

MARCILENE FERREIRA RODRIGUES

**O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DE JOVENS E ADULTOS: IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CAMPO GRANDE/MS (2010–2015)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
2017**

MARCILENE FERREIRA RODRIGUES

**O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DE JOVENS E ADULTOS: IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CAMPO GRANDE/MS (2010–2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Política, Gestão e História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra Valdivina Alves Ferreira



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

R696e Rodrigues, Marcilene Ferreira
O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e
Adultos: implementação no município de Campo Grande/MS (2010-2015) /
Marcilene Ferreira Rodrigues,; orientadora Valdivina Alves Ferreira.—
2017.

145 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2017.

1 Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos
2. Educação de jovens e adultos - Avaliação I. Ferreira, Valdivina Alves
II. Título

CDD – 374.0981

**“O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: IMPLEMENTAÇÃO
NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS (2010–2015)”**

MARCILENE FERREIRA RODRIGUES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Valdivina Alves Ferreira - PPGE/UCDB (orientadora)

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte - PUC/GOIAS (membro externo)

Profª. Drª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva – PPGE/UCDB (membro interno)

Campo Grande - MS, 26 de junho de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças nas horas difíceis de angústia e aflição, que escutou meu clamor e me permitiu conduzir até aqui.

À Universidade Católica Dom Bosco, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e, pelo quadro de professores, doutores que nos acolhem e nos estimulam produzir e disseminar estudos que promovam a reflexão e a politização da sociedade. Em especial às professoras Dra. Celeida Maria da Costa Souza e Silva e Profª Drª Regina Cestari, mulheres esplendorosas, gigantes na sabedoria e infinitamente humildes e responsáveis, obrigada pelo convívio, pela dedicação e sabedoria transmitida.

Agradeço em especial e imensamente à minha querida Orientadora Profª Drª Valdivina Alves Ferreira, que incansavelmente me motivou a continuar. Pessoa íntegra, amável e dedicada ao que faz, exigente, responsável, e competente, sempre transmitindo alegria e sensatez, um exemplo a ser seguido (obrigada por não ter me deixado desistir).

Agradeço ao Profº Drº Aldimar Jacinto Duarte (UCG), por prontamente ter aceitado avaliar a dissertação, e com conhecimento e sabedoria, contribuiu com os arremates da pesquisa: muito obrigada!

Aos colegas do grupo de pesquisa Waneide e Fabio, em especial pela amizade durante essa jornada e “sofrimentos” compartilhados, Onivan, Arão, Noelia, Marcia e Elizabeth, aos doutorandos Carlos, Monje, Alexandra e Verônica, que foram amigos e conselheiros, afetos de caminhada. Aos colegas do trabalho, pelas ausências e desabafos, vocês foram alegrias na hora da tristeza e me impulsionaram a continuar (Mary, Jack, Ivanilce, Leandro, Cida Melo e Edna).

Aos meus familiares, em especial ao meu pai, João Serafim Rodrigues, que mesmo nos momentos de sofrimento, medo e aflição, souberam me impulsionar com um olhar ou um aperto de mão. Você, meu herói, meu amigo, te amo!

Ao meu esposo Antonio e minhas filhas Lívia e Luisa, pela compreensão da minha ausência, por terem resistido às reclamações, estresses e chatices. Vocês são minha maior inspiração, e por vocês, cada palavra escrita, cada lágrima de desalento e cada sorriso encorajador. Amo vocês inexplicavelmente e eternamente! Que Deus ilumine e retribua em bênçãos, a minha gratidão a cada um de vocês. Muito obrigada!

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que
puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da
tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros).

RODRIGUES, Marcilene Ferreira. **O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: Implementação no Município de Campo Grande/MS (2010-2015)**, Campo Grande, 2017. 145 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

RESUMO

A pesquisa vincula-se a Linha de Política, Gestão e História da Educação, ao Grupo de Pesquisas Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT) e ao Projeto de Pesquisa, Políticas Públicas de educação Profissional e Tecnológica de Nível médio em Mato Grosso do Sul, na Rede Federal de Educação Profissional em Campo Grande (2008-2014). O objeto de estudo é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O Encceja foi instituído pela portaria 2.270/2002, visando à certificação para pessoas acima de 15 anos, em nível de ensino fundamental, após essa edição piloto o exame foi suspenso, ficando dois anos sem ser aplicado, passando por uma revisão dos processos de avaliação desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, instituindo a portaria ministerial nº 3.415 de 21 de outubro de 2004, a qual estabelece critérios para a realização em âmbito nacional e no exterior, e o exame volta a ser aplicado. A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o processo de implementação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos em Campo Grande (MS), no período de 2010 a 2015. Este período justifica-se, ao considerar 2010, ano em que a aplicação do exame, passa a ser por editais próprios, de acordo com aplicação da avaliação seja Nacional, Estadual, Prisional; em 2010 sua adesão fica disponível somente às Secretarias Estaduais de Educação, e é instituída nesse ano as Diretrizes Operacionais para EJA, (Res. CNE/CEB nº 3/2010), que direciona para a certificação dos exames da EJA. A data final 2015, por ter sido o último ano com resultados da aplicação do exame no Estado. Os objetivos específicos são: Contextualizar a Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal 1988; Examinar como o Encceja, tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competências e Analisar o processo de implementação do Encceja, em Campo Grande (MS), de 2010-2015. Na metodologia adotamos a pesquisa documental, realizando análise de documentos oficiais, pertinentes às políticas educacionais, e da pesquisa bibliográfica em livros, teses, dissertações, artigos científicos relacionados à temática proposta. Por último realizou-se entrevista, utilizando-se de um roteiro de questões previamente estruturado, aplicado a dois gestores da Secretaria de Estado de Educação (MS), que desempenham funções ligadas ao Exame e a EJA. Os resultados indicam que a certificação conferida pelo Encceja, assume a estratégia de responder os acordos firmados internacionalmente quanto a EJA e adere conceitos empresariais de competências voltados à classificação, seleção e resultados. Nesse sentido, os dados reforçam que o Encceja não conseguiu no período pesquisado alcançar os objetivos propostos e que deveria ser repensado enquanto uma alternativa complementar a escolarização com maior publicização de seus índices e indicadores.

Palavras-chave: Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Competência; Certificação.

RODRIGUES, Marcilene Ferreira. **The National examination for certification of competences of young people and Adults: Implementation in the municipality of Campo Grande/MS (2010-2015)**, Campo Grande, 2017. 145 p. Dissertation (master) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRAT

Research links the Political line, management and history of education, the research group training policies and Teaching Work in basic education (GEFORT) and the research project, public policies for vocational and technology education of Middle Level in Mato Grosso do Sul, the Federal Network of professional education in Campo Grande (2008-2014). The object of study is the national examination for certification of competences of young people and Adults (Encceja). The Encceja was established by Ordinance 2,270/2002, aiming at certification for people over 15 years, elementary level, after that issue the test pilot was suspended, getting two years without being applied, through a review of the evaluation processes developed by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, by setting up the ministerial decree nº 3,415 of 21 October 2004, which establishes criteria for conducting nationwide and abroad, and the test is applied. The research aims to: Analyze the process of implementation of the national examination for the certification of Competences of young people and Adults in Campo Grande (MS), during the period from 2010 to 2015. This period is justified, when considering 2010, the year in which the application of the test, by own edicts, according to a national assessment, enforcement, State Prisons; in your 2010 membership is available only to State departments of education, and it is established that year Operational guidelines for Adult and youth education, (Res. CNE/CEB No. 3/2010), which directs to the certification exams of the EJA. The 2015 end date, for being the last year with results of the application of the test in the State. The specific objectives are: Contextualizing the Education of youth and adults from the 1988 Federal Constitution; Examine how the Encceja has configured as certificatória assessment of skills and Examine the implementation process of Encceja, in Campo Grande (MS), 2010-2015. In the methodology we adopt the documentary research, conducting analysis of official documents, relevant educational policies, followed by bibliographical research in books, theses, dissertations, papers related to theme proposal, finally, interview was conducted using a script previously structured issues, applied to two managers of the State Secretariat of education (MS). they perform duties related to examination and EJA. The results indicate that the certification conferred by Encceja, assumes the answer strategy agreements internationally as the EJA and I joined business concepts of skills related to classification, selection and results. In this sense, the data reinforce the Encceja failed in the period researched achieving the proposed objectives and that should be rethought as a complementary alternative schooling with greater publicizing of their indices and indicators.

Keywords: National Exam for Certification of competence of young people and adults; Adult and youth education; Competence; Certification.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM –	Banco Mundial
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE –	Conselho Estadual de Educação
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEPAL –	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNAEJA –	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CEEJA -	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF/88 –	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPQ –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
ENCCEJA –	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA –	Encontro Nacional de Jovens e Adultos
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT –	Educação para Todos
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FEJA –	Fórum de Educação de Jovens e Adultos

GEFORT –	Educação Básica Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IDEB –	Teixeira
INEP –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IPEA –	Ministério da Educação
LDB –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC –	Movimento de Alfabetização
MOBRAL-	Mato Grosso do Sul
MOVA-	Organização das Nações Unidas
MS-	Plano de Ações Articuladas
ONU –	Programa Brasil Alfabetizado
PAR –	Plano estadual de Educação
PBA –	Programa de Educação Integrada
PEE –	Programa Fazenda Escola
PEI –	Produto Interno Bruto
PFE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PDE –	Plano Nacional de Educação
PNAD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE –	Plano Plurianual
PNUD –	Projeto Político Pedagógico
PPA –	Partido dos Trabalhadores
PPP –	Pontifícia Universidade Católica
PT –	Projeto Pedagógico Experimental do Curso da EJA
PUC –	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino
PPECEJA –	Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROJOVEM –	Resolução

RES –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato
SAEMS	Grosso do Sul
	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e
SECADI –	Inclusão
	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
SED –	Universidade Católica Dom Bosco
UCDB –	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS –	Universidade Federal da Grande Dourados
UFGD –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS –	Universidade de São Paulo
USP –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UNESCO –	Cultura
	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEF -	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Publicações e aplicações do Encceja (2005-2015).....	61
Quadro 2: Escolas Credenciadas em Campo Grande (MS) 2010-2015.....	103
Quadro 3: Aplicação do Encceja em Campo Grande (MS) 2010-2015.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Número de matrículas no ensino fundamental regular. Brasil (2010-2015).....	48
Tabela 2:	Número de Matrículas da EJA por etapa de ensino – Brasil (2007-2015).....	50
Tabela 3:	Condições de Trabalho das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça. Campo Grande (MS) - (2010).....	83
Tabela 4:	População residente, por faixa etária e condição escolar-Campo Grande (MS) – (2010).....	85
Tabela 5:	Matrícula por etapa e Modalidade de Ensino no período de 2010-2015.....	87
Tabela 6:	IDEB e Metas Projetadas das etapas do ensino fundamental e do ensino médio Nacional. BRASIL (2009-2015).....	89
Tabela 7:	IDEB e Metas Projetadas das etapas do ensino fundamental e do ensino médio de Mato Grosso do Sul (2009-2015).....	90
Tabela 8:	Número de Escolas em Funcionamento em Campo Grande(MS) – 2010 a 2016.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Medidas de posição da Idade dos alunos matriculados nos **anos iniciais** do Ensino Fundamental da EJA. Brasil (2007-2013).....52
- Gráfico 2:** Medidas de posição da Idade dos alunos matriculados nos **anos finais** do Ensino Fundamental da EJA. Brasil (2007-2013).....53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, AS PROPOSIÇÕES LEGAIS E AS DISPUTAS SOCIAIS	
1.1 A Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal 1988...	25
1.2 Os debates das CONFINTEAs e a implicação para a EJA.....	33
1.3 A EJA no Brasil na atualidade.....	46
CAPÍTULO 2 - O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS	
2.1 O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.....	56
2.2 Princípios e Conceitos do Encceja: Competência e habilidades.....	63
2.2.1 A Certificação de Competência.....	74
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENCCEJA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS – (2010-2015)	
3.1 A Educação em Campo Grande (MS), uma análise situacional.....	82
3.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Campo Grande (MS)...	92
3.3 A Implementação do Encceja no Município de Campo Grande (MS) 2010-2015.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE	134
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), a Linha de Política, Gestão e História da Educação, à qual se desenvolve no âmbito do Grupo de Pesquisas Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT) e ao Projeto de Pesquisa, Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio em Mato Grosso do Sul, na Rede Federal de Educação Profissional em Campo Grande (2008-2014).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Encceja, foi instituído em 2002 por meio da Portaria Ministerial nº 2.270, de 14 de agosto, sendo acompanhado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Após a edição piloto, o exame foi suspenso, ficando dois anos sem ser aplicado, passando por uma revisão dos processos de avaliação desenvolvidos pelo INEP, constituindo nova Portaria nº 3.415 de 21 de outubro de 2004, que estabeleceu critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior.

O Encceja como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental foi instaurado novamente como um instrumento de certificação e tem dentre os seus objetivos:

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 [...]

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, 2006).

Grande parte da elaboração da proposta e das justificativas para esse exame, apoia-se na função de uma avaliação que prevê a melhoria da educação

básica, com a consolidação de indicadores que possam direcionar a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a questão que norteou a pesquisa foi: em que medida o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos tem se configurado no contexto das Políticas Educacionais da EJA, enquanto avaliação certificatória de competência, especificamente no município de Campo Grande (MS), no período de 2010 a 2015?

Tendo como objetivo geral analisar o processo de Implementação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos em Campo Grande/MS, no período de 2010 a 2015, e como objetivos específicos: 1- Contextualizar as proposições da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988; 2- Examinar como o Encceja tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competências; 3- Analisar o processo de implementação do Encceja, em Campo Grande/MS.

Quanto ao recorte temporal definimos 2010 a 2015, considerando que, em 2010, o exame passa a adotar uma nova lógica de aplicação, com modalidades diferenciadas de execução e editais próprios, configurando o Encceja Nacional (Ensino Fundamental), Exterior (Ensino médio, fora do Brasil) e Prisional (aos adultos submetidos a penas privativas de liberdade e adolescentes sob medidas socioeducativas que incluam privação de liberdade); em 2010 a adesão ao exame fica disponível somente às Secretarias Estaduais de Educação, as quais desde então são responsáveis pela certificação dos participantes em nível de conclusão do Ensino Fundamental.

Consideramos também a instituição das Diretrizes Operacionais para EJA, (Res. CNE/CEB nº 3/2010), devido aos aspectos relativos à certificação dos exames da EJA, disposto no Art. 7º “Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA [...]”. A data final, 2015, foi definida por ter sido o último ano com resultados da aplicação do exame no Estado de Mato Grosso do Sul.

Justificamos a presente pesquisa por considerar a portaria ministerial nº 3.415 de 21 de outubro de 2004, a qual institui o exame e estabelece critérios para a avaliação capaz de aferir competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental, com objetivos que traz alternativas consideráveis na modalidade de educação de jovens e adultos, como (correção do fluxo escolar;

melhoria na oferta; construir um indicador qualitativo para as Políticas Públicas), condições que vão ao encontro aos interesses e acordos firmados internacionalmente e, geram impactos significativos na educação nacional, sendo uma temática que necessita ser explorada, por constituir importante destaque no campo educacional da EJA na atualidade.

Justificamos ainda pela trajetória profissional com jovens e adultos em política social, ao atuar enquanto Assistente Social do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no município de Campo Grande (MS), na região Anhanduizinho, área periférica da capital, trabalho que desenvolvi no período de 2010 a 2012.

Nesse Centro, atuamos com jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com alto índice de evasão escolar e defasagem da idade/série, por diversos fatores e condições alheias à vontade desses sujeitos. Muitos se viam marginalizados e abandonados, limitados à própria sorte e cerceados de seus direitos. Essa realidade projetada em um cenário de exclusão social, fez com que indagássemos sobre as políticas educacionais e o papel mediador entre esses jovens e a continuidade do ensino e, por conseguinte, o direcionamento de uma nova condição de vida. Diante dessas indagações e aliado às inquietudes da pesquisa, nos propusemos a estudar o Enceja, enquanto instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental.

Justificamos também a pesquisa, por contribuir com o conhecimento na área educacional, por ser o primeiro estudo realizado em Campo Grande/MS sobre esse objeto, trazendo a discussão de conceitos como avaliação de competências e certificação, introduzidos no campo educacional com a finalidade de avaliar competências e habilidades desenvolvidas por jovens e adultos 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 (BRASIL, 2004).

Com o intuito de verificar o que já foi produzido cientificamente sobre o objeto de pesquisa, iniciamos o “Estado do Conhecimento”, ou seja, uma busca a um conjunto de trabalhos acerca da temática, junto a sites voltados a publicação científica, bancos de teses e dissertações. O Estado do Conhecimento “é um conjunto significativo de pesquisas definidas como de caráter bibliográfica, que

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento” (FERREIRA, 2002, p.257).

Para tanto, utilizamos para o levantamento da produção científica os descritores: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, sendo realizada a busca no primeiro momento no banco da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em um segundo momento, recorreremos ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com recorte temporal da criação do Encceja (2002) a (2015), ano que iniciou esse estudo.

Todavia, não foram encontrados trabalhos com os descritores propostos, assim demos continuidade à pesquisa utilizando as siglas: Encceja, EJA; e as palavras: Certificação e Competências. Foram encontrados apenas dois trabalhos que mais se aproximaram da proposta dessa pesquisa, sendo uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, abaixo apresentados.

A tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul encontra-se no banco de dados da CAPES, de autoria de Carmem Isabel Gatto, 2008, intitulada “O processo de definição das diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial”.

Essa tese contribuiu com a nossa pesquisa, por trazer em sua discussão a certificação para EJA e contextualiza o exame em sua pesquisa, dentro da Res. nº 3/2010, tendo como objetivo analisar o processo de definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a participação das agências do campo recontextualizador oficial, tratando de dois temas das Diretrizes: idade mínima para o ingresso nos cursos e certificação para a EJA.

Os resultados dos estudos de Gatto (2008, p. 203) mostram que é “possível estabelecer relações mais democráticas e participantes na definição de normas educacionais e conseqüentemente, na formulação das políticas públicas” e que,

[...] para avançar na qualidade da Educação de Jovens e Adultos, o Ministério da Educação, por meio de duas agências, deverá consolidar a continuidade da discussão sobre as Diretrizes Operacionais para a EJA, com as organizações que representam os Sistemas Estaduais e Municipais de ensino, pois são através destes

sistemas que serão operacionalizadas as diretrizes (GATTO, 2008, p.204).

A autora sugere ainda futuras pesquisas no sentido do aprofundamento da discussão sobre a EJA, sendo o

[...] grande desafio é o da certificação através de Exames. Propõe-se a discussão sobre a qualificação dos exames supletivos pelos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação [...] O elevado contingente de pessoas que não concluíram o ensino fundamental no Brasil não permite pensarmos na supressão dos exames de certificação (GATTO, 2008, p. 201).

Uma perspectiva que a autora traz para novas pesquisas quanto à certificação, considerando o quantitativo populacional que não concluíram seus estudos, embora seja necessário um maior aprofundamento enquanto possibilidade para a EJA, uma vez que, a certificação por si só não possibilita apropriação de conhecimentos e nem a garantia de continuação dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho.

O outro trabalho encontrado é a dissertação de mestrado defendida por Luís Felipe Soares Serrão, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 2014, intitulada “Exames para certificação de escolaridade: os casos. Enem e Encceja”.

Essa pesquisa objetivou reunir e analisar informações sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para compreender se e em que medida eles, enquanto modernos programas de avaliação educacional, cujos resultados podem ser usados para fins de certificação de conclusão de etapas da educação básica (nos moldes dos antigos exames supletivos), têm se configurado enquanto uma alternativa à educação escolar presencial para conclusão da escolaridade básica (GATTO, 2008).

Essa pesquisa contribui com o nosso estudo, pois registrou minuciosamente a trajetória do Encceja e conseguiu proporcionar um olhar para o viés das disputas e dos debates que nortearam a formulação do exame. Segundo o autor, foi possível constatar intensas disputas sobre o sentido da EJA, sendo que:

De um lado, seus opositores, ao defenderem os princípios de uma educação emancipadora, enxergaram tais programas como estratégias de precarização do atendimento educacional na medida

em que privilegiavam processos acelerados de certificação, além de serem concebidos e executados de maneira desarticulada em relação às políticas e demandas locais e por ignorarem a autonomia de estados e municípios. De outro, defensores argumentaram a favor da necessidade de alternativas ao modelo escolar de atendimento desse público e de sua qualidade e sofisticação técnica e pedagógica frente a exames estaduais ultrapassados, pouco ou nada articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Na prática, ambos os programas se disseminaram nacionalmente e se tornaram mais atrativos a jovens e adultos interessados em retomar suas trajetórias educacionais para ascender profissionalmente ou mesmo ingressar no ensino superior ou técnico. Ao mesmo tempo, esses exames tornaram-se convenientes a estados e municípios, pois a adesão a eles praticamente não implicava em investimentos de recursos humanos ou custos financeiros adicionais [...] pesquisa, auxiliando na correção da distorção idade-série/ano (SERRÃO, 2014, p.7).

O autor ainda colabora com alguns apontamentos em relação a futuras pesquisas:

Faz-se necessário estudar com maior detalhamento e cuidado os efeitos e os possíveis impactos desses exames no currículo do EJA [...] faltam análises sobre a possibilidade de os exames aqui analisados serem usados como forma de reduzir os investimentos na educação de jovens e adultos, por meio de estímulos àqueles que frequentam a escola a prestar o exame. De modo complementar a essa questão, faz-se necessário avançar em pesquisas que analisem as dimensões financeiras desses exames de modo a elucidar tanto os impactos orçamentários desses programas quanto a possíveis relações custo-benefício desse tipo de investimento em relação às demais ações de atendimento educacional (SERRÃO, 2014, p.187-189).

O autor indica a necessidade de pesquisas que analisem os exames para certificação enquanto sua qualificação ao processo, ou se é apenas um mecanismo de redução de investimentos, que suprime o direito à educação. Embora o objetivo dessa pesquisa não tenha delineado para essa perspectiva, os dados sinalizam para a redução do direito à educação para jovens e adultos, quando enfatizam a certificação com uma maior conotação dentro desse processo educacional e não o aprendizado consubstanciado pelo conhecimento que uma educação assegura.

As duas pesquisas citadas auxiliaram também para uma melhor compreensão dos procedimentos técnicos da pesquisa facilitando com a definição e amadurecimento quanto ao objeto de pesquisa.

Dando sequência ao Estado do Conhecimento, inserimos nos bancos de dissertações e teses da Capes, UCDB, UFMS, UEMS, a sigla Encceja em MS, não encontramos nenhum trabalho relacionado com a sigla, em âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul. Acreditamos que esse fato justificou a relevância desse estudo, uma vez que contribuirá com a produção científica, ao analisarmos a materialização da política educacional para jovens e adultos por meio da implementação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) em Campo Grande/MS de 2010-2015.

Como parte da compreensão do objeto definimos os procedimentos metodológicos para realização do estudo, os escolhidos foram à pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Na pesquisa bibliográfica utilizamos a tese (GATTO, 2008) e dissertação (SERRÃO, 2014) ambas selecionadas no estado do conhecimento, o conceito de Forças de Classes Sociais de Frigoto (1996; 1999; 2003); Educação de Jovens e Adultos, de Haddad e Ciavatta (2000); Paiva (2006) e Di Pierro (2001; 2011); Certificação, e competências, o entendimento de Kuenzer (2005; 2007), Rummert (2007); Ramos (2002), e direito a educação de Saviani (2013), dentre outros.

A pesquisa bibliográfica nos respaldou com a fundamentação teórica que perpassará pelo entendimento da educação enquanto política social, que representa a materialidade da intervenção do Estado, através de políticas públicas dentro do contexto educacional (AZEVEDO, 2008).

Considerando que a luta hegemônica na perspectiva neoliberal está impregnada de processos educativos, em uma relação conflitante e antagônica que vem se perpetuando na correlação de forças das classes sociais, onde

O embate se efetiva em torno dos processos educativos para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital, do “atendimento das necessidades e interesses da classe [...] trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado a necessidade da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas” (FRIGOTTO, 1996, p. 139).

A educação está sendo concebida por práticas sociais que se definem pelo “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, onde são reduzidas a fator de produção”, por meio da educação, que treina o

indivíduo a atender ao mercado e aumentar a produção. Condições que fragmentam, fragilizam e diluem o processo de conhecimento, efeitos que perduram e se agravam na atualidade, sinalizando para um “espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democrática que concorrem para a emancipação humana” (FRIGOTTO, 1999, p. 18).

Nesse sentido, utilizamos o conceito de certificação e competências, de Kuenzer (2005; 2007; 2011), o qual permitiu buscar o entendimento sobre a apreciação e a utilização da certificação para educação de jovens e adultos. Para a autora,

O conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes **não se ensinam e não são passíveis de explicação**, da mesma forma que **não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico** (KUENZER, 2011, p. 2, grifo nosso).

Segundo Rummert (2007, p.46), a certificação é “elemento constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social”, ou seja, atribui-se uma valoração do diploma em detrimento do valor do conhecimento. Sendo que para a autora a “história da educação brasileira demonstra que tais medidas não oferecem repostas concretas e de longo prazo para imposição ético-política de universalização do acesso e das condições objetivas de permanência numa escola de qualidade para todos”.

Diante disto, buscamos em Saviani (2013), o conceito de direito educacional, o qual nos corrobora no entendimento da educação enquanto direito social, condição necessária para efetivação e exercício da cidadania, considerando que:

Para que o direito seja atendido, isto é, para que o sujeito possa se tornar cidadão é necessário habilitá-lo à convivência social. Isto, por sua vez, exige a capacidade de expressar seus ideais, interesses e necessidades e defender seus direitos no espaço público. Precisa, além disso, ter condições de participar de todo o processo social que lhe garanta a vida digna, em termos de trabalho e emprego para a sua sobrevivência em condições dignas (SAVIANI, 2013, p.732).

Os contextos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos são múltiplos, é preciso realizar uma reflexão que contemple além das ideologias que impregnam essa modalidade de ensino, mas que possa evidenciar que a educação para esses sujeitos é instrumento norteador de indução à sociabilidade, cidadania, emancipação e efetivação de seus direitos.

São condições para o enfrentamento dos desafios que a Educação de Jovens e Adultos vem se colocando ao longo da história, que perpassa o diálogo com a realidade política e educacional brasileira e as necessidades da sociedade civil.

A pesquisa documental envolveu, além da Constituição Federal de 1988, a análise da legislação educacional brasileira, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, lei nº 9.394/1996- (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Res. nº 3/2010, o Parecer CNE/CEB nº11/2000; Resolução CNE/CEB nº01/2000, a Resolução CNE/CEB nº 03/2010, dentre outros.

A análise de documentos estendeu-se para os documentos que norteiam o Encceja, como a Portaria nº 2.270 de 14 de agosto de 2002; Portaria nº 3.415 de 21 de outubro de 2004; Documentos UNESCO, Banco Mundial, CONFINTEAs, dentre outros. Importante registrar que dentro da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), não encontramos documentos que consubstanciem a análise documental em âmbito estadual, todo o aparato utilizado pela SED, são os disponíveis pelo INEP, que simplifica nas resoluções das avaliações a cada edição, na Cartilha Orientadora e as Matrizes de Competência da Avaliação.

Os dados e as informações que não foram encontrados nesses documentos, foram complementados por meio das entrevistas, com base em questões semiestruturadas, com um roteiro previamente elaborado, com dois sujeitos ligados a EJA e ao processo de implementação do Encceja, em Campo Grande/MS no período de 2010 a 2015. O critério de escolha desses sujeitos foi os que tiveram maior aproximação com o exame, no processo de implementação, neste caso, a Coordenadora de Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos e a Coordenadora de Planejamento e Avaliação da SED.

O cenário da pesquisa é a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), por ser o órgão responsável pela certificação da avaliação

nacional para jovens e adultos, sendo de competência das “secretarias estaduais de educação definir os procedimentos para certificação em nível de conclusão do Ensino Fundamental com base nos resultados do Encceja e certificar seus participantes, quando for o caso”, conforme consta no Diário Oficial da União, nº 174/2010 (p. 43) e na Portaria Ministerial nº 3.415/2004.

A realização das entrevistas, por meio de questões semiestruturadas, foi utilizada de forma a complementar as informações, as quais, segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 278), é “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias e tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes”.

Nesse sentido, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, realizadas no mês de novembro de 2016, na sede da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, local definido pelos entrevistados, assim como o horário. Os sujeitos foram identificados pelos termos “Coord.1”, referenciando a Coordenadora de Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos e, “Coord. Téc. 2”, para referirmos à Coordenadora de Planejamento e Avaliação e Técnica do setor que acompanhou a entrevista, a convite da Coordenadora de Avaliação da SED, por ser a responsável pelo acesso ao Sistema de Resultados do Encceja, disponibilizado pelo INEP, e ter acompanhado todo o processo do exame no Estado.

Os dados encontrados na pesquisa empírica, por meio das respostas dadas pelos entrevistados, bem como a revisão de literatura, mostram alguns eixos de análise e estudo, assim delineados: Educação de Jovens e Adultos; Avaliação de Competência e Certificação.

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos identificar as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988, o mesmo subdivide-se em três seções: a primeira trata da EJA a partir da Constituição Federal de 1988; a segunda apresenta os debates das CONFINTEAs e a implicação para a EJA; a terceira indica as políticas públicas e os conceitos adotados para EJA na atualidade.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, e como esse exame tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competência. Esse capítulo também traz três seções assim dispostas: O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); a segunda seção apresenta os

princípios e conceitos do Enceja, Competência e Habilidades na Educação; e a terceira a certificação de competência.

No terceiro capítulo, apresentamos a implementação do Enceja, em Campo Grande (MS), no período de 2010-2015, com uma análise situacional da Educação em Campo Grande/MS; posteriormente contextualizamos a Educação de Jovens e Adultos e por fim, a implementação do Enceja no município supracitado.

Esta pesquisa é a primeira a apresentar uma leitura sobre o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Campo Grande (MS), e que vislumbra uma análise crítica dos paradigmas que permeiam essas avaliações. Considerando educação de jovens e adultos como parte integrante da história da educação em nosso país, como umas das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. Trata-se de um,

[...] campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica (DI PIERRO, 2001, p.2)

Dessa maneira o presente estudo busca contribuir com a área da educação e das políticas públicas, colaborando com o poder público em pensar e reestruturar as políticas para a educação de jovens e adultos na direção do direito e da cidadania.

Nas considerações finais, consta a síntese dos estudos realizados na escrita dessa dissertação, assim como os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, AS PROPOSIÇÕES LEGAIS E AS DISPUTAS SOCIAIS

Neste capítulo, objetivamos contextualizar a Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988, identificando as políticas educacionais dessa modalidade de ensino. Apresentamos também os embates das Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos/ CONFINTEAs. Demonstramos as disputas sociais e as contradições entre o proclamado e o instituído pela legislação brasileira no que se concerne a EJA. O que se constata no instituído é a redução no atendimento geral a educação escolar, em especial a Educação de Jovens e Adultos, sendo adotados mecanismos como a certificação.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal 1988.

A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito universal à educação, com ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, conforme explicitado no Art. 208, “dever do Estado com a educação, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Com a Constituição Federal/88, todo indivíduo passa a ter o direito de usufruir das oportunidades educacionais, com possibilidade de aprender, considerando que a oferta educacional deveria desenvolver potencialidades e proporcionar vida digna a esses sujeitos.

Por certo que o direito à educação de qualidade¹ a todos os cidadãos configura-se enquanto elemento fundamental para cidadania, constituindo uma sociedade mais democrática e igualitária, assim descrita no art. 205.

¹ Para Gadotti (2009, p.07) Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável [...] Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL/1998).

Todavia, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, reconhece os sujeitos dessa modalidade de ensino por trajetórias de exclusão social do sistema de ensino, da vida familiar, dos meios culturais e econômicos, que buscam por meio da educação a possibilidade de ressignificar sua própria vida e estabelecer novos caminhos. Assim, ao considerá-los aprendizes ao longo de sua existência, reconhece a incompletude do ser humano e as possibilidades de construção do conhecimento de forma contínua e permeada por outros saberes (PAIVA, 2005).

Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, que trata da educação de jovens e adultos no Título V, Capítulo II, como uma modalidade da educação básica, supera sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. A LDB 9394/1996 traz no Artigo 37 que, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, explicitando que compete aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente oportunidades educacionais, de maneira adequada, àqueles que não concluíram seus estudos em idade apropriada, por meio dos cursos e exames supletivos (BRASIL, 1996).

Observa-se que a referida Lei mantém o adjetivo supletivo para tratar dos exames, assim disposto no Artigo 38. “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, realizada para conclusão do ensino fundamental, aos maiores de quinze anos, sendo reconhecidos os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais, aferidos e reconhecidos mediante os exames, exemplo do Enceja (Idem).

De acordo com Friedrich (2010) há uma incoerência, pois se instaura a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de promover, assegurar e manter o desenvolvimento do ensino a esses sujeitos, o termo supletivo, reporta a um paralelismo, ou seja, flexibiliza essa modalidade, criando lacunas para a aceleração

dos estudos, admitindo o acesso das avaliações de conhecimento adquiridos de maneira informal, desresponsabilizando o Estado de garantir uma oferta de um ensino universal, uma vez que, esse já o faz com propostas reducionistas e pontuais.

A LDB, ao fazer referência aos cursos e exames supletivos, estabelece a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. Assim como a redução da idade mínima de 18 para 15 anos para o ensino fundamental vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT, 2007).

Da mesma forma, Haddad, pondera que a LDB/1996, ao dar ênfase nos exames, se torna,

[...] coerente com a ideia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a Pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantido apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação (HADDAD, 1997, p.14).

Segundo o autor essa estratégia do Estado retira sua responsabilidade do processo educacional, direcionando na transformação dos direitos universais em políticas compensatórias².

Embora os fundamentos legais da EJA estejam dispostos na Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as quais devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino.

Art.5º- Parágrafo único: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes

² Para as autoras Evangelista; Shiroma (2004), as Políticas Compensatórias, visam ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a eles associados, atreladas a um discurso da educação redentora e orientadas por princípios da pedagogia do capital.

curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

Dessa forma a diretriz curricular, visa assegurar a equidade, o restabelecimento da igualdade de direitos e de oportunidades, a valorização do mérito de cada estudante, e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores, assim como à proporcionalidade, a disposição e alocação adequada dos componentes curriculares, os quais possam assegurar aos educandos a identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Do mesmo modo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, se ocupa das diretrizes da EJA cuja especificidade se compõe na perspectiva da reparação da dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, o qual se torna imperativo às funções básicas e de caráter regular, instituídas para EJA, no intuito de estabelecer o direito, a participação e a qualificação, sendo assim dispostas: **função reparadora**, pela restauração de um direito negado; **equalizadora**, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais, abertura dos canais de participação; e **função qualificadora**, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida (grifo nosso).

Dessa forma, as funções trazem efetivamente as obrigações sociais desta modalidade, considerando;

A **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento [...]. A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização [...] **função permanente** da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da

EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000).

Essas funções reportam ao caráter ampliado da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de educação, assumindo o papel de formação educacional e humana, na busca de propiciar ao sujeito condições para ter um comportamento ético e político, por meio do desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica sobre a realidade em que se situa.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, indica que os jovens e adultos,

[...] em todas as idades e épocas da vida, podem se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p.12).

Ainda de acordo com o Parecer, há uma flexibilização do currículo para essa modalidade de educação, a qual assume um momento significativo de reconstruir experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares.

Essa flexibilização curricular significa possibilidades de diferenciação e diversificação no ensino e da organização escolar, uma estratégia que possibilita um ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada. Pode-se dizer que essa abordagem sistêmica, advém do “campo empresarial a que cumpre o objetivo de tornar a educação menos hierárquica, mais convergente e flexível, com centralidade nos resultados e na adaptabilidade a um mercado em constante mutação” (NARDI; SCHNEIDER; DURLI, 2009, p.2).

Considerando, por exemplo, a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, o qual foi permeado pelas pressões advindas dos setores empresariais, envolvidos na sua consolidação, é possível inferir que a concepção pedagógica implícita à percepção sistêmica adotada, assumindo a lógica da institucionalização da gestão gerencial e democrática da educação orientada para a busca de resultados e com foco na aprendizagem dos alunos, evidenciando, portanto, tratar-se de uma “política educacional de cunho tipicamente meritocrático, resultado

de processos de rankings educacionais pautados na comparação, classificação e seleção dos estudantes”, haja vista a tentativa de suplantar a fragmentação e a descontinuidade das políticas educacionais (Idem).

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Fernando Haddad, em abril de 2007, composto por programas e ações com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, é operacionalizado, pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que prevê o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio da elaboração local do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Para Araujo (2008), a União tem papel fundamental no PDE, que é de “estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e seleção. Esses elementos incorporam como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (2008, p. 30).

Nesse contexto o autor reconhece que a conexão PDE, com a educação de jovens e adultos, está centrada em uma “concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade: o objetivo é formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências que lhe assegure empregabilidade” (ARAUJO, 2008, p. 29).

De acordo com propostas alçadas pelo PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto nº. 6.094 em 24 de maio de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, atuando com a colaboração das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os Estados e Municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, que contam com instrumentos de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Por meio do convênio, os municípios se comprometem com as metas do PDE para a implementação de programas e ações no campo educacional e, em contrapartida, contam com transferência de recursos e assessoria técnica da União (BRASIL/MEC, 2007).

Para Saviani (2007, p. 1253), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pode ser “traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’. O

governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (Idem).

Nesse contexto, sete anos após a promulgação do PDE é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE)³, consubstanciado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a educação, num prazo de dez anos. Dentre as finalidades do Plano está à garantia do direito a educação básica, além da promoção ao acesso, universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais.

Na proposta do PNE (2014 – 2024) foram fixadas vinte metas, das quais as estratégias para jovens e adultos constam na meta 8, 9 e 10. Sendo que a Meta 8, assim dispõe:

Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL/MEC, 2014).

Denotamos que dentre as estratégias para alcançar a meta 8, é possível encontrar as concepções e objetivos inerentes ao Encejeja⁴, quais sejam, “desenvolver tecnologias para correção de fluxo”, assim como, fomentar “programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados

³ O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), foi instituído em 21 de setembro de 1962, o qual referenciava os Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, que definia metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino para o período de 1963-1970, normas reguladoras de aplicação de cada fundo e plano de aplicação dos recursos para o ano de 1963. O período de validade de 8 (oito) anos para o Plano levava em conta metas educacionais definidas pelo governo (COPLAN e COPLED) e compromissos internacionais assumidos pelo Brasil (BORDIGNON; GOMES, 2011).

⁴ Os conceitos e os Objetivos do Encejeja, serão trabalhadas no Capítulo II.

que estejam fora da escola e com defasagem idade série”, e “garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio” (Idem).

Já a meta 9, traz;

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL/MEC, 2014).

Observamos que o conteúdo da meta 9 estabelece condições para “assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria”, e notoriamente a estratégia de “realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos” (Idem).

Para os autores Haddad e Ciavatta (2000, p.127),

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

São funções que o Estado assume ao permanecer na lógica do mercado e na integração da EJA com a Educação Profissionalizante, assim exposto, na Meta 10, “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Assim, espera-se manter o “programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica” (BRASIL/MEC/2014).

O atendimento que essa meta prevê dependerá não só da superação de um problema crucial na educação brasileira, qual seja sanar a dívida histórica que o País tem com um número grande de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, como também impedir que este tipo de exclusão continue se repetindo ao longo do tempo.

Segundo a autora Kuenzer (2002, p.14), é necessário que não ocorra a “inclusão excludente”, ou seja, estratégias de inclusão nos diversos níveis e

modalidades da educação escolar aos quais não correspondam ou permitem concluir o que está em curso.

[...] são necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p.14).

Diante do exposto e em contexto desafiador, sobreleva-se a necessidade de entender a EJA enquanto direito, para que não caracterize como atendimento às necessidades de jovens e adultos não escolarizados.

Para Frigotto (2013) essa é uma problemática de difícil resolução frente às políticas públicas, “expõe de imediato a mutilação do direito social e subjetivo [...], uma mutilação que advém de relações sociais marcadas pela cisão de classes”, assinala que as políticas públicas educacionais, ainda que necessárias ou mesmo imprescindíveis, “se dão num contexto de profunda regressão e violência na esfera dos direitos sociais que atinge, ainda que de forma diferenciada, a maior parte das nações” (FRIGOTTO, 2013, p.390).

Assim, observamos que as considerações acerca da EJA levam à reflexão do quanto o capitalismo vem exercendo seu poder fragmentador e pontual nas políticas públicas, que viabiliza aos cidadãos brasileiros condições diferenciadas de acesso e permanência na educação, concepção que é posta como direito à educação para todos.

Nesse sentido, o próximo item mostrará a influência das agências internacionais e os debates das Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos, as quais trazem implicações diretas à EJA e novos desafios.

1.2 Os debates das CONFINTEAs e a implicação para a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos é fortemente ligada a desafios de analfabetismos e baixos níveis de escolarização, assim como todos os seus desdobramentos para com a vida social, econômica, cultural e cidadã da pessoa jovem e adulta, normalmente essa demanda advém de um público de excluídos e pobres da sociedade.

Por certo que a contemporaneidade é marcada por constantes transformações, considerando a globalização, a informatização e a tecnologia avançada dos tempos modernos, condições que geram novos desafios a humanidade, seja no campo social, político ou econômico. No campo das políticas públicas, estas ficam vinculadas às regras de mercado, submetendo a contextos historicamente determinados pelo modo capitalista, que traz paradigmas⁵ e desafios ao campo educacional (PACHECO, 2001).

Como produto, bem ou serviço, a Educação converte-se num alicerce central não confinada ao espaço escolar, mas ampliada para os processos gerais da educação permanente e do desenvolvimento ao longo da vida, eleita como fator estratégico na construção desta nova sociedade. A escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, tornaram-se rapidamente obsoletos. Procura-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza (Id. Ibid, p. 186).

Assim, a educação vem sendo concebida por práticas sociais que se definem pelo “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, onde foram reduzidas a fator de produção”, sendo vista como negócio (FRIGOTTO, 1995, p. 18).

Nesse sentido, introjeta-se as intencionalidades dos organismos internacionais, os quais assumem papel articulador e proponente de metas, princípios e diretrizes que subsidiem e fomentem políticas públicas nacionais e que atendam essas questões sociais, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO), que realiza Conferências Mundiais em prol da educação, denominadas de Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), num paralelismo entre a lógica do processo de internacionalização financeiro e econômico, e a integração de uma educação de qualidade (IRELAND, 2014).

Segundo Gadotti (s/d), as Confiteas são conferências de

De caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo. Convocada periodicamente pela Unesco, com a finalidade de fazer um balanço

⁵ Para Moraes (1998, p.5), “paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias”.

mundial do setor, estabelecer novos programas e metas e uma “agenda para o futuro” a fim de promover a educação ao longo da vida.

As conferências internacionais se estabeleceram ao longo dos anos, como fóruns de grande influência na educação de adultos e vem debatendo e indicando caminhos para educação de jovens e adultos.

A primeira conferência internacional da Associação Mundial para a Educação de Adultos, organizada por Albert Mansbridge, em Cambridge, em 1929, considerada a conferência precursora, difere das Conferências Internacionais da UNESCO, ao considerar que não houve na primeira conferência internacional a “preocupação pela educação de adultos como matéria acadêmica e não buscou o campo da sua educação, sendo influenciada pelos conceitos de irmandade universal, tolerância, ajuda para os necessitados, busca da paz e humanidade” (IRELAND, SPEZIA, 2012).

A primeira Conferência organizada pela UNESCO, em Elsinore (Dinamarca), em 1949, teve a missão de contribuir para a consolidação da paz mundial, marcada pela reconstrução do pós guerra. Essa conferência teve a participação de 21 países e tomou como ponto de partida o diagnóstico que seguia a tradição do pessimismo cultural e das preocupações com a propagação da cultura de massas.

Considerava que o papel da educação de adultos era garantir a preservação das tradições culturais e atuar como mediadora no tratamento do novo mundo dos meios de comunicação e de seu próprio campo profissional. No entanto, a Conferência Internacional da UNESCO de Elsinore já contrastou decisivamente com a educação britânica e estadunidense de adultos, com sua abundante experiência e, sobretudo, por estar mais próxima da prática real (KNOLL, 2012, p.13).

Nesse sentido, as Conferências Internacionais da UNESCO refletem as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e poderia arrumar o mundo, exercendo grande influência internacional e estimulando a realização de programas nacionais de educação de adultos.

Na atmosfera do pós-guerra atribuía-se à educação um importante papel no fortalecimento da democracia e da paz entre as nações, por meio da “difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação

das condições de vida das regiões atrasadas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de cultura diversos” (BEISIEGEL, 1974, p.81).

Nesse contexto, a educação de adultos buscava a integração das massas urbanas entre os segmentos que davam sustentação política aos grupos do poder, e ao mesmo tempo, procurava atender às exigências mínimas de qualificação da força de trabalho de que o processo de industrialização necessitava na época.

As campanhas de educação de adultos propiciaram uma reflexão pedagógica em torno do analfabetismo, todavia, não chegaram a produzir nesse período nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos. Isso só viria a ocorrer no início da década de 1960, quando surgiram diversas experiências de educação voltadas para as camadas populares, organizadas por diferentes atores e possuidoras de graus variados. “Período histórico marcado pela luta por direitos humanos e a construção de uma nova ordem social constituía um ideário que unia grupos diversos em diferentes lugares do planeta”. (VIEIRA, 2008, p.13).

É nesse cenário que ocorreu em Montreal, no Canadá a segunda CONFINTEA, na Universidade McGill, em 1960, a favor de uma educação de adultos inovadora e factível, condições atreladas ao sentido da aceitação e participação governamental na educação de adultos, considerando um “aumento da quantidade de países representados, de 21 em 1949 a 51 em 1960, é em parte uma medida do nível de reconhecimento que estava ganhando a importância da educação de adultos entre os governos nacionais”. (HELY apud Knoll, 1962, p. 13).

A inovação advinha da gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de adultos poderia esperar, de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos, compreendendo a educação de adultos num mundo em transformação. “Cremos que a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela” (Idem).

O Relatório Final da II Conferência estabeleceu um marco histórico da à educação permanente, trazendo a recomendação de que “a educação dos adultos deverá, ser reconhecida, por todos os povos, como um elemento normal, e por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino de todos os

países”, embora as recomendações direcionem para o reconhecimento e investimento da educação de adultos, pouco foi feito nesse sentido (VIEIRA, 2008, p.14).

No Brasil, nesse período tivemos a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, em 1963, mas, com a violenta repressão iniciada pelo governo militar, os movimentos e as experiências da educação cultural popular, acabou por desestruturar-se. Com isso, grande parte das iniciativas educativas foi moldando as estratégias de ação vigentes, sendo a educação de adultos retomada somente em 1966, com o lançamento da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), tendo continuidade em seguida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL, o qual objetivava eliminar o analfabetismo em apenas uma década, o que não ocorreu (Idem).

Importante ressaltar que em 1971 foi aprovada a Lei nº 5.692, as quais fixaram diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ao mesmo tempo em que propiciou a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos a fim de criar o ensino de primeiro grau, promoveu a generalização e o caráter compulsório do ensino profissionalizante de segundo grau, estipulando também as regras básicas para a oferta do ensino supletivo, destinado aos segmentos da população que não se escolarizaram em idade apropriada.

De acordo com o Art. 24º da referida lei,

Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Ou seja, o direcionamento da educação de jovens e adultos, estava sendo demarcado por uma Lei nacional, que trazia o ensino supletivo como condição de assegurar desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos, muito embora, os formatos para EJA tenha sido de compensar o tempo perdido, o investimento financeiro nessa modalidade de ensino permaneceu na linha de suplência, sem maiores aportes.

Em âmbito mundial, acontecia a terceira CONFINTEA em Tóquio, em 1972, a qual apresentou aspectos diferentes das anteriores, talvez devido à natureza mais

formal, em que dava a “impressão de ser quantitativamente impressionante e qualitativamente orientado para o resultado”, explorando o tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”. Nessa conferência participaram 83 países e alguns representantes selecionados especialmente de 59 organizações de educação de adultos que se esperava mediassem essa prática e a busca acadêmica (UNESCO, 1997).

A CONFINTEA de Tóquio é considerada um ponto alto na discussão da política educativa da educação de adultos com uma perspectiva mundial de avanços nessa modalidade. A conferência gerou uma declaração sobre a situação e o futuro da educação de adultos. Uma versão revisada foi adotada pouco depois pela Conferência Geral da UNESCO com o título de “Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos”, uma espécie de Carta Magna da educação internacional de adultos.

[...] esse documento é de enorme valor, não só porque captou o estado das circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos naquele momento em cada país, mas também por dizer muito sobre a educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida, a educação de adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação permanente e o conceito de unidade na diversidade (IRELAND, 2014, p.22).

Embora Tóquio seja reconhecida como um ponto altíssimo de discussões acerca da educação de adultos, ela não se estabeleceu como um ponto de referência em fóruns de discussão nacionais. Uma das questões seria a falta de estratégias de acompanhamento, marcou com êxito a política educativa da educação de adultos com uma perspectiva mundial, principalmente devido à grande participação governamental nessa conferência.

Nacionalmente esse período foi marcado pelo fim da ditadura e o restabelecimento das eleições diretas nas capitais, em meados dos anos de 1980, propiciando novamente um ambiente político cultural para que as redes públicas de ensino começassem a romper com a concepção compensatória presente no ensino supletivo e resgatassem a herança dos movimentos de educação e cultura popular. Nesse sentido, ocorreram importantes alterações no campo da Educação de Jovens

e Adultos, e em 1985, o MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que trouxe uma descentralização de suas atividades (VIEIRA, 2008).

Importante salientar que em 1988 com a nova Constituição Federal, estende-se a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos jovens e adultos, contribuindo para o fortalecimento de algumas iniciativas populares em prol da educação e pela assunção desse dever pelo Estado.

Momento em que ocorre mundialmente a Quarta CONFINTEA, realizada em Paris em 1985, apresentava como tema “O Desenvolvimento da EJA: Aspectos e tendências”. Essa conferência ficou caracterizada pela pluralidade de conceitos advindos das experiências históricas da educação de adultos, sendo apresentados diversos subtemas para discussão, entre eles: “alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, cooperativa, vocacional e técnica. Adotando o conceito de educação de adultos”, e trazendo a questão da diversidade cultural. (GADOTTI, s/d).

O relatório final dessa conferência traz a responsabilidade dos governos, países e sociedade acerca do futuro da humanidade, destacando a educação de adultos como indispensável à construção de um mundo mais humano, mantendo,

[...] a vinculação entre educação permanente e desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico no mundo contemporâneo. Considerando a existência de alguns setores marginalizados em nossa sociedade, propôs o ***direito de aprender como desafio central da humanidade***. O direito de aprender passa a ser visto como um instrumento indispensável à própria sobrevivência da humanidade. Mais do que um instrumento de inserção econômica, esta Conferência compreendeu o *aprender* como um direito humano fundamental. Ela também conclamava todos os países que reconhecessem o direito de todos ao aprender, criando-se as condições materiais e humanas necessárias para o acesso universal à educação (VIEIRA, 2008, p. 17, grifo nosso).

Esse direito a aprender e a criação de condições a seu acesso, foram pontos importantes da conferência que sofreu muitas críticas por ter permanecido apenas nas discussões e não ter criado metas específicas para alcançá-los.

A década de 1990 é marcada pelo direcionamento da educação de jovens e adultos, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), momento que resulta na elaboração de um dos documentos

mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre a necessidade básica de aprendizagem, sinalizando metas a serem atingidas relativamente à educação básica e direciona aos compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Jomtien, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas, direcionando novos rumos para a educação de jovens e adultos (MENEZES, 2001).

Dentre os compromissos assumidos pelo Brasil, consta o acesso universal à educação básica; melhoria dos resultados da aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo dos adultos; formação para outras competências necessárias a jovens e adultos; contudo, difunde a ideia de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos “não atribuindo somente a educação básica apenas a educação escolar”, mas todos os espaços informais, assegurando segundo concepções internacionais a efetivação de aprender, certificando e utilizando dos sistemas de avaliação de resultados (SHIROMA, 2007, p. 48).

Considerando os compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea, a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo.

Importante salientar que a Declaração de Jomtien, está em conformidade com as diretrizes e objetivos traçados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Organizações estas que concebem a educação enquanto solução para o combate à pobreza, atribuindo esta responsabilidade à comunidade, à família e ao Estado. Essas organizações expressam ainda a necessidade da “reforma do estado e posteriormente da Educação, a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização e a solidariedade” (DIAS, 2008).

Nesse sentido, Peroni (2003, p.94) contribui enfatizando que “[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais”, sendo que, [...] “o objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível”⁶ (Idem)

Igualmente significativo para a educação está à mudança educacional, introduzida com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/Lei n. 9394/1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esta lei estabelece diretrizes e bases da educação nacional, preconizando que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996 art.1º).

Assim, conjunturalmente a reforma política educacional brasileira estava intrínseca e em consonância com as propostas firmadas na Conferência de Jomtiem, direcionando a responsabilidade da educação à comunidade e à família e, enaltecendo as relações de parcerias entre governo e iniciativa privada e, a partir disso, os processos educacionais vão sendo ajustados às condições dos brasileiros (DIAS, 2008).

Outro documento importante, elaborado em 1996, por ocasião da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, foi o Relatório Jacques Delors, recomendado pela UNESCO, que contou com a participação de autoria de vários especialistas em educação de diferentes países, traçando orientações sobre a educação mundial, e levando esse relatório a ser considerado um documento fundamental para a compreensão da revisão das políticas educacionais na atualidade, afinal, adotam o que foi definido na Conferência de Jomtien sobre a educação básica e as necessidades educativas fundamentais, quais sejam:

Essas necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser

⁶ Segundo David Harvey (1992, p.161), a acumulação flexível é em particular e, talvez, uma nova combinação de velhos elementos dentro da lógica dominante da acumulação do capital [...] “o movimento flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. O individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária embora não suficiente da transição do fordismo para a acumulação flexível”.

humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender. [...] A considerar que a educação básica é um problema a ser enfrentado, naturalmente, por todos os países, incluindo as nações industrializadas. Desde esse estágio da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, à vontade e a alegria de conhecer: portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida (DELORS, 2010, p.15).

Reitera-se a educação como um bem coletivo, propondo o conceito de educação ao longo de toda a vida, numa construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e de sua capacidade de aprender e agir, uma ideia de educação permanente, flexível, que considere a diversidade e o acesso à educação.

Nesse sentido, o relatório de Delors sintetiza a educação necessária ao século XXI:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 31).

Assim, o Brasil adota a ideia de educação ao longo da vida, especificamente para a EJA. É uma proposta em que tais ideias partiram das agências internacionais, advindos desse ideário de dar respostas às demandas da educação, e vem se materializando em documentos oficiais e introduzindo conceitos como educação continuada e a certificação, conforme sinaliza a autora:

Para esse relatório foi feito um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios. Sugere ainda a

educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (SHIROMA, et al., 2007, p.65-68).

Igualmente importante e também com significativo delineamento para a Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional, e com a incumbência de atender as prerrogativas levantadas e assumidas acima, acontece à quinta CONFINTEA em Hamburgo em 1997, a mesma apresentou dois documentos importantíssimos e significativos parâmetros para a EJA, sendo a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro”, (UNESCO, 1997).

Dentre os objetivos da V CONFINTEA, essa buscou sublinhar a importância da vida educativa em idade adulta e incentivar os compromissos a favor do direito dos adultos à aprendizagem ao longo da vida, mais centradas na educação de adultos como subsistema educacional, adentrando nas diversas dimensões da vida social, bem como coloca essa educação no patamar de uma aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo em 1997, aprovada na V CONFINTEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade, além de trazer a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, considerada uma ferramenta para a democratização da cultura, garantida aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. Assim a educação de jovens e adultos nesse contexto, “torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, é tanto consequência para exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1999, p. 15).

A Agenda para Futuro, documento firmado pelos países-membros, foi avaliada e reavaliada internacionalmente em diferentes momentos, desde a “reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile, em 1998; na proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, em 2002; no balanço dos compromissos da CONFINTEA, em Bangcoc - Tailândia em 2003” (PAIVA, 2007).

Como parte da estratégia, dos compromissos assumidos na agenda supracitada, a qual deveria ter estabelecido um fórum e mecanismo de consulta, que assegurassem a execução das recomendações da Conferência de Hamburgo e que não podem ser encarados como acordos burocráticos ou mais uma lista de boas

intenções. Ao contrário, o que se revela na estratégia de continuidade é uma proposta de acompanhamento e busca de efetividade nas ações assumidas pelos governos. Todavia, ao realizar em Bangcoc-Tailândia, seis anos mais tarde, o Balanço Intermediário da V CONFINTEA, sinaliza para,

[...] à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário [...] tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante neste campo (IRELAND, 2014, p. 205).

O Balanço Intermediário de Bangkok (2003) demonstra o retrocesso de investimentos na educação de jovens e adultos, os quais foram apontados como urgência a necessidade de monitorar as metas e as recomendações aprovadas. Assim a significância desse documento se expressa pelos enormes desafios que a EJA ainda tem de enfrentar: “um quantitativo enorme de jovens e adultos fora da escola; a falta de uma política clara de financiamento; certezas e incertezas em relação aos conceitos de EJA, à formação de professores, ao material didático, entre outros” (PAIVA, 2007, p.13).

Não sendo surpresa, o tema escolhido para a VI CONFINTEA, “Da retórica para a ação”, que aconteceu em (Belém) Estado do Pará, Brasil, em 2009, objetivou um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem da educação de adultos desde a CONFINTEA V.

Desse balanço originou o documento denominado Marco de Ação de Belém, que reitera o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos, embasados na definição de um processo de aprendizagem formal ou informal, que as pessoas desenvolvam suas capacidades e seus conhecimentos, aperfeiçoando suas qualificações técnicas e profissionais, reconhecendo a importância da alfabetização, e os avanços nesse campo, mas também o quanto é grande os desafios diante este cenário (IRELAND, 2014).

O autor continua indagando que,

A educação de adultos é crescentemente vista como uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para

reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de obra qualificada para as economias competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humanos e naturais, para desenvolver o potencial de todas as pessoas. Os desafios são imensos (IRELAND, 2014, p.54).

Todavia, para Ventura (2013, p.41) essa noção política de educação para adultos, considerando a trajetória ao longo da vida, uma manifestação ideológica e norteadora da educação na contemporaneidade “não é neutra, nem desprovida de intencionalidades”. Pelo contrário, é uma “perspectiva representativa da concepção dominante que orienta grande parte da EJA, funcionam como mecanismos de resposta aos desafios econômicos, instrumentos de moderação dos efeitos extremos da mundialização e artefato de hegemonia”.

Nesse sentido, a experiência mais frutífera, no arranjo dessa teia organizacional das CONFINTEAs, tem sido os movimentos internos do Brasil de 1996 até o momento presente, com a constituição dos Fóruns de EJA, um expressivo mecanismo de diálogo e mobilização, formatando discussões e debates em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos. Assim, como os “Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) mantêm a preocupação com o registro das reflexões produzidas, e um trabalho cuidadoso de síntese e sistematizações em relatório final, de cada encontro”, mantendo vivo a representatividade dessa modalidade de educação e o apelo pelo direito educacional devido (PAIVA, 2007, p.12).

É necessário apreender a educação como direito, pois seria referenciá-la como uma política emancipatória, dentro de um sistema democrático e cidadão, condições ligadas à alusão do direito a educação para todos, todavia, percebe-se que nessa sociedade, esses direitos representam somente aquisições jurídicas, manifestadas em leis, decretos, resoluções, pouco validadas na realidade da população brasileira.

Talvez seja “porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos” (VIEIRA, 2001, p.13).

Desse modo, seguiremos para o próximo item e mostraremos os conceitos adotados na atualidade para a Educação de Jovens e Adultos, seguindo com as determinações das CONFINTEAS, bem como os critérios adotados a partir da Res. nº 3/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil na atualidade.

Pensar na EJA na atualidade é entender que essa modalidade de ensino está associada à escolaridade compensatória para aqueles sujeitos que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Para Friedrich (2010, p. 392) “a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 apresenta a definição de Educação de Jovens e Adultos como aquela que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art.37).

Muito embora esse conceito venha sendo transformado, as artimanhas dos contextos das políticas neoliberais⁷ direcionam a educação a novos caminhos, um deles é o entendimento de que “a educação é um produto da sociedade e uma influência que a molda. As mudanças na sociedade e os objetivos de desenvolvimento da comunidade implicam alterações nos sistemas de educação”, sendo necessários todos os aparatos para a retenção do aprendizado, sendo útil a concepção da expressão uma “educação ao longo da vida” (PAIVA, 2007 p.185).

Porém para Ventura (2013) essa “expressão se torna vazia quando não vem acompanhada da indispensável qualificação: qual educação?” e ainda indaga:

⁷ Para FRIGOTTO (2004, p.83;84) O modelo neoliberal se tornou hegemônico em escala mundial, impondo as políticas de livre comércio, de Estados mínimos, de globalização do mercado de trabalho. E permitir que o mercado regule as relações sociais, ao contrário do que se prega, produzirá mais desigualdades sociais, pois “a livre concorrência, numa sociedade de classes, é uma falácia.” O Neoliberalismo vai do Estado mínimo que significa o “Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” a manipulação das grandes massas, pois “este sistema privatiza e monopoliza, brutal e violentamente, até a informação.

[...] qual a força política e de organização que aqueles que vivem do trabalho têm para impor uma educação que tenha os homens, e não os interesses do mercado, como eixo central? A subordinação da educação à lógica mercantil, coadunado ao revisitar da Teoria do Capital Humano, parece ser a lógica das referências à importância da educação ao longo da vida (VENTURA, 2013, p. 32).

No tocante ao entendimento desse conceito de educação para jovens e adultos, Di Pierro (2005) enfatiza uma nova relação com o processo contemporâneo de vida e de aprendizagem, considerando,

Frente ao mundo interrelacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntam quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

A perspectiva da autora integra as deliberações afirmadas internacionalmente, advindas principalmente da UNESCO, como apresentadas nas CONFINTEAs, pondera, aliás, que esse termo “ao longo da vida”, foi suscitado na Declaração de Hamburgo (1997), conforme Parágrafo 2º: “A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”.

Nesse sentido é instituído as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos por meio da Resolução nº 3/2010, respeitando os parâmetros estabelecidos e fundamentados no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, assim disposto no Art. 2º.

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Igualmente para Cury (2008, p. 21), a “garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática”.

Nesse sentido, torna necessário analisarmos a situação da educação de jovens e adultos nos últimos anos, com dados que revelam a magnitude da demanda potencial por essa modalidade de ensino.

Segundo a Pnad/IBGE⁸ 2009, o Brasil demonstrou ter uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA (CENSO/INEP/2010).

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que subsidia o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE.

A tabela a seguir mostra a diminuição, do número de matrículas no ensino fundamental regular de (2010-2015), chegando aos anos finais 3,3%, uma redução de 1,6 milhões de alunos que estão fora dos bancos escolares.

Tabela 1 – Número de matrículas no ensino fundamental regular. Brasil (2010-2015)

Ano	Matrícula no Ensino Fundamental		
	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
2010	31.005.341	16.755.708	14.249.633
2011	30.358.640	16.360.770	13.997.870
2012	29.702.498	16.016.030	13.686.468
2013	29.069.281	15.764.926	13.304.355
2014	28.459.667	15.699.483	12.760.184
2015	27.825.338	15.463.187	12.362.151
%	-2,2	-1,5	-3,1

Fonte: MEC/Inep/Deed;IBGE/Pnad 2011-2014 e Censo Escolar 2010- 2015. Acesso em: 15 out.2015.

⁸ Pnad/IBGE. É uma pesquisa por amostra probabilística de domicílios, de abrangência nacional, planejada para atender a diversos propósitos. Visa produzir informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País e permitir a investigação contínua de indicadores sobre trabalho e rendimento e, é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE.

De acordo com a meta 2 do PNE, quanto ao ensino fundamental, a mesma propõe universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste plano.

Embora a meta seja plausível, está longe de ser atingida, conforme demonstra a tabela 1, que traz uma diminuição considerável de matrículas principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

Dentre esse processo diminuto das matrículas, há de considerar a emenda constitucional nº 59 de 2009, que traz a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, imaginava-se a ocorrência da ideal continuidade do fluxo das matrículas. No entanto, esse fluxo ideal não vem ocorrendo, e existem diversos fatores que o afetam, tais como o ingresso tardio dos alunos, as interrupções temporárias devido a diversos fatores (mudanças constantes, trabalho) as repetências, ponto crucial para entender os baixos níveis de escolarização da população.

Os sistemas de ensino no Brasil padecem de um enorme centralismo e verticalização que debilitam as escolas no processo de ensino e aprendizagem, e dificultam o processo de fluxo de matrículas e permanência, aliado a isso tem,

O aparato burocrático educacional, a fragmentação curricular e a implantação de um modelo de 8ª séries, congestionado nas iniciais e rarefeito nas terminais, devido à repetência e à evasão, além da ampliação e diversificação do número de docentes e especialistas. Isso dificultou uma distribuição mais racional dos recursos humanos pelo número de alunos, ampliando a diversidade de interesses corporativos que transitam no aparato público, tanto no nível central como no espaço escolar (MELLO, 1991, p.14).

Esses fatores podem ocasionar o efeito migratório dos jovens brasileiros para a EJA, ou ainda optarem para a avaliação do ensino fundamental e médio (ENCCEJA), caminho rápido para a certificação e profissionalização, tornando-se a alternativa à escola regular, como forma de recuperar o tempo perdido decorrente da evasão ou da defasagem idade-série.

Apesar de que a tabela que segue, também demonstre uma redução das matrículas da EJA de 2007 a 2015.

Tabela 2 – Número de Matrículas da Eja por etapa de ensino – Brasil (2007-2015).

Ano	Matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino					
	Total Geral	Ensino fundamental			Médio	Educação Profissional
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais		
2007	4.985,338	3.367,032	1.160,879	2.206,153	1.608,559	9.747
2008	4.945,424	3.291,264	1.127,077	2.164,187	1.635,245	18.915
2009	4.661,332	3.090,896	1.035,610	2.055,286	1.557,275	23.161
2010	4.046,169	2.846,104	923,197	1.922,907	1.388,852	52.278
2011	4.046,169	2.657,781	935,084	1.722,697	1.322,422	65.966
2012	3.906,877	2.488,768	870,181	1.618,587	1.309,871	108.238
2013	3.772,670	2.384,192	832,754	1.551,438	1.283,609	104.869
2014	3.592,908	2.225,979	774,352	1.451,627	1.265,911	101.018
2015	3.431,829	2.056,008	688,185	1.367,823	1.269,984	105.837
%	-4,5	-7,6	-11,1	-5,8	0,3	4,8

Fonte: Mec/Inep/DEEP, 2015. Acesso em 15 de outubro de 2015.

Como podemos visualizar na Tabela 2, no ano de 2007, o número de matriculados da EJA por etapa de ensino era de 4,9 milhões, enquanto em 2015 de 3,4 milhões, uma redução de mais de 1,5 milhões de alunos, compreendendo para o ensino fundamental uma redução de 7,6% de alunos fora do ensino presencial ou semipresencial, da modalidade EJA, demonstrando uma cobertura ínfima diante do contingente de pessoas acima de 18 anos fora das escolas. Muito embora, há um aumento considerável na educação profissional de 4,8%, nesse período.

Importante ressaltar que nesse período o governo federal procurou investir na estratégia de resgatar as pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolarização, por meio da aliança como o processo à formação profissional para o mundo do trabalho.

Essas políticas foram viabilizadas através do fortalecimento e da ampliação da rede de Educação Profissional dos estados, da ampliação da própria rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e da articulação com outras redes de ensino, além da criação de programas específicos, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado em 2011; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2002; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo) reformulado em 2005.

Para Frigotto (2007, p.1131), é necessário entender que o formato da educação direcionado para a educação profissional, em detrimento à educação básica, é “um projeto da classe burguesa brasileira” e enfatiza o pensamento, suscitando a indagação que esse tipo de projeto,

[...] não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Igualmente Ventura (2013, p.39) enfatiza que, esse mecanismo de controle por meio de políticas ideológicas, demonstra o “caráter de subordinação das políticas de formação contínua e profissionalizante à racionalidade econômica dominante, justificando como fator de busca de empregabilidade e adaptabilidade, como resposta individual aos desafios da mundialização”.

Em entrevista concedida à Revista Época (2016), Di Pierro refere-se à queda de matrículas, principalmente na educação de jovens e adultos, como uma regressão, que vai na contramão dos direitos educativos já consolidados na nossa legislação, e apresenta quatro possíveis motivos para a queda da procura de adultos por instrução, sendo:

A primeira delas tem a ver com o mercado de trabalho [...] a pressão no mercado de trabalho não estaria operando em favor das pessoas retomarem o estudo [...] **A segunda** hipótese é que ainda não construímos uma cultura do direito à educação ao longo da vida. Falta atitude convocatória do poder público. Mobilizar adultos para estudar é difícil em vários países [...] **A terceira** é inadequação da política pública, a começar pelo financiamento insuficiente [...]. Seria o caso de mudar a lógica, de não ter mais programas pré-formatados. Seria bom se os municípios pudessem aderir a um projeto e formatá-lo com um pouco mais de liberdade, de acordo com o seu contexto [...] **O quarto** grande eixo de hipótese tem a ver com a qualidade da EJA. Um modelo de oferta de educação que reproduz a escola da criança e do adolescente não os atrai (REVISTA ÉPOCA, 2016).

Certamente esses eixos apontados pela autora demonstram possíveis motivos da diminuição considerável de alunos da EJA, e trazem também os dilemas e desafios postos a essa modalidade de ensino, embora seja necessária a primazia pelo exercício da cidadania, o qual é de fundamental importância para o

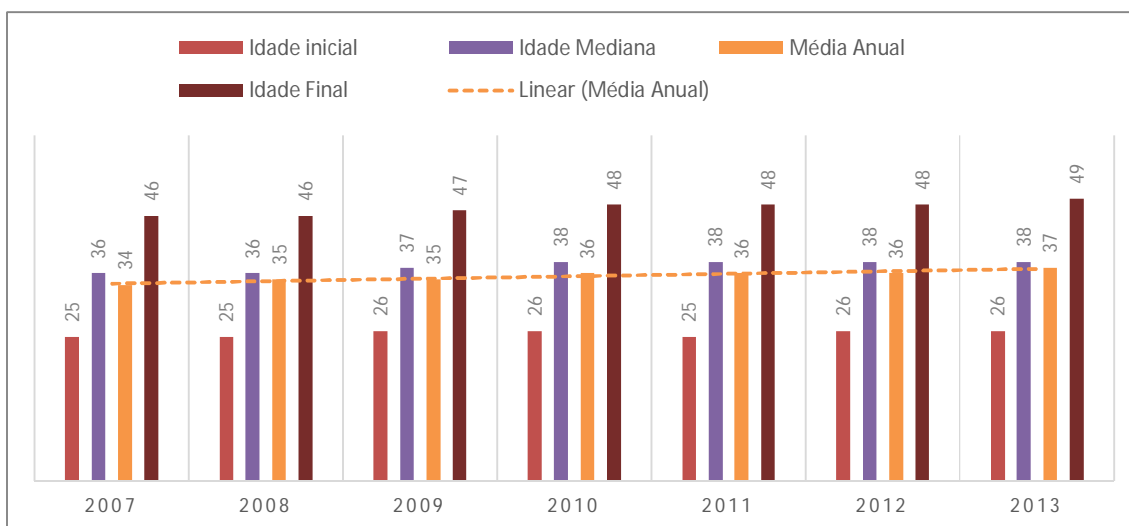
desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático de direito, muito embora, os dados sinalizam que as estratégias adotadas para essa modalidade de ensino estão direcionando para a diminuição acentuada nas matrículas, e outro contraponto, conforme registra a autora:

[...] do ponto de vista da educação, e por “força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

Nesse sentido, nos parece que não há uma relação direta entre quantidade e qualidade na educação, ou seja, entre matrícula e permanência na escola. É necessário que as políticas educacionais caminhem para além da mera constatação, uma vez que, estão sendo operacionalizadas com intenções claras, perpetuando a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação, ou ainda o manifesto para a certificação e o aligeiramento da educação (RUMMERT, 2007).

Outra questão bastante intrigante em relação à EJA, no contexto da atualidade, é o direcionamento para os perfis etários dos alunos do ensino fundamental da EJA. Vejamos:

Gráfico 1 – Medidas de posição da Idade dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA. Brasil (2007-2013)



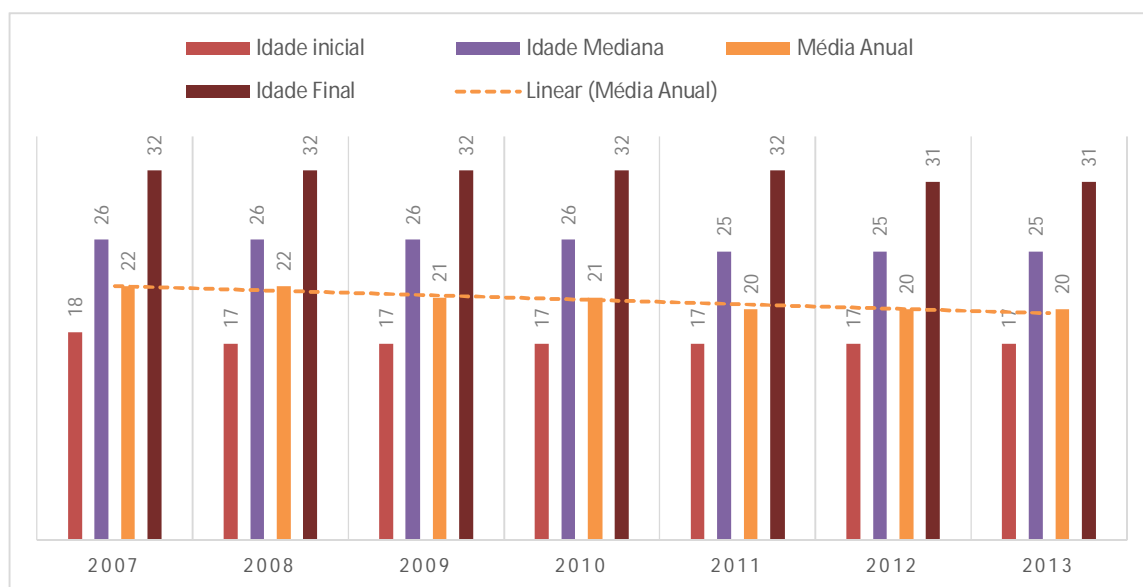
Fonte: MEC/Inep/Censo Educação Básica 2013. (Adaptado pela autora).

Este gráfico traz a medidas de idade dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino fundamental, sendo que, a escala de idade está entre 25 e 50 anos, considerando a idade mediana para o ingresso de 2007 (36 anos) e 2013 (38 anos), embora a média anual fique abaixo da idade mediana, 2007 (34 anos) e 2013 (37 anos).

Vejamos que a idade mediana das matrículas nos anos iniciais da EJA reforça a questão da modalidade atender uma população com idade para o trabalho, e submetida à lógica imediata do mercado. Por mais que a educação seja compreendida como um direito subjetivo de toda e qualquer pessoa independente da idade, e ao mesmo tempo, a educação no seu sentido mais escolar está incumbida da responsabilidade de preparar os cidadãos para participar da vida em sociedade e para o mundo do trabalho, como essa pode ser efetivada nessa lógica se as intenções das políticas neoliberais enfatizam a crescente desclassificação dos cidadãos que são os portadores dessa educação, aligeirada e certificatória.

O gráfico que segue nos mostra que os dados são díspares no sentido de uma oferta equalizadora, uma vez que, os alunos dos anos iniciais apresentam maior faixa etária do que os dos anos finais. Vejamos,

Gráfico 2 – Medidas de posição da Idade dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Brasil (2007-2013)



Fonte: MEC/Inep/Censo Educação Básica 2013. (Adaptado pela autora).

A escala de idade está de 17 a 32 anos, sendo a idade mediana considerada no período, em 2007 (26 anos) e em 2013 (25 anos), porém, a média das matrículas é de 22 anos (2007) e 20 anos em (2013). “Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA”. Assim, “[...] há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola” o que tem intensificado o processo de juvenilização⁹ da EJA (BRASIL, 2013, p. 25).

É importante entender que essa juvenilização, que se intensifica na contemporaneidade,

Decorrem das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outros (CARVALHO, 2009, p.2).

A EJA pode fazer sentido para esse jovem porque tem um horário mais apropriado ao estudante trabalhador, permitindo que ele conclua os estudos, além da redução no tempo total de estudo, o que é conveniente pra ele, já que poderá recuperar parte do tempo perdido no ensino regular.

Essa premissa de recuperar o tempo perdido atende os acordos firmados nas CONFITEAs, como exposto na Declaração de Hamburgo em 1997, a qual afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade, além de trazer a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica (UNESCO, 1997).

Ou seja, delega-se ao jovem estudante a autonomia da escolha, de um lado, o ensino regular, com carga horária e horários mais extensos, e a EJA, que oferta uma possibilidade mais rápida de conclusão do ensino, aliados a essa decisão está o fator trabalho. Sabemos que a maioria dos estudantes da EJA são trabalhadores que necessitam da qualificação ou somente certificação para manter-se

⁹ Juvenilização para Brunel (2004, p.9) é fenômeno de rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que está além da idade mas de um conjunto social diverso. Para Carvalho (2009, p.01) A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

empregados, assim o caminho que supostamente seria de sua escolha, já está traçado e, agora com o novo Exame de Certificação, ele não necessita estar na EJA, basta ter idade mínima e está apto a recorrer à avaliação e a certificação de conclusão do ensino fundamental.

Consideramos que o contexto apresentado é desafiador, no qual a Educação de Jovens e Adultos precisa ser vista enquanto direito, para que não se caracterize apenas como atendimento as necessidades de jovens e adultos não escolarizados, ou ainda, o não atendimento integral as demandas da EJA.

Nesse sentido Frigotto (2013, p. 390) nos coloca que esta é uma problemática de difícil resolução frente às políticas públicas, “expõe de imediato a mutilação do direito social e subjetivo [...], uma mutilação que advém de relações sociais marcadas pela cisão de classes”, assinala que as políticas públicas educacionais, ainda que necessárias ou mesmo imprescindíveis, “se dão num contexto de profunda regressão e violência na esfera dos direitos sociais que atingem, ainda que de forma diferenciada, a maior parte das nações”.

Portanto, novos desafios são postos para as políticas educacionais, direcionadas a Educação de Jovens e Adultos, que é o caso do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos e, entender como esse exame tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competência é o nosso objetivo para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

2 O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, seus princípios e conceitos e como esse exame tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competência dentro de um processo de direito educacional a EJA, iniciando com a proposta instituída pela Portaria nº 2.270 de 14 de agosto de 2002.

2.1 O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

O Enceja foi criado com o anseio de promover a certificação de jovens e adultos de acordo com a LDB/1996, “Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, e instituir um sistema de avaliação de competências e habilidades, que pudesse garantir parâmetros de efetividade de direitos a EJA (BRASIL, 1996).

Aliado a esse anseio estava à principal motivação para a criação de um exame nacional de certificação, a “necessidade de combater a indústria de diplomas para o supletivo”, dilema que estava sendo posto pela mídia e para qual, exigia uma posição do governo (GATTO, 2008).

Foi constituída pelo INEP a Diretoria de Avaliação para Certificação de Competência (DACC/INEP), que elaborou o primeiro documento sobre o exame, apresentado aos participantes da Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 31 de janeiro de 2002, em Brasília. Posteriormente esse documento foi apresentado à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), e paralelamente foi apresentado a vários setores do Ministério de Educação e aos Fóruns dos Conselhos Estaduais de Educação. Esse documento constituía a versão preliminar da Matriz de Competência e Habilidades do Enceja ¹⁰(Idem).

¹⁰ Matriz de Competência e Habilidades do Enceja: em Anexo.

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi instituído pela portaria 2.270 de 14 de agosto de 2002, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Período que foi marcado por mobilizações e manifestações contrárias à implantação do exame, deixando clara a insatisfação em relação à posição secundária das políticas públicas de EJA na agenda educacional dos Governos FHC, fortemente orientada pela contenção dos investimentos públicos e, logo, pela redução das responsabilidades da União no campo da educação (GATTO, 2008).

A Portaria nº 77 de 16 agosto de 2002, regulamentou a realização ao exame, ficando a critério das Secretarias de Educação a adesão, por meio da assinatura do Termo de Compromisso com o INEP, sujeitas às normas estabelecidas nesta portaria. Entre essas normas a operacionalização, que trata no Art. 8º “garantir a referência nacional do Encceja e sua aplicação unificada, as Secretarias de Educação deverão se comprometer em cumprir com as normas parametrizadoras de aplicação e correção definidas pela INEP” (BRASIL, 2002).

A desconsideração da autonomia dos Estados na formulação e aplicação dos exames locais, associada ao formato que o exame assumiu enquanto avaliação certificatória em âmbito nacional levou os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos¹¹ intensificar seminários e manifestações com posições contrárias à realização do exame, os quais alegavam que o Encceja “é uma política que contribui negativamente para a visão de educação como um direito, [...] é uma estratégia neoliberal que investe na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais” (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p.725).

Esses manifestos aliados ao fato do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (DEJA/SECAD/MEC), órgão responsável pela EJA, nos primeiros anos de mandato do governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2007), não assumir ou incorporar o exame como política de EJA, alegando a necessidade

¹¹ Fórum estadual de educação, pode ser compreendido como uma rede de organizações e movimentos de defesa da educação pública, de pesquisadores e professores universitários, de gestores públicos e educadores articulados por um colegiado de coordenação. Este colegiado é responsável por organizar territorialmente os diferentes sujeitos por meio de atividades públicas e de canais de comunicação. O Fórum da EJA por sua vez, tem incentivado a criação de políticas públicas pautadas na concepção do direito humano à educação continuada ao longo da vida, propostas que procuram romper com paradigmas educacionais convencionais que imprimem um caráter compensatório (supletivo) à EJA (SOARES, 2004, p.2).

maiores estudos e discussões acerca do assunto, culminou na suspensão do exame após a edição piloto em 2002 (GATTO, 2008).

O Enceja por dois anos não foi aplicado no Brasil, sendo retomado na gestão do ministro Tarso Genro (2004-2005), por meio da publicação da portaria ministerial nº 3.415 em 21 de outubro de 2004, a qual estabeleceu novos critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior, e a reedição do mesmo para o ano de 2005, assim disposto no Art. 1º “Fica instituído o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos, a ser estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP” (BRASIL, 2004).

O exame nacional de avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos foi instaurado novamente como um instrumento de aferição de competências e habilidades, para certificação em nível de conclusão para pessoas acima de 15 anos, residentes no Brasil (ensino fundamental) e no exterior (ensino médio), traz como objetivos dispostos no Art. 2º, da Portaria Ministerial nº 3.415/2004, assim colocados:

- I - construir uma referência nacional de auto-avaliação 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, 2004).

A elaboração da proposta e justificativas para esse exame apoia-se na função de uma avaliação que prevê a melhoria da educação básica, passando a ser

uma alternativa para os Estados, como forma de certificação de conclusão do ensino em nível fundamental e médio. Colaborando com a correção do fluxo escolar, contextos que remetem às Avaliações Externas em Larga Escala¹² (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013).

Para Saviani (2010, p. 439) estamos,

[...] diante do neotecnicismo: controle decisivo que desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. A avaliação converte no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB 9394/96 enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionarem a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade.

Diante da realidade que a EJA estava assumindo, os Fóruns de educação de jovens e adultos do Brasil, por meio de audiência pública, em 03 de maio de 2006, com então ministro da educação Fernando Haddad (2005-2011), manifestaram repúdio à aplicação do exame, alegando, sobretudo, que o exame é um “problema marcado do ponto de vista histórico e no âmbito das políticas de corte neoliberal, ‘por questões sociais, sobretudo aquelas que não consegue resolver’, dentre elas o da dívida social e o da reparação do direito negado” (BRASIL, 2006).

Nessa ocasião o Fórum apresentou uma carta com argumentações contrárias à realização do Encceja (BRASIL, 2006), assim dispostas:

- a) A Educação de Jovens e Adultos com a reedição em nível nacional do Encceja estará recebendo do MEC/INEP tratamento discriminatório, incoerente com suas políticas, pois diferentemente de outras avaliações nacionais (ENAD, ENEM E SAEB) fará, com o Exame, a certificação. Nesse

¹² Para a autora Werle (2011, p. 778), a Avaliação em Larga Escala, é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino, indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação.

sentido algumas questões foram levantadas: “porque para a EJA caberá um exame nacional que certifique seus sujeitos não escolarizados regularmente, ou de aprendizagens descontínuas? Se o que se espera “certificar” é o conhecimento acumulado ao longo da vida, como avalia-lo por meio de provas de conteúdos formais”? Haveria um exame capaz de dar conta da diversidade da cultura, dos valores e dos conhecimentos tácitos que portam os sujeitos da EJA?

- b) Aceitar o exame nacional é defender mais um controle social sobre a pobreza, dentre os muitos — explícitos e ocultados — que se perpetram em variados campos sociais, econômicos, culturais e políticos. Uma questão ética política se coloca: a quem serve o Encceja?
- c) O foco do Encceja, sendo direcionados aqueles que estão fora da escola despotência esse espaço como espaço de experiências coletivas, e pode promover a migração de adolescentes de 15 a 18 anos do Ensino Regular. Contrariamente, a EJA como um direito humano fundamental, ao ser tratada como modalidade da educação básica, volta a atender uma demanda social de um público historicamente excluído e não como correção de fluxo escolar ou aligeiramento da escolarização.
- d) O resgate do Encceja constitui equívoco político, essencialmente pelo fato de desmobilizar a lógica de constituição do direito à educação no interior dos sistemas públicos de ensino, e nas instituições às quais cabe o dever da oferta, desobrigando assim o Estado.
- e) A insistência em resgatar o Encceja é sintomática da ausência de mudanças substanciais na política voltada para a EJA, e do quanto ainda é necessário avançar na prioridade dada à Educação no país.
- f) O exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta.

Reforça-se o argumento que o exame pode estimular o aligeiramento da escolarização, além de desobrigar os Estados de garantir o direito à educação nos sistemas públicos de ensino, argumentos que solidificaram a solicitação do

cancelamento do Encceja, entendendo que o “resgate do exame desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação nos sistemas públicos de ensino [...] constituindo um incentivo do poder público para que os alunos deixem a escola e optem pela certificação escolar” (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p. 725).

As proposições do Fórum centraram-se no cancelamento definitivo do Encceja, e que as propostas para essa modalidade de ensino, buscassem:

[...] o fortalecimento e consolidação de um Sistema de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o qual cabe ao MEC contribuir para o desenvolvimento da competência de avaliação nos estados e municípios com intensa interlocução com os diversos segmentos da EJA. Que sejam feitos estudos para mapear e avaliar as propostas de avaliação permanente, de longa existência em muitas redes, que podem contribuir para sugerir/formular alternativas mais próximas das concepções dispostas nacional e internacionalmente para a EJA e que INEP possa proceder à criação e aplicação dos instrumentos para o diagnóstico da EJA no que se refere à situação socioeconômica e educacional do público ingresso, bem como a análise em conjunto de seus resultados (BRASIL, 2006).

Apesar das discordâncias em relação à realização do exame e na condução da política para EJA, o Encceja vem sendo aplicado desde então, não sendo contempladas as posições contrárias à sua realização. Conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Publicações e aplicações do Encceja (2005-2015).

Ano	Publicação	Modalidade
2005	Portaria n. 44 de 10 março 2005	Nacional nível fund. e médio
2006	Portaria n. 93 de 07 de julho de 2006	Nacional nível fund. e médio
2007	Portaria n. 348 de 03 de abril de 2007	Nacional nível fund. e médio
2008	Portaria n. 100 de 04 de julho de 2008	Nacional nível fund. e médio
2009	Portaria n.174 de 31 de junho de 2009	Nacional nível fund.
2010	Edital n. 02 de 10 de setembro de 2010 Edital n. 15 e 16 de 02 dezembro de 2010	----- Prisional e Medidas Socioeducat.
2011	Edital n. 05 de 03 de março de 2011	Nacional nível fund.
2012	Não ocorreu	-----
2013	Edital n. 01 de 11 de janeiro de 2013	Nacional nível fund.
2014	Edital n. 04 de 28 de fevereiro de 2014	Nacional nível fund.
2015	Edital n. 05 de 10 de março de 2015	Exterior nível médio

Fonte: Inep/Legislação/Encceja. Acesso em: Maio de 2015.

É possível observar no quadro a descontinuidade na aplicação do exame, uma vez que, “no que se refere ao Encceja, sua realização é sempre uma incerteza: não há calendário pré-definido nem mesmo a certeza se ocorrerão a cada ano” As edições de 2010 e 2012 não ocorreram, e somado a essa incerteza está à falta de dados compilados e publicizados sobre o exame, o que torna um impedimento para uma avaliação de seu funcionamento, planejamento e execução, principalmente por parte dos Estados (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p. 736).

No ano de 2015, o Encceja completou treze anos de existência como uma política pública, destinada a jovens e adultos, mas se mostra ainda pouco consolidada. Uma vez que, ao longo desse período, sua execução foi marcada por períodos de instabilidades, considerando que após edição em 2002, o exame foi suspenso, ficando dois anos sem ser aplicado no Brasil. Em 2009, a prova não ocorreu, mesmo tendo a portaria publicada e as inscrições realizadas. Em 2010, com o lançamento do chamamento público por meio de editais com a estruturação própria de acordo com modalidade, assim disposta como Nacional, Exterior e Prisional¹³, a avaliação ocorreu só no início de 2011 e deixando de ocorrer novamente em 2012, e os resultados da avaliação de 2014 só saíram para certificação em 2015 (BRASIL, 2015).

Agravando os problemas gerados pela falta de periodicidade de sua execução, o Encceja não foi ainda analisado e avaliado

¹³ A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. A partir de 2010, o INEP passou a publicar edital específico por categoria e nível de certificação (Nacional, Exterior e Prisional), sendo que sua adesão desde 2010 ficou disponível somente às Secretarias Estaduais de Educação. A adesão indica a utilização dos resultados do Exame pela Secretaria Estadual de Educação para fins de certificação dos participantes que a indicaram como Unidade Certificadora no nível de conclusão do Ensino Fundamental, em âmbito **Nacional**.

O Encceja para brasileiros residentes no **Exterior** é um exame de certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, ofertado aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos na idade apropriada. A oferta do Encceja Exterior insere-se na política governamental para as comunidades brasileiras no Exterior, especificamente, nos termos do inciso IV do art. 1º do Decreto nº 7.214, de 15 de junho de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.987, de 17 de abril de 2013.

O Encceja **Prisional**, destinado aos adultos submetidos a penas privativas de liberdade e adolescentes sob medidas socioeducativas que incluam privação de liberdade. Os órgãos de administração prisional e socioeducativa das unidades da federação que desejarem indicar unidades prisionais e socioeducativas para aplicação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) deverão firmar Termo de Adesão, Responsabilidades e Compromissos junto ao INEP

(Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja>. Acesso em: 10 set. 2016).

critériosamente, de modo a favorecer uma consolidação bem informada de sua política ou de sua substituição por outra. Reflexo disso é a inexistência de relatórios ou dados estatísticos publicados oficialmente com os resultados do exame e as informações socioeconômicas dos participantes, tal como estava previsto no artigo 2º da portaria de criação do Encceja (BRASIL/MEC, 2015, p.32).

Dessa maneira, é possível observar que o Encceja é uma política muito debatida, mas ainda pouco analisada, sem insumos de dados quantificáveis que poderiam ser trabalhados e aprimorados pelas Secretarias de Educação e apoiadas pelo INEP. Entende-se que o esforço para a viabilidade do Encceja tem que ser conjunto: Estados, MEC, INEP, profissionais de educação, de forma a contribuir com o processo de implementação.

Nesse interim, seguimos para o próximo item, que apresentará os princípios e conceitos adotados pelo exame e como ele tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competência dentro de um processo de direito educacional a EJA.

2.2 Princípios e Conceitos do (Encceja): Competência e Habilidades.

O conceito de competência posto na atualidade é historicamente marcado por sua procedência empresarial, da concepção privatista de qualificação e resultados. Esse modelo de competência corresponde a um modelo de qualificação, associado à crise do trabalho e a implantação de uma metodologia de classificação e de relações profissionais, “noção nascida política e ideologicamente por sua origem empresarial, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social” (HIRATA, 1997, p.132).

A gênese do modelo de competência está associada à crise da noção de postos de trabalho, ao modelo de classificação, seleção e de relações profissionais, ou seja, capital e trabalho, num envolvimento de estratégias de competitividade empresarial, incorporada ao conceito de qualificação, que ao longo das últimas décadas se tornam emergentes, devido sua dimensão na vida social e educacional (Idem).

Reitera-se que o termo competência não é originário da área da educação, mas dos negócios, do mundo empresarial, e está inserido no “contexto da crise do modelo ‘taylorista/fordista’, que traz consigo uma nova exigência de produtividade,

competitiva, polivalente, incorporação de novas tecnologias” que reflete diretamente no desempenho do trabalhador, exigência do novo modelo econômico, agora flexível (FILHO, 2012, p.15).

Associado à mundialização da economia, aumento da competição nos mercados, exigência de maior qualidade dos produtos, redução de custos e flexibilização da produção e dos vínculos do trabalho (Idem).

Nesse contexto, a hegemonia de uma perspectiva para formação profissional sob a ótica empresarial tem ganhado força e tem motivado novas categorias mais adequadas às transformações exigidas pelo modo de produção capitalista. A noção de competências vai adquirindo relevância dentro desta lógica, ideológica capitalista.

Segundo Frigotto (1995), as novas exigências educacionais, cujas bases se fundamentam na noção de competências, configuram-se em um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Para o autor, a noção de competências se expressa como uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtiva.

Para Souza (2011, p.5),

A forte presença do controle corporativo em um setor essencial como a educação provoca sérias fissuras na malha social, na medida em que os desdobramentos da transferência tácita da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada têm autorizado o funcionamento de fábricas de diplomas com certificação vazia, para uma população que, embriagada pela democratização do acesso, ainda não se sabe enganada.

Nesse sentido, a falta de responsabilização efetiva por parte do Estado com a educação brasileira provoca sérias consequências para toda a sociedade, uma vez que essas estratégias e intencionalidades para a educação geram um comportamento defensivo por parte do Estado e de aceitação por parte dos cidadãos, levando a validação do princípio democrático da educação para todos, mas sem a sua devida completude e aplicação.

O discurso da competência, além de incorporado pelas grandes empresas e agências de formação diretamente ligadas aos setores produtivos, foi também veiculado em documentos governamentais e orientadas pelas reformas de ensino do Ministério da Educação e programas do Ministério do Trabalho e Emprego, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(Pronatec)¹⁴, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)¹⁵, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)¹⁶, dentre outros.

Saviani (2007, p. 230) assevera que:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar nas escolas a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalhos definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. [...] A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

Ou seja, essa competição explícita nas intencionalidades neoliberais de integrar a educação à profissionalização, ou ainda, a performance das habilidades e competências ao mérito da inclusão social, da geração de renda e da autonomia do cidadão, direcionam a inerente potencialidade de cada indivíduo, caso esses não consigam ingressar no mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos.

Em educação o conceito de competência surgiu como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, e conhecimento, por meio da competência, que o sujeito aprende adequadamente a resolver tarefas e as situações educacionais. “Neste sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um” (DIAS, 2010, p. 74).

Nesse sentido, Deluiz (1996, p. 5) apresenta três riscos na abordagem do modelo da competência em âmbito profissional e educacional:

¹⁴ (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, s/d).

¹⁵ (Projovem) objetiva elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso (BRASIL, s/d).

¹⁶ (Proeja) tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular (BRASIL, s/d).

- a) visão de uma formação adequacionista voltada para o atendimento exclusivo das necessidades empresariais, em detrimento da formação do sujeito político; a formação pauta-se, neste caso, numa abordagem restritiva das competências, tornando-se instrumental e tecnicista;
- b) uma perspectiva de abordagem individualizada e individualizante tanto na compreensão da construção das competências quanto na sua avaliação; favorecem-se os acordos particulares, enfraquecendo a coletividade;
- c) a preocupação com os produtos (resultados) sem considerar-se os processos de construção das competências (aprendizado).

São riscos que necessitam ser validados pelos educandos/trabalhadores, os quais se vêem contemplados na certificação e, conseqüentemente, não conseguem visualizar os riscos descritos pela autora, e muito menos as táticas utilizadas por políticas reducionistas, que não asseguram uma educação pública enquanto direito, que oferte uma formação crítica aos trabalhadores com a possibilidade de compreender a realidade social, a qual a grande maioria dos alunos da educação de jovens e adultos fazem parte, configurando-se em uma educação aligeirada e despolitizada.

Para Ramos (2002, p. 407),

A noção de competência é então a apropriação do processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações [...] se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p.407).

No discurso legal, competência é definida, conforme o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, onde as competências básicas são constituídas no ensino fundamental e médio (BRASIL/MEC, 1999).

As competências supõem um atendimento mais estreito das necessidades do capital, desloca-se das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos individuais e disposições subjetivas, sendo as virtudes pessoais acionadas como parte das competências. Para o capitalismo o sistema educacional tem como finalidade promover a capacitação dos trabalhadores para desempenharem as atividades profissionais, e essa formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais para explicar

economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda, gerando desigualdade de oportunidades e renda, ou seja, a noção de competência está diretamente ligada às propostas socioeconômicas da sociedade capitalista.

O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não freqüentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais [...] e que se educaram (FRIGOTTO, 1989, p.39; 40).

Nesse sentido a educação, por meio da competência que o indivíduo adquire ao longo da vida, gera a capacidade de trabalho para atender o as leis de mercado, sendo os mais habilitados e treinados para a função, estarão aptos a desempenharem seus papeis na sociedade.

Em relação às propostas educacionais para atender a demanda brasileira por educação e postos de trabalho, a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz, no art. 37, o reconhecimento de uma educação que atenda às especificidades da modalidade de educação de jovens e adultos, assegurando gratuitamente o ensino aos sujeitos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, com “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Assim, coube aos sistemas de ensino que mantiveram os exames, habilitar jovens e adultos ao prosseguimento de estudos em caráter regular, reconhecerem os conhecimentos e habilidades contraídos em ambientes informais, vincular o conhecimento adquirido na educação profissional como objeto de avaliação, incorporando o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Dessa maneira, quando se tratar de cursos supletivos com avaliação no processo, os alunos neles matriculados poderão concluir os correspondentes estudos quando atingirem a idade definida para os níveis considerados.

Segundo Shiroma (2007) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinaliza para um aparato de profundas medidas de reformas que impactaram significativamente nas políticas públicas educacionais, constituindo um campo fértil para os organismos internacionais, instituições privadas e interesses neoliberais, que por meio dessas políticas públicas, procuram dar respostas aos acordos firmados, convertendo os índices da Educação a favor do discurso da democracia, da cidadania e do direito à educação, mascarando as reais intenções e proporções que esses acordos causam à educação.

Nesse sentido e investindo na estratégia do desenvolvimento econômico, destacado por meio do incentivo à educação, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) enalteceu as parcerias com demais níveis de governo, empresas do setor privado, entidades e sociedade civil,

[...] não medindo esforços para congregar interesses do capital e do trabalho em torno da educação, promovendo encontros entre os ministérios e sociedade civil, a fim de propagar a intenção da consolidação do processo de formação do cidadão produtivo, recomendando políticas específicas para educação profissional e atendimento a jovens e adultos, indicando, que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil (SHIROMA, 2007, p. 65-82).

O período que sucede ao Governo de Fernando Henrique é marcado por fóruns e debates nacionais e internacionais acerca da educação básica, com análises que levam a considerar elementos essenciais para inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, exigindo desses sujeitos novas competências, e maior qualificação¹⁷ sem a garantia da inserção profissional. Nesse contexto, alguns elementos influenciam nesse processo,

[...] destaca-se o conceito de “competências” para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como “maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e

¹⁷ Qualificação, segundo (SAVIANI, 2010, p.387) é conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se, e ainda de forma limitada, secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo”. Segundo essa perspectiva, tais competências, supostamente requeridas pelo novo paradigma produtivo, deveria ser formada na escola básica. Não é sem razão, portanto, que esse é o conceito balizador da reforma educacional (SHIROMA, 2007, p. 68).

Nessa trajetória de reforma educacional e busca por uma consolidação do interesse hegemônico, o primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), manteve os ideários do governo anterior, mas ao longo de seus mandatos foi acentuando a demarcação por políticas públicas direcionadas e incorporadas em âmbitos da qualificação social e profissional, enraizando o modelo de competências, definindo a qualificação como direito social dos trabalhadores brasileiros, cuja universalização pressupõe o atendimento dos segmentos considerados mais vulneráveis econômica e socialmente, os que apresentam maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho e que têm sido alvo de processos de exclusão e discriminação social (BRASIL/MEC, 2004).

Nesse contexto político e da maneira em que a educação brasileira estava sendo posta e pensada, implanta-se o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que segundo o INEP visava à satisfação dos fundamentos político-pedagógicos, expressos na LDB/1996, e de modo mais detalhado ou com ênfases especiais nas Diretrizes Curriculares da EJA, adotando a sistemática da Matriz de Competência (GATTO, 2008).

A matriz de competências e habilidades que trata o Encceja considera as competências relativas às áreas de conhecimento e as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas a essas áreas, denominadas como áreas de competência do sujeito.

As competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação) (BRASIL, INEP, 2011).

As competências correspondem aos eixos cognitivos básicos, a 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.

Segundo o Livro Introdutório do Encceja (BRASIL, 2003), as Matrizes de referência para a prova de cada área ou disciplina foram organizadas em torno de nove competências amplas, por sua vez desdobradas em habilidades mais específicas

Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações produziram novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas [...] O Encceja foi desenvolvido com base nessas concepções, e 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, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Nesse sentido afirma Rummert (2007, p.45)

O ENCCEJA apresenta como função principal, **certificar** jovens e adultos que não freqüentaram a escola regular básica, mas necessitam comprovar serem portadores dos conhecimentos equivalentes aos níveis de ensino da Educação Básica. O conteúdo de tal necessidade, tal como é abordada nos documentos aqui referidos, vai ao encontro da valoração do **“diploma” em detrimento do valor do conhecimento**. O ENCCEJA, em detrimento da efetiva aprendizagem, reforça o significado simbólico do certificado, concorrendo para ampliar seu “valor-de-troca” (grifo nosso).

A proposta do exame é possibilitar a obtenção de certificados de conclusão do ensino, seja na modalidade EJA ou ensino regular, e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento e à permanência de jovens e adultos nos bancos escolares. Até porque, para aqueles a quem o “Estado não assegurou o direito a Educação Básica”, isto é, os pertencentes às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, não são cogitadas nem as “possibilidades de escolha”, nem “a continuidade dos estudos”, sua finalidade é possibilitar a obtenção de certificados de

conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento (RUMMERT, 2007, p.46).

Para Frigotto (1998), o modelo de competência traduz uma submissão da educação às exigências do sistema produtivo, cuja intencionalidade é adequar os indivíduos às exigências do mundo do trabalho, muito utilizado na área de gestão de pessoas.

No entanto, para Dias (2010, p.75),

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender esse conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida.

Nesse sentido, a noção de competência enunciada pela autora traz a perspectiva da educação ao longo da vida, a qual está associada às competências e habilidades desenvolvidas e adquiridas em todos os momentos vivenciados socialmente e atende nacionalmente a concepção da EJA atrelada à educação ao longo da vida, referendada pelos organismos internacionais, principalmente a V CONFINTEA, ou seja, uni-se o caráter da oferta de uma educação os sujeitos não escolarizados e ao mesmo tempo responde aos acordos firmados.

Assim, ao constituir a Matriz de Competência e Habilidades, o Encceja remete à avaliação certificatória e às características do conceito educacional que passa a adotar novas expressões.

Uma dessas expressões é quanto à correção e aplicabilidade do exame, a qual se constitui pela Tabela de Descritores de Competência e Habilidades. Essa tabela direciona as matrizes¹⁸ do Encceja, por meio de medidas compostas de itens de múltipla escolha, configurando-se na metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁹, mudando a estrutura numa escala de proficiência que varia de 60 a 180

¹⁸ Matrizes de Referência do ENCCEJA, em Anexo.

¹⁹ A Teoria de Resposta ao Item, também conhecida com TRI, ganhou força, com as publicações de Frederic Lord, nos anos 1950. A TRI surgiu como uma forma de considerar cada item particularmente, sem relevar os escores totais; portanto, as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe(ARAUJO, 2009, p.1002).

pontos, onde a probabilidade de um estudante acertar o item depende da sua proficiência e da dificuldade do item (GATTO, 2008).

Para tanto, a matriz de competência está estrategicamente concebida com um sistema de conhecimento que permite a realização de tarefas. Assim,

No campo da orientação e reorientação profissional de adultos, o termo associa-se à emergência de uma necessidade de validação e de reconhecimento de capacidades adquiridas durante uma trajetória profissional. Sob a expressão genérica “portfólio de competências”, busca-se associar conhecimentos e habilidades adquiridos pela experiência profissional a conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema educativo (SOUSA; PESTANA, 2009, p.140).

Esse paradigma parte do princípio de que as pessoas desenvolvem ao longo da vida produtiva, habilidades e competências que permitem certificá-los para o acesso e projeção educacional ou somente a inclusão ao mercado de trabalho, estando esses sujeitos aptos a exercerem sua cidadania nos moldes da sociedade capitalista.

Essas intencionalidades neoliberais são evidenciadas no

[...] argumento da passagem de um discurso sobre a qualificação para um discurso sobre a competência que não se explica somente pelas recentes mudanças econômicas e técnicas. Levanta-se a hipótese de que a competência encontra sua razão de ser em uma norma de julgamento social, proposta pelos grupos dominantes, que a utilizam para legitimar a posição que ocupam (SOUSA; PESTANA, 2009, p.140).

Nesse sentido, a noção de competência advém do mundo do trabalho, e sendo incorporada pela educação, intrínseca ao âmbito da qualificação profissional, ao conhecimento, habilidade e atitudes, adquiridas pelos trabalhadores, estudantes, assim, “a competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada e baseia-se nos resultados” (FERRETTI, 1994, p.259).

A instauração do termo competência designa a qualidade de quem é capaz de aprender, julgar ou resolver certo problema, tem capacidade para fazer algo, tem

A teoria da resposta ao item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação, onde o desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho (BRASIL/MEC).

habilidade, aptidão, idoneidade, subjetivando o sujeito excluído como autor de sua própria condição na sociedade. Tal situação engendra a conformidade que estão sendo colocadas por meio das “ideologias das ‘habilidades e competências’, que deslocam do campo da produção as contradições geradas pela nova estrutura produtiva e as interpretam no âmbito das questões individuais, sendo o sucesso ou o insucesso profissional um problema do trabalhador” (SOUZA, 2012, p.13).

Desta forma, enquanto a competência para aprender e submeter-se ao novo, estiver condicionada e disciplinada, a necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e capacidade intelectualizada está apenas no discurso sobre educação, a efetivação do concreto estabelece apenas

[...] a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação, assegurando os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia (KUENZER, 2007, p.1172).

Nesse sentido, a apreciação atribuída à certificação de competências permanece atrelada aos interesses alocados aos conceitos neoliberais de educação, difundindo antagonicamente a perpetuação das classes sociais e a manutenção das relações de poder da sociedade capitalista.

Rematamos este item com a reflexão acerca das análises realizadas, as quais partem do pressuposto que o campo da educação de jovens e adultos está fortemente marcado por condicionantes estruturas de ações de governo, que constituem expressões de processos de correlações de forças, e que mecanismos como noção de competência passam a ser uma condição adversa de sobrevivência perante o abismo das desigualdades, da estagnação dessa modalidade de ensino e que, ainda estamos diante do desafio da universalização da educação, do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento.

No próximo item, faremos referência a avaliação certificatória de competências e o aligeiramento do ensino a partir desse processo.

2.2.1 A Certificação de Competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 estabelece a explicitação da certificação por instituições de ensino, mediante

exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente, conforme disposto no Art. 38 - “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, enfatizando no parágrafo 2º, “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A Lei que direciona e normatiza a educação do país baliza os exames, habilitando jovens e adultos, ao prosseguimento de estudos em caráter regular, reconhecendo os conhecimentos e habilidades adquiridos em ambientes informais, vinculando o conhecimento adquirido na educação profissional como objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para continuidade ou conclusão de estudos, privilegiando a certificação em detrimento aos processos pedagógicos sistematizados e necessários.

As propostas para a educação, reguladas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preconizam a presença das avaliações, expandindo o foco para os resultados, um diagnóstico da realidade educacional em função da qualidade que se almeja atingir, como apresenta o artigo 9º, inciso VI, da lei, “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996).

Para Ventura (2008, p. 114), a LDB,

[...] incorpora o discurso da adequação da educação ao novo cenário político e econômico, destacou a educação básica como prioritária para a inserção do país no mundo competitivo e, complementarmente, vinculou o campo educacional às supostas exigências do mundo produtivo.

O que demonstra a intenção do Estado em moldar a classe trabalhadora, justificando o processo histórico de negação à educação enquanto direito aos educandos da EJA e condicionando-os ao consentimento ativo dessas propostas reducionistas, que rompem com o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação, ao acesso e a progressão na educação básica pública gratuita.

Rummert (2008, p.180), afirma que,

Uma vez que a simples negação do direito à educação deixa de ser funcional às novas exigências do padrão de acumulação, e não sendo, também, mais sustentável em termos de construção e

manutenção da hegemonia, surgem novas estratégias de perpetuação da dualidade no âmbito educacional. Especificamente no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, surge no País na década atual, uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas.

Compreende-se que esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais se caracteriza como fenômenos que afetam a implantação de políticas públicas condizentes ao direito à educação, acessível a todos os brasileiros, uma vez que delimita o destinatário dessas políticas, sendo os excluídos do ensino regular, dentro da perspectiva de um ensino que ofereça conhecimentos, em um processo de ensino e aprendizagem.

A certificação de competência advém dos cursos técnicos profissionalizantes, geridos em torno da certificação profissional, baseado em competência, o qual visa à institucionalização de um mecanismo capaz de avaliar e certificar os indivíduos, lhes possibilitando o prosseguimento ou conclusão dos estudos correlatos em qualquer estabelecimento profissional. (SANTOS e FIDALGO, 2004).

Ainda segundo os autores, Santos e Fidalgo (2004, p. 5),

Essa proposição de certificação, está fundamentada na necessidade de se **atender aos novos padrões de qualidade exigidos pelo sistema produtivo**, inseridos num processo de integração econômica, de inovação tecnológica e de pressão por aumento de produtividade e competitividade das empresas no Brasil [...] E as mudanças no processo de trabalho e **a introdução de inovações tecnológicas são fatores que vão impulsionar o desenvolvimento de programas de certificação** profissional por parte do setor produtivo (grifo nosso).

O desenvolvimento de estratégias para o reconhecimento dos saberes adquiridos em diversos espaços e a educação como base formal desse conhecimento tem ocupado posição as políticas neoliberais, uma vez que a formação e a certificação de competências estão sendo vistos como elementos de desenvolvimento. Todavia, esse processo de formar e certificar necessitam ser problematizados, principalmente em países que ainda não alcançaram a universalização da educação básica (Idem).

Embora saibamos que as transformações tecnológicas e a organização do trabalho capitalista de hoje demanda das escolas um novo tipo de trabalhador, eis o interesse dos empresários para interferir nas políticas e reformas educacionais. Diante da flexibilização da organização do trabalho, eles propõem que a escola forme o trabalhador com mais capacidade de pensar, de tomar decisões e de trabalhar em equipe, atendendo à demanda.

Para Haddad & Di Pierro (2005) esse tipo de avaliação, contida no cenário educacional mundial, está sob a luz dos compromissos firmados em Jomtien, os quais o Brasil assumiu na eminência de atingir o alto índice de analfabetismo, porém não considerou a ação deficiente dos sistemas regulares de ensino.

A vista disso, a avaliação de competência do conhecimento adquirido dentro e fora dos bancos escolares, em sociedades com baixas taxas de escolaridade e significativos índices de analfabetismo, colabora para que a certificação seja pensada como um instrumento de inserção social e democracia no acesso à educação, numa perspectiva de política pública, comprometida com a educação, porém, essas intencionalidades são revestidas de propostas mínimas de educação, que levam ao aligeiramento e colabora com as expertises neoliberais de educação para todos.

A respeito disso, Frigotto (1995, p.139) traz a análise sobre as alternativas educacionais em disputa hegemônica, onde

O embate se efetiva em torno dos processos educativos para responder aos interesses ou as necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital, do atendimento das necessidades e interesses da classe [...] trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado a necessidade da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidade humanas.

Nesse sentido, a certificação está voltada para a eficiência e eficácia do sistema de ensino, com o suposto objetivo de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, mas que ao mesmo tempo, evidenciam ideários e manobras vinculadas às regras de mercado, submetendo a contextos determinados pelo modelo capitalista, trazendo paradigmas e desafios ao campo educacional. Para Gentili (1998), essas iniciativas remetem ao conceito de capital humano, assinalando a força do trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico, o que configura um caráter de certificação vazia aos programas.

Para o Enceja a certificação se dá de duas formas distintas, uma pela aquisição do próprio certificado que é o documento que reconhece oficialmente que o educando cumpriu na íntegra todos os componentes curriculares (disciplinas) do núcleo comum do Ensino Fundamental. E por meio da Declaração de Proficiência, que trata da certificação parcial que comprova que o participante conseguiu cumprir um ou mais componentes curriculares, ou seja, as disciplinas nas áreas avaliadas pelo Enceja (BRASIL, INEP, 2011).

O participante poderá solicitar aproveitamento dos resultados de uma ou mais áreas de conhecimento avaliadas em quaisquer edições anteriores do Enceja Nacional para fins de certificação, desde que apresente à Unidade Certificadora a Declaração de Proficiência que comprove a eliminação de um ou mais componentes curriculares (Idem).

Reitera-se ainda que para obter a certificação, o candidato

[...] deverá alcançar em cada uma das provas objetivas do Exame, no mínimo, o nível 100 (cem), em uma escala de proficiência que varia do nível 60 (sessenta) ao nível 180 (cento e oitenta). No caso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, o participante deverá adicionalmente obter proficiência na prova de redação. O participante será considerado habilitado na Redação quando obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos, em uma escala que varia de 0 (zero) a 10 (dez) pontos (BRASIL, INEP, 2011).

As competências do sujeito são eixos cognitivos que se referem também ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas de múltipla escolha e pela produção de uma redação.

Cada habilidade é verificada três vezes no exame, independentemente da disciplina, por isso uma escala que varia 60 (sessenta) a 180 (cento e oitenta). Entende-se que esse tipo de avaliação de competência ainda não incorpora a avaliação de aprendizagem, todavia ela vem ganhando espaço tanto no processo de ensino, quanto nas políticas educacionais, impactando diretamente na educação.

Essa moldagem educacional está ligada a resultados eficazes e eficientes, enquanto indicadores implementados, na atualidade, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, compondo a lógica do

Estado, que objetiva “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 1991, p.91).

O Ministério da Educação (MEC) desenvolveu iniciativas para a manutenção da certificação, criando referenciais, como o Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competência/2005, objetivando a promoção da elevação da escolaridade dos cidadãos, assegurando a continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes. Pontuando que,

A certificação é o processo negociado pelas representações dos setores sociais e regulado pelo Estado, pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidos em programas educacionais ou na experiência de trabalho, com o objetivo de promover o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 2005).

Igualmente a essa concepção de que a avaliação para certificação está relacionada diretamente à ideia de elevação do nível de escolaridade, Bertrand (2005), contribui afirmando que:

A operação que garante as competências e as habilidades (savoir-faire) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada. O valor da certificação para os indivíduos baseia-se também na possibilidade de acesso a um nível educacional superior, a um emprego ou, inclusive, a certo prestígio social. Pode também ser um elemento de definição da identidade dos indivíduos e das profissões. Pode constituir uma linha divisória entre os que possuem um título e os que têm necessidade dele [...] a certificação pode ser um instrumento de referência que permite medir os progressos e avaliar os resultados que não só interessam ao sistema de formação, como também ao desenvolvimento socioeconômico, em seu conjunto (pp. 13 e 15).

Todavia para Souza (2009) é importante analisar a avaliação para certificação de competências, sendo um instrumento utilizado pelo Estado, como controle da educação de jovens e adultos e também instrumento mensurador de resultados, conforme descreve,

[...] a avaliação da educação nacional, ao contrário do que se percebe a primeira vista, não está restrita ao terreno pedagógico. Ela

reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado [...]. Dá-se a ênfase a avaliação dos resultados (e produtos), e, conseqüentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos, como é o caso dos exames nacionais que reduzem a complexidade do processo educativo apenas ao que é mensurável. E preciso definir se a avaliação será instrumento de controle ou de desenvolvimento, de promoção do ser humano e da escola (SOUZA, 2009, p. 20).

Nesse sentido, as avaliações nacionais imbuem-se de interesses políticos, assumindo a condição de instrumento estratégico dos governos e muito longe de ser fundamentada pela participação popular e politização da sociedade.

Considera-se que essas avaliações com foco em resultados, também denominadas de larga escala, se projetaram ao longo dos tempos, do intento conceitual da avaliação tradicional de diagnosticar sistemas educacionais e seus alunados para um dos pilares da educação do Brasil. Evidenciado, por exemplo, na estruturação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aliado a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como principal indicador utilizado para monitorar a educação básica.

Ao longo da história da educação brasileira, o que se tem verificado é um alto índice de analfabetismo, alfabetização tardia, evasão escolar, falta de acesso à educação para todos os brasileiros, e a ausência de condições dignas de trabalho e remuneração aos professores. Trata-se de condições na educação que devem ser repensadas em sua relação com a diversidade de pessoas que a acessam, de modo a se efetivar a garantia do processo de ensino e aprendizagem a todos os cidadãos de direitos.

A educação de jovens e adultos é marcada por

[...] ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento; estar comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital (VENTURA, 2008, p.119).

Nesse sentido, Ventura (2007, p. 33) afirma que na atualidade a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se de forma mais ampla, fragmentada e heterogênea, todavia,

Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente **marcada pelo aligeiramento**, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. É comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora (grifo nosso).

Denota-se que a modalidade de ensino de jovens e adultos vem perdendo terreno como atendimento educacional público e sendo compreendida como política compensatória, evidenciando que o tratamento dado para essa situação, de forma fragmentada, faz com que o aluno se torne “socialmente invisível frente ao sistema escolar” (ANDRADE, 2004, p.49).

É necessário ter em vista as especificidades de seus educandos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, com os contextos de negação ao ensino desde o processo de colonização do país e que vem ganhando proporção ao longo do tempo. Esse item necessita ser repensado no que toca a sua realização por meio da suplementação de ensino ou de seu aligeiramento, com certificação, utilizados, muitas vezes, para atingir índices de redução de analfabetismo.

Uma vez que a concepção de avaliar para certificar está ligada diretamente à ideia racionalizante de elevação do nível de escolaridade e qualificação, a qual deposita no sujeito a condição de sucesso ou de fracasso na vida.

Onde o

Esvaziamento do certificado é o que resta para as classes populares, que buscam o ensino, mas tem o acesso a um aprendizado de baixa qualidade, que resulta em um diploma cheio de competência para o mercado e vazio de conhecimento social (RIBEIRO, 2006, p.8).

Embora a pressão da sociedade e a necessidade do aluno em recuperar o suposto tempo perdido o direcionem para a certificação, considerado um mecanismo rápido e viável, uma vez que o discurso da avaliação formal e informal agrada os alunos fora dos bancos escolares, direcionando-os para prática de aligeiramento da escolarização.

Conforme colabora, Barcelos (2010, p.6),

Essa necessidade de certificação rápida, que ficou conhecida nos meios educacionais pelo termo “**aligeiramento da certificação**”, marcou profundamente a história da EJA, ainda hoje visto não como um espaço onde se desenvolvem diferentes aprendizagens e potencialidades, mas sim como “fábrica de certificados”, de onde os alunos saíam formalmente habilitados, mas condicionados a exercer papéis previamente determinados na sociedade.

Nesse sentido a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma proposta a ser solícita, de um lado ocupa uma função reparadora, de resgatar o tempo perdido e criar uma ressignificação no ato de aprender, do outro, a vigência de propostas reducionistas e pontuais, aligeirando o processo educacional, e a certificação dos aptos, que permanecerão na mesma condição de vida, configurando-se apenas como menos um, no índice de analfabetos do país.

Imbuídos de conceitos sobre o Encceja, dirigimos ao próximo capítulo, o qual tratará da análise situacional da Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande (MS). Em seguida, mostraremos como ocorreu o processo de implementação do Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos na capital sulmatogrossense, dialogando com os gestores da Secretaria de Estado de Educação, por meio das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 3

3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENCCEJA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS DE 2010 A 2015

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise sobre o processo de implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos em Campo Grande (MS). Iniciamos fazendo uma análise situacional da Educação e da EJA no município, e posteriormente descrevemos como se deu o processo de implementação do exame no referido município.

O ENCCEJA é de responsabilidade do INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tendo como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, nesse caso, cabe às Secretarias de Educação dos estados e Distrito Federal, mediante a adesão do exame a sua certificação, não tendo documentos oficiais por parte do Estado que pudessem ser analisados.

Os documentos são as Resoluções publicadas em Diário Oficial, que trata do chamamento público para realização do exame e, os informes que constam no site do INEP, como veremos neste capítulo que traz também os resultados das entrevistas e os dados apreendidos a partir das respostas dadas pelos sujeitos.

Os participantes foram identificados como “Coord. 1”, para designar a Coordenadora de Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e “Coord. Téc. 2”, para a Coordenadora de Planejamento e Avaliação da SED, e a Técnica do setor que acompanhou a entrevista, a convite da Coordenadora de Avaliação da SED, por ser a responsável pelo acesso ao Sistema de Resultados do Encceja, disponibilizado pelo INEP, e ter acompanhado todo o processo do exame no Estado.

3.1 A Educação em Campo Grande (MS): uma análise situacional.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) faz parte da região Centro-Oeste do Brasil, junto com os estados de Goiás, Mato Grosso e o Distrito Federal, além de dividir a fronteira ao sul com dois países: Bolívia e Paraguai. A posição geográfica do

Estado é um elemento facilitador na integração com grandes centros consumidores como: Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Mato Grosso (MAIOLINO, 2011).

É formado por 79 municípios distribuídos numa área de 357.124.962 km², com uma população de 2.265.274 habitantes, sendo Campo Grande a capital, a qual também é conhecida como cidade morena, conta com uma área de 8.092.951 km², e aproximadamente com 863.982 habitantes estimados para 2016, porém considerando o Censo 2010 a população era de 786.797, dentre esse contingente de pessoas, 10.555 eram residentes rurais e 776.242 residentes urbanos (IBGE/CENSO, 2010).

No que se refere à realidade socioeconômica do município é relevante atentar-se para a desigualdade de rendimentos intrínseca na sociedade, e, por conseguinte, afeta diretamente a educação. Segundo dados do IBGE, o valor de rendimento nominal médio mensal do trabalho principal de pessoas de 10 anos ou mais de idade em Campo Grande (MS), é de R\$ 516,12 para residentes rurais e, R\$ 1.256,53 para residentes urbanos (Idem).

Não só é gritante a disparidade da renda por localização urbana e rural, mas dentro da urbanização o número de pessoas sem condição de trabalho também é considerável, vejamos.

Tabela 3 – Condições de Trabalho das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça. Campo Grande (MS) - 2010.

Descrição	AMARELO	BRANCO	INDIGENA	PARDO	PRETA
Conta Própria	1.455	46.944	486	34.537	4.685
S/ Carteira Assinada	927	31.314	668	34.066	5.127
Desempregados	148	4.530	65	4.606	438
Total:	2.530	82.788	1.219	73.209	10.250

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

De acordo com tabela, e somando os números de pessoas por cor ou raça, que vivem sem condições de trabalho, o número revela que 169.996 campograndenses encontram-se sem trabalho formal²⁰ ou, ainda desempregados. Essa realidade tem se desvelado no campo educacional, uma vez que, o cidadão necessita do trabalho para sua auto sustentabilidade, direcionando sua prioridade

²⁰ Trabalho formal: - é o trabalho com benefícios e carteira profissional assinada. Consiste em trabalho fornecido por uma empresa, com todos os direitos trabalhistas garantidos. O papel ocupado ou a função que a pessoa desempenha em alguma atividade econômica lhe confere uma remuneração (BRASIL, TST/2012)

para a cadeia produtiva, isso gera num contexto de transformações produtivas orientados a seguir a competitividade do Mercado, o encaminhando dos sujeitos a uma escolarização, uma vez, que eles necessitam comprovar estarem apto às exigências postas, ocasionando em muitos casos, o direcionamento para os cursos técnicos profissionalizantes, ou para EJA, as certificações, que são o caminho mais rápido para o Mercado de Trabalho quando se trata de recuperar o tempo perdido.

O fato da desigualdade de renda associada às ausentes condições de trabalho sugere a relevância da formação do sujeito, impactando nos processos da escolaridade da população e assinalando as exigências do mercado de trabalho. Todavia, esses processos educacionais se tornam aligeirados, com o discurso de atender a demanda da população que não concluíram o ensino na idade apropriada, mas que na verdade atende à demanda do capital, ou seja, formatar o trabalhador para as categorias que carecem de mão de obra habilitadas e não escolarizadas, com senso crítico e com análise da realidade, são executores de tarefas produtivas.

Que segundo Saviani (1994) faz parte da dicotomia atrelada à formação escolar do sujeito na sociedade capitalista, ou seja, a burguesia tem acesso ao conhecimento intelectual e a massa tem acesso ao conhecimento que gere força produtiva.

Nesse sentido é importante ressaltar que o investimento em políticas públicas ainda é o caminho para uma possível distribuição de renda, considerando que “a melhor educação não depende do mercado. Portanto, uma política social vigorosa é insubstituível como elemento de distribuição de renda” (OLIVEIRA, 1997, p.15).

Para tanto é necessário que as políticas públicas sejam apreendidas como um conjunto integrado de direitos a demanda dos cidadãos, não apenas oferta de programas residuais e tópicos de enfrentamento da pobreza, e do analfabetismo, visando à diminuição das desigualdades e estabelecendo condições básicas de cidadania. “Contudo, mesmo o Estado incorporando algumas demandas sociais da classe trabalhadora, as relações estabelecidas na sociedade não permitem reverter o desequilíbrio social que se manifesta no aprofundamento da pobreza” (SOARES apud SENNA, 2001, p.3).

Associada à questão da renda, a população campo-grandense, com faixa etária de 15 anos a 60 anos ou mais, compreende um quantitativo de 609.195 pessoas, segundo Censo demográfico de 2010. Desse contingente 482.300

pessoas, no momento da pesquisa não frequentavam escola e 21.546 pessoas nunca chegaram a frequentar, dado alarmante, por constituir um quadro de pessoas com baixo ou nenhuma formação escolar, que por sua vez detém padrão mínimo de rendimentos, configurando as escalas de desigualdades da sociedade brasileira (IBGE/CENSO, 2010).

Vejamos os números abaixo:

Tabela 4- População residente, por faixa etária e condição escolar - Campo Grande (MS) – (2010).

Faixa Etária	População Residente	Não frequentava Escola, mas já frequentou	Nunca frequentou escola
15 a 19 anos	70.555	22.455	357
20 a 29 anos	146.865	113.182	1.207
Subtotal :	217.420	135.637	1.564
30 a 39 anos	127.638	112.992	1.762
40 a 49 anos	107.784	98.118	2.869
50 a 59 anos	77.857	70.476	3.643
Subtotal:	313.279	281.586	8.274
60 anos ou mais	78.496	65.077	11.708
Total:	609.195	482.300	21.546

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010. Acesso em: 20 de outubro de 2016. (Adaptado pela autora).

A tabela 4 traz dados referentes à condição escolar por faixa etária em Campo Grande (MS), considerando a faixa etária de 15 a 29 anos jovem, de 30 a 59 adultos e 60 anos ou mais idosos, população que se enquadrariam na EJA, por ser essa modalidade de ensino, acessível às pessoas que não concluíram seus estudos em idade regular.

A Educação de Jovens e Adultos sempre esteve relacionada a adultos trabalhadores e pessoas que estiveram por longos períodos afastados da escola, realidade que se enquadram os adultos de 30 a 59 anos e pessoas idosas com 60 anos ou mais, e “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000).

Onde o indivíduo que não prosseguiu com sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade, no sentido equalizador de acesso e permanência desse sujeito nos estabelecimentos de ensino e sua permanência ou acesso ao mundo do trabalho.

Para Carvalho (1994), o adulto é marcado por inúmeras experiências de vida, conhecimentos adquiridos na dinâmica social e opiniões formadas. Essas características influenciam no seu retorno à escola na medida em que lhe dá condições de refletir sobre o seu próprio conhecimento, seus limites e o seu processo de aprendizagem. Embora os dados que analisamos demonstrem que esse retorno à escola, não está acontecendo.

Esta fase é o ápice da vida ativa para o trabalho, e ao analisar a Tabela 4, verificamos que 281.586 pessoas adultas não frequentam mais a escola, é como enxergar a quem essa população está servindo, ou seja, a perpetuação das classes sociais, sendo que esses cidadãos longe dos campos escolares estão fadados a atenderem as manobras do capital e servirem aos senhores que detêm da condição do intelecto, do trabalho e da renda.

E essa condição desigual de enfrentar a realidade, se torna cada vez mais problemática e acrescenta por vezes, a falta de opções para as pessoas poderem desenvolver seu potencial, num processo que envolva efetivamente o ensino e aprendizagem e a inclusão ao mercado de trabalho.

Diante esta situação, encontram-se ainda os jovens de 15 a 29 anos, sendo 135.637 não frequentam a escola e ainda 1.564 nunca frequentaram, esses dados nos mostram, que está deslocado o direito à educação e sua efetiva apropriação e, ainda faz com os jovens vivam “[...] essa fase da vida paradoxalmente orientada pela sensação de impotência, em que o elo entre o presente e o passado parece rompido, e os projetos futuros, descolados do presente” (GUIMARÃES; DUARTE, 2008, p.12).

Ou seja, fase da vida que deveriam iniciar ao trabalho, e ter a projeção a escolaridade definida, em muitos casos a indefinição do rumo a ser seguido parece estabelecido e, por se tratar de jovens que necessitam trabalhar, optam por abandonar a escola, ou aligeirar o ensino, caminho mais rápido ao trabalho e renda. São ciclos, que alienam as pessoas, a pensarem nas supostas vantagens dos cursos técnicos profissionalizantes e nas certificações, afinal é uma oportunidade que o governo oferta, para os que não optaram pelo ensino na idade apropriada, sendo que na verdade não se tem opção nessa dualidade trabalho e escolarização.

Tal quadro nada mais é do que expressão da opção,

[...] da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho. [...] A sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual. (FRIGOTTO, 2007, p.1138)

Sendo o caminho a percorrer de tal magnitude, entende-se, também, que muito ainda teremos que conviver com uma multiplicidade de situações, na educação básica, educação de jovens e adultos e profissionalização. Embora, seja necessário enfatizar a valorização de uma educação capaz de propiciar conhecimentos, o caminho está para a valorização da habilidade e capacidade de comprovação da escolarização, ou seja, a certificação, isso fará com que os números de analfabetismos diminuam, e em contrapartida todos os índices educacionais desencadeiam na mesma proporcionalidade, ou que vá ao encontro com os interesses governamentais.

A tabela 5 ratifica o número declínio desses índices, mostra as matrículas nas unidades de ensino de Mato Grosso do Sul e no município de Campo Grande e evidência a diminuição de pessoas em salas de aulas, ao longo dos anos, vejamos:

Tabela 5- Matrícula por etapa e Modalidade de Ensino no período de 2010-2015.

Ano	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental				Ensino Médio	EJA			Ed. Profissional	ENCCEJA
		Total	Iniciais	Finais			Total	Fund	Médio		
2010	MS	154.830	59.752	95.078	86.183	38.351	17.678	20.610	2.118	Nacional	
2011	MS	151.611	61.226	90.385	86.559	37.353	16.873	20.425	3.575	Não Ocorreu	
2012	MS	146.395	60.232	86.163	86.799	28.914	10.233	17.210	4.895	Não Ocorreu	
2013	MS	138.578	55.281	83.297	86.486	24.997	7.792	16.300	7.626	Nacional	
2014	MS	132.463	50.922	81.541	86.186	25.529	6.028	17.287	7.722	Nacional	
2015	MS	131.906	48.426	83.480	79.973	26.902	6.030	18.133	7.023	Exterior	
	%	-14,81			-7,21	-29,85			+231,58		
2010	Campo Grande	30.006	11.786	18.220	27.369	8.745	3.707	4.975	1.302	Nacional	
2011	Campo Grande	28.735	11.934	16.801	27.734	8.991	3.495	5.441	2.731	Não Ocorreu	
2012	Campo Grande	27.339	11.541	15.798	28.488	7.204	2.701	4.153	2.896	Não Ocorreu	
2013	Campo Grande	25.650	10.227	15.423	28.592	5.907	2.155	3.630	2.797	Nacional	
2014	Campo Grande	23.690	9.218	14.472	28.467	6.783	2.403	4.128	3.075	Nacional	
2015	Campo Grande	23.383	8.539	14.844	25.658	7.661	2.316	4.600	3.845	Exterior	
	%	-22,07			-6,25	-12,40			+195,31		

Fonte: Censo Escolar/SED (MS) - 2015. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

Com relação às matrículas, por níveis e modalidade de ensino, a tabela 5 mostra um expressivo declínio nas matrículas no período de 2010 a 2015 no Estado de Mato Grosso do Sul, representando no Ensino Fundamental, uma queda de 14,81%. O mesmo ocorreu no ensino médio com menor proporção, mas chegando a

7,21%, e na Educação de Jovens e Adultos a maior queda de 29,85%. Todavia, em 2014 houve uma melhora na projeção nos anos finais do Ensino Fundamental regular e no ensino médio da EJA, fazendo uma correlação a aplicação do Encceja, que certifica os candidatos à conclusão do ensino fundamental, poderia ser esse um dos indicativos do aumento das matrículas, justamente nos anos finais do ensino regular e EJA ensino médio, embora não tenhamos os dados da Avaliação para confrontar tal hipótese, como sinaliza Serrão (2013, p.740), “é preciso analisar ainda muitos outros aspectos, como a taxa de aprovação nos exames, relacionando-a a redução das matrículas nas redes municipais e estaduais”.

Os dados direcionam também para a realidade de Campo Grande (MS), evidenciando uma proporção diminuta das matrículas, compreendendo no ensino fundamental queda de 22,07%, no ensino médio 6,25% e na EJA 12,40%, recuperando 3,5% das matrículas nos anos de 2014 e 2015, e se o exame não tivesse as interrupções poderia esse, evidenciar ou não sua relação com o aumento das matrículas nos anos finais do ensino regular e médio da EJA.

Outro ponto importante que a Tabela 5 traz, é quanto à educação profissional no Estado e em Campo Grande (MS), vejamos que os números são crescentes, chegando a 231,58% a mais no Estado, e 195,31% em Campo Grande de 2010 a 2015, ou seja, a caracterização dos investimentos na educação profissional por parte do governo em programas e políticas públicas fomenta o atendimento as Metas do Plano de Educação, caso do Plano Estadual de Educação de MS, o qual prevê a Meta 10, (Eja Integrado à Educação Profissional), conjecturando oferecer, no mínimo 25%, das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, no ensino fundamental e médio. Importante ressaltar que os números em sua escala diminuta em algumas etapas e crescentes em outras, consubstancia os acordos firmados na década de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, dentre os quais previa a melhoria dos resultados da aprendizagem, a redução da taxa de analfabetismo dos adultos e formação para outras competências necessárias a jovens e adultos associados à educação profissional.

Apesar de atender aos acordos internacionais, os dados evidenciam as extensões de uma realidade preocupante para o cenário educacional, uma vez que, se a proporção fosse diminuindo em um dos níveis e modalidade, mas aumentando nos outros, o fluxo estaria transcorrendo com uma aparente normalidade, mas a

diminuição considerável nos níveis de ensino e modalidade sugere um aprofundamento de onde estão esses sujeitos e como eles estão vivenciando a educação, o qual sinaliza para a certificação e a profissionalização, ou seja, a inserção e manutenção dos postos de trabalho, em detrimento ao aprendizado consubstanciado pela educação.

Essa análise direciona para o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta de dez anos, traz a prerrogativa de assegurar a melhoria da educação, a fim de atender os compromissos firmados desde 1990. Considerando nesse íterim a Meta 7, do Plano Estadual de Educação (2014-2024), verificamos que é justamente fomentar os atributos da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, e representa a iniciativa governamental de reunir em um só indicador dois conceitos considerado igualmente importantes para a educação, que é o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele pretende agregar ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas educacionais do país. O indicador do IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, como por exemplo, o SAEB, que são destinados as unidades da federação e a Prova Brasil, que acontecem nos municípios (MEC/INEP, 2011).

Nesse sentido o IDEB, projeta as metas para as etapas do ensino, e os Estado projetam as estratégias para alcançá-las. Vejamos que a tabela 6 mostra uma realidade desfavorável ao cumprimento das metas projetadas nacionalmente, necessitando, de uma maior mobilização para sua melhoria ou para alcançá-las.

Tabela 6- IDEB e Metas Projetadas das etapas do ensino fundamental e do ensino médio Nacional. BRASIL (2009-2015).

Etapa de Ensino	IDEB Observado				Metas Projetadas				
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2021
Ens. Fundamental	4,0	4,1	4,2	4,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,5
Ens. Médio	3,6	3,7	3,7	3,7	3,5	3,7	3,9	4,3	5,2

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil..>

Os resultados grifados referem-se ao IDEB Nacional nos anos que meta foi atingida, entretanto, a tabela 6 evidencia uma preocupante projeção a partir de 2013, ano que iniciou um declínio dos índices do IDEB observado, distanciando da meta projetada. Essa realidade não foi diferente no Estado de Mato Grosso do Sul, vejamos a tabela 7.

Tabela 7- IDEB e Metas Projetadas das etapas do ensino fundamental e do ensino médio de Mato Grosso do Sul (2009-2015).

Etapa de Ensino	IDEB Observado				Metas Projetadas						
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ens. Fundamental	4,1	4,0	4,1	4,1	3,5	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4
Ens. Médio	3,8	3,8	3,6	3,5	3,4	3,6	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2014, p.54. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

Os resultados grifados referem-se ao IDEB de Mato Grosso do Sul, nos anos que meta foi atingida, entretanto, o resultado dos anos finais do ensino fundamental (4,1) e o do ensino médio (3,6) ficaram abaixo da meta projetada para 2013 (4,2 e 3,8, respectivamente), e em 2015, o resultado observado não consegue alcançar a meta projetada, estagnando o ensino fundamental (4,1) e o ensino médio recuando para (3,5), indicando um preocupante retrocesso na trajetória da melhoria da aprendizagem, cujas causas merecem ser analisadas para que intervenções possam ser adotadas, por parte do Estado.

O Estado de Mato Grosso do Sul criou, em 2003, uma política de avaliação sistêmica, em um processo contínuo, na eminência de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e do processo de ensino e aprendizagem, configurando seu próprio sistema de avaliação, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS)²¹. Esse sistema tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem, o qual vem sendo permanentemente aperfeiçoado, segundo o próprio documento. Denota-se que o foco é sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental e do ensino médio, da rede pública de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

²¹ Desde 2008, o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) foi implementado no estado. De forma censitária e anual, o sistema tem aplicado avaliações para os estudantes da rede com o objetivo de melhorar a qualidade educacional de nossas escolas. Disponível em: <http://www.saems.caedufjf.net/o-programa>. Acesso em: 24 de outubro de 2016.

Assim, o Estado passa a planejar suas ações, com a contribuição dos indicadores como IDEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²² e seu sistema próprio SAEMS, no intuito de fomentar uma educação básica, inclusiva e contextualizada.

Nesse sentido, e para atender à demanda, Campo Grande (MS), por meio da Secretaria de Estado de Educação, investiu na operacionalização da rede de ensino e para tanto detém um número expressivo de escolas. Conforme Tabela que segue:

Tabela 8- Número de Escolas em Funcionamento em Campo Grande (MS) – 2010 a 2016.

MUNICÍPIO	TOTAL GERAL			FEDERAL		ESTADUAL			MUNICIPAL			PRIVADA	
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana
CAMPO GRANDE													
2016	463	453	10	2	2	91	90	1	194	185	9	176	176
2015	461	451	10	2	2	90	89	1	195	186	9	174	174
2014	456	446	10	2	2	89	88	1	195	186	9	170	170
2013	445	435	10	2	2	88	87	1	190	181	9	165	165
2012	447	437	10	2	2	88	87	1	190	181	9	167	167
2011	449	439	10	2	2	89	88	1	188	179	9	170	170
2010	450	440	10	1	1	87	86	1	189	180	9	173	173

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2016. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

A tabela mostra que de 2010 a 2013 houve declínio no quantitativo de escolas e a partir de 2014 um novo investimento e operacionalização de novas escolas em Campo Grande (MS), último ano de mandato do governador André Puccinelli (2007-2014), chegando em 2016 com uma ampliação da rede de ensino, já no então mandato do atual governador Reinaldo Azambuja (2015-2018). Mesmo que o financiamento não seja objetivo dessa pesquisa, é oportuno ressaltar que a escola não é composta apenas da edificação de prédio, mas dos atores vivos que circulam, constroem e transformam realidade e que nela a educação vai criando

²² Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Considerando que a Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; e a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (MEC/INEP, 2011). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 24 de outubro de 2016.

formas, necessitando de valorização e remuneração condizente a sua prática transformadora.

Segundo Frigotto (1999), a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articulam determinados interesses e desarticulam outros.

Nesse sentido a SED, imbuída em criar estratégia para alcançar a melhoria da educação no Estado, implanta em 2015 a Escola de Tempo Integral, a priori em duas escolas estaduais da Capital, compreendendo nas duas escolas 615 vagas, a intenção é capacitar os jovens estudantes, aliando o método tradicional com a educação pela pesquisa e autonomia, com enriquecimento curricular pela introdução de atividades complementares de caráter educativo (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Para tanto e pressupondo a educação como prática social desenvolvida nas relações sociais estabelecidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive na escola, que se caracteriza como um espaço de transformações, e em transformação, mas também de disputa hegemônica. Para Frigotto (1999, p.25), essa disputa ocorre “[...] na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos da escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes”.

Assim, os desafios do Estado ganham projeções ainda maiores, por considerar todos os processos que permeiam a educação, as disputas que as cerceiam e os índices que não colaboram, todavia, necessária a efetividade de uma educação, que seja capaz de emancipar os cidadãos campograndenses.

A seguir abordaremos sobre a EJA no município de Campo Grande, e a implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

3.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Campo Grande (MS).

A discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos vem criando características e formas cada vez mais acentuadas na atualidade, condições que advêm de vários elementos encontrados nas intencionalidades das políticas públicas direcionadas à EJA, conjecturando questões que norteiam essa modalidade de ensino, que abrange uma parcela da população, a qual não desfruta de condições

que lhes garantam o direito a uma educação continuada e de qualidade, com capacidade de gerar cidadãos críticos e participativos politicamente, evidenciando em alguns momentos o processo histórico as lutas por uma educação que sobrelevasse as classes sociais (FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p.2).

Reporta-se nesse sentido, à promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito universal à educação, com ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, conforme explicitado no Art. 208, (BRASIL, 1988) “dever do Estado com a educação, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, assim a EJA, no nível fundamental, deve ser ofertada gratuitamente pelo Estado a todos os que não tiveram acesso na idade própria. Evidenciando para tanto, que compete aos poderes públicos, à disponibilização de recursos para atender a essa modalidade de ensino.

As políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil sempre estiveram sob o compromisso do governo federal, o qual lança diversos mecanismos de convencimento do interesse e envolvimento com a educação de jovens e adultos, como programas de alfabetização, estímulos financeiros e técnicos, sendo que, os estados e a sociedade civil sempre se ocuparam do ensino dos adultos (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, o Estado de Mato Grosso do Sul realizou um diagnóstico da EJA de 1996 e 2006, com o objetivo de mapear a situação dessa modalidade, apresentando recomendações e ações para melhoria da qualidade da política para a EJA para próximas décadas. Para tanto, foram desenvolvidos estudos e pesquisa, com coleta de dados quanti e qualitativos, que embasaram o diagnóstico, onde tiveram vários interlocutores envolvidos, como a SED e o Fórum Permanente da EJA (FEJA)²³.

²³ Fórum Permanente da EJA – FEJA, por meio dos seus representantes convocou os membros oficiais do Conselho Estadual de Educação – CEE, da União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das universidades: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Universidade Dom Bosco – UCDB, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –UFMS, Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal - UNIDERP, Universidade da Grande Dourados - UNIGRAN, Associação dos Trabalhadores em Educação - ACP, Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Caixa de Assistência dos Servidores do Estado de Mato Grosso do Sul - CASSEMS, Serviço Social do Comércio - SESC, Fundação de Apoio a Pesquisa ao Ensino e a Cultura de Mato Grosso do Sul - FAPEMS Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul – SINEPE e Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS.

Para o Estado de Mato Grosso Sul o objetivo central do estudo realizado foi de “democratizar o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade e à melhoria da qualidade social, aos que foram privados desse direito”, e ainda quanto aos analfabetos encontrou-se a mesma vontade de erradicar a falta de aprendizagem em leitura e escrita de uma parcela da população no Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p.13).

Esse diagnóstico direcionou a alguns encaminhamentos importantes para a EJA no Estado, principalmente para a sistematização de estudos que direcionaram para a indicação do Conselho Estadual de Educação nº 60/2009 que, após intensa discussão, resultou na regulamentação da oferta da EJA, por meio da deliberação nº 9090/2009.

Todavia, o percurso desse processo no Estado se deu, a priori, pela Deliberação CEE/MS nº 6220/2001, a qual consubstanciou as tomadas de decisões do Estado quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos, a qual previa

A oferta de cursos de educação de jovens e adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio e de exames supletivos, com a responsabilização do poder público pelo oferecimento desses exames, anualmente. Esta deliberação estabelecia que os cursos de EJA devessem ser presenciais, organizados em fases e por meio de projetos, sendo prescrita a carga horária de 2.400 horas para a etapa do ensino fundamental e 1.200 horas para a etapa do ensino médio, com a exigência de frequência do aluno em 80% da carga horária determinada para cada fase. A idade mínima para conclusão dos cursos de educação de jovens e adultos, conforme esta deliberação é de 15 anos na etapa do ensino fundamental e 18 anos na etapa do ensino médio (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 14).

Todavia, o entendimento da necessidade de reformulação dessa deliberação, partiu das particularidades que envolvem a educação de jovens e adultos, uma vez que essas são complexas e careciam de novos rumos e definições. Assim a proposta de reformulação da referida norma, estabeleceu uma ampla discussão no FEJA/MS, espaço promissor de defesa dessa modalidade de ensino, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), a SED e demais organizações da sociedade civil, ligadas à educação do estado.

O CEE/MS dispõe sobre a oferta de Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio da indicação 60/2009, a qual considera que toda proposta de ensino

direcionada aos estudantes de EJA deve buscar a identidade dessa população e reconhecer as especificidades dos jovens e adultos, com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social, de práticas educativas pautadas na pluralidade do jovem e do adulto trabalhador (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

De acordo com o documento a busca da identidade da EJA deve ser pautada na pluralidade das práticas educativas que não se esgotam na escola e que se alimentam do impulso do jovem e do adulto trabalhador, “vindo ao encontro das especificidades do mundo do trabalho, de sua aprendizagem, sua história, sua condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p.3).

Imbuídos desse deliamento norteador quanto a EJA, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, propõe;

[...] um repensar sobre a educação de jovens e adultos à luz do legítimo direito à educação para todos. Esse “todo” abstrato se particulariza em sujeitos concretos quando as instituições de ensino deste Estado buscam ofertar essa modalidade com a necessária responsabilidade e com o compromisso de elaborar um projeto pedagógico que possa suprir as necessidades de aquisição de conhecimentos formais e de escolarização dos cidadãos jovens e adultos sulmatogrossenses (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 7).

Assim, o CEE/MS apresenta a deliberação 9090, para a regulamentação, a qual entra em vigor em 27 de maio de 2009, e revogada a deliberação CEE/MS nº 6220, de 1º de junho de 2001, apresentando mudanças e estabelecendo normas para a Educação de Jovens e Adultos e exames supletivos no sistema estadual de ensino, que a utiliza como sustentação legal da Política de Educação do MS.

Deste modo, fica estabelecido que a realização de exames supletivos seja de exclusiva competência e responsabilidade dos poderes público Estadual e Municipal, permanecendo a carga horária mínima de 2.400 horas para a etapa do ensino fundamental e de 1.200 horas para a etapa do ensino médio, todavia, incluiu parágrafo único que acrescenta que “para os anos finais do ensino fundamental, será exigida a duração mínima de 1.600 horas”, com exigência de frequência do aluno em 75%, da carga horária total das horas letivas para aprovação em cada módulo.

Quanto à idade mínima para ingresso na EJA, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na forma presencial e à distância será de dezoito

anos, nesse quesito altera-se o previsto na Deliberação de 2001, por entenderem que a LDB/1996, preconiza apenas o ano de conclusão do nível fundamental (15 anos) e ensino médio (18 anos), não fazendo menção à idade de ingresso nos cursos de EJA. Neste sentido, pode-se concluir que essa definição é da responsabilidade dos sistemas de ensino.

Tal definição respalda-se na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece a idade da adolescência até dezoito anos, e ainda nos depoimentos dos gestores e professores sobre a prática educativa das escolas públicas e privadas dos Sistemas de Ensino de Mato Grosso do Sul de que muitos alunos abandonam o ensino fundamental e o ensino médio regular e migram para a EJA com a finalidade de acelerar o seu percurso escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 4).

Portanto, caracterizam um mecanismo seletivo para inclusão nos cursos EJA, que refere à idade mínima de 18 anos, todavia quanto aos exames supletivos sua realização, conforme o Art. 28 está para a conclusão da etapa do ensino fundamental, aos maiores de quinze anos e para a etapa do ensino médio, aos maiores de dezoito anos, ou seja, obedece aos critérios da LDB/1996, e possível direcionamento para o aligeiramento do ensino e, ainda,

Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a Pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantido apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação (HADDAD, 1997, p.14).

Para Haddad, a LDB/1996 deixa claro o intento de “transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe”, uma vez, que retira “a obrigatoriedade de oferta desta modalidade de ensino por parte do Estado, desconsiderando-a como parte do ensino fundamental e esvaziando o direito público subjetivo de acesso aos jovens e adultos” (1997, p.10).

Esse aspecto, ligado ao fato de ter havido um rebaixamento da idade para prestar os exames, deverá criar impacto bastante negativo na qualidade do ensino para jovens e adultos e, ao mesmo tempo, uma “supletivação” do ensino regular, com graves prejuízos para aqueles que vêm se atrasando no processo de ensino aprendizagem (Idem).

Observa-se que em 1997, o autor já chamava a atenção para o rebaixamento da idade, e conseqüentemente a uma supletivação do ensino, que foram impregnados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e implementados ao longo dos anos, ocasionando sérios impactos na educação, mas nesse sentido um grande prejuízo para a Educação de Jovens e Adultos.

Condições educacionais que representam uma avalanche a concepção de direito à educação, mas que são concebidos e implementados pelo Ministério da Educação (MEC), e seus parceiros como o INEP, como mecanismos de salvação à educação, e que na verdade necessitam de uma leitura ampla e aprofundada para não se tornar marionetes dessas concepções mercadológicas.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, implementa o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro PROEJA com a inclusão da oferta de cursos para o público do ensino fundamental da EJA, visando elevar a média de escolaridade desses alunos e integrar a educação de jovens e adultos e a educação profissional (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Deste modo, o Estado aderiu ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM URBANO) criado pelo governo federal em 2008, destinado à população de 18 a 29 anos, que saiba ler e escrever e não tinha concluído o ensino fundamental, visando elevar a escolaridade, com a conclusão do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio, a qualificação profissional, o desenvolvimento de ações comunitárias e o exercício da cidadania (Idem).

Estratégias de ação que constam no Plano Estadual de Educação (PEE/MS 2014-2024), no intuito de atingir a Meta 8, de “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste Plano” e, ainda o cumprimento da Meta 10- EJA integrada à educação profissional, “no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 60).

Em 2014 a SED implementa o Projeto AJA-Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, o qual considerou a análise dos dados relativos à distorção idade/série dos jovens adolescentes, visto que existiam 22.594

estudantes matriculados na Rede Estadual de Educação em 2014, e que desse quantitativo 96,8% estavam matriculados no Ensino Fundamental II (sendo 10,5% no 6º ano, 17,6% no 7º ano, 27,1% 8º ano e 41,6% 9º ano), assim viabilizaram o projeto para atender jovens estudantes de 15 a 17 anos que, se encontram na situação, de distorção idade/série, oferecendo uma correção de fluxo adequada ao perfil dos estudantes (Idem).

Nesse sentido o AJA atende como modalidade educacional jovem oriundo do ensino regular com distorção de idade, jovens estudantes trabalhadores ou em situações de vulnerabilidade social, com a finalidade e o compromisso com a formação humana, e de um novo perfil profissional que dialoga com as várias e múltiplas áreas de conhecimento, visando a “participação política e produtiva das relações sociais e das bases iniciais do trabalho, com comportamento ético para o desenvolvimento da autonomia intelectual” (BORGES, 2014, p.4).

De acordo com o documento a concepção educacional do Estado, visa à busca de um avanço educacional para jovens de 15 a 17 anos, embora entende-se que,

[...] não há uma única solução para eliminar as barreiras que excluem milhões de crianças e adolescentes do direito fundamental à educação. Esse direito constitucional realiza-se no contexto desafiador da superação dos fatores que aprofundam as desigualdades sociais, a discriminação e a exclusão e no contexto da promoção dos fatores que valorizam a igualdade social, o respeito e a inclusão de todos no direito à cidadania plena (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 54).

A especificidade dos estudantes da EJA decorre de um público que pretende ingressar ou reingressar no mundo do trabalho e no ambiente escolar, o que indica para essa modalidade estudos e tomadas de decisões, que deveriam lhe conferir, ou lhes são exigidos no Mercado de Trabalho, ou seja, domínio de habilidades da leitura, de escrita e de cálculo, condições para o exercício da cidadania. Sendo necessário o entendimento que a “EJA, portanto, constitui um campo de direito do trabalhador e de responsabilidade do Poder Público de implementar políticas públicas de Estado para trazer de volta à escola os cidadãos que foram alijados do processo escolar”, e, não somente como resgate de um tempo perdido, mas que confira dignidade e emancipação (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 67).

Se tratando de implementação de políticas públicas, trataremos no próximo item, sobre esse processo no que se refere ao Enceja, trabalhando com os dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa.

3.3 A Implementação do Enceja no Município de Campo Grande (MS) de (2010 a 2015).

A implementação do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos em Campo Grande (MS), obedeceu às diretrizes estabelecidas pela portaria ministerial nº 3.415 em 21 de outubro de 2004, a qual viabilizou critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior.

Os exames têm ocorrido em Campo Grande (MS), por meio da Secretaria de Estado da Educação (SED), na execução do exame em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, editados pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecem que os procedimentos para garantir a construção de uma referência nacional na realização do Exame, e na consecução do objetivo estabelecido no Termo de Compromisso de Cooperação Técnica assinado pelo INEP e as Secretarias de Educação dos estados, que aderirem ao Exame, obedecendo ao estabelecido nos artigos da portaria nº 3.145/2004 (BRASIL, 2006).

Art. 4º A adesão ao Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos é de caráter opcional e estará disponível às Secretarias da Educação (estaduais ou municipais) que poderão efetivá-la, formalmente, mediante assinatura de Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou de Convênio com o INEP.

§ 1º Caberá ao INEP estabelecer os padrões e critérios que garantam a equidade da aplicação e correção do Exame, bem como decidir sobre os pedidos formais das Secretarias da Educação quanto ao estabelecimento de Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou de Convênio com Instituições de Ensino ou Pesquisa para aplicação do Exame.

§ 2º Fica o INEP autorizado a disponibilizar, o material e as orientações necessárias à realização do Exame aos que a ele aderirem.

O material e as orientações que o INEP divulgou para realização do exame, às secretarias de educação, as quais utilizam como base teórica, é o “Guia de Certificação, (2013)”, documento sintetizado expedido pelo INEP, no intuito de orientar as Secretarias Estaduais de Educação quanto ao processo de certificação

de conclusão do Ensino Fundamental, com utilização dos resultados do exame e o “Livro Introdutório, (2003)”, o qual traz as bases educacionais do exame, os eixos conceituais que o estruturam, entre eles o termo competência, demonstrando as áreas de conhecimento e as matrizes para a avaliação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) é responsável pela execução do Encceja, que tem como atribuição “definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para o estabelecimento de processos de certificação de competências” (BRASIL, 2013, p.5).

Sendo de responsabilidade das Secretarias da Educação a regulamentação, quando for o caso, o uso de seus resultados e a emissão dos documentos necessários para certificação equivalente ao ensino fundamental.

Para a implementação do exame seguem-se também as diretrizes da Portaria INEP nº 147, de 04 de setembro de 2008, no que tange à fundamentação teórico-metodológica do Exame, pela Matriz de Competências e Habilidades, e pela Interpretação dos Resultados do Encceja, no nível de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.

O Guia de Certificações do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos estabelece que a certificação, se dá através dos resultados do Encceja Nacional, destinados às pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental em idade própria, conforme preceitua o art. 38 da Lei nº 9.394/1996, “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular” inclusive às pessoas privadas de liberdade e jovens sob medidas socioeducativas que estão fora do sistema escolar regular (BRASIL, 1996).

Ao aderir ao Encceja a Secretaria de Estado de Educação, assume compromissos e responsabilidades na implementação do exame, conforme disposto no Guia de Certificações do Encceja, no item 3.1, no que refere aos Compromissos da Secretaria de Educação, assim colocado:

- I. Efetivar e manter atualizado o cadastro do Responsável pelo acesso ao Sistema de Resultados do Encceja disponibilizado pelo INEP, em sua jurisdição;
- II. Estar ciente dos procedimentos adotados para o Encceja nos termos do Edital publicado pelo INEP a cada edição do Exame no

Diário Oficial da União (DOU), e das informações sobre o Encceja disponíveis na página do INEP na internet;

III. Divulgar os critérios e procedimentos específicos e/ou complementares adotados para certificação com base nos resultados do Encceja;

IV. Aproveitar os resultados de uma ou mais áreas de conhecimento avaliadas em quaisquer edições anteriores do Encceja desde que o participante apresente Declaração de Proficiência comprovando a eliminação de um ou mais componentes curriculares (disciplinas);

V. Responsabilizar-se pela certificação dos participantes, conforme resoluções próprias de cada Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação, considerando os resultados obtidos pelo participante; a pontuação mínima indicada pelo INEP; a Declaração de Eliminação de Componentes Curriculares por área do conhecimento; e a idade mínima de 15 (quinze) anos completos na data de realização das provas do Encceja;

VI. Emitir e **entregar a Declaração de Proficiência** com os resultados do participante em cada área do conhecimento aferida no Exame, quando solicitado pelo participante ou pelo Responsável Pedagógico da Unidade Prisional e/ou Socioeducativa, observando o disposto no inciso V do item 3.1. deste documento;

VII. Emitir e **entregar os Certificados** de Conclusão do Ensino Fundamental, quando solicitado pelo participante ou pelo Responsável Pedagógico da Unidade Prisional e/ou Socioeducativa, observando o disposto no inciso V do item 3.1. deste documento;

VIII. Responsabilizar-se pela utilização dos resultados do Encceja exclusivamente para efeitos de Certificação;

IX. Responsabilizar-se pela utilização e o devido sigilo das informações dos participantes fornecidas pelo INEP (BRASIL, INEP, 2013, p.6, grifo nosso)

Com relação à adesão ao exame por parte da Secretaria de Estado de Educação, a “Coord. 1”, ao ser questionada sobre o que levou o Estado a aderir ao Encceja, enfatiza que,

Primeiro porque a gente ainda tem uma população muito grande de jovens acima de 18 anos que não concluíram o ensino fundamental. Esse percentual ainda é elevado, então, o Exame de certificação vem tentar resolver essa situação e posterior a isso à elevação da escolaridade com prosseguimento do estudo, a secretaria tem uma política de atendimento, e sabemos da nossa responsabilidade (Coord. 1 da SED, 2016).

Embora para a Coordenadora, o Encceja possibilite um prosseguimento no estudo. Como afirmar tal intenção se ele é uma avaliação pontual? Que certifica o sujeito conhecimentos hipoteticamente referendado a sua formação intra e extra escolar. Por certo que o contingente de pessoas que não concluíram o ensino médio associados aos índices de analfabetismo ainda é alto, todavia, depositar em

um exame, e na certificação que ele oferta as soluções de problemas históricos e estruturais da educação, é estar colaborando com as manobras capitalistas de perpetuação das classes sociais e dos mecanismos dos sistemas produtivos.

Concordamos com Frigotto (2013), ao enfatizar que a saída não está na reeducação fragilizada desses processos, que advém da intencionalidade da inserção, mas da tarefa que a educação deveria proporcionar,

[...] o desafio fundamental dos processos educativos não é de reeducá-los mediante processos formativos que lhes permitam uma inserção cada vez mais precária no sistema produtivo e de super exploração ou de justificar a sua não inserção. A tarefa é outra, desenvolver a capacidade crítica para entender essa realidade e a organização para transformá-la pela raiz (FRIGOTTO, 2013, p. 395).

A regressão teórica fomentada pelo sistema capitalista obscurece a compreensão da realidade, e nos dificulta entender que esse desenvolvimento dinâmico do capital não sinalizará soluções para a desigualdade em todos os setores da sociedade, ao contrário, o capital condiciona a divisão de postos, tanto do acesso à escolarização, quanto ao mercado de trabalho, eis porque a manutenção de certos atrativos educacionais, como o exame nacional é visto com certa valorização do processo educacional e condicionante da inserção desse sujeito a outros níveis de escolarização e trabalho.

Para tanto, e obedecendo as orientações do INEP, as atribuições da Secretaria de Estado de Educação são direcionadas ao credenciamento das unidades escolares para a emissão da certificação, tanto de eliminação parcial de componentes curriculares, quanto de conclusão de etapa de ensino fundamental do Enceja.

Nesse sentido, a definição dos procedimentos complementares para certificação no nível de conclusão do ensino fundamental é de responsabilidade da SED, uma vez, que o INEP disponibiliza as Secretarias Estaduais de Educação os dados cadastrais e os resultados dos participantes interessados em obter a certificação, conforme descrito na Portaria Ministerial 3415/2004, Art. 6º “Caberá às Secretarias da Educação regulamentar, o uso de seus resultados e a emissão dos documentos necessários para certificação equivalente ao ensino fundamental”.

Para tanto, a SED escolhe as escolas estaduais, e essas por sua vez são credenciadas por meio de Resoluções Estaduais, a emitir e entregar o certificado

aos estudantes/candidatos, não tendo nenhuma intervenção direta ou indireta com o candidato. Importante ressaltar que esse credenciamento é por edição, assim, sempre que o INEP lança edital, é necessário novo credenciamento das escolas.

Observamos no quadro que segue as escolas credenciadas de 2010 a 2015, aptas a certificação em Campo Grande (MS).

Quadro 2- Escolas Credenciadas em Campo Grande (MS) 2010-2015.

Escola Credenciada	Ano	Letra Inicial dos Candidatos	Localização
EE Prof. Henrique Cyrillo Correa	2010 2013 2014	A-F	Vila Rica
EE Prof ^a Clarinda Mendes de Aquino	2010	G-M	Jd. Petropolis
EE Elvira Mathias de Oliveira	2013 2014	G-M	Santo Eugênio
EE Prof. Emygdio Campo Widal	2010 2013 2014	N-Z	Jardim Vilas Boas

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, Diário Oficial do Estado (MS), (2010;2013;2014). Acesso em: 15 de Nov. de 2015.

O quadro não traz uma mudança significativa de escolas ao longo desses anos, assim, questionamos às entrevistadas de que forma é realizada a escolha das escolas que aplicam o exame. A “Coord. Téc.2”, explica que “[...] *para certificação nos municípios do interior foram escolhidas as escolas mais centralizadas e em Campo Grande foram definidas três escolas, uma em cada região*”.

A “Coord.1” esclarece também a respeito que,

Geralmente o INEP indica às escolas de acordo com dados dos Censos Populacionais, IBGE, aquelas cidades que tem uma maior população. Em Campo Grande a SED, escolheu por região. As escolas certificadoras por região, para facilitar o acesso dos estudantes, geralmente descentralizamos e regionalizamos essas escolas (Coord.1 da SED, 2016).

Dessa forma é possível perceber que por ser a escolha das escolas atribuição da Secretaria de Estado da Educação, essa é uma das poucas autonomias que o Estado detém na execução do exame, e uma das questões que sofreram sérias críticas e indagações contrárias à sua realização, por deter de um caráter centralizador, sem respeitar a autonomia dos estados na elaboração de suas políticas educacionais e,

Criado como uma política nacional para EJA em um contexto de ausência de investimento e atenção à modalidade pelo governo federal, o exame foi visto como parte do sucateamento dessa modalidade de ensino, ou seja, do movimento que exime o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública a jovens e adultos e por ser um exame nacional (SERRÃO, 2013, p. 731).

O IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)²⁴ posicionou-se também contrário à concepção centralizadora e padronizada do Encceja, principalmente por não considerar as diferenças regionais e a diversidade dos sujeitos da EJA e ainda por ser uma avaliação em larga escala que certifica, o que poderia estimular os jovens e adultos a trocarem a escola regular e os cursos da modalidade pelo exame.

Em relação ao processo certificatório, indagamos às entrevistadas como se dá a comunicação entre o INEP e a Secretaria de Estado de Educação na implementação do Encceja, a “Coord.1” nos relatou da seguinte forma:

A partir do momento que Secretaria Estado de Educação faz a adesão, é todo o contato do INEP com a secretaria, somos chamados em reunião em Brasília, nessas reuniões são discutidas como é que vai se dar toda essa logística, tem um cadastrado das pessoas que vão operacionalizar, dos coordenadores estaduais, e os coordenadores municipais, que vão acompanhar todo o processo de avaliação, não são todas as cidades, o INEP ele define pela população quais as cidades vão ser o pólo do processo avaliativo, isso acontece também nos privados de liberdade, as penitenciárias maiores, nas medidas socioeducativas também. A partir desse momento começa toda a fase de logística, de operacionalização, de contato com pessoas que vai coordenar, e trazer essas pessoas para uma reunião.

Na visão da “Coord.1”, o INEP é parceiro presente desse processo, ao afirmar que

No momento da assinatura com os coordenadores e responsáveis, vem uma pessoa do INEP para acompanhar todo trabalho no Estado, até a formação. No dia da formação a equipe que coordena fica numa escola, e daquela escola acompanha todo o processo do Estado inteiro, um quartel de apoio e dali vai se tendo contato com

²⁴ ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, espaço de discussão coletiva, na qual os participantes de todos os fóruns de educação de jovens e adultos participam, a fim de discutir diretrizes gerais do movimento que luta pela defesa dos direitos da educação de jovens e adultos. Disponível em: <www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul15/fai_verde_02.html> Acesso em: 10 de maio de 2017.

todos os coordenadores, para saber como está sendo a avaliação, a aplicação do exame no Estado, na última edição teve um técnico do INEP conosco acompanhando [...].

Ainda sobre o processo de Implementação do Exame e a comunicação com o INEP, a “Coord. 1” explica a atuação e importância do Coordenador do Exame,

O coordenador é uma pessoa que tenha ligação com a secretaria, porque tem experiência com a avaliação, e porque não é um processo fácil [...]. Nós temos um coordenador geral estadual da SED, e depois nos municípios pólos que vão ocorrer a aplicação, a gente também vai ter um coordenador municipal. Nosso contato é com o coordenador municipal, nós fazemos cadastro, a nossa responsabilidade é fazer cadastro no sistema de todos os coordenadores municipais, o coordenador municipal entra no sistema e vai fazer o cadastro do seu aplicador que é de sua responsabilidade. [...]. Após a realização da avaliação é encaminhada para o INEP, não pode ter erro nenhum, tem que ter o maior sigilo, por isso as pessoas envolvidas precisam ser bem preparadas, porque a vida desses estudantes está ali.

A “Coord. 1” conclui o processo de operacionalização da avaliação, mencionando o rigor que exigem nesse processo, considerando que,

[...] é uma avaliação muito rigorosa que a gente realiza em parceria com o INEP e com os candidatos, então precisa ter responsabilidade. Abre na frente do estudante, do candidato, abre, ele realiza, fecha e devolvemos, o correio é responsável por tudo, o correio é responsável por entregar e depois recolher (Coord. 1, SED, 2016).

Todavia, embora haja um rigor no processo de aplicação do exame, não existe o mesmo rigor com a publicização dos índices dos resultados, e no acompanhamento desse estudante/candidato.

A análise da operacionalização do Enceja, explanada pela “Coord.1” faz a menção ao processo efetivo de uma avaliação de larga escala que deve ser controlado em todos os processos burocráticos de sua aplicação. Todavia, não foi suscitado em nenhum momento o mesmo rigor com a avaliação do aluno/candidato, até porque o exame é pontual, naquela ocasião, mediante inscrição via edital, conferindo a certificação ou não ao sujeito, submetendo a sua competência o atributo e mérito do certificado.

Não sendo possível identificar a habilitação para o prosseguimento de estudos em caráter regular, pois a avaliação apenas certifica o candidato, que

através da competência adquirida intra e extra escolar, foram considerados aptos a certificação.

Associado ao fator apenas certificatório do exame, ainda não existe no Estado um sistema operacional informatizado, que possa, através da inscrição do sujeito ou de seus dados pessoais, identificar se esse candidato prosseguiu os estudos, ou obteve sucesso quanto à inclusão no mercado de trabalho, mesmo que seja como mão de obra habilitada à execução de tarefas, o fato é que, não existe na lógica do exame, a concepção de acompanhar o estudante e muito menos um fundamento pedagógico, preconizando que a educação tem papel significativo de formação intelectual, e socializadora. Importante salutar, que “nesta perspectiva, o ensino supletivo deveria cumprir uma função democratizadora de oportunidades educacionais, e não servir meramente à aceleração de estudos de jovens com atraso escolar” (HADDAD, 1997, p.15).

Neste contexto o Encceja, foi introduzido enquanto política pública, que além de certificar, também cumpriria o caráter de avaliação da Educação de Jovens e Adultos, gerando uma melhoria na oferta dessa modalidade.

Ora, se o exame não está sendo utilizado enquanto instrumento capaz de gerar informações que direcionem para a avaliação da EJA, logo ele, somente está certificando, e sem respaldar os Estados de dados que suscite a possibilidade de afirmar se a certificação está sendo validada para aferir a aprendizagem em espaços não formais ao longo da vida, que também é um dos pressupostos que fundamentam a defesa dos exames de certificação, uma vez que, “a certificação via exame possibilitaria a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo” (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p.730).

Embora o Encceja não esteja sendo utilizado para avaliar a EJA, a avaliação dessa modalidade é apresentada como um dos objetivos principais do exame, referenciado a LDB (Lei nº 9.294/1996), em que está prevista a realização de processos avaliativos do rendimento escolar para a melhoria do ensino e na Lei nº 9.448/1997, que atribui ao INEP a responsabilidade de implementar uma política nacional de avaliação como estratégia de monitoramento das políticas educacionais.

Notamos que não estão sendo validadas, ora por falta de dados, e/ou a disponibilização desses por parte do INEP, ora devido às interrupções dos exames. Assim os resultados do Encceja, enquanto uma alternativa de conclusão de

escolaridade do nível fundamental torna-se desconhecido, pois o INEP não dispõe para a SED os indicadores sobre os resultados do exame e, a SED não tem de um banco de dados que gere informações sobre o processo de certificação e que gere mecanismos de acompanhamento desses dispositivos que é um dos objetivos do Encceja.

Conforme Art. 2º, da Portaria 3.415/2004, que dispõe:

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.

Ou seja, ainda não se chegou à completude de informações que consubstancie e efetive os objetivos do exame, o que se esperava era que a partir desses dados pudessem ser desenhadas medidas que gerassem um planejamento eficaz das ações voltadas para a educação de jovens e adultos e assim aperfeiçoar a aplicação de investimentos financeiros nessa modalidade de ensino.

Em relação a esse banco de dados, sobre informações acerca do Encceja, o qual contribuiria com a relevância da implementação ou não do exame, a “Coord. 1” coloca que, *“Não. Nós gostaríamos de ter, mas esse banco de dados fica com o INEP, geralmente quem tem a senha coordenador estadual, que acessa o sistema, mas os resultados ficam com o INEP mesmo”*.

E a “Coord. Téc.2” contribui, explicando,

[...] porque na verdade tem um sistema online do Encceja, que cada interlocutor de cada secretaria tem uma senha específica, a Secretaria de Estado da Educação nomeia esse interlocutor, esta pessoa que vai ter esse contato direto com o INEP, que vai trabalhar com estes dados, mas sob sigilo, quando precisa acessar eu entro em contato com eles, muitas vezes a gente não consegue acessar o banco de dados (Coord. Téc. 2, SED, 2016).

Somando à falta de dados, a SED também não dispõe de indicadores que possam avaliar a efetividade do Encceja, enquanto alternativa de conclusão de escolaridade de nível fundamental. Conforme a fala da “Coord.1”, *“não, esses dados eu não tenho. Porque como não é um exame da Secretaria de Estado de Educação,*

fica difícil você ter um controle, sobre algo que outra instituição realiza, na verdade nós somos parceiros nessa realização”.

Essas questões geram várias indagações, como por exemplo: quantos sujeitos se inscreveram? Quantos conseguiram a proficiência para a certificação ou para a declaração? Quantos retiraram os certificados? Quantos prosseguiram os estudos? Enfim, são questionamentos que não obtivemos respostas, por não ter tido acesso ao INEP, apesar das exaustivas tentativas. Certos da centralidade do INEP quanto às informações pertinentes ao Exame, e que cabe as Secretarias apenas a utilização dos resultados do Enceja, exclusivamente para efeitos de certificação, e a responsabilização pela utilização assegurando o sigilo das informações dos participantes.

A desconsideração da autonomia dos Estados na formulação e aplicação dos exames locais, associada ao formato que o exame assumiu enquanto avaliação certificatória em âmbito nacional levou os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, a questionar a operacionalização do exame.

[...] seus opositores, ao defenderem os princípios de uma educação emancipadora, enxergaram tais programas como estratégias de precarização do atendimento educacional na medida em que privilegiavam processos acelerados de certificação, além de serem concebidos e executados de maneira desarticulada em relação às políticas e demandas locais e por ignorarem a autonomia de estados e municípios (SERRÃO, 2014, p.7).

Observamos que a modalidade de ensino de jovens e adultos não consegue estabelecer um atendimento educacional público, com valores emancipatórios e atrelamentos de direitos, mas evidencia ao longo do tempo como política compensatória minimalista. Como atribuir a EJA, a articulação necessária para superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população, sem o reconhecimento do seu valor no campo educacional?

A certificação do ensino fundamental por meio do Enceja para esses jovens, “significa a possibilidade de retomar os estudos no mesmo nível que os demais estudantes, não sofrendo outras penalidades além daquelas já impostas por suas condições de vida até então” (BRASIL, 2003, p. 14).

Uma questão paradigmática, pois se na avaliação para certificação, considera o aprendizado formal e informal, aquele conhecimento adquirido ao longo da vida, como equiparar as condições de sobrevivência daquele sujeito, que em sua

trajetória, não teve acesso ao conhecimento, cultura, lazer, e demais valores familiares, sociais, econômicos, cognitivos, como esse estudante terá a possibilidade de concorrer com os demais sujeitos letrados da sociedade?

Entretanto, ao questionarmos a “Coord.1” sobre o Encceja enquanto uma avaliação certificatória, ela enfatiza que em sua opinião o exame configura-se como importante acesso à escolarização, uma vez que,

O Encceja dentro das políticas sociais, que eu considero ele política social, é de fundamental importância, porque vem para certificar aquele estudante que não concluiu o ensino fundamental [...] então é oportunizar uma certificação para este jovem que não teve oportunidade de ter acesso à escola, e o Encceja vem numa perspectiva de valorizar o conhecimento não só escolarizado, mas todo o conhecimento que esse estudante trás do convívio, no trabalho, nas relações dele. Até a forma de certificar, das provas do Encceja ele procura valorizar essas experiências que o estudante trás, isso para mim é muito importante porque a gente entende que hoje alguns estudantes precisam ter acesso ao mercado de trabalho, ao mundo do trabalho, e a certificação dá uma condição para esse acesso, às vezes ele não tem esse acesso [...] é uma certificação muito válida, que vai oportunizar o acesso não só a escolarização desse estudante mais a oportunizar outros momentos importantes na vida dele (Coord. 1 da SED, 2016).

O dado obtido por meio da fala da entrevistada em defesa ao Exame está voltado à concepção da EJA, enquanto modalidade que resgata o tempo perdido pelos sujeitos, e principalmente seu viés direcionado à classe trabalhadora, por entender que “os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos são homens e mulheres que sobrevivem essencialmente da força do seu próprio trabalho” (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

Ou seja, confirma que a certificação direciona ao mercado de trabalho e não existindo uma formação real dos sujeitos, ocasionado um grande número de diplomados no campo do trabalho sem o devido conhecimento, gerando sua desclassificação, pois não é o certificado, que garantirá sua inclusão no mundo do trabalho. Assim, estão sob o julgo das “demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (Idem).

Para Andrade (2004, p. 49), o tratamento dado à EJA faz com que o aluno se torne “socialmente invisível frente ao sistema escolar, ainda que a EJA seja uma alternativa para a escolarização tardia, o estudante não é visto enquanto sujeito”.

Para Rummert e Ventura (2007, p. 33) a EJA,

Passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Essa concepção de uma educação para a classe trabalhadora, sem o devido investimento financeiro e social nessa modalidade, pode ser observada no processo de aplicação do exame, uma vez que a descontinuidade denota um descomprometimento com essa modalidade de ensino.

Verificamos a aplicação do Encceja em Campo Grande (MS), sobre a qual questionamos os entrevistados e obtivemos a informação que houve interrupções em seu processo, contudo não souberam informar as causas reais dessas interrupções e não encontramos dados e informações que registrassem os motivos. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 3- Aplicação do Encceja em Campo Grande (MS) 2010-2015.

Ano	Edital INEP – Encceja Nacional	Resolução SED.
2010	Edital nº02 de 10 setembro de 2010	Res. nº 2.432, 09 de março de 2011
2011	Não ocorreu (Resultado do edital nº02)	Não ocorreu
2012	Não ocorreu	Não ocorreu
2013	Edital nº 01 de 11 janeiro de 2013	Res. nº 2.789, 19 de agosto de 2013.
2014	Edital nº 04 de 28 fevereiro de 2014	Res. nº 2.887, 21 de julho de 2014.
2015	Não ocorreu (Resultado do edital nº 04)	Não ocorreu

Fonte: Inep/Legislação/Encceja - Diário Oficial do Estado (MS). Acesso em: 20 de Nov.2015.

O quadro evidencia as interrupções na aplicação do Encceja, que para Catelli; Serrão (2013, p.736), “é sempre uma incerteza”, associado à imprecisão de dados e à falta de publicização, estes são fatores que indicam um caráter negativo para a efetivação do exame.

Nesse ínterim, ao indagarmos a “Coord. 1” da SED, sobre as interrupções na aplicação do exame, como a Secretaria de Estado de Educação vê esse fato, e qual a repercussão para a EJA, a mesma contribui relatando que,

Isso não é muito bom dentro desse processo, porque assim, esse estudante, esse candidato, que perdeu nesse ano, ele sabe que ele perdeu, mas terá a oportunidade no outro ano, e essa interrupção não possibilita a continuidade do estudo desse estudante, desse candidato, porque nem sempre ele está estudando, ou às vezes, a gente tem caso de alunos que parou de estudar, ou que estava na escola, e depois por um motivo ou outro, teve que interromper então a certificação, vem como uma forma de ajudar (Coord. 1 da SED).

Denotamos que a visibilidade crescente na cultura da avaliação escolar, esperando que essas avaliações contribuam para uma maior atenção à educação, assim como divulgação de resultados eficazes, que possam direcionar para tomadas de decisões, embora, a real intencionalidade é a expansão dos sistemas nacionais de avaliação, para indução de propostas minimizadoras de direitos e condicionantes.

Essa intencionalidade fica clara na fala da “Coord. Téc.2”, a qual demonstra que existem outros motivos associados às interrupções,

[...] para o INEP lançar um exame nacional, que é um custo muito alto, eles têm que ter um número razoável de pessoas inscritas, interessadas, e isso o INEP têm, por ter o controle de matrículas do Censo Escolar, tendo toda a movimentação daqueles alunos que evadem, os que reprovam, e os que desistem, então eles têm esse controle, e este percentual de pessoas que se perdem ao longo do caminho. Conforme este número vai crescendo o INEP, verifica a necessidade de aplicar esse exame. Então acredito que esta política está muito voltada a atender uma clientela específica, o exame só é lançado quando realmente tem um número que seja válido para aplicar em todo país (Coord. Téc.2 da SED, 2016).

A afirmação da “Coord. Téc. 2” ratifica que a intenção na aplicação do exame é atender uma clientela específica, mas só lançado quando apresenta um número significativo de potenciais candidatos, uma vez que, é necessário medir o custo e benefício da aplicação do exame. Assim, a proposta de objetivar a construção de uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio da avaliação, não se confirma e, consolidar e divulgar um banco de dados com informações que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos, assim como um indicador qualitativo que possa ser

incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos é uma falácia, pois como, atingir esses objetivos com propostas direcionadas a atender a necessidade do governo e não dos cidadãos.

Essa concepção avaliativa vem consubstanciar os interesses neoliberais, imbuídos de intencionalidades que fere a ordem democrática da educação, uma vez que rompe com o processo educacional, contínuo e sistematizado, a uma regra mercadológica do capital, numa lógica de custo e benefício.

A respeito do Encceja enquanto Avaliação de Competência, indagamos às entrevistadas, que têm larga experiência com o exame e com a educação de jovens e adultos, o que elas pensam sobre o Encceja enquanto avaliação que certifica nos contextos das políticas educacionais. A “Coord. 1”, respondeu:

[...] a discussão é muito acirrada em torno do Encceja, algumas pessoas acham que o Encceja, ele não consegue dar conta de avaliar tudo que o estudante sabe, que esse modelo de certificação não é o mais adequado, e o Encceja a gente sabe que ele já passou por várias modificações e alterações [...] é um exame que ele dá conta de avaliar as competências desses estudantes, é lógico que com as mudanças, com as alterações que a gente tem em todo o processo a tendência é que os exames de certificação também como os processos nas escolas, de escolarização, eles vão se alterando, mas no momento entre todas as discussões a gente sabe que os prós e contras, ele é um exame que consegue avaliar as competências (Coord. 1, SED, 2016).

A “Coord.Téc.2” reitera que o exame “*atende bem esta parte do ensino fundamental até porque o INEP possibilita todo o material de estudos, disponível no site do INEP. Eu acredito que o básico, o necessário para o aluno concluir o ensino fundamental ele tem ali*”.

As respostas apresentadas pelas entrevistadas direcionam a responsabilização ao estudante, que permanece a mercê de seu esforço e sorte, buscam nas páginas do INEP conteúdos que lhe tragam a habilidade suficiente para realizar a avaliação de suas competências, enquanto o Estado se exime da responsabilidade de prover meios de acesso à educação e a formação integral do sujeito.

Segundo Paiva (2006, p. 523) na atualidade evidencia uma retórica que afirmar que “a educação de jovens e adultos é tomada de um processo histórico

regado de negação e exclusão, em um campo democrático e de direitos” e, acrescenta

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negado como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (idem).

Para Horta (1987, p.233), a educação deve ser apreendida além de uma base comum, porque para o Estado “[...] a educação forma cada indivíduo segundo sua posição social e o prepara para desempenhar o papel que esta posição lhe atribui”, ou seja, dentro de um legado constitucional que ampara ao direito insolúvel a educação, esta é posta de maneiras diferentes e de acordo com os interesses hegemônicos vigentes, assim, “ao mesmo tempo em que cada um é educado segundo o seu lugar na sociedade, uma cultura comum se impõe a todos, com vistas à integração de todos nesta mesma sociedade”.

A inclusão da educação como direito social constituiu um processo lento, ambíguo e contraditório. Esta inclusão se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação [...] dentro desse processo mais amplo da legitimação da ordem social capitalista, a ampliação de direitos sociais da cidadania, apresenta-se como uma estratégia. Nesta perspectiva, tal ampliação apresenta-se como, uma incorporação subordinada de interesses de classes dominantes, através do Estado (HORTA, 1987, pp. 214; 230).

Nesse cenário ambíguo de direitos, o Enceja tornou-se um atrativo para pessoas que desejam retomar suas trajetórias educacionais e/ou profissionais, por meio da certificação, sendo um dos questionamentos feitos pelo Fórum da EJA, justamente “porque para a EJA caberá um exame nacional que certifique seus sujeitos não escolarizados regularmente, ou de aprendizagens descontínuas? Será que esse exame é capaz de agregar conhecimento ao sujeito?” (BRASIL, 2006).

O Enceja é implementado com o intuito de atrair pessoas que desejam retomar sua trajetória educacional e/ou profissional, devido à certificação que o exame oferece. Nesse sentido, indagamos as entrevistadas quanto à análise sobre

certificação para jovens e adultos e o acesso ao conhecimento, para elas o exame está vinculado a esta perspectiva e agrega aprendizagem.

Para a “Coord.Téc. 2” o Encceja não gera conhecimento por si só, afinal “*não é um acesso para o conhecimento, é um caminho*”, sendo necessários outros mecanismos de ensino e aprendizagem para gerar o conhecimento.

Já segundo a “Coord. 1”, a certificação por meio de uma avaliação,

[...] é muito limitada, ela não consegue dar conta de avaliar tudo, agregar tudo, se a gente for entrar nesta discussão, a gente vai ver outras concepções de avaliações, mas nenhuma avaliação, não só o Encceja, o ENEM não dá conta de avaliar tudo, mas é ele procura, aliás, esses conhecimentos esse acesso era o ideal, mas como eu te falei é um processo [...], mas é eu acho que eles estão tentando é um processo que esta tentando, aliar conhecimento, e há o prosseguimento desses estudantes também (Coord. 1, SED, 2016).

Para Rummert, a questão que envolve a certificação, é bem mais complexa, que o simples discurso de democratização de direitos e oportunidades aos sujeitos da EJA, que por sua vez,

*[...] se mostra num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de **falsos discursos de universalização de acesso e de democratização de “oportunidades”**, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e **precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho** requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no País, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p. 176, grifo nosso).*

O desafio que se tem em relação à EJA está na desconstrução de paradigmas, que expressem o ensino e a aprendizagem frente a critérios de entendimento mais flexíveis, de conteúdos resumidos e certificações mais fáceis e rápidas, são atributos de facilidade frente às exigências educacionais.

Embora esse entendimento quanto a EJA, denote a expertise neoliberal em afagar com uma mão e sentenciar com a outra, revelando que esses jovens estão

fadados às estratégias de distribuição desigual e precária de conhecimento e direcionados a dicotomia capital e trabalho.

Para Frigotto (1995, p.6),

[...] a dicotomia relacionada ao capital X trabalho, está associada à perspectiva da classe dominantes, pois historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais dos trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Portanto, a educação é entendida como uma condição regulada e subordinada às necessidades do capital.

Fato que esta conduzindo o Enceja as condições de aplicabilidade e intencionalidade, sem o devido diálogo entre os atores desse campo de disputas mercadológico e ideológico.

Por fim, a intenção desse trabalho foi gerar reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos, por meio da implementação do Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos, embora tenhamos encontrado dados finitos, pontos foram suscitados, a fim de contribuir com estudos acerca da EJA, e na análise quanto à aplicabilidade de exames certificadoros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da questão norteadora da pesquisa, que consiste em identificar em que medida o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos tem se configurado no contexto das Políticas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto avaliação certificatória de competência. Assim, delineou-se como objetivo geral, analisar o processo de Implementação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos em Campo Grande/MS, no período de 2010 a 2015.

Procurando atender aos objetivos específicos da pesquisa, propusemos contextualizar as proposições da Educação de Jovens e Adultos a partir da constituição Federal de 1988; a examinar como o Encceja tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competências; e analisar o processo de implementação do Encceja, em Campo Grande/MS.

Para subsidiar a proposta desse estudo e no intuito de facilitar a análise dos dados encontrados na pesquisa empírica, bem como a revisão de literatura, consideramos como conceitos-chaves do estudo sobre o Encceja: a Educação de Jovens e Adultos; Direito Educacional; Avaliação de Competência e Certificação. Conceitos que estão presentes nos capítulos, que foram organizados de modo a percorrer em direção ao objetivo da pesquisa, principiando identificar o processo de implementação do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, no município de Campo Grande/MS (2010-2015).

Com relação à “Educação de Jovens e Adultos”, observamos historicamente que a EJA foi marcada pela marginalidade de direitos, que transcorrem desde o período colonial do País até a década de 1990, em que ocorreram transformações políticas, como a criação da LDB 9.394/96 e o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica. Todavia, a Educação de Jovens e Adultos ainda é fortemente ligada a desafios de analfabetismos e baixos níveis de escolarização, assim como, todos os seus desdobramentos para com a vida social, econômica, cultural e cidadã da pessoa jovem e adulta, normalmente essa demanda advém de um público de excluídos e pobres da sociedade capitalista contemporânea.

Nesse sentido e na eminência de atender aos anseios da população brasileira, o governo federal apresenta programas que ganham o território nacional com discurso de combater o analfabetismo, viabilizando exames de certificações e oferta de capacitação de qualidade a jovens e adultos, propiciando o ingresso no mercado de trabalho e a emancipação desses cidadãos.

Os organismos internacionais se projetam com a responsabilidade de articularem e propor metas, princípios e diretrizes que subsidiem e fomentem políticas públicas nacionais e que atendam essas questões sociais, como é o caso da UNESCO, que discursa em prol da educação, num paralelismo entre a lógica do processo de internacionalização financeiro e econômico, e a integração de uma educação mais equânime (IRELAND, 2003).

E por esse caminho a EJA vem seguindo ao longo dos anos e na atualidade, e pouca mudança se evidencia. O estudo traz grandes desafios a essa modalidade de ensino, como atender a diversidade que adentram a EJA, em suas aspirações pessoais, perspectivas de vida e dinâmica de sobrevivência, além dos contextos das políticas públicas, com falta de financiamento condizente, ausência de estímulos dos Estados e Municípios investirem na educação de jovens e adultos e escassez de políticas intersetoriais com as demais áreas. A realidade sinaliza para o analfabetismo funcional de milhares de pessoas, contrapondo aos números de matrículas que diminuem ao longo dos anos, as propostas governamentais a EJA ainda são paliativas e voltadas à suplência de recuperar o tempo perdido.

Constatamos ainda, a partir das falas dos entrevistados que os dados não consubstanciam a efetividade do Enceja nessa modalidade de ensino, enquanto um direito educacional, que a sua eficácia está somente no atrativo que tal exame exerce na sociedade que carece de diplomas para tentar prosseguir com os estudos, e inserir no mercado de trabalho, o que gera a infração dos certificados.

O estudo apontou para um expressivo declínio nas matrículas no período pesquisado, tanto para o ensino fundamental regular, ensino médio, quanto para a EJA, evidenciando uma preocupante realidade, pois onde estão esses alunos, e como eles estão vivenciando o processo de aprendizado. Apesar de também revelar um aumento das matrículas nos anos finais do ensino fundamental regular e ensino médio da EJA em 2014 e 2015, todavia, não tem como assegurar que seja devido o exame, por não termos indicadores para confrontar tal hipótese, mesmo que o estudo identifique estratégias do Estado para alcançar a meta do IDEB 2017.

Notamos que a EJA, ainda vem se afirmando nos arranjos do capital que manobram as estruturas da educação a favor de seus interesses, implantando instrumentos de avaliação de competências e habilidades deste público em nível do ensino fundamental para certificação e transferindo a responsabilidade de projeção educacional ao sujeito, que por meio de seu esforço e conhecimento intra e extraescolar, acessarão ou não todos os níveis de educação.

Por certo que o direito à educação é uma luta histórica e política da sociedade, a qual intensifica na atualidade com os embates por uma educação mais equânime, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que, os governos de forma amenizadora buscam a reparação da dívida histórica e social do direito negado às classes populares que compõem a parcela da sociedade brasileira, e em sua maioria os educandos da EJA.

No que diz respeito ao conceito “Avaliação de Competência”, foi possível perceber que não há um consenso de que o exame consegue extrair a competência do estudante na avaliação. Embora as afirmativas das entrevistadas sejam na direção da autonomia do candidato em pesquisar os conteúdos e materiais disponibilizados pelo INEP e, esse sujeito a partir dessa descoberta inicie e/ou aprimore seu processo de aprendizagem, deixam de reconhecer que existem pessoas que não sabem utilizar os meios midiáticos e informatizados de comunicação e, a falta de tempo para fazê-lo por serem trabalhadores em sua maioria.

Por exemplo, os trabalhadores que se desdobram para o sustento familiar e não lhes sobram tempo, disposição e condições autodidatas de aprendizagem e, ainda a existência de um contingente de analfabetos funcionais que não conseguem desenvolver uma linha racional lógica de aprendizado, a nosso ver, o Encceja se torna acessível por um público seletivo, como colocou uma das entrevistadas, “o exame não traz acesso ao conhecimento, é um caminho”, e que não pode ser percorrido por todos.

Mediante as ponderações advindas das entrevistadas, quanto à avaliação que o Encceja traz, elas concordam que a “avaliação é muito limitada, ela não consegue dar conta de avaliar tudo e agregar”, isso nos mostra o quanto é falho a perspectiva de assegurar direito educacional, por meio de uma avaliação certificatória.

Nesse sentido o conceito de avaliação de competência está instaurado no intuito de perpetuar a lógica estrutural do capitalismo das classes sociais.

Condição que direciona para a “Certificação”, a qual é propagada como instrumento capaz de resgatar o tempo perdido, daquelas pessoas que não concluíram os níveis educacionais, de dar condições ao candidato de prosseguir nos estudos e ainda usufruir de uma colocação no mercado de trabalho ou projeção no posto que está e, ainda a valorização do conhecimento adquirido ao longo da vida. Vejamos que, no discurso dos governantes, consubstanciados na fala das entrevistadas essa prerrogativa é assegurada como garantia de acesso à escolarização, e assim sendo, a garantia ao direito inerente do cidadão, à educação.

Embora a pesquisa tenha demonstrado outra realidade, como a descontinuidade na aplicação do exame, a falta de informações e dados, e a centralização federal na tomada de decisões. Outro ponto é a falta de investimento do Estado no sentido de avançar com a sistemática educacional destinada a EJA, como por exemplo, sistemas operacionais que possam lhes garantir o reflexo desse exame no Estado.

Nesse sentido, concordamos com Rummert (2007, p.45) que o Encceja ao se apresentar com a função principal de certificar jovens e adultos, “vai ao encontro da valorização do diploma em detrimento do valor do conhecimento”. O Encceja, em detrimento da efetiva aprendizagem, reforça o significado simbólico do certificado, concorrendo para ampliar seu “valor-de-troca”.

É notória a ambivalência existente diante do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, sendo esse uma alternativa do MEC, junto ao INEP, de reverterem um quadro ainda caótico da educação de jovens e adultos apresentados ao longo dos anos. Todavia, por ser uma estratégia isolada como um exame certificador, que não acatada as discussões dos Fóruns da EJA, das Secretarias de Educação, dos Grupos de Pesquisas Científicas e demais atores do processo educacional nacional, ainda será uma alternativa fragmentada e pontual.

O Estado de Mato Grosso do Sul, tem buscado alternativas na eminência de suprir com a demanda em todos os níveis de ensino, embora essas estratégias de governo sejam para atender principalmente os acordos firmados, grandes são os desafios, frente às demandas por uma educação para todos. É necessária a efetividade de uma educação que seja capaz de emancipar os cidadãos, resgatar a

motivação de estudar, de adquirir conhecimentos e vislumbrar perspectivas melhores de sociedade, de políticas públicas condizentes a efetivação do direito a educação.

A nosso ver, para que as propostas vindouras tenham êxito é necessário que os governos se atentem, aos investimentos financeiros contínuos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, à provisão de professores motivados e valorizados com essa modalidade de ensino, com formação continuada e remuneração condizente. É imprescindível que o aluno dessa modalidade de ensino, se sinta integrado ao meio educacional para que na valorização de um certificado, ele encontre meios de prosseguir os estudos e dignamente se tornar visível aos olhos da sociedade que só o vê enquanto força de trabalho barato.

Os resultados da pesquisa mostram que o Enceja, seus princípios e conceitos como competência e habilidades, e a certificação dessa competência, são estratégias capitalistas que envolvem a sociedade nos conceitos empresariais que direcionam para resultados, uma metodologia de classificação e seleção, usufruindo da suposta competência e habilidade do sujeito. Termos que estão associados à empregabilidade e a profissionalização e, atualmente, vem sendo subordinado à educação com critérios socioeconômicos e produtivos, associados ao acesso, ao conhecimento e ao trabalho, paradigmas que emolduram os discursos neoliberais e passam a serem aceitos pela sociedade como as possíveis soluções aos problemas estruturais da educação.

Direcionando as propostas que levem aos resultados, sem a oferta dos meios de aprendizagem, que no âmbito empresarial seriam capacitações. Embora essas expertises governamentais fomentem direcionar o sujeito à modalidade de ensino EJA, a educação e a sociedade como um todo está na direção dos índices alarmantes e negativos que apresentamos na pesquisa.

Por certo que a educação é determinada pela classe dominante, em que cabe ao trabalhador o mínimo de instrução, uma negligência aos seus direitos, conforme destaca Frigotto (2006, p. 163) “uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, [...] tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral”.

Ou seja, o que deveria emancipar, condiciona. O trabalhador, estudante da EJA, se vê envolto à falta de perspectivas e acaba desistindo, ou opta, conforme

demonstrado na pesquisa, por uma avaliação certificatória, aligeirada e que não garante projeção nos estudos, ou inclusão no mercado de trabalho.

Este trabalho objetivou o estudo da implementação de uma política para a educação de jovens e adultos, cuja proposta audaciosa do governo condicionado aos organismos internacionais, era dentre elas, “construir uma referência nacional de auto avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competência e habilidades, adquiridas no processo escolar” ou nos processo formativos ao longo da vida familiar e social; fomentar as secretaria de educação uma “avaliação capaz de aferir os conhecimentos e habilidades dos participantes no nível fundamental”; “consolidar banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais, que possa ser utilizado na melhoria da qualidade na oferta da EJA” (BRASIL, 2003).

Muito embora os objetivos solidifiquem a urgência de medidas efetivas à educação de jovens e adultos, o exposto nos quesitos limitadores deste estudo, não foi possível identificar que o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos-Encceja, esteja alcançando sua proposta inicial, pelo contrário, o estudo direciona para uma releitura da realidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades geográficas nacionais, a autonomia dos Estados, a participação dos Fóruns da EJA, Grupos de Pesquisas científicas, a fim de traçarem melhor direcionamento a EJA e da educação como um todo, para que não ocorra o esvaziamento do ensino regular.

Nessa direção, sugerimos para futuras pesquisas, o estudo junto ao INEP dos resultados (microdados), ainda não publicizados do Encceja, de forma a verificar a sua aplicabilidade, assim como o aprofundamento da discussão da certificação por meio de exames nacionais de larga escala e sua qualificação através dos Sistemas Estaduais de Educação.

Referências

ALVES, G. **Terceirização e Acumulação Flexível do Capital**: Notas Teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. Revista Estudos Sociológicos. Araraquara, v.16, n.31, p.409-420, 2011.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARAUJO, L. **Os Fios Condutores do PDE são antigos**. Jornal de Políticas Educacionais n°2/Set.de 2007, pp. 24-31. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n2_3.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

ARAUJO, E. A. C.; ANDRADE, D. F.; BORTOLOTTI, S. L. V. **Teoria de Resposta ao Item**. Rev. Esc. Enferm. USP 2008; 43(Esp.): 1000-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a03v43ns.pdf>> Acesso em: 10 de set. de 2016.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

BARCELOS, L. B. **O CEJA e a qualidade na EJA**: Uma Utopia possível? Universidade Estadual do Rio de Janeiro. RJ, 2010. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2010/Luciana%20Bandeira%20Barcelos.pdf>> Acesso em: 16 de outubro de 2016.

BERTRAND, Olivier. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais**. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108523por.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

BORGES, F. A. C. **O Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul**. Formação de professores em um novo dizer para jovens de 15 a 17 anos. Fórum EJA. UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.248, ano CXXXIV, 23 de dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acessado em: 30 set. 2016.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela**

Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acessado em: 30 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 30 de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Carta entregue ao Ministro da Educação na Audiência com Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **O Plano Nacional de Educação.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 25 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas.** Brasília-DF, s/d.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União de 19 de julho de 2000, Seção 1, p. 18. Brasília, 2000

_____. Ministério da Educação. Portaria 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União de 15 de julho de 2002, Seção 1 página 16. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria 77, de 16 de agosto de 2002. Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Brasília, MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. Institui o Exame Nacional de Avaliação de Competência na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Documento Base Nacional. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Brasília, 20 de março de 2008. Disponível <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf> Acesso em 30 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009.

Dispõe sobre o **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho 2010. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório: documento básico, ensino fundamental e médio**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/encceja/livro-introdutorio>>. Acesso em: 20 de julho de 2015

_____. Ministério da Educação. Construindo um Sistema Articulado de Educação: **O Plano Nacional de Educação**, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acessado em: 30 de set de 2016.

_____. Ministério da Educação. Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. **A avaliação da EJA no Brasil**: insumos, processos, resultados / Organizado por Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Junior, Sérgio Haddad. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. Censo Escolar. MEC/INEP: Brasília, 2012.

_____. _____. MEC/INEP: Brasília, 2015.

_____. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, 2010.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATELLI, R.; SERRÃO, L. F. S.; GISI, B. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. Rev. Bras. Estudo Pedagogia. Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>> Acessado em: 27 de julho de 2016.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização da EJA**: quais práticas pedagógicas? São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569-- Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Res.pdf)>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso em: 27 de julho de 2016.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, DF: UNICEF, 1990.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira: projetos em disputa.** São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil.** Programa Minerva, em 2006. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

CURY, C. R. J. **A qualidade da Educação brasileira como Direito.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, out/dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401053&script=sci_arttext Acessado em: 30 de set. 2016.

_____. **Direito a Educação: Direito a Igualdade, Direito a Diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010> Acesso em: 01 de out. 2016.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica.** In: Boletim Técnico do Senac, 20(1): 14-25, jan./abr. 1996.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cad. CEDES vol.21, nº55. Campinas Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005 Acesso em: 06 de maio de 2017.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc. 2005, vol. 26, n.92, p. 1115-1139. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 939-959, 2010.

_____. Entrevista concedida Beatriz Morrone. Revista Época. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html> Acesso em: 29 de julho de 2016.

DIAS, S.G. A.; LARA, A. M. **A conferência de Jomtiem e suas principais expressões na Legislação educacional brasileira da década de 1990: o Caso da LBB, do PCN.** Simpósio Nacional de Educação. Cascavel, PR, 2008. Disponível em:

<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>> Acesso em: 07 de outubro de 2016.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O.; **O combate a Pobreza nas Políticas Educativas do Século XXI**. III Congresso Luso-Afro-Brasileiro e Ciências Sociais. Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf> Acesso em: 28 de julho de 2016.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXIII, n.79, Ago./2002.

FERREIRA, V.A.; RODRIGUES, M.F. **Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 32, n. 2, p. 571 - 583 mai./ago. 2016

FERREIRA, V.A.; RODRIGUES, M.F. **Educação de Jovens e Adultos e a avaliação de competência para certificação**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 172-183, jan./abr. 2016

FERRETTI, C. J. e outros. **Tecnologias, trabalho e educação**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1994

FILHO, R. B. S. **Noções de Competência**: possíveis evidências. Revista Educação PUCRS, v.2, n.2, jan. 2012.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S.; **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>> Acesso em: 01 de Ago. de 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. _____. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Escola Pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

_____. **Educação Profissional e Capitalismo Dependente**: o Enigma da Falta e Sobra de Profissionais Qualificados. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

_____. **Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década séc. XXI.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011

_____. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade.** Artigo, 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. **Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p389>> Acesso em: 20 de julho de 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTO, C. **O processo de definição das diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos:** participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GENTILI, P. **Educar para o desemprego:** a desintegração da promessa integradora, em Frigotto, Gaudêncio (ed.) Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século Petrópolis: Vozes, 1998

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. **Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA):** Escola e o trabalho na mediação entre presente e futuro. 31ª Reunião Anual da Anep. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-3968-Res.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna:** Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. SP: Ed. Loyola, 1992.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, nº. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

HIRATA, H. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência.** In: Ferretti, Celso J. e outros. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 124-138.

HORTA, J.S.B. **Planejamento Organizacional**. In: SAVIANI, D, et AL, (coord.). MENDES, D.T. Filosofia da educação brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

_____. **Vinte anos de Educação para Todos, 1990-2009: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional**. Em Aberto. Brasília: INEP, v. 22, n. 82, nov. 2009.

_____. Entrevista concedida Paula Sato. Revista Nova Escola. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_476364.shtml> Acesso em: 29 de julho de 2016.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796>>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

KNOLL, J. H. **A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos** - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2014, (pp.13-29).

_____. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAIOLINO, E. V. S. **Política Educacional para a Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999 a 2006)**. Campo Grande, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Atos normativos**. Campo Grande, MS, 2014a. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, 24 jan. 2014b, n. 8.602, p. 15-17.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989**. Campo Grande, MS: Assembléia Legislativa, 1989.

_____. Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993. Dispõe sobre o **Conselho Estadual de Educação – CEE/MS**. Campo Grande, 1993.

_____. Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Edital 15/2010. Inscrições para o ENCCEJA/2010. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 15 dez.2010, n. 7847, p. 28.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Resolução/SED n. 2.545, de 27 de abril de 2012. Credenciamento para emissão de certificados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2010. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 29 de set.2011, n.8182, p. 3.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Resolução/SED n. 2.457 de 29 de setembro de 2011. Credenciamento para emissão de certificados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2010. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 03 de out. de 2011, n.8043, p.11.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Edital 1/2013. Inscrições para o ENCCEJA/2013. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 16 de jan. 2013, n.8353, p. 3.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Resolução/SED n. 2.789 de 19 agosto de 2013. Credenciamento para emissão de certificados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2013. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 20 de agosto de 2013, n.8498, p. 26.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Edital 6/2014. Inscrições para o ENCCEJA/2014. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 14 de março de 2014, n.8635, p. 12.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Resolução/SED n. 2887 de 21 de julho de 2014. Credenciamento para emissão de certificados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e

Adultos – ENCCEJA/2014. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 22 de julho de 2014, n.8720, p.14.

MELLO, G. N. **Políticas públicas de educação**. Estudos avançados. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>> Acesso em 06 de maio de 2017.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. V. **Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. PUC/SP/Brasil. Campinas/SP: Papyrus, 1998. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf> Acesso em: 27 de julho de 2016.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M.P.; DURLI Z. **A visão sistêmica no Plano de Desenvolvimento da Educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/104.pdf> Acesso em: 05 de outubro de 2016.

_____.; SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e a visão sistêmica de educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 26, p. 551-564, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19798/11536>> Acesso em: 05 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor. In: **Novos Estudos**, SP: CEBRAP, 1988.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a04v21n80.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de educação, 2005.

_____. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 186 p, 2007.

PERONI, V. M.; ADRIÃO, T.. Mudanças na configuração do Estado e sua

Influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

_____. M.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D.E. O Estado e o Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na Gestão da Educação Básica da Educação Básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 108, p.761- 778, out. 2009.

RAMOS, M. N. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de outubro de 2016

RIBEIRO, T.P.R. **Neoliberalismo, Educação e Avaliação**. ANPAE. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Relato/ThainaPortelaRegoRibeiro_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI**. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Revista Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, Editora UFPR, 2007.

_____; _____ **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>> Acesso em: 01 de Ago. de 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, Especial – out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em: 01 de Ago. de 2016.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas (SP). 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 de Ago. de 2016.

SANTOS, N.E.P.; FIDALGO, F. **A Centralidade da Certificação de Competências no Brasil**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/centralidade-da-certificacao-de-competencias-no-brasil>> Acesso em: 05 de outubro de 2016.

SERRÃO, L. F. S. **Exames para Certificação de Conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem, 2014.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014.

SOARES, L. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil:** articular, socializar e intervir. Alfabetização e Cidadania (São Paulo), São Paulo, n.17, p. 25-35, 2004.

SOUZA, A. H. **Da educação mercadoria à certificação vazia.** Revista Digital Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1072>> Acesso em: 06 de outubro de 2016.

SOUZA, E. G. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil:** uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012.

SOUSA, C. P.; PESTANA, M. I. **A polissemia da noção de competência no campo da educação.** Revista Educação Pública, Cuiabá, MT, v. 18, n. 36, 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/viewFile/527/448>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SHIROMA, E. O; MORAES, M.C. M; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 4ª ed.

UNESCO. Conferência Internacional sobre educação de adultos. (V. 1997. Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** Brasília, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Brasília, julho de 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 06 de outubro de 2016.

VENTURA, J. P.. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da classe trabalhadora.** Tese de Doutorado em Educação. 302f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____. **Educação ao longo da vida e organismos internacionais:** apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, SP. V.1, n.1 (2013). Disponível: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

VIEIRA, E. **A Política e as bases do Direito Educacional.** Caderno Cede ano XXI, nº 55, novembro/2001

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acessado em: 01 de agosto de 2016.

APÊNDICES A – ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Coordenadores da Secretaria de Estado de Educação)

I- IMPLEMENTAÇÃO DO ENCCEJA

- 1) Com base na sua experiência, como definiria o Encceja nos contextos das políticas educacionais?
- 2) Dê sua opinião sobre o Encceja enquanto uma Avaliação Certificatória de Competência?
- 3) O Encceja tornou-se um atrativo para pessoas que desejam retomar suas trajetórias educacionais e/ou profissionais devido à certificação. Nesse sentido, qual a sua análise quanto certificação para os trabalhadores, e o acesso ao conhecimento?
- 4) Como é o processo de comunicação entre o INEP e a Secretaria Estadual de Educação na Implementação do Encceja?
- 5) Como se dá o processo operacional para a aplicação do exame, do INEP a Certificação?
- 6) Quais são as exigências para a implementação do Encceja?
- 7) De que forma é realizada a escolha das Escolas que aplicam o Exame?
- 8) A Escola que aplica o Exame recebe alguma contrapartida financeira? Se (SIM), de que maneira?
- 9) O que levou o Estado a aderir ao Encceja?
- 10) Esse exame onera algum custo para o Estado? Justifique?
- 11) Existem bancos de dados com resultados dos exames? Quais informações eles contêm?
- 12) A SED tem algum indicador que avalie a efetividade do Encceja, quanto alternativa de conclusão de escolaridade do nível fundamental? Se (SIM) de que forma? Se (NÃO) por quê?
- 13) Em relação às interrupções na aplicação do exame. Como a Sed vê esse fato? Qual a repercussão desse fato a EJA?
- 14) A SED tem outra alternativa de Avaliação Externa aos sujeitos da EJA? Se (SIM), qual o processo, ela certifica?
- 15) Houve alguma mudança no cenário da modalidade da EJA, em Campo Grande/MS, após o Encceja? Se (SIM), de que forma? Se (NÃO) por quê?

APÊNDICES B –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa: O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, no Contexto das Políticas Educacionais: Implementação no Município de Campo Grande/MS (2010-2015).

Pesquisadora: Marcilene Ferreira Rodrigues
E-mail:

Orientadora: Valdivina Alves Ferreira
E-mail:

Prezado (a) senhor (a):

Sou mestranda do programa de pós-graduação em educação - mestrado e doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e esta pesquisa para fins de obtenção do título de mestre em educação tem como objetivo geral analisar o processo de Implementação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em Campo Grande/MS, no período de 2010 a 2015.

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados de documentos oficiais e será aplicada entrevista como técnica complementar, com base em questões semiestruturadas. A entrevista será gravada, desde que autorizada pelo (a) entrevistado (a). Pretendo entrevistar o:

A professora Dra. Valdivina Alves Ferreira, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessária, pessoalmente ou pelos telefones:

Nesta pesquisa não se identifica desconforto ou risco ao participante, uma vez que a sua participação é voluntária e as informações decorrentes da mesma visam aprofundar e complementar os dados levantados nos documentos.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão aos entrevistados (as) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da dissertação de mestrado.

Desde já agradeço pela colaboração, na certeza que suas informações serão de fundamental importância para o êxito dessa pesquisa.

Cordialmente,

Marcilene Ferreira Rodrigues

Considerando as informações constantes e nas normas expressas na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, complementada pela Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde consinto **de modo livre e esclarecido**, participar da presente pesquisa na condição de participante da mesma, sendo que me foi esclarecido, que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica qualquer tipo de despesa e/ou ressarcimento financeiro;
2. É garantida a liberdade da retirada do consentimento e da participação no referido estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição, ou atitude preconceituosa;
3. É garantido o anonimato;
4. Os dados coletados só serão utilizados para pesquisa e os dados coletados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou eventos científicos;
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda;
6. O presente termo está assinado em duas vias.

Autorizo não autorizo que minha identidade seja revelada.

Concordo não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações aqui prestadas sejam utilizadas nessa investigação.

Campo Grande, ____ de _____ de 2016.

Participante: _____ RG: _____

Assinatura

**ANEXO I –
OFÍCIO DO ACEITE DA PESQUISA**



Ofício n. 3.102/SUPAI/GAB/SED

Campo Grande/MS, 2 de agosto de 2016.

Senhor Coordenador,

Em resposta à Comunicação datada de 30 de junho do corrente ano, protocolizada sob o n. 29/240058/2016, oriunda da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, por meio da qual se solicita autorização para que a aluna Marcilene Ferreira Rodrigues tenha acesso a documentos institucionais, diários oficiais e processos, dentre outros, sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), para fins de pesquisa, cujo objetivo é a elaboração de sua Dissertação de Mestrado, informa-se:

- o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC);
- esse Instituto, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional;
- para gerar seus dados e estudos educacionais, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- cabem às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, mediante adesão ao ENCCEJA, emitirem os documentos de certificação dos participantes aprovados no Exame, bem como definir os procedimentos complementares para certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental;
- o INEP disponibiliza às secretarias estaduais de educação os dados cadastrais e os resultados dos participantes interessados em obter a certificação, as quais responsabilizam-se pela utilização e o devido sigilo das informações dos participantes e dos resultados obtidos no ENCCEJA, exclusivamente para efeitos de Certificação.

Em face do exposto, comunica-se que é possível disponibilizar, para a referida pesquisa, as resoluções publicadas em Diário Oficial, as quais credenciam as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino-MS para fins de emissão da certificação de eliminação parcial de componentes curriculares e de conclusão de etapa de ensino fundamental, referente ao Exame

Ao Senhor
 Prof. Dr. HEITOR QUEIROZ DE MEDEIROS
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado/UCDB
 Av. Tamararé, 6.000, Jardim Seminário
 CEP 79117-900 CAMPO GRANDE - MS

Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educam.gov.br, e informe o código 019011ESB7

ocolo: 29/240058/2016
 i: 03/08/16



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Ofício n. 3.102/SUPAI/GAB/SED - 2

Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Esta Secretaria coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas Para Educação Básica, para esclarecimentos complementares, por meio do telefone 3318-2330.

Atenciosamente,


MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretaria de Estado de Educação

Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educ.mt.gov.br, e informe o código 090015587Protocolo: 281.245.283116
Data: 03/08/16

ANEXO II

Matrizes de Competência do ENCCEJA

MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL

EXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE MATEMÁTICA	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.
F1 Construir significados e ampliar os já existentes para os números naturais, inteiros e racionais.	H1 - Utilizar no contexto social diferentes significados e representações dos números — naturais, inteiros e racionais.	H2 - Utilizar algum procedimento de cálculo com números naturais, inteiros ou racionais.	H3 - Resolver situação-problema com números naturais, inteiros ou racionais envolvendo significados da adição, subtração, multiplicação ou divisão.	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.
F2 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 (triângulos e quadriláteros).	H8 - Resolver situação-problema que envolva noções geométricas (ângulo, paralelismo, perpendicularismo).	H9 - Utilizar noções geométricas (rigidez do triângulo, composição e decomposição de figuras) na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.	
F3 Construir e ampliar noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.	H10 - Identificar registros de notação convencional de medidas.	H11 - Estabelecer relações entre diferentes unidades de medida (comprimento, massa, capacidade).	H12 - Resolver situação-problema envolvendo diferentes grandezas e seleção de unidades de medida adequadas.	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.
F4 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 porcentagem como recurso para a construção de argumentação.	H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade, utilizando cálculos de porcentagem.

<p>EIXOS COGNITIVOS</p> <p>COMPETÊNCIAS DE MATEMÁTICA</p>	<p>I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>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.</p>	<p>III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>F5 Construir e utilizar conceitos algébricos para modelar e resolver problemas.</p>	<p>H19 - Identificar representações algébricas como uma generalização de propriedades.</p>	<p>H20 - Utilizar expressões algébricas para generalizar situações de contextos diversos.</p>	<p>H21 - Resolver situação-problema por meio de equações do primeiro grau.</p>		
<p>F6 Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.</p>	<p>H22 - Identificar informações apresentadas em tabelas ou gráficos de colunas, de setores ou de linhas.</p>	<p>H23 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.</p>	<p>H24 - Resolver problemas com dados apresentados em forma de tabela simples ou gráfico.</p>	<p>H25 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.</p>	<p>H26 - Avaliar propostas de intervenção na realidade, utilizando informações expressas em gráficos ou tabelas.</p>
<p>F7 Compreender conceitos, estratégias e situações matemáticas numéricas para aplicá-los a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e da atividade cotidiana.</p>	<p>H27 - Identificar regularidades presentes em seqüência(s) numérica(s).</p>		<p>H28 - Resolver situação-problema que envolva a noção de probabilidade.</p>	<p>H29 - Utilizar cálculos de juros simples como recurso para a construção de argumentação.</p>	<p>H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de juros simples.</p>

HISTÓRIA E GEOGRAFIA – ENSINO FUNDAMENTAL

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA		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.	
F1 – Compreender processos sociais utilizando conhecimentos histórico-geográficos.	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	H1 – Identificar formas de representação de fatos e fenômenos histórico-geográficos expressos em textos e/ou imagens.	H3 – Interpretar realidades históricas e geográficas estabelecendo relações entre diferentes fatos e processos sócio-espaciais.	H4 – Comparar diferentes explicações para fatos e processos históricos e/ou geográficos.	H5 – Analisar fatos e processos históricos e geográficos considerando o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural.	H10 – Comparar propostas para superação dos desafios sociais, políticos, econômicos e/ou ambientais enfrentados pela sociedade brasileira.	H15 – Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio cultural, tendo em vista a preservação das identidades nacionais e do meio físico.
	F2 – Compreender o processo histórico de formação da sociedade, da produção do território, da paisagem e do lugar no Brasil.	H6 – Utilizar mapas, gráficos ou fontes históricas para explicar fatos e processos histórico-geográficos e seus impactos na sociedade brasileira.	H8 – Interpretar situações histórico-geográficas da sociedade brasileira referentes à constituição do espaço, do território, da paisagem e/ou do lugar.	H9 – Analisar o processo socioeconômico de formação e a apropriação dos recursos naturais na sociedade brasileira.	H14 – Analisar a diversidade morfológica do território brasileiro e as implicações sociais e ambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.		
	F3 – Compreender a importância do patrimônio cultural e suas relações com a organização das sociedades.	H11 – Identificar características do patrimônio cultural ao longo da história.	H13 – Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural.	H14 – Analisar a diversidade morfológica do território brasileiro e as implicações sociais e ambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.	H15 – Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio cultural, tendo em vista a preservação das identidades nacionais e do meio físico.		
	F4 – Compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H16 – Identificar em documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia presentes na vida social.	H18 – Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos.	H19 – Avaliar situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.	H20 – Analisar propostas de inclusão social promovidas pelas instituições sociais e políticas, considerando o respeito aos direitos humanos e a diversidade sociocultural.		
	F5 – Reconhecer a formação e a organização do espaço geográfico a partir das transformações ocorridas no campo e na cidade.	H21 – Identificar representações do espaço geográfico em textos científicos, imagens e gráficos.	H23 – Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico e geográfico, envolvendo a cidade e o campo.	H24 – Avaliar diferentes formas de uso e apropriação dos espaços, envolvendo a cidade e o campo, e suas transformações no tempo.	H25 – A partir de interpretações cartográficas do espaço geográfico brasileiro, identificar propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de equilíbrio ambiental.		
	F6 – Compreender a organização econômica das sociedades contemporâneas e as mudanças no mundo do trabalho.	H26 – Identificar aspectos da realidade econômico-social de um país ou região, a partir de indicadores socioeconômicos graficamente representados.	H28 – Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social.	H29 – Avaliar formas de propagação de hábitos de consumo que alterem os sistemas produtivos visando à conservação sócio-ambiental.	H30 – Comparar organizações políticas, econômicas e/ou sociais no mundo contemporâneo, na identificação de propostas que propiciem equidade na qualidade de vida de sua população.		

<p>EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</p>	<p>I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>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.</p>	<p>III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.</p>	<p>H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informal, publicitário, artístico e de entretenimento).</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>H2 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.</p>	<p>H3- Reconhecer a importância das linguagens e dos sistemas de comunicação nos ambientes sociais e de trabalho.</p>
<p>F2 - Construir um conhecimento sobre a organização de um texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.</p>	<p>_____</p>	<p>H4 - Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM.</p>	<p>H5 - Indicar a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização.</p>	<p>H6 - Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões estrangeiras.</p>	<p>H7- Reconhecer os valores culturais representados por outras línguas na língua portuguesa.</p>
<p>F3 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.</p>	<p>H8 - Identificar em manifestações da cultura corporal elementos históricos e sociais.</p>	<p>H9 - Identificar as mudanças e permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>H10 - Reconhecer, nas diferentes manifestações da cultura corporal, fatores de construção de identidade e expressões de valores sociais.</p>
<p>F4 - Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.</p>	<p>H11 - Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos em várias linguagens.</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>H12 - Relacionar os sentidos de uma obra artística ao seu contexto de produção.</p>	<p>H13 - Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.</p>

<p>EIXOS COGNITIVOS</p> <p>COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</p>	<p>I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>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.</p>	<p>III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>F5 - Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.</p>	<p>_____</p>	<p>H14 - Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário.</p>	<p>H15 - Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.</p>	<p>H16 - Identificar em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.</p>	<p>H17 - Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais.</p>
<p>F6 - Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.</p>	<p>_____</p>	<p>H18 - Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.</p>	<p>H19 - Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução.</p>	<p>_____</p>	<p>H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacionais.</p>
<p>F7 - Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.</p>	<p>H21 - Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.</p>	<p>H22 - Identificar referências intertextuais.</p>	<p>H23 - Identificar em textos as marcas de valores e intenções que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos</p>	<p>H24 - Comparar interpretações de um mesmo fato em diferentes textos.</p>	<p>_____</p>
<p>F8 - Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito linguístico.</p>	<p>H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).</p>	<p>_____</p>	<p>H26 - Relacionar a presença de uma variedade linguística em um texto ao contexto de interlocução.</p>	<p>_____</p>	<p>H27 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos linguísticos.</p>
<p>F9 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.</p>	<p>H28 - Verificar na composição das palavras os sentidos implícitos em afixos, sufixos, radicais, desinências.</p>	<p>H29 - Identificar a relação semântica entre palavras de diferentes classes e o tema de um texto</p>	<p>_____</p>	<p>H30 - Identificar em um texto os mecanismos linguísticos na construção da argumentação.</p>	<p>_____</p>

CIÊNCIAS – ENSINO FUNDAMENTAL

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS	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.
F1 Compreender a ciência como atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.	_____	H1 - Relacionar diferentes explicações propostas para um mesmo fenômeno natural, na perspectiva histórica do conhecimento científico.	H2 • Estabelecer relações entre transformações culturais e conhecimento científico e tecnológico.	_____	_____
F2 Compreender conhecimentos científicos e tecnológicos a serviço da humanidade, identificando riscos e benefícios neles envolvidos.	H3 - Identificar, em representações variadas, fontes e transformações de energia que ocorrem em processos naturais e tecnológicos.	H4 - Identificar processos e substâncias utilizados na produção e conservação dos alimentos, e outros produtos de uso comum, avaliando riscos e benefícios neles envolvidos.	H5 - Associar a solução de problemas da comunicação, transporte, saúde (como epidemias) ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.	H6 - Reconhecer argumentos pró ou contra o uso de determinadas tecnologias para solução de necessidades humanas, relacionadas à saúde, moradia, transporte, agricultura etc.	_____
F3 Compreender a natureza como um sistema dinâmico e o ser humano, em sociedade, como um de seus agentes de transformação.	H7 - Relacionar diferentes seres vivos aos ambientes que habitam, considerando características adaptativas.	H8 - Identificar, em situações reais, perturbações ambientais ou medidas de recuperação.	H9 - Relacionar transferência de energia e ciclo de matéria a diferentes processos (alimentação, fotossíntese, respiração e decomposição).	H10 - Relacionar, no espaço ou no tempo, mudanças na qualidade do solo, da água ou do ar às intervenções humanas.	_____
F4 Compreender a saúde como bem pessoal e ambiental que deve ser promovido por meio de diferentes agentes, de forma individual e coletiva.	H11 - Identificar variações em indicadores de saúde e de desenvolvimento humano, a partir de dados apresentados em gráficos, tabelas ou textos.	H12 - Associar a qualidade de vida, em diferentes faixas etárias e em diferentes regiões, a fatores sociais e ambientais que contribuem para isso.	H13 - Relacionar a incidência de doenças ocupacionais, degenerativas e infectocontagiosas a condições que favorecem a sua ocorrência.	_____	H14 - Selecionar alternativas de condições de trabalho e/ou normas de segurança em diferentes contextos, valorizando o conhecimento científico e o bem estar físico e mental de si próprio e daqueles com quem convive.

<p>EIXOS COGNITIVOS</p> <p>COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS</p>	<p>I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>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.</p>	<p>III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.</p>	<p>V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>F5 Compreender o próprio corpo e a sexualidade como elementos de realização humana, valorizando e desenvolvendo a formação de hábitos de auto-cuidado, de auto-estima e de respeito ao outro.</p>	<p>H15 - Reconhecer funções e localização de diferentes órgãos ou sistemas do corpo humano, suas disfunções ou doenças a eles relacionados.</p>	<p>H16 - Associar problemas de saúde a sintomas, testes diagnósticos simples ou possíveis consequências da automedicação.</p>	<p>H17 - Relacionar saúde com hábitos alimentares, atividade física e uso de medicamentos e outras drogas, considerando diferentes momentos do ciclo de vida humano.</p>	<p>H18 - Analisar o funcionamento de métodos anticoncepcionais, reconhecendo a importância de alguns deles na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.</p>	<p>H19 - Selecionar propostas em prol da saúde física e mental dos indivíduos ou coletividade, em diferentes condições etárias, culturais ou sócio-ambientais.</p>
<p>F6 Aplicar conhecimentos de ciência e tecnologia e procedimentos de investigação científica em diferentes contextos.</p>	<p>H20 - Interpretar informações contidas em rótulos, embalagens, bulas, receitas, manuais de instrumentos e equipamentos simples.</p>	<p>H21 - Avaliar produtos de uso cotidiano (limpeza, higiene, alimentos, medicamentos ou outros), de mesma finalidade, baseando-se em suas propriedades.</p>	<p>H22 - Relacionar comportamento de variáveis em observação ou experimentação de fenômenos naturais.</p>	<p>H23 - Avaliar riscos e benefícios de procedimentos para solução de problema real, considerando o interesse coletivo.</p>	<p>H24 - Diagnosticar situações do cotidiano em que ocorrem desperdícios de energia ou matéria, propondo formas de minimizá-las.</p>
<p>F8 Compreender o Sistema Solar, enfatizando a Terra em sua constituição geológica e planetária própria, situando o ser humano no espaço e no tempo em relação ao Universo.</p>	<p>H25 - Empregar linguagem científica (nomes, gráficos, símbolos e representações) para descrever a constituição ou a dinâmica da Terra e do Sistema solar.</p>	<p>H26 - Relacionar diferentes fenômenos cíclicos como dia e noite, estações do ano, climas, fases da lua, marés e eclipses aos movimentos da Terra e da Lua.</p>	<p>H27 - Relacionar características do planeta Terra com fenômenos naturais ou induzidos pela atividade humana.</p>		
<p>F9 Avaliar a disponibilidade e os processos para obtenção e utilização de recursos materiais e energéticos.</p>		<p>H28 - Relacionar diferentes recursos naturais – seres vivos, materiais ou energia – a bens de consumo utilizados no cotidiano.</p>	<p>H29 - Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo em sua relação com condições sócio-ambientais.</p>		<p>H30 - Analisar propostas de uso de materiais e recursos energéticos, tendo em vista o desenvolvimento sustentável.</p>