

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**A CERTIFICAÇÃO PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO:** Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da
Educação de Jovens e Adultos

Simone Gonçalves da Silva

Pelotas, 2014

SIMONE GONÇALVES DA SILVA

A CERTIFICAÇÃO PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:

Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de
Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Orientador Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

FAE/UFPel

Pelotas, 2014.

Dados de catalogação na fonte:
Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

S586c Silva, Simone Gonçalves da

A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio:
implicações no currículo e no trabalho docente da
educação de jovens e adultos / Simone Gonçalves da Silva ;
Alvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2014.
142 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Enem. 3. Políticas
educacionais. 4. Currículo. 5. Trabalho docente. I. Hypolito,
Alvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 374

Banca examinadora:

Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel) - (Presidente/Orientador)

Dra. Simone Barreto Anadon (FURG)

Dra. Maria Cecília Lorea Leite (UFPel)

*Dedico esta dissertação à minha mãe,
Rosária, pelo incentivo, pela
compreensão e pelo amor incondicional
que faz com que me apoie em todas as
decisões e escolhas. Mãe, eu te amo!*

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Álvaro, pela confiança, pela amizade e pela parceria durante o processo de desenvolvimento desta dissertação e em todos os momentos importantes de contribuição para a minha formação.

Agradeço aos membros desta banca pelas contribuições desde a qualificação, com a leitura atenta e com sugestões significativas que vêm enriquecendo essa problematização. Especialmente à Prof. Dra. Simone, que desde a graduação vem sendo uma presença significativa no meu processo formativo, sou grata pelo incentivo, pela atenção e aconselhamento nas angústias e nas dúvidas. Ressalto que a considero mais que uma grande mestra, uma eterna amiga.

Agradeço à CAPES por ter-me possibilitado a Bolsa de estudos em todo o período de desenvolvimento do mestrado.

Agradeço às escolas pela acolhida e pela disponibilidade durante a pesquisa, em especial, aos professores entrevistados pela disposição e pelas informações fornecidas.

Agradeço ao grupo de pesquisa e aos colegas do programa de pós-graduação. Em especial aos amigos Zenilda pela leitura atenta e contribuições; Fernanda, Franciele, Letícia, Gabriel e Everton, pelas contribuições em momentos importantes com o meu processo formativo e pela “logística”, incentivo e parceria nos tempos de lazer.

Agradeço aos meus amigos e à minha família por conviverem comigo durante esse processo e pela paciência despendida em meus momentos de angústia, de medos e de ausências. Principalmente, por vibrarem comigo em cada conquista.

Agradeço à minha mãe por acreditar em mim e sempre se fazer parceira e compreensiva.

Obrigado a todos que se fizeram parceiros nessa caminhada acadêmica e profissional.

Resumo

SILVA, Simone Gonçalves da. **A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio**: Implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Nesta Dissertação tem-se como objetivo investigar os impactos, os limites e as possibilidades desencadeadas pela certificação, via ENEM, no contexto escolar do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos. A investigação preocupa-se com os efeitos disseminados pela prática de certificação no Ensino Médio/EJA no currículo e no trabalho docente, a partir da perspectiva dos professores no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos. É um estudo com base em pesquisa de campo de abordagem qualitativa junto às escolas de Ensino Médio/EJA, na cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul. Foram entrevistados treze professores de quatro escolas públicas estaduais que ofertam Ensino Médio/EJA. A fundamentação teórica teve como embasamento os estudos de autores como Stephen Ball, sobre o modelo gerencialista capitalista e as políticas educacionais; Michael Apple e Álvaro Hypolito quanto ao currículo e ao trabalho docente; e para a Educação de Jovens e Adultos Leôncio Soares, Maria Clara Di Pierro e Sergio Haddad, dentre outros. Os dados coletados foram analisados com base em uma análise de conteúdo. A metodologia identificou cinco categorias que permitiram compreender as implicações do ENEM como uma política avaliativa e certificadora: caracterização dos estudantes; prática curricular; ingresso e permanência na docência; modificações no exercício docente; ensino e processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar. A análise dos dados mostra como a prática de avaliação e certificação no Ensino Médio/EJA, via ENEM, vem disseminando sentidos e significados de responsabilização nos processos educativos institucionalizados. Nesse processo os sujeitos tomam para si a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos seus processos educativos. Percebe-se que a reestruturação produtiva, o individualismo, a competitividade, a concorrência, a performatividade, a empregabilidade e a meritocracia vem constituindo os argumentos centrais para a educação e a formação. Acabam por produzir efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca do que se compreende por ensinar e aprender e alteram a constituição das práticas curriculares e da organização no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ENEM; Políticas Educacionais; Currículo; Trabalho Docente.

Abstract

SILVA, Simone Gonçalves da. **The certification and High School National Exam: Implications for curriculum and teachers' work in Youth and Adult Education.** 2014. 142f. Thesis (Master in Education) – Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This thesis aims to research the impacts, limits, and possibilities of high school certification via High School National Exam - ENEM, in the context of Youth and Adult Education at high school level. This research concerns with effects of the certification at high school level for curriculum and teachers' work from teachers' view. It is a study based on a qualitative and empirical research in public high schools, in the city of Rio Grande, in the state of Rio Grande do Sul. Thirteen teachers were interviewed, from four public schools. Theoretical framework was based on authors such as Stephen Ball, about managerialism and educational policies; Michael Apple and Álvaro Hypolito about curriculum and teachers' work; Leôncio Soares, Maria Clara Di Pierro, and Sergio Haddad, among others, about Youth and Adult Education. Data were analyzed using content analysis. In the research process five categories were identified, what allowed to understand some implication of ENEM as a specific policy for assessing and certifying: students profiles; curricular practices; access and permanence in teaching; changes in teacher practices; teaching and deskilling and devaluation process of teaching and learning. Data analysis show how assessing and certifying, via ENEM, have dissemination meanings of responsibility in the schooling process, in which subjects take for themselves the responsibility for educational success or failure. Productive restructuring, individualism, competition, performativity, employability, and meritocracy are central arguments for education policies, what produce effects in the construction and dissemination of new meanings over teaching and learning, modifying curricular practices and organization of teachers' work in Youth and Adult Education

Keywords: Youth and Adult Education; ENEM; Educational Policies; Curriculum; Teacher's Work.

Lista de Apêndice

APÊNDICE A –	Termo de Confidencialidade.....	138
APÊNDICE B –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139
APÊNDICE C –	Questionário com professores de Ensino Médio/EJA.....	142
APÊNDICE D –	Roteiro de entrevista com professores de Ensino Médio/EJA.....	143

Lista de Figuras

Figura 1 -	Imagem localização das Escolas Ensino Médio/EJA.....	26
Figura 2 -	Imagem fotográfica de cartaz de oferta de EJA.....	68
Figura 3 -	Quadro demonstrativo dos conceitos.....	73

Lista de Tabelas

Tabela I –	Demonstrativo da Educação Básica em Rio Grande.....	26
Tabela II –	Matrícula inicial por Coordenadoria Regional de Educação – Rede Estadual de Ensino Médio/EJA.....	27
Tabela III –	Estimativa de matrículas Ensino Médio/EJA.....	27
Tabela IV –	Taxa de rendimento Ensino Médio rede Estadual da Cidade de Rio Grande.....	28
Tabela V –	Ano de emissão de certificados pela 18ªCRE.....	28
Tabela VI –	Disciplinas ministradas pelos professores por área de conhecimento.....	30
Tabela VII –	Tempo de trabalho na EJA.....	30
Tabela VIII –	Tempo de trabalho na Escola.....	30

Lista de Abreviaturas e Siglas

Administração Pública Gerencial	AGP
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPEd
Banco Interamericano de Desenvolvimento	BID
Câmara da Educação Básica	CEB
Conferência Internacional de Educação de Adultos	CONFINTEA
Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social	CDES
Conselho Estadual de Educação	CEED
Conselho Nacional de Educação	CNE
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Educação na Reforma Agrária	Pronera
Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos	ENEJA
Exame Nacional de Cursos no nível do Ensino Superior	ENADE
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos	ENCCEJA
Formação de Atendentes de Enfermagem	Profae
Formação e Qualificação Profissional	Planfor
Fundação de Economia e Estatística	FEE
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica	FUNDEB
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	FUNDEF
Fundo Monetário Internacional	FMI
Governança Pública	GP
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Índice de Desenvolvimento Socioeconômico	Idese
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	INEP
Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBEN
Ministério da Administração e Reforma do Estado	MARE
Ministério da Educação	MEC

Movimento Brasileiro de Alfabetização	Mobral
Nova Gestão Pública e o governo empreendedor	GE
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	UNESCO
Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico	OCDE
Organizações Não Governamentais	ONGs
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Partido dos Trabalhadores	PT
Produto Interno Bruto	PIB
Plano Nacional de Educação	PNE
Programa Alfabetização Solidária	PAS
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	Pronatec
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Proeja
Programa de Pós-Graduação em Educação	PPGE
Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe	PREAL
Programa Nacional do Livro Didático a Alfabetização de Jovens e Adultos	PNLA
Programa para Avaliação Internacional de Estudantes	PISA
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	SECADI
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	SENAC
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	SENAI
Sistema Avaliação da Educação Básica	SAEB
Universidade Federal de Pelotas	UFPeI
Universidade Federal de Rio Grande	FURG

Sumário

Introdução: apresentação e procedimentos metodológicos.....	15
1. Estado e modos de gestão: Reestruturando a Educação Nacional	34
2. Traços históricos e políticas educacionais de jovens e adultos no Brasil	46
3. Políticas educacionais avaliativas: repercussões do ENEM no currículo e no trabalho docente na educação de jovens e adultos e seus efeitos sob o olhar dos professores.	70
3.1 ENEM: implicações curriculares na Educação de Jovens e Adultos	70
3.2 ENEM: implicações no trabalho docente	85
3.3 ENEM: constituindo processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar na EJA.....	106
Considerações finais	119
Referências	130
Apêndices	137

Introdução: Apresentação e Procedimentos metodológicos

A presente dissertação problematiza o processo de certificação do Ensino Médio a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as implicações deste no currículo e no trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos. Optou-se pela presente temática, tendo em vista que as certificações possam estar se tornando produtos nesse mercado competitivo e individualista, com a promessa da empregabilidade¹ e do consequente alcance da ascensão social, conforme aponta Souza (2010, p. 43): “na lógica da conversão da dívida pública em Educação Básica a ordem é: democratizar na aparência para mercantilizar na essência”.

Atualmente, vivenciam-se processos de transformações econômicas, culturais, sociais e políticas, muitos procedentes das interações mundiais de expansão do mercado, das inovações tecnológicas e das transferências financeiras de organismos internacionais. Essas transformações têm sido provocadas pela necessidade de consolidação do sistema capitalista neoliberal que se encontra em crise.

Conforme aponta Kuenzer (2006), a acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva pela abertura do mercado e pela competitividade, vem apontando para uma produção mais aligeirada, com menor custo benefício sem perder de vista a qualidade. Esse fato gera desafios, deixando que as bases taylorista/fordista, centradas no tecnicismo e nas ações mecanizadas, que deram origem ao ciclo das economias capitalistas, entrem em crise e que aos poucos sejam substituídas pelo toyotismo.

O conjunto de novas orientações econômicas e mercadológicas influencia o papel do processo educativo na formação do trabalhador e na exigência de maior escolaridade visando à empregabilidade. Tais mudanças implicam na divisão social e técnica de trabalho, e consequentemente alteram as relações entre trabalho e educação.

¹ O conceito de empregabilidade pode ser entendido, segundo Shiroma e Campos (1997), como um processo de responsabilização do trabalhador. Mais do que conquistar o emprego é manter-se admitido de acordo com outras especificidades, tais como formação, experiências, constituição da carreira, etc.

O modelo do toyotismo exige participação do trabalhador polivalente, que saiba articular as experiências e atitudes com o conhecimento científico. Também deve possuir capacidades, habilidades e competências que permitam a atuação em diversos setores (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

Nesse cenário, acirram-se as intervenções do Estado brasileiro, especificamente na Constituição de 1988, em garantir a educação como direito de todo o cidadão. Assim, são articuladas políticas educacionais na direção dessas novas exigências e transformações destinadas aos vários níveis de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, incluindo as diversas modalidades: Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Educação Especial. Percebe-se que o sistema educacional é chamado a integrar as necessidades históricas e atuais do mercado de trabalho.

Seguindo esta lógica de democratização da educação, parece que o acesso à escolarização configura-se pela posse de credenciais de entrada no mundo do trabalho. A educação ganha maior significado na vida das pessoas, pressupondo-se como investimento necessário e contínuo na busca por melhores condições de trabalho, por novos e promissores cargos.

Nesse sentido, muitas políticas públicas foram criadas para o acesso à educação como direito, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem possibilitado aos trabalhadores a certificação do processo educacional e supostamente um acesso a conhecimentos oficiais, a avanços tecnológicos e à qualificação profissional. É uma modalidade nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, podendo ser ofertada nas instituições de ensino – presencial ou à distância –, integrada ao Ensino Profissional ou através de exames supletivos, sendo uma possibilidade de certificação de conhecimentos que habilitam a um determinado nível de ensino.

A Educação Básica, em especial a Educação de Jovens e Adultos, tem conquistado visibilidade pelas organizações da sociedade civil, com grande ênfase nos meios midiáticos em relação aos baixos índices de escolarização, às taxas elevadas devido à repetência, à evasão e ao abandono. Em conformidade com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em relação a pessoas não alfabetizadas, tem-se 15 (quinze) anos ou mais: no Brasil 8,6%; no Rio Grande do Sul 4,3%; e em Rio Grande 4,7% da população. A amostra

demonstra a existência significativa de pessoas jovens e adultas com baixo índice de escolarização.

Em virtude de o presente estudo problematizar o Ensino Médio/EJA, apresenta-se os dados do Ensino Médio², considerando as idades 15 e 17 anos, respectivamente, esperadas para a inserção e a conclusão desse período escolar. Conforme os dados apresentados pelo Movimento Todos pela Educação, a nível nacional a distorção idade-conclusão é de 36,8% e a escolaridade é de 51,6%, nesse nível de ensino. Os dados também demonstram que quase a metade da população de 25 anos ou mais não possui o Ensino Médio.

Com base nessas informações quantitativas, percebe-se a dimensão da taxa de escolarização da população jovem e adulta e reflete-se a distância da proposta de extinção dos exames certificadores diante da tentativa de correção de fluxo dos estudos das pessoas que apresentam defasagem idade-série/ano. Tais questões demonstram a necessidade de se (re)pensar e refletir sobre as políticas destinadas à EJA, ao ser considerada como uma modalidade importante na estrutura do sistema educacional.

Para a realização do presente estudo, parte-se de algumas questões norteadoras: Entende-se que o currículo de EJA precisa englobar algumas especificidades dos educandos. Como uma avaliação certificadora integraria estas especificidades? Existe a necessidade de uma formação específica do professor para a constituição da prática curricular na EJA? Como o professor compreende o seu trabalho perante a possibilidade de certificação, via ENEM, dos mesmos conhecimentos adquiridos no tempo e espaço escolar?

O despertar destes questionamentos surgiu da experiência de estágio não obrigatório da pesquisadora, realizado durante dois anos na 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no Setor Pedagógico, na cidade de Rio Grande. Durante esse período teve-se um olhar atento em relação à grande demanda de solicitações de certificação do Ensino Médio, em 2008 pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

²Dados retirados do site do Todos pela Educação, disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/> Acesso dia 05 de agosto de 2013.

(ENCCEJA), e a partir de 2009 pelo ENEM. A possibilidade de eliminar³ o Ensino Médio por intermédio de provas era desconhecida até a experiência de estágio.

A escolha de investigar as implicações da certificação por meio do ENEM não foi por acaso, e objetiva dar continuidade ao que foi pesquisado no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rio Grande – FURG. No estudo, realizou-se um piloto da pesquisa aqui proposta, investigando os pontos de vista da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, que emite as certificações; dos professores do Ensino Médio da maior Escola de Ensino Médio modalidade EJA; da responsável pelos contratos dos trabalhadores de uma empregadora de grande porte, cujo estabelecimento na cidade causou o aumento da procura por certificações. Por meio de entrevistas semiestruturadas foram realizadas análises preliminares sobre os principais impactos do processo de certificação neste cenário educacional e de empregabilidade, donde emergiu maiores questionamentos sobre a constituição da prática curricular e do trabalho do professor na EJA (SILVA, 2011).

As análises dos depoimentos coletados, não sendo generalizáveis, apontaram para uma série de interferências sobre os fazeres cotidianos na formação dos estudantes do Ensino Médio e Ensino Médio/EJA. Dentre elas, destacam-se a desvalorização dos docentes; a desqualificação dos investimentos pedagógicos realizados na escola; o reforço de uma perspectiva utilitarista dos conhecimentos; a predominância de um caráter aligeirado nos processos formativos, com menor custo benefício e de qualidade duvidosa; a reestruturação do currículo a partir da lógica das novas matrizes de referência; a abreviação do tempo de aprender e de ensinar, o que tem gerado a desqualificação do espaço escolar como lugar de formação; a divisão de trabalho intelectual e manual; as interferências das mudanças do mercado de trabalho na concepção de escola e na sustentabilidade de políticas educacionais; e o imaginário de que o aumento da escolarização diminui o índice de desemprego, pois, ao contrário do que parece, quanto maior o grau de qualificação,

³ Termo utilizado pelos requerentes da certificação que causa inquietações sobre como se constituem as concepções de educação, de espaço e de tempo escolar. A expressão “eliminar” é empregada desde a implementação dos exames de *Madureza*. No tocante ao Ensino Supletivo, segundo o Parecer nº. 699/72 do Conselho Federal de Educação, foi proposta uma revisão para a Lei de Diretrizes e Base de 1961 em virtude do seu caráter de encorajamento à “fuga da escola regular”, pela “redução da idade e posterior eliminação dos interstícios”. Ressalta-se que interstício significa, segundo o dicionário Aurélio, “pequeno intervalo entre as partes de um todo”. Sendo assim, tem-se a eliminação de uma etapa da escolarização como expressão recorrente desde os tempos em que foram instituídos os exames certificadores no país.

mais maneiras de seleção e exclusão dos trabalhadores começam a existir (SILVA, 2011).

Conforme apontam Di Pierro e Graciano (2003) em “A educação de jovens e adultos no Brasil, informe apresentado à Oficina Regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para América Latina y Caribe”, a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo restrito representando 3% da produção discente de dissertações e teses. Em relação a estas pesquisas, encontra-se, do total, 26,2% sobre os sujeitos de EJA; 21,8% abordam os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 60 e as políticas implementadas nos anos 70 pelo regime militar, os Centros de Estudos Supletivos, mas existem poucos estudos na área de políticas sobre o financiamento, a educação à distância e os exames supletivos; 21,3% sobre as concepções e práticas pedagógicas oriundas dos pensamentos de Paulo Freire; 17,5% sobre formação e atuação dos professores; e 13,1% sobre educação popular.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem sendo considerada como importante espaço de consolidação na divulgação e na produção de conhecimento científico e político na área Educacional. Segundo Soares (2001), em relação às reuniões da ANPEd, somente em 1998 foi criado o grupo de trabalho Educação de Jovens e Adultos. A criação desse grupo deve-se à especificidade da modalidade discutida e ao aumento da produção. Mesmo sabendo-se que outros eixos possuem relações com o debate, sentiu-se necessidade de delimitar esse campo de saberes como espaço próprio para o aprofundamento das discussões. Em virtude dos dez anos desse acontecimento, em 2008 o pesquisador Leôncio Soares organiza, juntamente com alunos do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o livro “A Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam”, com a finalidade de contribuir com as reflexões dessa área de estudo, analisando as preocupações mais evidentes e convergentes nas produções científicas apresentadas no período de 1998-2008 nas reuniões anuais da ANPEd, no GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

Nesse estudo orientado pelo professor Soares, as fontes obtidas fazem parte do universo de cento e trinta e dois (132) trabalhos disponíveis no site. Devido ao grande número de pesquisas acadêmicas nessa área, foi realizado um recorte para a análise, com um total de cento e dezesseis (116) textos. Posteriormente, a

pesquisa foi dividida em sete subtemas, conforme categorização pré-estabelecida no próprio GT 18 da ANPED: Currículo e Práticas Pedagógicas; EJA como Políticas Públicas; Alfabetização; Formação de Professores; Escolarização; Mundo do Trabalho; e Sujeitos da EJA. O estudo analítico desses trabalhos foram os textos que compuseram o livro. As temáticas abordadas aprofundam a verificação das categorias pré-estabelecidas nas principais discussões (SOARES, 2011).

Em relação a pesquisas específicas sobre os exames, encontra-se a tese de autoria de Gatto (2008) sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Apresenta, a partir da análise teórica de Bernstein, que o exame se constitui como avaliação de desempenho, estando preocupado com os resultados finais e contrapondo-se a um modelo com significado de aprendizagem emancipatória para os estudantes.

Em estudos anteriores sobre os exames, identifica-se a pesquisa de Haddad sobre o Ensino Supletivo no Brasil – Estado da Arte, em 1987. A referida pesquisa apresenta que a certificação das aprendizagens acontecia com os exames supletivos, denominados anteriormente de *Madureza*. O maior problema diagnosticado, nos anos 70 e 80, era o alto índice de reprovação nos exames, que eram realizados pelos Estados. Traça ainda um perfil dos candidatos, que são da faixa etária de 25 a 35 anos, do sexo masculino e solteiros, oriundos da zona urbana, filhos de pais analfabetos ou analfabetos funcionais⁴.

Também se encontra a pesquisa de mestrado de autoria de Maria Helena Bastos Hildebrand, em 1984, intitulada “Os deserdados da Educação Brasileira: análise das expectativas da clientela aos Exames Supletivos”. A dissertação teve como contexto de discussão a cidade de Porto Alegre, do estado do Rio Grande do Sul, e procurou saber junto aos inscritos nos exames supletivos de educação geral de primeiro grau⁵ “percebe a sua realidade social e educacional, analisando suas expectativas, seu projeto de vida e suas perspectivas futuras face aos resultados dos exames” (HILDEBRAND, 1986, p.18).

Segundo a autora, o perfil dos inscritos que apresentam maior procura é do sexo feminino, da faixa etária de 18 a 30 anos, a maioria é trabalhadora no comércio

⁴ As pessoas consideradas analfabetas funcionais são as que possuem menos de quatro anos de estudos, a partir das recomendações da UNESCO, adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA 2002, p. 52).

⁵ Neste período denominado de Ensino de Primeiro Grau, o referente na legislação educacional atual de Ensino Fundamental.

ou em atividades de escritório desde os 15 anos de idade, e tem o ginásio incompleto. A partir das análises empreendidas das entrevistas realizadas com esses sujeitos, tiveram-se algumas considerações: a necessidade de formalizar a escolaridade; a percepção dos sujeitos em relação à obtenção do diploma como valorização da credencial de ingresso e de competição no mercado profissional em busca da ascensão social e superação das dificuldades de emprego e de renda; os exames possibilitam a certificação dos candidatos que não concluíram seus estudos e não daqueles que não frequentaram uma instituição escolar; os exames têm mais um caráter de reprovação do que aprovação; os exames exigem um preparo sistemático dos candidatos que não é ofertado por instituições escolares públicas; a procura por cursos preparatórios que possuam flexibilidade de horários e de currículos pode ser indício para uma oferta pública em cursos regulares; e por fim destaca a importância dos estudos sobre a realidade educacional brasileira com uma análise crítica dos cursos e exames supletivos para possibilitar novas propostas educacionais para essa parcela da população que vem sendo excluída do sistema (HILDEBRAND, 1986).

Conforme Di Pierro (2010), as certificações constituem um campo de discussão das políticas de Educação de Jovens e Adultos de muita divergência. Essa reestruturação dos exames fez com que muitos gestores e pesquisadores tivessem certa resistência ao ENCCEJA, pelo fato de promover a centralização curricular que reforça hierarquias existentes entre as regiões, “apagando” a diversidade cultural e linguística do país. A autora mostra que os defensores do ENCCEJA argumentam que essa padronização curricular permite a qualidade à EJA. Diferentemente das questões levantadas sobre currículo, essa reforma na EJA, a partir dos anos 90, de redução da idade mínima e de avaliação nacional, parece possuir um mesmo caráter de flexibilidade do sistema e possibilitar que um maior número de jovens e adultos obtenha certificado da Educação Básica. Essa é uma estratégia que caracteriza as políticas educacionais regulatórias, em que o Estado controla a formação dos sujeitos por intermédio de conteúdos avaliados e descentraliza seu papel, por não precisar organizar e financiar os serviços escolares e os processos educativos.

Cabe destacar a existência de uma pesquisa em andamento, intitulada “O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e

adultos”, organizada pela associação civil sem fins lucrativos “Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação”. A pesquisa objetiva-se em investigar qual o impacto que o ENCCEJA tem tido nas políticas para a Educação de Jovens e Adultos a partir do levantamento e análise dos micros dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com relação ao ENCCEJA⁶.

A Educação de Jovens e Adultos, nesta última década, vem vivenciando uma conquista significativa na educação, contribuindo e definindo novos rumos à produção de conhecimento nesse campo. Conforme aponta Soares (2011), em relação ao panorama da produção bibliográfica envolvendo a EJA, já não é mais possível se falar de pouca produção, pelo expressivo número de pesquisas no meio acadêmico.

Porém, cabe ressaltar que as pesquisas sobre EJA apresentam baixa representatividade em relação à totalidade da produção de pesquisas em Educação, principalmente no que se refere ao rigor qualitativo, fragilizando as questões imprescindíveis para o campo, pois mais do que analisar a EJA é preciso dialogar e aprofundar as pesquisas e os referenciais teóricos (SOARES, 2011).

A reflexão apresentada ressalta a importância dos debates na consolidação e na colaboração com o avanço e ampliação do campo de estudos em EJA. Neste sentido, avalia-se como de grande importância os espaços de discussões e reflexões propostos pelas pesquisas, ao oportunizar para os pesquisadores envolvidos no contexto da educação a qualificação das investigações, validando e reconhecendo a EJA como área de produção de conhecimento.

A investigação desse corpus de referência possibilita um olhar mais abrangente sobre as principais discussões e reflexões das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos nos últimos tempos, pois as contribuições dos autores citados a essas pesquisas e aos exames certificadores corroboram esses questionamentos, sustentando tais estudos. Sendo assim, a presente pesquisa se justifica, pois os processos de escolarização de Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escola ou que dela evadiram, constituem-se como um grande desafio no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, no que se refere à democratização e à

⁶ Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo. Informações disponíveis em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/component/content/article/89-pesquisas/4211-o-exame-nacional-de-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos-encceja-seus-impactos-nas-politicas-de-eja-e-nas-trajetorias-educacionais-de-jovens-e-adultos-meta-1> Acessado em 28 de novembro de 2013.

qualidade do ensino, com destaque para o currículo e o trabalho docente. Justifica-se igualmente pela existência de poucas pesquisas e discussões sobre as certificações em relação ao ENCCEJA e ao ENEM.

Procedimentos metodológicos

Diante da apresentação breve sobre as produções nesse campo de estudo, tem-se como problema de pesquisa que orientou essa dissertação: Como a prática da certificação no Ensino Médio/EJA vem constituindo sentidos e significados no contexto escolar na perspectiva dos professores em relação ao currículo e ao seu próprio trabalho?

Sendo assim, os percursos metodológicos que sustentaram essa investigação de natureza qualitativa possibilitaram a investigação em quatro escolas públicas Estaduais que ofertam Ensino Médio/EJA, na cidade de Rio Grande. A escolha deste *locus* investigativo justifica-se em virtude do conhecimento da situação escolar da EJA no município de origem da pesquisadora, onde já desenvolveu trabalho e estudo sobre o tema, e também por ser o contexto do surgimento dessas inquietações de pesquisa.

Assim, almeja-se nesta pesquisa como objetivo geral, investigar os impactos, os limites e as possibilidades desencadeadas pela certificação, via ENEM, no contexto escolar do Ensino Médio da EJA. Este nos remete a traçar alguns objetivos específicos:

- Analisar as principais transformações desencadeadas pela instituição de tais práticas de certificação para o processo de trabalho docente;
- Analisar os impactos da certificação pelo ENEM nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos;
- Analisar a percepção dos docentes sobre a adesão e/ou resistência dos alunos à possibilidade de certificação pelo ENEM.

Cabe destacar que a definição da abordagem qualitativa de pesquisa em educação possui grande relevância. Conforme Minayo (2008), a pesquisa qualitativa problematiza a realidade social e os sujeitos para posteriores investimentos investigativos em relação a estes, e entende que o universo de relações e significações não pode ser quantificado. Ressalta-se que o processo de pesquisa possibilita a produção de conhecimento e novas reflexões.

Para compreender o fenômeno a ser estudado é preciso interpretar os aspectos humanos e sociais que interferem no processo da pesquisa. Assim, a pesquisa em educação torna-se uma prática essencialmente reflexiva. A metodologia qualitativa passa a ser entendida nesse momento como processo de construção do conhecimento crítico e científico.

A importância da descrição dos critérios e dos procedimentos ao invés de denominações ou tipologias metodológicas contribui à pesquisa no campo da educação. Conforme André (2001), a pesquisa em educação com base no rigor e na qualidade encontra-se em um trabalho planejado, com coleta de dados a partir de procedimentos rigorosos, análise comprometida e teoricamente fundamentada e, posteriormente, em um relatório que contenha claramente os processos e critérios seguidos na consolidação dos objetivos e resultados alcançados.

Na tentativa de seguir as orientações para uma pesquisa de qualidade, que procura responder ao problema e contemplar os objetivos da pesquisa, é que se apresenta como procedimento técnico adequado a pesquisa de campo. Esta foi empreendida no município de Rio Grande, que está localizado ao sul do estado do Rio Grande do Sul, com extensão territorial de cerca de 2.709 km², conhecido historicamente como a primeira cidade do estado e que possui, atualmente, 197.228 habitantes⁷. A cidade de Rio Grande ocupa a quarta posição no *ranking* dos maiores municípios do Estado em relação à magnitude do Produto Interno Bruto (PIB), segundo divulgação da Fundação de Economia e Estatística (FEE) – do Rio Grande do Sul, em conjunto com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2010. Encontra-se na décima posição da lista dos dez municípios com maior Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE), contraditoriamente dois índices que compõem o IDESE, apresentam discrepância em relação aos recursos, aos investimentos e à estimativa gerada no município.

⁷ Dados informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE censo de 2010.

No que concerne à Educação, ocupa a centésima octogésima sexta (186º) posição social e a Saúde ocupa a quadringentésima trigésima quinta (435º) posição social. Mesmo com esses baixos índices o município fica entre os melhores, devido aos índices de renda, saneamento e domicílios. Cabe destacar que esses dados em relação à educação e à saúde são significativos na dimensão da exclusão social e econômica e das condições de vida da população, o que pressupõe uma reflexão sobre o acesso e os processos de ensino e de aprendizagem que são oferecidos e também sobre os motivos causadores de tamanha desigualdade social.

A cidade é conhecida economicamente pelo porto, que atualmente tem sido palco para o desenvolvimento naval e costeiro, com a vinda dos Estaleiros e com a construção de Plataformas de Extração de Petróleo, além das atividades portuárias de exportação e importação. O comércio e a industrialização de soja, adubo, sal e pescados também contribui para o desenvolvimento econômico. Segundo dados de Estatísticas do Cadastro Central de Empresas, 2011, do IBGE, o município possui cinco mil quatrocentos e setenta e oito (5.478) empresas atuantes e cinco mil setecentos e setenta e cinco (5.775) empresas locais, sendo quarenta e duas mil trezentos e noventa e quatro (42.394) pessoas assalariadas. Em virtude do Polo Naval, o número de empresas em Rio Grande é crescente, assim como a estimativa do aumento da população e da possível procura por conclusão do Ensino Médio/EJA.

Em relação à rede pública de ensino da cidade, considerando as escolas públicas municipais e estaduais, encontramos⁸: na Educação Infantil, cinquenta e nove (59) escolas, duas mil seiscentos e cinquenta três (2.653) crianças matriculadas e cento e sessenta e dois (162) professores; no Ensino Fundamental, oitenta e uma (81) escolas, vinte e quatro mil seiscentos e treze (24.613) alunos matriculados e mil trezentos e noventa e nove (1.399) professores; no Ensino Médio, treze escolas (13), cinco mil setecentos e nove (5.709) alunos matriculados e trezentos e setenta e seis (376) professores, sendo que somente quatro (4) destas escolas possuem Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos⁹.

⁸ Dados formulados a partir do informado no site do IBGE – Censo Educacional 2012.

⁹ As escolas foram identificadas a partir de pesquisa no site da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp. Acesso em 28 de maio de 2013.

Tabela I – Demonstrativo da Educação Básica em Rio Grande

Educação Básica	Escolas	Docentes	Matrícula
Educação Infantil	59	162	2.653
Ensino Fundamental	81	1.399	24.613
Ensino Médio	13	376	5.709
TOTAL	153	1937	32.975

Fonte: Dados organizados pela autora com referencia no IBGE – Censo Educacional 2012

As escolas que ofertam EJA/Ensino Médio foram destacadas no mapa da Cidade de Rio Grande, conforme se visualiza na imagem abaixo. As escolas estão representadas por letras:

Escola A – localizada no Bairro Lar Gaúcho.

Escola B – localizada no Centro da Cidade.

Escola C – localizada no bairro Parque Marinha.

Escola D – localizada no Bairro Cassino.

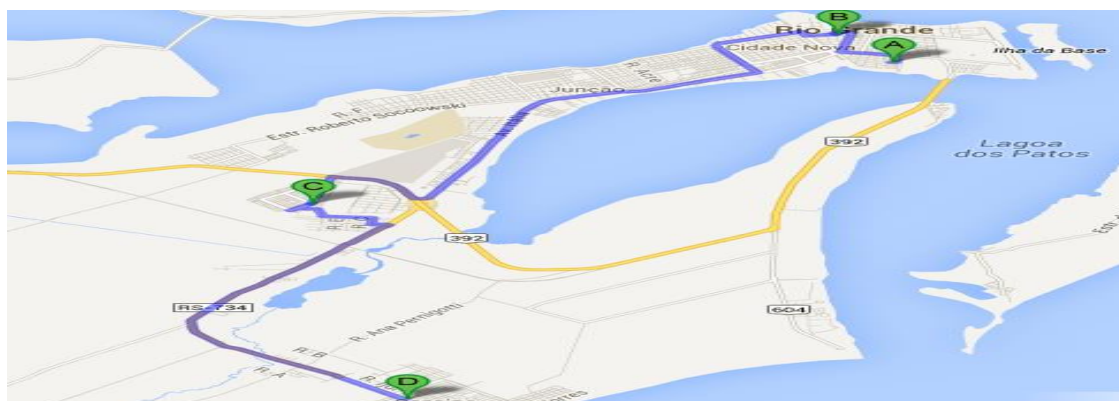


Figura 1 – Imagem localização das Escolas Ensino Médio/EJA em Rio Grande¹⁰

Os dados representados nas tabelas a seguir referem-se às matrículas no Ensino Médio/EJA, coleta realizada a partir da instituição do ENEM como certificador. Percebe-se que vem ocorrendo um declínio no número de estudantes matriculados. Diante disso, têm-se duas hipóteses: a primeira seria em relação à certificação pelo ENEM e a segunda seria pelo aumento da escolarização da população no Ensino Médio, seja através das escolas de EJA ou exames supletivos. Cabe destacar que as taxas de rendimento no Ensino Médio demonstram

¹⁰ Imagem gerada a partir do Google Mapas.

aproximadamente 40% de reprovação e abandono dos estudantes no Ensino Médio, na rede estadual, na cidade de Rio Grande.

Tabela II – Matrícula inicial do Ensino Médio/EJA por Coordenadoria Regional de Educação – Rede Estadual ¹¹

18ª CRE	2009	2010	2011	2012
EJA Presencial	1.164	1.072	982	814
EJA Semipresencial ¹²	569	520	571	416
TOTAL	1.733	1.592	1.553	1.230

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas informações do Censo Escolar dos anos referidos

Tabela III – Estimativa de matrículas Ensino Médio/EJA¹³

Escolas	2009	2010	2011	2012
Escola A	349	301	257	180
Escola B	329	287	303	325
Escola C	369	331	251	132
Escola D	117	153	171	177
TOTAL	1.164	1.072	982	814

Fonte: Dados gerados pela autora com base nas informações do Censo Escolar dos anos referidos

¹¹ A 18ª Coordenadoria Regional de Educação abrange os municípios de Chuí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte, no entanto os dados são referentes à cidade de Rio Grande, sendo a única que possui essa modalidade nesse nível de ensino. Dados retirados do site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acessado em 29 de julho de 2013.

¹² O atendimento da EJA Semipresencial se configura nos Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES) que, a partir do disposto no Art. 9º da Resolução CEED nº 250/99, passam a denominar-se Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEJAs).

Art. 9º – As escolas de ensino supletivo, os Centros de Ensino Supletivo e os Centros Rurais de Ensino Supletivo, ora em funcionamento, deverão adaptar-se às normas contidas nesta Resolução até 31 de dezembro de 2001.

¹³ Dados elaborados a partir do site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acessado em 29 de julho de 2013. As informações contidas na tabela referem-se às matrículas iniciais por Escola, dentro do período de 2009-2012; foram destacadas as matrículas da Educação de Jovens e Adultos, incluindo EJA Presencial e EJA Semipresencial, referentes às Escolas de Nível Médio. Cabe destacar que os dados em relação ao ano letivo de 2013 ainda não estão disponíveis.

Tabela IV – Taxa de rendimento Ensino Médio rede Estadual da Cidade de Rio Grande¹⁴

Ano Letivo	Taxa de aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
2009	61,6	18,6	19,8
2010	61,8	23,3	14,9
2011	61,2	26,5	12,3
2012	60,2	25,7	14,1

Fonte: Dados gerados pela autora com base nas informações do Censo Escolar

Tabela V – Ano de emissão de Certificados pela 18ª CRE¹⁵

ENEM – ANO DO EXAME	ANO DE CERTIFICAÇÃO	Certificados
2009	2010	509
2010	2011	871
2011	2012	864
2012	2013	396
Total		2640

Fonte: Dados gerados pela autora com base nas informações da 18ª CRE

Posteriormente, teve-se a aproximação e a interação no espaço de pesquisa que proporcionaram conhecer, compreender e interpretar a situação investigada e as novas indagações que possam surgir. Nesse processo, a partir da “conversa informal” pode-se adentrar no contexto e constituir uma parceria entre os sujeitos que integram o contexto investigado e o pesquisador. Seguidamente, acreditando-se na possibilidade de materialização da investigação utilizou-se como instrumento de coleta a entrevista.

Segundo Minayo (2008) a entrevista é uma importante estratégia na coleta científica, especificamente na área das Ciências Sociais e para a educação. Existem algumas tipologias de entrevistas, porém para esta pesquisa foram escolhidas duas, dentre as diversas classificações: a sondagem de opinião e a semiestruturada. A primeira constitui-se em questionário fechado e a segunda em questionário que possibilita o entrevistado interagir com a temática investigada.

¹⁴ Dados retirados do site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acessado em 29 de julho de 2013.

¹⁵ O número estimado de certificados emitidos com base nas notas do ENEM. Dados fornecidos pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação.

Em relação à entrevista, cabe destacar um ponto importante para as questões de origem éticas, oportunas quando se trata da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, devendo se estabelecer uma relação que garanta o anonimato dos sujeitos e a não indução de opiniões nas respostas. Para uma aproximação e integração do pesquisador com o contexto, procurou-se estabelecer uma parceria que demonstre a credibilidade e a segurança do sigilo da identificação dos pesquisados, por meio da apresentação do termo de consentimento¹⁶.

Nessa perspectiva, no primeiro movimento da composição dos dados, constitui-se uma coleta de informações com perguntas fechadas¹⁷ feitas aos professores que lecionam no Ensino Médio/EJA em escolas. O processo de constituição desse levantamento aconteceu pelo contato com as escolas, juntamente com os diretores e coordenadores pedagógicos da EJA. Após apresentação da temática da pesquisa e interação com os contextos foram estabelecidas parcerias para a realização do estudo, primeiramente com a distribuição dos questionários ao grupo de professores. Dentre um universo de sessenta e três (63) professores que lecionam EJA/Ensino Médio, somente trinta e um (31) professores responderam o questionário.

Com base no questionário, identificaram-se as seguintes informações sobre os respondentes: predominantemente vinte quatro (24) do sexo feminino e sete (7) do sexo masculino; os trinta e um (31) professores possuem Ensino Superior, sendo quatorze (14) com especialização e três (3) com mestrado; do total de quatorze (14) professores com especialização, somente dois (2) possuem alguma relação com a EJA, no que se refere a alguma formação continuada em EJA, verifica-se que treze (13) professores possuem esse tipo de formação.

Em relação às disciplinas ministradas, os docentes foram subdivididos por área de conhecimento, conforme a reestruturação curricular da EJA a partir do ENEM, sob orientação da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS nº 313, de 16 de março de 2011, representada na tabela abaixo:

¹⁶ No apêndice encontra-se o termo de consentimento livre e esclarecido.

¹⁷ No apêndice encontra-se o questionário utilizado para a entrevista fechada.

Tabela VI – Disciplinas ministradas pelos professores por área de conhecimento

Área de Conhecimento em que atua	Docentes
Ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, filosofia e sociologia.	12
Ciências da natureza e suas tecnologias: química, física e biologia.	7
Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação.	9
Matemáticas e suas tecnologias: matemática.	3

Fonte: Dados elaborados pela autora com base nos questionários

Tabela VII – Tempo de trabalho na EJA

Tempo de trabalho EJA	Docentes
0-5 anos	10
5-10 anos	10
10-15 anos	11
Total	31

Fonte: Dados elaborados pela autora com base nos questionários

Tabela VIII – Tempo de trabalho na Escola

Tempo de trabalho na Escola	Docentes
0-5 anos	8
5-10 anos	5
10-15 anos	10
15-20 anos	3
20-25 anos	5
Total	31

Fonte: Dados elaborados pela autora com base nos questionários

Ao serem questionados sobre o conhecimento da certificação do Ensino Médio por meio das notas obtidas no ENEM, vinte e três (23) dos trinta e um (31) professores informaram que sabiam desse tipo de oferta do Ensino Médio/EJA, e oito (8) não sabiam dessa possibilidade de certificação.

A utilização do questionário possibilitou a escolha dos sujeitos entrevistados na pesquisa. Tomou-se o levantamento quantitativo como um meio para delimitar o número de professores a serem investigado com maior aprofundamento na análise e contemplar a compreensão e interpretação das implicações da prática de certificação a partir dos sujeitos que as vivenciam.

A escolha dos sujeitos teve como princípio os seguintes critérios:

- a) a disponibilidade em aprofundar a temática, sendo que vinte e cinco do total de trinta e um professores manifestaram esse interesse;
- b) os professores que lecionam há mais tempo na mesma escola. Este critério está relacionado à questão da entrevista semiestruturada sobre a visão do professor nas possíveis interferências do contexto da escola;
- c) após o início das entrevistas, dependendo do grau de aprofundamento e das informações obtidas, considerando o critério de saturação, teve-se a ideia mais precisa do número de entrevistas realizadas com professores de cada escola que sabiam da possibilidade de certificação por meio das notas do ENEM.

Diante disso, estabeleceu-se como imprescindível para o rumo da pesquisa a realização de entrevista semiestruturada¹⁸ com os treze professores selecionados que lecionam nas quatro escolas estaduais que ofertam Ensino Médio/EJA em Rio Grande. As perguntas tiveram como eixos temáticos norteadores: Compreender quem são os docentes e os estudantes; Organização curricular; Entendimento e adesão e/ou resistência dos estudantes sobre a certificação via ENEM; ENEM e as relações de interferências no currículo e prática docente. Dessa maneira, tiveram-se os professores selecionados para a entrevista:

- três (3) professores da Escola A
- três (3) professores da Escola B
- quatro (4) professores da Escola C
- três (3) professores da Escola D

¹⁸ No apêndice encontra-se o roteiro da entrevista semiestruturada.

Com a realização das entrevistas no campo investigativo, seguiu-se a análise dos dados, com o intuito de compreender, comparar e verificar as semelhanças e as diferenças dos sentidos e dos significados produzidos pelos exames de certificação.

Partindo para a análise das entrevistas, em que pese a premissa de que a imparcialidade é impossível, pois o pesquisador é carregado de subjetividade, a interpretação dos dados adotada compreende os pressupostos da Análise de Conteúdo, que se constitui em analisar o conteúdo das mensagens e seus efeitos em relação às condições vinculadas à produção e à recepção das mesmas (BARDIN, 1979; FRANCO, 2008).

A codificação permite a identificação de elementos que constituem a mensagem, transformando os dados das entrevistas transcritas – o texto – em recortes representativos do conteúdo. Posteriormente são condensadas no processo de constituição das categorias (BARDIN, 1979; FRANCO, 2008).

As categorizações possibilitaram a compreensão do fenômeno a ser estudado, com a subdivisão de temáticas que permite interpretar na sua totalidade os fragmentos e a decomposição dos dados. Este processo duradouro e reflexivo de elaboração e aprimoramento das categorias possibilita o processo de significação e sentido, criadas no decorrer da análise para futuras respostas. Posteriormente, teve-se o aprofundamento teórico na interpretação das categorias (BARDIN, 1979; FRANCO, 2008).

Para tanto, teve-se as seguintes categorias temáticas analisadas: Ingresso e permanência na docência; Caracterização dos estudantes; Prática curricular; Modificações no exercício docente; Ensino, processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar.

A dissertação está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo discutem-se as reformas educacionais e as redefinições do Estado introduzidas na segunda metade do século XX e suas possíveis articulações no contexto das políticas educacionais.

No segundo capítulo, procura-se compreender e analisar a trajetória da educação de jovens e adultos problematizando a instituição dos exames supletivos e as tendências nas políticas, especialmente, o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – como possibilidade de certificação na EJA.

Na sequência, no terceiro capítulo, debatem-se as interferências das políticas curriculares no contexto da educação de jovens e adultos, fomentando discussões

sobre os efeitos do processo de certificação no currículo e no trabalho docente aprofundados na discussão com as categorias obtidas, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os professores do Ensino Médio/EJA. Por fim, as considerações finais desta escrita de pesquisa de mestrado.

1. Estado e modos de gestão: reestruturando a Educação Nacional

As reformas educacionais brasileiras desencadeadas nos anos finais da década de 1980, a partir da reformulação da Constituição em 1988 até os dias de hoje, são referências da fase de expansão e consolidação do capital. Diante disso, como aponta Hypolito (2008), presencia-se uma reorganização e reconfiguração do poder de Estado, na tentativa de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, reconstruindo as esferas – público e privado. Pode-se destacar a implantação de políticas neoliberais, que conseqüentemente pressupõem mudanças nos processos educacionais, as quais serão centrais e decisivas no avanço da tecnologia e na formação dos trabalhadores.

O Estado de Bem-Estar Social, também conhecido como *Welfare State*, configura-se como período econômico que se constituiu a partir das experiências pós Segunda Guerra Mundial, diante dos processos de industrialização, de concepção baseada no sistema de proteção social de condução de políticas estatais. Cabe destacar, que o Estado de Bem-Estar Social fortalece e legitima o interesse capitalista, com a premissa de que capital e trabalho cooperam na produção e acumulação, através dos moldes de produção taylorista/fordismo de divisão social do trabalho manual e intelectual (GOMES, 2006).

Segundo alguns estudiosos, Gomes (2006) e Hypolito (2008), as características do modelo político e econômico do Estado de Bem-Estar Social estiveram presentes nos países europeus, porém, no caso brasileiro não chegou a se estruturar a construção do *Welfare State*, existindo apenas algumas políticas no período do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945). Hypolito (2008, p.67) descreve como sendo uma “tentativa de consolidar políticas sociais de cunho trabalhista, com investimentos estatais sólidos para garantir um desenvolvimento nacional e que precisou montar uma burocracia estatal capaz de dar suporte às iniciativas governamentais”. Mesmo que seja uma visão pálida do *Welfare State*, a lógica organizativa do estado e de suas políticas é coerente com essa perspectiva.

Em 1980, com a crise global, apontada por alguns líderes políticos¹⁹ como de responsabilidade da crise do *Welfare State* e da crise do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho, o Estado passa a ser reestruturado na perspectiva neoliberal. O neoliberalismo surge como estratégia de superação da crise fiscal do Estado, pelo ambiente propício desencadeado pelas inovações tecnológicas e pela abertura do mercado em escala mundial. Essa globalização, que reorganiza o capitalismo, demanda novas formas de organização do trabalho e de modelos produtivos apoiados na flexibilidade (HYPOLITO, 2011).

A reestruturação produtiva de flexibilização do trabalho pode ser compreendida a partir das experiências do toyotismo, um modelo japonês de aumento da produção, sem perder de vista a qualidade e a competitividade dos produtos no mercado, através do “uso de máquinas versáteis, organização e gestão da força de trabalho integrada em sistemas flexíveis, desenvolvendo uma subjetividade de participação na empresa” (PAIXÃO; FIGUEIREDO, 1996, apud FRANCO, 2011).

As novas configurações da organização do trabalho pressupõem uma nova relação entre Estado e sociedade, a partir das tendências neoliberais que partem de alguns pressupostos, conforme aponta Fiori (1997, p. 142) “de mercantilização da força de trabalho, a contenção ou desmontagem dos sindicatos, a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de muitos serviços sociais”.

Conforme Newman e Clarke (2012, p.354),

Os pressupostos compartilhados de *liberar* as forças do mercado do controle do estado; *liberar* o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado informaram todo um rol de governos nacionais e organizações internacionais ao longo deste período, frequentemente conceituado como neoliberalismo ou neoliberalização.

Diante desse contexto do capitalismo neoliberal, surge a administração de políticas. Segundo Barroso (2005), essas políticas neoliberais possuem como premissa a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, no campo da saúde, da educação, dos transportes, etc., que têm como referencial o consenso de Washington.

¹⁹ Esse debate se situa no contexto do movimento internacional de reforma do aparelho do Estado, que teve início na Europa e nos Estados Unidos. Para uma melhor compreensão desse movimento, é preciso levar em consideração que ele está relacionado com o gerencialismo, ideário que floresceu durante os governos de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan (PAULA, 2005, p.37).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada na França, complementa a gestão do Plano Marshall para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial, sendo composta por 34 países, um órgão internacional que objetiva contribuir para o desenvolvimento econômico por meio de assessoria aos governos sobre a administração das políticas públicas. Conforme Ball (2001) compreende-se melhor esse novo modelo de gestão pública, com articulação de descrição e prescrição do relatório da OCDE de 1995, *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries* [tradução: Governança em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OECD], que orienta o foco nos resultados nos modos de gerir os serviços em relação à eficiência, à eficácia e à qualidade. Essas proposições são destacadas por Ball (2001, p 103-104),

- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido.

O desenvolvimento desse modelo gerencial faz parte de um pacote de reformas elaborado pela OCDE²⁰, definido por Ball (2001) como as tecnologias de políticas de reforma, que se articula a três noções: mercado, gestão e performatividade. Em relação ao mercado, transformar o ambiente em produto atrativo, que precisa ser consumido como uma mercadoria, potencializando a competição, no caso da educação as escolas com melhores resultados são as mais atrativas. A segunda, a gestão, é a introdução das capacidades de gerir incumbindo

²⁰ O Brasil não faz parte da OCDE, atua como membro colaborador, com destaque para a área da educação cujo trabalho é mediado pelo INEP (SOUZA, 2010, p.2).

nos colaboradores – neste caso, professores e alunos – o discurso dos padrões de excelência. Quanto à performatividade, a educação é posta na lógica de produção como uma fábrica. O importante é o desempenho exposto a julgamentos e à produtividade com qualidade e eficiência, a partir da *accountability*, que é transferência de responsabilidades, baseada em avaliação e na prestação de contas (BALL, 2001).

Nesse cenário de redefinição do papel do Estado, as recomendações introduzem a reforma da administração pública gerencial. Essa nova forma de gestão do Estado pode ser definida como Gerencialismo, caracterizada pela qualidade, pelo mercado, pela eficiência, pela responsabilização, pela avaliação, pelas parcerias público-privado, pelo quase-mercado, dentre outros aspectos presentes nas atuais políticas (HYPOLITO, 2011).

Nessa mesma discussão Newman e Clarke (2012, p.359) definem que:

O gerencialismo é uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. Em segundo lugar, o gerencialismo é uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma *série de discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam *liderança, estratégia, qualidade* e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial.

O Gerencialismo estabelece uma nova relação do Estado com o setor público, nas bases dos ideários mercadológicos, com a utilização das várias maneiras de parceria público-privado. Nessa perspectiva de quase-mercado, privatização pode ser definida por dois modelos: a endógena, na qual o setor público utiliza os modelos empresariais de gestão do setor privado, e a exógena, nas quais os serviços públicos são prestados pelo setor privado por meio de contratos (BALL, 2001; 2005).

É importante frisar que a globalização e o gerencialismo são complementares, mas não ocorrem da mesma maneira. Esse modelo de Estado Gerencial²¹, incentivado inicialmente por Margareth Thatcher, no Reino Unido, e por Ronald

²¹ Estado Gerencial caracterizado pelo encolhimento do estado e pelas estratégias de gerir por meio da mercantilização, privatização, flexibilização focando na economia, eficiência e efetividade, para reconstruir as bases do Estado de Bem-Estar-Social (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Reagan, nos Estados Unidos, não pode ser tomado como única referência, sendo necessário compreender as particularidades históricas de cada contexto nacional, mesmo quando estiverem articuladas com as redes internacionais e transnacionais influenciadoras de modelos de gerir e de orientar políticas (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Conforme os estudos de Secchi (2009), os modelos de organização na administração pública, surgem pelas críticas ao modelo burocrático weberiano²² de gestão pública, presente no Estado de Bem-Estar-Social, que têm como características: a formalidade, a impessoalidade e o profissionalismo. Essas características foram criticadas por serem consideradas inadequadas ao contexto contemporâneo pela sua presumida ineficiência, lentidão, centralidade profissional do técnico-burocrático e pelo distanciamento das necessidades e dos direitos sociais dos cidadãos.

Como alternativas ao modelo burocrático de organização do Estado, encontra-se o gerencialismo. Este apresenta dois modelos organizacionais, a Administração Pública Gerencial (AGP), ou Nova Gestão Pública, e o Governo Empreendedor (GE), que incorporam critérios de produtividade, de eficiência, de orientação ao serviço, de descentralização, de introdução de mecanismos de mercado na administração pública – competitividade e desempenho – e de *accountability* – responsabilização e avaliação (SECCHI, 2009).

Desses dois modelos, surge um terceiro modelo relacional, a Governança Pública (GP), que apresenta uma diferenciação na conexão entre o sistema governamental e o ambiente do governo, na tentativa de diminuir os critérios técnicos e hierárquicos nos processos decisórios ao reforçar a participação da esfera pública, quando diversos segmentos da sociedade podem influenciar na elaboração de políticas públicas (SECCHI, 2009). Este modelo também está relacionado ao neoliberalismo, reduzindo o papel do Estado e induzindo a expansão da sociedade civil, representada pelo setor público não estatal, pelas organizações não governamentais, pelas instituições filantrópicas e comunitárias e agências internacionais, outras associações similares na resolução de problemas da sociedade, tendo um Estado com formas de gerir menos controladoras e mais descentralizadoras.

²² Nomenclatura oriunda das análises do sociólogo alemão Max Weber (SECCHI, 2009).

Os impulsionadores do movimento da GP são múltiplos. O primeiro é que “a crescente complexidade, dinâmica e diversidade de nossas sociedades coloca os sistemas de governo sob novos desafios e que novas concepções de governança são necessárias”. A segunda força por trás da GP é a ascensão de valores neoliberais e o chamado esvaziamento do Estado (*hollowing out of the state*), em que a incapacidade do Estado em lidar com problemas coletivos é denunciada. Tal movimento ideológico desconfia da habilidade estatal de resolver seus próprios problemas de forma autônoma e prega a redução das autoridades nacionais em favor de organizações internacionais (blocos regionais, Nações Unidas, FMI, Banco Mundial), em favor de organizações não estatais (mercado e organizações não governamentais) e em favor de organizações locais (governos locais, agências descentralizadas etc.) A terceira força motriz da GP é a própria APG como modelo de gestão da administração pública nacional, estadual e municipal, focando maior atenção no desempenho e no tratamento dos problemas do que nas perguntas “quem” deve implementar ou “como” devem ser implementadas as políticas públicas (SECCHI, 2009, p.359).

As mudanças nessas lógicas coordenadoras de administração, como o surgimento da governança e autogovernança, possuem relações com o proposto pela corrente ideológica Terceira Via, que pretende conciliar a direita e a esquerda, resultando na social democracia, e que tem como pioneiros o ex-Primeiro Ministro britânico Tony Blair e seu assessor Anthony Giddens. As reformas possuem valores capitalistas e de racionalidade econômica na orientação de políticas, e têm a educação como foco, como necessidade de escolarização para diminuir as injustiças sociais. Essas novas relações são características do neoliberalismo conservador e da reconfiguração do neoliberalismo da Terceira Via, que pressupõe o controle dos gastos públicos, metas de desempenho e responsabilidade individual (SAUL, 2003; OLIVEIRA, 2003; NEWMAN; CLARKE, 2012).

Porém, o que oferece um fio consistente e unificador para esta unidade na diferença – conforme discutimos em *Publics, Politics, and Power* – é a contínua presença e força do gerencialismo como um princípio para ordenar as relações e formas de poder em um estado disperso. O gerencialismo, neste sentido, tanto é a teoria prática que permite que um estado disperso seja construído como a promessa de que irá *prestar* somente se os gestores tiverem permissão para *fazerem a coisa certa*. Muita discussão – no Reino Unido e em outros lugares – a respeito do Novo Trabalhismo e da Terceira Via se concentrou pesadamente sobre os aspectos de política e ideologia, conforme informam as políticas econômicas, sociais e públicas e as relações entre elas. Embora não queiramos invalidar sua importância, também pensamos que é importante não negligenciar a centralidade continuada do gerencialismo como princípio e promessa orientadora da reforma do estado (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.374).

A Terceira Via, como descreve Souza (2010), constitui-se como um novo projeto neoliberal que tenta humanizar a consolidação do sistema capitalista, ao

traçar uma nova relação entre Estado e sociedade civil. Sendo assim, destaca-se a governança como reestruturação dos modelos do gerencialismo, tendo como objetivos públicos “o envolvimento de cidadãos na construção de políticas, fazendo uso de mecanismos de democracia deliberativa e redes de políticas públicas” (SECCHI; 2009 p. 360).

No Brasil, percebem-se alguns pressupostos do neoliberalismo durante o processo de transição da era da ditadura militar para a democracia. Desde o governo Collor (1989-1992), e continuamente no governo Cardoso (1994-2002), viu-se uma redefinição do papel do Estado com reformas estruturais nas políticas, caracterizadas pela privatização da economia e pelas orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (VIEIRA, 2004).

O neoliberalismo tenta repolitizar o Brasil a partir do final da década de 1980 com a reabertura da política democrática, garantindo os direitos de participação e liberdade na Constituição de 1988. Conforme descrevem Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), esse processo de neoliberalização aconteceu de maneira tardia no Brasil, sendo atrelada ao rearranjo político da Terceira Via.

No caso brasileiro, este novo paradigma está bem argumentado no Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado por Bresser-Pereira em 1995, durante sua gestão no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Segundo Paula (2005), as recomendações previstas no Plano Diretor do MARE, promulgadas na emenda constitucional de 1988, definem ações e atividades exclusivas do Estado como: a legislação, a regulação, a fiscalização, o fomento e a formulação de políticas públicas e não exclusivas do Estado, como as atividades de caráter competitivo, os serviços sociais e as atividades auxiliares ou de apoio, os serviços de infraestrutura, que seriam terceirizados. Para Hypolito (2011), este modelo pode ser caracterizado como governança, o modelo de gestão social defendido pela terceira via.

Esse processo de redemocratização e de reforma da aparelhagem do Estado vem sendo constituído em dois momentos, por partidos políticos que disputam a liderança. Pode-se pensar na existência de dois modelos de administração, no primeiro momento com o Presidente Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, seguindo os princípios do gerencialismo, uma vertente gerencial, com intensas privatizações dos serviços sociais, cultura do empreendedorismo e

focalização de ações nas estruturas de administração terceirizadas ou na sociedade civil, compreendida como a responsabilidade social desempenhada no papel do voluntariado. No segundo momento, inspirada na vertente societal, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – período de 2003 a 2010 – e em desenvolvimento por Dilma Rousseff – a partir de 2011 –, com alguns preceitos dos ideários da esquerda e da centro-esquerda, aprofundando essa relação entre Estado e sociedade civil com base no discurso da construção política por meio do diálogo social e de uma gestão pública, que pode ser visto, por exemplo, com a criação do decreto no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), formado por conselheiros que representam a sociedade civil na orientação de ações e decisões que envolvem o Estado (PAULA, 2005; FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Como já mencionado, o projeto neoliberal identifica o Estado como o responsável pela crise econômica. Neste ponto a Terceira Via converge com o diagnóstico, afirmando que o Estado não deve ser o responsável pela execução das políticas sociais. Cabe, porém, destacar que essas teorias possuem particularidades ao propor diferentes estratégias de superação da crise: enquanto o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização repassando o patrimônio público para o mercado, a Terceira Via orienta a parceria entre Estado e público não estatal ao estimular as parcerias público-privado e repassar muitas das suas responsabilidades para organizações da sociedade civil (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Estas perspectivas possuem, em comum, uma incidência dos interesses privados no modelo de gestão da educação, instituindo uma concepção de educação, articulada com o modelo mercadológico de competitividade e desempenho, com metas e prioridades para a busca de qualidade e de universalização da educação. Segundo Gewirtz e Ball (2011, p.199),

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.

Como conjunto dessas estratégias de reformas educacionais, destaca-se a orientação internacional do boletim do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) (2003), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual, conforme descreve Shiroma (2011, p. 23), “possui três objetivos: envolver a sociedade civil na reforma educacional; monitorar o progresso da educação e enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (*decision-makers*) e formadores de opinião sobre política educacional”.

Em consonância com as atividades do PREAL ocorreu um evento no Brasil, em que o grupo reunido elaborou o documento Compromisso todos pela educação, por uma rede composta por instituições, empresas e organismos internacionais (SHIROMA, 2011). Tais atividades estão relacionadas ao novo modelo de gestão em rede denominado governança. Newman e Clarke (2012, p.371) descrevem que,

Tentativas de superar a individualização e a fragmentação levaram a um foco significativo sobre os benefícios da assim chamada governança *em rede*. Isto era um conceito tanto descritivo como normativo que privilegiava a colaboração dentro e entre limites setoriais e que se concentrava sobre a necessidade de desenvolver soluções integradas para problemas sociais complexos que atravessavam as fronteiras de ministérios, agências ou organizações individuais. Mostrava como o valor público podia ser reinscrito por colaboração organizacional, pelo que veio a ser denominado *governo combinado*, pela volta ao trabalho em parceria e por governos tentando assegurar desfechos de políticas por intermédio de contratação e arranjos de autorização mais sofisticados.

Existem vários movimentos que se inter-relacionam na perspectiva de quase-mercado, de parcerias público-privado, entre eles se encontra o “Movimento Todos pela Educação”, como uma rede que se define no seu documento-referência como um conselho de governança pelas diversas parcerias na coordenação e ações incentivadoras dos voluntários, das entidades, das empresas e dos governos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Uma das análises necessárias sobre a constituição das redes para a indução das políticas educacionais é apresentada por Ball: “a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (2004, p.1108). Diante disso, se destaca o “Movimento Todos Pela Educação” como instrumento de mobilização da elevação da escolarização e formação dos trabalhadores. Caracteriza-se pelo envolvimento de vários setores da sociedade para a defesa de uma Educação Básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros e pela justificativa do discurso hegemônico de voluntariado, solidariedade e

responsabilidade social que está presente na fala da ex-primeira dama do Brasil, Ruth Cardoso, no referido documento.

Em relação à educação, percebe-se que a privatização não acontece de maneira direta, mas por meio de algumas práticas de gestão de caráter econômico. Perante este processo, os sistemas educativos devem ser eficientes e com maior desempenho a partir da perspectiva de menores gastos do setor público, com parcerias entre o setor público e o privado, interferindo nas políticas de educação de jovens e adultos. Essas estratégias de parceria e descentralização política, aparentemente, vêm fortalecendo a visibilidade da EJA, ficando na base de concessão de algumas políticas ou programas que na essência marginalizam e se descomprometem com essa modalidade.

As políticas públicas têm sido constituídas a partir da globalização, com a premissa de “livre escolha”, introduzindo a ideia de cidadão consumidor dos serviços públicos que são prestados à população. Esta perspectiva de relação de mercado pode ser compreendida pela “expansão e pela combinação de processos diversos, a começar pelo crescimento das exigências sociais por conhecimento e pela elevação dos requisitos de escolaridade para ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho”, como descreve Di Pierro (2001, p. 326).

Parece que na essência, essas políticas tendem a homogeneizar e a padronizar a sociedade, com base em discursos de participação dos sujeitos, estes atrelados ao desempenho, às metas e aos objetivos. Assim, fica fortalecido o discurso de que o esforço e a dedicação podem levar ao êxito do ensino, e consequentemente à conquista da qualidade da educação (BALL, 2001; 2004).

O documento “Todos pela Educação” define cinco metas para alcançar a qualidade da Educação no Brasil até 7 de setembro de 2022, quando o Brasil comemora os 200 anos de sua independência. Estas metas servirão para incluir todos os cidadãos e cobrem as melhorias necessárias.

- Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
- Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.
- Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Como esta de dissertação problematiza a Educação de Jovens e Adultos, especificamente a certificação do Ensino Médio via ENEM, destaca-se a meta 4, que

prevê que todos os jovens até os 19 anos devem concluir o Ensino Médio. Uma análise com relação a essa política permite que se percebam ainda os altos índices de pessoas sem esta formação no Brasil, pelo fato de o ensino neste nível não ser universalizado. Sendo assim, estas metas, principalmente a primeira, de incluir todas as crianças até os 17 anos na escola e a quarta meta, já discutida, se constituem como estratégias estabelecidas nos compromissos de ampliar o Ensino Médio e elevar o nível de escolaridade de jovens e adultos.

Atualmente, percebe-se que os modelos de governar são referências de consolidação dos interesses de mercado, mesmo que se apresentem com o discurso de gestão democrática e de participação, se configuram como estratégias de controle. O processo de reconfiguração do neoliberalismo continua nas bases do gerencialismo, como se sofresse um processo de mutação para se adequar aos processos das crises cíclicas do capitalismo.

Nesse cenário, a educação vem sendo constituída no conjunto de reformas que privilegiam o desempenho orientado pelos resultados das políticas avaliativas. Essas políticas compõem ações nacionais e internacionais que pretendem averiguar a atuação e o nível de conhecimento desenvolvido nas escolas, como destacam Newman e Clarke (2012, p. 368) ao mencionarem o exemplo do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE, “que avalia e compara desfechos educacionais entre nações participantes e tem orientado intercâmbios de políticas, ansiedade comparativa e posicionamento competitivo”.

As políticas de centralização podem ser encontradas nos documentos oficiais, nos discursos governamentais e nas avaliações em larga escala, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Instituídos no ano de 1997, os PCN's, como aponta Vieira (2004, p.19), “estão alterando o conteúdo e a forma do ensino no sentido de vinculá-lo a um modelo de preparação de força de trabalho para o mercado, numa insidiosa operação de controle sobre aquilo que as escolas e seu corpo docente realizam”. Direcionam os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educacionais e, principalmente, pela corroboração da instituição das avaliações externas, reforçam o controle e a centralidade do currículo a partir dos resultados atingidos nos exames.

Essa política possui aparente caráter descentralizador quando se apresenta como uma orientação curricular e de gestão. Sugere que o professor possui uma autonomia de constituir uma prática de acordo com a realidade dos alunos, mas esta

autonomia pode ser compreendida como uma autonomia imaginada. O processo de organização de conteúdos e das ações e práticas docentes passam a ser reestruturadas a partir da lógica dos parâmetros e diretrizes educacionais.

As políticas compreendidas como de descentralização financeira e de práticas educacionais autônomas, preveem o enxugamento do papel do Estado se configurando com um novo modo de regulação social por intermédio da responsabilização e da participação pessoal e coletiva da sociedade civil, nas bases do discurso empreendedor, eficiente, competitivo. Nesse processo, podem se destacar dois momentos: o primeiro através dos resultados das avaliações externas que se configuram como referências para incentivar e orientar as instituições no seu fazer pedagógico, como por exemplo, a Provinha Brasil, aplicada no 1º ano e a Prova Brasil nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, que compõem o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo realizado por alguns alunos selecionados estatisticamente; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que consiste em uma avaliação individual que verifica as habilidades e competências dos educandos ao final da Educação Básica, e que funciona como forma de certificação e ingresso nas universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Exame Nacional de Cursos no Nível do Ensino Superior (ENADE). Em relação ao segundo momento, destacam-se mudanças na gestão e na organização escolar a partir das parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado (HYPOLITO, 2011).

Nessa perspectiva, as políticas de descentralização do poder do Estado são políticas de responsabilização, que estimulam um novo modo de gestão pública devolvendo a autonomia institucional atrelada a um conjunto de parcerias em rede com o setor público, privado e cooperativo. Esse modelo gerencialista redefine o papel do Estado na educação, tendo a função de investir nos recursos humanos para atender às exigências econômicas e diminuir os problemas sociais, principalmente o desemprego diagnosticado pela desqualificação profissional, por meio da definição e da execução das políticas voltadas à qualidade da educação e à formação para o trabalho na base da lógica mercadológica de competitividade e de excelência. As políticas educacionais estão atreladas a novas formas econômicas que influenciam na formação dos trabalhadores reforçando a cultura de desempenho na flexibilização do currículo.

Com relação às estratégias para solucionar os problemas da educação pública, denota-se um número abrangente de políticas que se confundem, a partir de uma hibridização das políticas caracterizadas por legislações e por práticas de duplo movimento de centralização de descentralização. Nesse âmbito, encontram-se as políticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos que também são propostas com a realização de exames unificados, como, por exemplo, o ENCCEJA e o ENEM.

2. Traços históricos e Políticas Educacionais de Jovens e Adultos no Brasil²³

No campo das políticas públicas educacionais brasileiras, no que tange à democratização do ensino, surgem estratégias de governo com o objetivo de trazer novas reconfigurações para o processo educativo e possibilitar a garantia do direito à educação com qualidade. Nesta direção, no cenário atual, encontram-se os exames supletivos, como o Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), no nível do Ensino Fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no nível do Ensino Médio.

Com o propósito de compreender o processo de elaboração e de efetivação desses instrumentos que regularizam a certificação, nesta etapa da escrita realizam-se estudos sobre a trajetória da história da Educação de Jovens e Adultos. Esse olhar retrospectivo envolve o desafio complexo de apresentar os diferentes tempos dos caminhos percorridos, pela pluralidade de experiências de práticas formais e da organização popular de escolarização.

A abordagem histórica da educação de jovens e adultos é uma temática muito complexa, pois como modalidade da Educação Básica abrange muitas experiências por envolver ações políticas e sociais nas práticas de escolarização. Nesse ínterim verifica-se a existência de programas governamentais e iniciativas da sociedade civil, como movimentos sociais, sindicatos, projetos de empresas privadas e de organizações não governamentais (ONGs). Diante disso, nesse momento teve-se a intenção de realizar uma breve passagem pelos diferentes tempos da EJA para se compreender o processo de legitimação dos exames de certificação. Nesta tentativa, utilizam-se estudiosos como: Haddad (1987, 2000, 2007), Brandão (2006), Di Pierro (1992, 2000, 2001, 2005) e Barreto (2005).

²³ A primeira versão deste capítulo recupera argumentos desenvolvidos no meu Trabalho de Conclusão de Concurso para titulação em Pedagogia, intitulado “A certificação através do ENEM no contexto da cidade do Rio Grande - RS”, apresentado em 2011 na Universidade Federal do Rio Grande, sob orientação da Prof. Dra. Simone Barreto Anadon (FURG).

No Período Colonial, através de práticas de alfabetização desempenhadas pelos jesuítas nos princípios da catequização e da doutrinação nas perspectivas religiosas do catolicismo, compreendidas nos aspectos da educação formal, configuram-se as primeiras ações educativas envolvendo adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no Período Imperial encontram-se algumas práticas escolarizantes legitimadas, sendo a primeira a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, assegurada pela primeira Constituição de 1824. Percebe-se que esta garantia foi concebida somente no aparato jurídico, priorizava especificamente as crianças, em virtude de que na época existiu um crescente índice de analfabetos, conforme apontam os estudos.

No final da segunda metade do século XIX, no Período Republicano, durante a Reforma Benjamin Constant em 1890, a Constituição Federal de 1891, com elaboração iniciada em 1889, delega a responsabilidade do Ensino Básico para os estados e municípios, descentralizando os encargos da União. Porém, na prática esta não se efetiva, por falta de investimentos para garantir as propostas legais, conforme apontam os dados do Censo de 1920, 72% da população acima de cinco anos permaneceu analfabeta (BARRETO, 2005). É oportuno indicar que nesse cenário configura-se uma educação escolarizada voltada para as elites em detrimento das camadas populares, em que a legislação que garante uma escola para todos avança lentamente, não passando da intenção legal.

Nesse mesmo período identifica-se a incorporação dos exames de *Madureza* no sistema educacional, como um instrumento necessário que possibilitava o acesso ao Ensino Superior, já que não existia regulamentação e nem controle das instituições de ensino secundário, e assim também se caracterizava como um examinador dos estudos realizados nas instituições públicas, privadas ou em casa (HADDAD, 1987). A finalidade era de examinar a maturidade dos jovens que “facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Percebe-se, nessa ocasião, que os exames eram destinados para atender à camada da população com melhores condições econômicas, e possibilitava o acesso ao Ensino Superior. Os exames eram distantes da realidade das camadas populares, considerando a existência do elevado índice de analfabetismo. Ao observar que uma parcela significativa da população não possuía o ensino inicial de aquisição da leitura e da escrita, reconhece-se que os exames eram organizados

para atender à camada da população de classe econômica mais favorável e que tinha condições de frequentar a universidade, sendo uma maneira de averiguar a maturidade dos futuros ingressantes.

Na Reforma Francisco de Campos, de 1932, na Reforma Capanema, de 1942, e, posteriormente por decretos, pareceres e portarias, os exames de *Madureza* se organizavam para cumprir objetivos de escolarização dos adultos que não estudaram no tempo previsto. Esta abrangência dos exames se caracteriza pelo “período em que o crescimento populacional, a urbanização e a mudança da estrutura ocupacional geravam uma pressão pela ampliação da oferta de ensino de nível médio” (HADDAD, 1987, p. 22).

Com o fim da primeira Guerra Mundial e a Revolução de 30, os altos índices de analfabetismo tornam-se uma preocupação social, política e econômica. Pode-se observar a apresentação de uma nova concepção nos aspectos educacionais, presente na reformulação da Constituição de 1934, que consolida o Plano Nacional de Educação (PNE) e aponta a novas possibilidades. A educação passa a ser considerada direito de todos e dever do Estado, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, resultando em ações concretas no sentido de possibilitar a escolarização, também em função do processo de industrialização do país (BARRETO, 2005).

Diante desse processo de industrialização são reestruturadas ações legais, surgindo também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, e que, no âmbito de suas pesquisas, institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e destina 25% de recursos financeiros para o ensino supletivo de jovens e adultos analfabetos. Demonstra-se, então, uma preocupação mais significativa na extensão da Educação de Jovens e Adultos, área que começa a se afirmar no campo das políticas nacionais. Essas iniciativas são decorrentes do processo de consolidação do sistema capitalista e da aceleração da urbanização no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial. Há de se considerar ainda, a influência da Organização das Nações Unidas que, em novembro de 1945, declara a importância da educação, em especial a educação de adultos, para o desenvolvimento dos países. Nessa conjuntura política emergem empreendimentos e esforços para diminuição dos índices elevados do analfabetismo, por intermédio da promoção de ações educativas e da expansão do ensino, com intuito de contribuir para uma melhor colocação do Brasil no âmbito mundial (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com esse processo, em função da população excluída da escolarização, surgem várias iniciativas, como: o Serviço de Educação de Adultos, em 1947; a Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958; e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Este último marca um pensar pedagógico para além da garantia do direito, como responsabilidade social e política, que reconhece as especificidades da educação de adultos, suscitando iniciativas sociais e governamentais, como a criação, em 1964, do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que perdurou pouco tempo em função do golpe militar no mesmo ano (DI PIERRO, 2005).

A ditadura militar não abandonou a escolarização de jovens e adultos, e criou, em 1969, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com práticas regulatórias construídas a partir de cartilhas padronizadas que negavam as experiências anteriores dos movimentos populares. A educação voltada para a classe trabalhadora ficava sob responsabilidade de programas e projetos para atender a demanda social de escolarização.

Antes disso, porém, teve-se a primeira ação jurídica que define e regulariza a educação brasileira, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 4.024 de 1961, que emergiu do Projeto de Reforma no Ensino, exigido pela Constituição de 1946, definindo que o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos. Para as pessoas que iniciarem seus estudos após essa idade, são reconhecidos legalmente os exames de *Madureza*, que permitem a obtenção de certificado de conclusão do ensino ginásial para os maiores de 16 anos e colegial para os maiores de 19 anos. Esta lei apresenta uma visão de educação funcional e tecnicista de preparação de mão de obra, sem relação alguma com uma concepção de educação destinada aos jovens e adultos.

Durante a ditadura militar na década de 70, tiveram-se ações educativas de alfabetização e pós-alfabetização assumidas por Campanhas, Programas e pelo Mobral, movimento organizado pelo Governo Federal. Complementando essas práticas surge a implementação de uma proposta educativa que se aproxima da concepção de Educação Básica, regulamentando o Ensino Supletivo, incorporando a escola regular, os níveis de ensino de 1º grau e 2º grau, defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692 de 1971.

Com esta Lei 5692/71, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica regulamentado o ensino supletivo, que, pela primeira vez, sistematiza o acesso de

jovens e adultos ao ensino público, apresentado em capítulo especial, e pode ser considerada como a primeira conquista legal no campo dos direitos. Tais providências legitimadas se configuram, mais uma vez, para atender a necessidade de formação de mão de obra das indústrias em desenvolvimento e manutenção no sistema capitalista. Identifica-se a educação como prioridade para acompanhar o modelo organizacional do mundo de trabalho.

A reformulação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692 de 1971 regulamenta o ensino supletivo com a finalidade de suprir a escolarização para os adolescentes e adultos que não a concluíram na idade própria e possibilitar o retorno à escola, o que poderia acontecer por meio dos cursos ou exames organizados pelos sistemas, a partir dos Conselhos de Educação. Segundo Di Pierro et al. (2001, p.62) “um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade”. Essa flexibilidade possibilitava a educação menos formal, podendo ocorrer em sala de aula, prevista pela metade do tempo, ou por meio de rádio, televisão, correspondência, dentre outros. Permitia a existência de exames supletivos que podiam habilitar para a profissionalização de 2º grau, sendo que o nível e idade necessária à conclusão do ensino de 1º grau, prevista para maiores de 18 anos e para maiores de 21 anos à conclusão do ensino de 2º grau. Com isso ocorre uma elevação das idades em relação à legislação anterior. Esses exames eram realizados nas instituições reconhecidas pelos Conselhos de Educação, e as certificações de conclusão expedidas pelas instituições mantenedoras.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo se apresentava como uma grande proposta para educação, principalmente pelo caráter da flexibilidade, jamais realizada até aquele momento. Este se refere à possibilidade de recuperar o tempo de escolarização das pessoas que perderam este tempo e espaço escolar, e também oportuniza as pessoas que gostariam de se aperfeiçoar e de se qualificar de “acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici” (HADDAD; DI PIERRO, p.118, 2000).

Segundo Haddad (1987), Haddad e Di Pierro (2000) e Di Pierro et al. (2001), somente na LDB nº. 5692/71 os exames de *Madureza* se configuram como uma modalidade do ensino de adultos, conquistando a legalidade no Capítulo IV e

deixando de ser exame de *Madureza* para denominar-se exame supletivo, caracterizando-se em duas modalidades, como supletivo para o ensino de primeiro grau e segundo grau e para o ensino profissionalizante/técnico. Foi assegurado na LDB de 71, no Capítulo IV destinado ao ensino supletivo, que se pode efetivá-lo no contexto escolar ou na modalidade à distância.

A LDB de 71, atrelada ao contexto histórico, social e econômico do período, corrobora com a necessidade de formar mão de obra, para a expansão industrial e o desenvolvimento nacional. Essa estreita relação de educação e trabalho demonstra o quanto a escola se tornou princípio do sistema que organiza o mundo do trabalho, visto que se configura como um instrumento a serviço da economia preparando trabalhadores, sugerindo que novos modelos produtivos exijam sempre novos modelos educativos, reforçando o caráter econômico da educação voltada para o mercado.

O Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº. 699/72 de 06 de julho, sobre a “doutrina do Ensino Supletivo”, tendo como relator o Conselheiro Valnir Chagas, e culminando com as propostas do estabelecido na LDB nº. 5692 de 1971. O Parecer é introduzido com o Ensino Supletivo sendo “o maior desafio proposto aos educadores brasileiros” pela LDB, pela reformulação educacional de maior grandeza já vista no país que articula a escola ao desenvolvimento e crescimento do país e do mundo. Orienta “uma escolarização menos formal e mais aberta”, como “uma nova concepção de escola”, posto que o Ensino Supletivo não se tratava dos exames de *Madureza* como proposta de escolarização, este que se constituiu como uma das ofertas possíveis dentre as várias possibilidades propostas, também poderia se entender o motivo da elevação das idades para evitar a aceleração da escolarização e proporcionar uma formação condizente com este período. Pode-se destacar que o Ensino Supletivo incorpora quatro funções próprias no processo de escolarização: a função de suplência - “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” por meio de cursos e exames; a função de suprimento - “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”; a função de aprendizagem - “formação metódica no trabalho, ministrada pelas empresas” ou por instituições criadas e mantidas por estas, como por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC); e a função de qualificação, preparação e qualificação profissionalizante para o trabalho.

A partir da década de 80, durante o processo de transição da ditadura para a democracia, mesmo período de consolidação da crise do modelo capitalista de acumulação taylorista/fordista, e das transformações atuais para a superação da crise, como a reestruturação produtiva de acumulação flexível, a globalização, a redefinição do papel do Estado, rediscutem a participação do governo e da sociedade civil e as políticas neoliberais. Esse processo de redemocratização das relações sociais e das instituições políticas legitima muitas questões no campo educacional, principalmente o alargamento dos direitos sociais com intensas modificações paradigmáticas dos aspectos políticos e pedagógicos.

Nesta conjuntura reformista brasileira, pós anos 1980, a educação tem sido colocada como espaço propulsor da justiça social e do crescimento econômico, com múltiplas políticas para elevação da escolarização, principalmente as destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência das novas preocupações com o sistema educativo em relação à formação da força de trabalho e à necessidade de escolarização da população, as estratégias do contexto de superação da crise do capital focalizam no processo da empregabilidade e do empreendedorismo. O principal objetivo desse processo consiste em aumentar as oportunidades de formação pessoal no treinamento das habilidades e das competências, e na capacidade individual de iniciativa, de responsabilidade, de aperfeiçoamento e de experiências para conquistar um emprego e mantê-lo.

Diante disso, procura-se compreender a composição e a estrutura das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos a partir da reformulação da Constituição Federal de 1988, na qual essa modalidade passa a ser obrigatória e gratuita no Ensino Fundamental e deve se estender progressivamente ao Ensino Médio para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Após oito anos de sua publicação, foram debatidas novas regulamentações sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), e foi sancionada a terceira Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato (HADDAD, 2007).

A nova legislação continua a vigorar em seus traços gerais algumas prerrogativas da legislação anterior de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº.

5.692/71, principalmente em relação à oferta que poderia acontecer através de cursos e exames, aos objetivos e às características próprias descritas em seção à parte. As principais inovações apresentadas são referidas na seção que se destina aos jovens e adultos, na qual o ensino supletivo passa a ser entendido como Educação de Jovens e Adultos e integrante da Educação Básica, a ser oferecido gratuitamente e que pode acontecer por meio de cursos ou exames supletivos. Outra novidade é o rebaixamento das idades, de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000; SOARES, 2002).

As alterações inseridas na nova LDB merecem cautela. Apesar de seu texto apresentar aparentemente uma conquista para a educação de jovens e adultos em relação à seção incorporada à Educação Básica e à flexibilidade, estas estão relacionadas ao contexto e aos interesses sociais, políticos e econômicos do período da instituição da legislação. Argumenta-se, a partir de aspectos presentes nos artigos referentes à EJA, que a política nessa área desobriga o Estado na oferta do Ensino Fundamental e prioriza a educação regular daqueles que se encontram sem problemas de defasagem idade/série e ou idade/ano, mesmo que a legislação garanta o acesso, através de cursos e exames; não faz referência ao analfabetismo e aos seus recursos, desconsiderando o grande contingente de pessoas sem aquisição de leitura, de escrita e de operações matemáticas; altera o ensino supletivo para educação de jovens e adultos - pretendia-se uma superação do termo de suplência na educação -, a partir do aprofundamento conceitual de educação de jovens e adultos, mas tal superação não ocorre, contemplado inclusive alguns traços da LDB de 1971, referenciando o atendimento como reposição da escolaridade do ensino regular como os mesmo conteúdos e modelos estruturais, e, assim, esvazia o significado de educação permanente (HADDAD, 1998).

Em relação ao rebaixamento das idades, entende-se que pode ser em função de alguns indicativos especulativos, apontados por Haddad (1998), como a diminuição para o Estado dos custos com o ensino regular ao se constituir como possibilidade de aceleração da escolarização da grande contingência de jovens que se encontram com defasagem na relação idade/série. Também atende aos interesses de instituições privadas que ofertam cursos preparatórios para os exames, venda de material didático, “aquisição de pacotes institucionais do telecurso” como educação continuada e a distância garantida pelo aparato jurídico,

“cujo material ainda é muito mais barato do que manter professores especialistas em classes de Ensino Supletivo” (HADDAD, 1998, p.125),

Sobre os avanços da LDBEN referente à Educação Básica, destaca especialmente que no que tange à Educação de Jovens e Adultos a novidade é que “os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames, dando a entender a possibilidade de uma aprendizagem menos formalista” (DEMO, 2006, p.44).

Os estudos nesse campo possibilitam reconhecer a valorização dos conhecimentos adquiridos nos espaços não formais para a contribuição da ressignificação dos saberes a partir das experiências. Assim, remete-se ao pensamento de que a prática de certificação se sustenta a partir dessa perspectiva, no entanto a LDBEN continua com a nomenclatura de cursos e exames supletivos. Nesta mesma linha de pensamento Rummert e Ventura (2007, p.32), descrevem que,

Por outro lado, o corpo do texto continuou referindo-se a “cursos e exames supletivos” (Art. 38), perpetuando, portanto, a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação. A redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos.

O problema deste discurso é que muitas vezes se fixa no romantismo da valorização dos saberes empíricos, não avançando no processo de construção do conhecimento, ficando na base da informação. Ao conservar a nomenclatura de exame supletivo, pode-se retomar a ideia da legislação anterior de inferioridade e suplência, tal denominação pode contradizer a intenção de se compreender a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, tornando-se uma prática de aligeiramento da escolarização que avalia o conhecimento escolar e informal dos brasileiros.

Outro aspecto está relacionado ao rebaixamento das idades, que pode implicar em um significativo crescimento da procura pelos exames supletivos, principalmente com o novo perfil dos estudantes, no caso, o crescente número de adolescentes que recorrem aos processos de certificação. Tal situação implica em uma “supletivização do ensino regular”, pois a legislação vem “garantindo apenas a

avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional” (HADDAD, 1998, p.122). Verifica-se mais uma vez a diminuição das responsabilidades do sistema público ao deslocar a frequência dos cursos de educação de jovens e adultos pela inscrição nos exames.

A EJA ainda vem sofrendo com a omissão do Estado quanto ao seu reconhecimento como direito e dever público. Nesse cenário, há um agravamento da situação, com retrocessos em algumas conquistas no campo dos direitos dessa modalidade durante o Governo do Presidente Cardoso, principalmente pela aprovação da emenda constitucional nº.14/1996, que suprimiu da Constituição de 1988 o artigo referente ao envolvimento do poder público nos esforços para o enfrentamento do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. Medida tomada para diminuir gastos com a educação, na mesma emenda foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sendo um conjunto de fundos contábeis redistribuído para atender especificamente o Ensino Fundamental entre as esferas dos governos estaduais e municipais, de acordo com as matrículas existentes, o mesmo impedia a contabilização das matrículas do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos presencial. Percebe-se então a inexistência de Políticas Públicas de Estado, e como estratégias educacionais o governo federal destina a responsabilidade da Educação de Jovens e Adultos para programas nacionais de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000; HADDAD, 2007; ARROYO, 2005).

Apesar dessas situações de desqualificação da EJA, podem se encontrar diversas maneiras de resistência presentes em encontros, fóruns, movimentos e eventos nacionais e internacionais que vêm constituindo indicadores na ampliação de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, tais como, por exemplo, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), na Alemanha em 1997, da VI CONFINTEA, no Brasil em 2009 e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) (SOARES, 2010).

Outras iniciativas surgem para enfrentar o descaso com a EJA, como a elaboração do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmera da Educação Básica (CNE/CEB) nº11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que teve como relator e conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. O Parecer objetiva apresentar as diretrizes curriculares nacionais da Educação de Jovens e Adultos em um quadro referencial mais amplo ao universo educacional e

administrativo, como os cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4º, VII da LDB e os exames supletivos com iguais prerrogativas (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 destinado às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos está estruturado com os seguintes tópicos: introdução, fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), Educação de Jovens e Adultos (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

No Parecer nº. 11/2000, são apontadas algumas funções próprias à EJA: a função reparadora, que se constitui como uma oportunidade dos jovens e adultos ingressarem na escola como sendo um direito civil que vem sendo negado; a função equalizadora, que se refere à garantia das vagas para os jovens e adultos ao proporcionar oportunidades de acesso e permanência nos processos de escolarização; a função permanente e qualificadora, faz menção do sentido da EJA como processo de aprendizagem para toda a vida, corresponde à característica de incompletude humana necessária ao desenvolvimento e atualização das aprendizagens e dos conhecimentos em todas as faixas etárias e momentos da vida (BRASIL, 2000; SOARES, 2002).

Segundo Di Pierro (2010), o Parecer CNE/CEB 11/2000 contribui para a omissão da LDBEN sobre as idades mínimas de ingresso na EJA, fixando para o Ensino Fundamental, 14 anos e para o Ensino Médio, 17 anos, pois a LDBEN só apresenta as idades mínimas para conclusão. Esse documento, apesar de englobar muitas discussões no campo dos estudos em Educação de Jovens e Adultos, sofre algumas críticas, como aponta Soares (2002), sobre a distribuição dos recursos do FUNDEF para atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o avanço da escolarização e erradicação do analfabetismo.

O Parecer 11/2000 faz menção aos exames que podem se tornar um facilitador para o aumento da escolarização, dispensando os sujeitos da frequência no contexto escolar, o que pode desqualificar o fazer escolar e o estar em um processo formativo. Ainda em relação ao Parecer 11/2000, no que se refere aos exames supletivos, o texto antecipa uma possível política de centralização dos

exames que pode ser incorporada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), diante das denúncias sobre a utilização imprópria de vendas de diplomas de conclusão escolar envolvendo os exames e os cursos semipresenciais (SOARES, 2002).

Ball (1998), mencionado anteriormente, destaca como sendo uma das agendas da política vincular a educação aos interesses econômicos. O Parecer 11/200 pode ficar contaminado por essa armadilha ao apresentar a centralidade do trabalho como necessidade de aprimoramento dos conhecimentos científicos e tecnológicos como a questão principal da EJA e ao justificar a oferta da EJA e o compromisso com a gratuidade e principalmente com os exames.

As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicitar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos. Em particular, quero sugerir, aqui, que a defesa em favor do mercado ou da forma comercial para a reforma educacional, como a “solução” para os problemas educacionais, é uma forma de “mágica da política” (BALL, 1998, p. 129).

Nesse sentido, pode-se perceber uma dualidade da política, pois ao mesmo tempo em que pretende a garantia do direito subjetivo, também necessita atender as demandas do mercado de um trabalhador autônomo, criativo e responsável. Assim, as políticas públicas podem estar sendo criadas para garantir a educação a partir das perspectivas atuais de governabilidade que privilegiam o empreendimento, a competição e a excelência.

Conforme estabelecido pela Portaria Ministerial nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Exame Nacional de Certificações e Competências e Habilidades de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Uma política de oferta rápida de certificação do Ensino Fundamental e Médio a jovens e adultos que também almejavam a avaliação e a comprovação da conclusão dos níveis de ensino da Educação Básica.

Segundo o site do portal do Ministério da Educação (MEC²⁴), o ENCCEJA foi apresentado como proposta do MEC ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com os seguintes objetivos: avaliar as habilidades e competências básicas da EJA e assim construir uma referência nacional de EJA,

²⁴ Disponível em: www.mec.gov.br

que compreenda as competências, habilidades e saberes adquiridos na educação formal ou dentre os diversos contextos que possibilitam a constituição de aprendizagens, como a família, as relações sociais, o trabalho, a religião, a participação em sindicatos e movimentos sociais, entre outros. Todos estes conhecimentos procuram estar presente nas questões de múltipla escolha.

Os pesquisadores da área da Educação de Jovens e Adultos manifestaram-se contrários à proposta do ENCCEJA, visto que a função do ENCCEJA estava oferecendo para a comunidade um mecanismo de comprovação de escolaridade ao invés de ofertar melhores condições de acesso e qualidade na escola pública (GATTO; 2008). Da mesma forma, uma das deliberações da plenária do IV ENEJA (2002) demonstra ser contrária à concepção político-pedagógica de centralizar e padronizar os exames certificadores com a realização do ENCCEJA. Em relação à preocupação com as implicações desta avaliação no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, os fóruns regionais orientam a discussão da temática e apontam discussões para o debate no Fórum Nacional.

O VIII ENEJA (2006) apresenta em seu relatório a discussão sobre o contexto dos Fóruns com debates e indução das políticas destinadas à EJA. Faz menção às conquistas nesse campo, em relação às ofertas e às matrículas para a constituição dos processos de aprendizagem e adverte sobre a certificação dos conhecimentos por meio das avaliações unificadas nacionais. Esse processo pode privar o público jovem e adulto dos espaços e tempos de aprendizagem, pois esta proposta avaliativa remete-se aos sujeitos e não às instituições ou sistemas de ensino. Diante disso, no final do relatório são apontados compromissos necessários para a constituição das políticas de EJA, à qual faz uma inferência sobre a importância da autonomia avaliativa dos estados e municípios, rejeitando a proposta do ENCCEJA como avaliação nacional unificada dos estudantes.

Retomando o Parecer CNE/CEB 11 de 2000, surge a questão de que possam existir descompassos entre a discussão apresentada no documento oficial e uma legislação que originou a política de governo dos exames. O Parecer 11/2000 é um orientador da política, e fica evidente certo efeito de performatividade, na qual a certificação deixa de ser responsabilidade do Estado e passa a ser dos sujeitos, como responsabilidade autocentrada, em relação à eficiência do alcance das metas determinadas para institucionalizar os conhecimentos oriundos do espaço e tempo escolar.

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos para aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Destaca as considerações das audiências realizadas nas regiões para discutir a temática da certificação na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente o ENCCEJA, em relação ao qual houve posicionamentos contrários, pois a avaliação não englobou as especificidades da EJA, além de exigir recursos financeiros elevados; a EJA não poderia ser vinculada à certificação; impede a autonomia das unidades federativas e municípios no que consiste em uma avaliação própria; prioriza a certificação ao invés de contribuir para a construção da avaliação dos processos de aprendizagem; e pode ser um processo desigual dos demais princípios de avaliação. Esse parecer sugere a alteração da idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para 21 (vinte e um) anos para a realização dos cursos e exames nos níveis fundamental e médio de educação de jovens e adultos. O referido parecer não foi homologado pelo Ministério da Educação, sendo instituído o Parecer CNE/CEB nº06/2010 que possui como assunto o Reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2008, principalmente no que se refere à alteração da idade mínima.

Nos primeiros anos do governo Lula foi suspensa a aplicação dos testes para a EJA. Diante disso, foi realizada uma reedição para o ano de 2005, determinada pela Portaria Ministerial nº 3.415, de 21 de outubro de 2004, por meio de adesão das Secretarias de Educação do Estado, Municípios e Distrito Federal, a fim de subsidiar a obrigatoriedade dessa oferta de exames para a Educação de Jovens e Adultos (GATTO; 2008).

Neste novo formato a organização das provas, a aplicação, a correção e a divulgação dos resultados foram delegadas ao INEP, sendo que os dados finais seriam encaminhados às Secretarias de Educação dos Estados, para emissão dos certificados. O Estado pode aderir, não sendo obrigatória a parceria, pois a legislação garante uma avaliação destinada à EJA. Sendo de incumbência das Secretarias Estaduais de Educação, a estratégia dos exames intergovernamentais se encontra como regime de colaboração nas políticas destinadas à EJA.

No caso do Rio Grande do Sul o convênio de certificação foi firmado por intermédio das provas realizadas a nível federal, desde 2008, a partir da

normatização legal do Parecer Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) nº 678/2008, que informa o conhecimento da adesão aos Exames Nacionais para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), pela Secretaria da Educação/RS em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), autorizando a Secretaria de Educação a certificar os estudantes aprovados no ENCCEJA/2008, em nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

Para obter a certificação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio é necessário atingir uma pontuação mínima de 100 pontos em cada uma das áreas de conhecimento agrupadas como: Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Artes e Educação Física com 30 questões objetivas de múltipla escolha e mais a Redação, que acompanha a área de conhecimento das Linguagens, na qual se deve obter no mínimo 5 pontos²⁵.

A Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009, estabelece que a certificação do Ensino Médio deva ser garantida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), deixando de ser de responsabilidade do ENCCEJA, que compete certificar somente o Ensino Fundamental. No Rio Grande do Sul, o Parecer CEED/RS nº. 757/2009 informa sobre a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio de 2009 (ENEM/2009), conforme orientação da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, para fins de certificação do Ensino Médio. Considera, também, que já se manifestou sobre o conhecimento da adesão aos exames de certificação por meio do ENCCEJA, através do Parecer CEED/RS nº. 678/2008, com alteração na aplicação dos exames em conformidade com a Portaria MEC/INEP nº. 109, considerando a possibilidade da utilização dos resultados do ENEM/2009 para fins de certificação do Ensino Médio.

Em culminância com os projetos, programas e propostas na Educação de Jovens e Adultos nacionais, o Conselho Estadual de Educação (CEED/RS), através da Resolução nº 313, de 16 de março de 2011, orienta que:

Art. 8º A Secretaria da Educação poderá oferecer exames supletivos em nível de conclusão do ensino fundamental e médio, em regime de colaboração com os Municípios ou com a União por adesão ao ENCCEJA e ao ENEM, respectivamente, incumbindo-se da certificação.

²⁵ Informações retiradas do site do Ministério da Educação www.mec.gov.br

§ 1º A Secretaria da Educação poderá firmar convênios ou contratos com instituições educacionais para realização de exames supletivos.

§ 2º Os exames de que trata o caput aferirão conhecimentos, habilidades e competências construídos pelos educandos em cursos formais não concluídos, por meios informais ou em programas preparatórios de livre oferta.

§ 3º Para a certificação nos exames supletivos, poderão ser aproveitados estudos de componentes curriculares concluídos com êxito.

§ 4º O direito dos adolescentes emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames ou para matrícula em cursos de EJA.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, no governo Cardoso, sendo a primeira proposta de avaliação geral do Ensino Médio, já previsto na LDBEN de 1996, como instrumento de avaliação do desempenho escolar. A matriz de elaboração dos testes segue as indicações dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN's) e ao longo do tempo houve reformulações que aumentaram sua atribuição de avaliação.

No caso de certificação do Ensino Médio através do ENEM, deve-se considerar uma pontuação mínima de 400 pontos nas áreas de conhecimento, sendo estas: Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia). Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, deve-se obter o mínimo de 400 pontos na prova objetiva e o mínimo de 500 pontos na prova de redação (BRASIL, 2009).

No ano de 2012, esses critérios de certificação foram alterados pela Portaria MEC/INEP nº. 144, de 24 de maio de 2012, sendo definida uma pontuação mínima de 450 pontos nas áreas de conhecimento, sendo estas: Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia). Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, deve-se obter o mínimo de 450 pontos na prova objetiva e o mínimo de 500 pontos na prova de redação.

As reformas educacionais no Governo Lula referentes à Educação de Jovens e Adultos adquirem visibilidade na tentativa de incorporar as lutas dos movimentos sociais para a educação da classe que vive do trabalho, através da substituição do FUNDEF, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), investindo em toda a Educação Básica. Destacam-se também

algumas ações de responsabilidade do governo federal desde o Governo Lula e atualmente no Governo da Presidenta Dilma, tais como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que atualmente se configura como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI); o Programa Brasil Alfabetizado; o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); a Agenda Territorial de EJA, sendo vários programas de alfabetização e da Educação Básica atrelados à Educação Profissional como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); a reformulação do ENCCEJA e do ENEM, que podem ser considerados como um momento de efervescência vivida pela EJA em relação ao avanço nas discussões nesse campo de estudos.

Di Pierro (2010), ao realizar um resgate das políticas federais destinadas à EJA, faz uma análise dos programas, seus avanços e recuos. Primeiramente, destaca um caráter positivo, que difere da gestão anterior, no qual essa modalidade ganha maior destaque tanto no campo do discurso como nas ações de governo – a inclusão no FUNDEB, política de financiamento já mencionada, e em outros programas de assistência aos estudantes como alimentação, saúde, transporte escolar e livro didático. Em contraponto, a EJA ainda ocupa um papel secundário, pela insuficiência de políticas coerentes e consensuais na esfera social e educacional, principalmente pela necessidade de reflexão dos distanciamentos da proposta política do Partido dos Trabalhadores (PT) com as políticas na EJA, que ainda se caracterizam como políticas de governo e como uma gama de políticas de iniciativas paliativas.

Complementando e ampliando essa discussão, Aguiar (2010, p.105) destaca a falta de comprometimento nas políticas de EJA,

No caso particular da educação de adultos no Brasil, a prática dessa modalidade de educação tem se constituído em formas de barbárie, pois não configura política social nem políticas de Estado. No momento presente, a educação de adultos tem sofrido pelo poder público simplesmente a supletividade da legislação, visto que a passos largos o Estado tem repassado a responsabilidade de sua execução para o chamado “terceiro setor” ou “terceira via”, desobrigando-se de manutenção e execução.

Como já discutido sobre os princípios da “Terceira Via”, a teoria política promove na sociedade civil o sentimento de solidariedade social e, assim, busca diminuir as diferenças econômicas, firmando uma parceria entre governo e sociedade civil (OLIVEIRA, 2003). Essa parceria encontra-se nas políticas destinadas à EJA, como analisa Di Pierro (2001, p.317),

Ao longo da segunda metade dos anos 1990, novos agentes da sociedade civil, como centrais sindicais de trabalhadores e fundações empresariais, incorporaram-se ao rol dos provedores de programas de Educação Básica de Jovens e Adultos. Nesse mesmo período, a palavra *parceria* incorporou-se ao vocabulário desse campo educativo, passando a ocupar lugar de destaque no discurso dos mais diversos atores sociais e agentes governamentais. A noção de *parceria* passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Qualificam-se como *parcerias* as redes de educação comunitária lideradas pelas igrejas e aquelas capitaneadas pelos serviços sociais da indústria e do comércio. Também se desenvolvem em regime de *parceria* os programas de formação de jovens e adultos de iniciativa do governo federal Programa Alfabetização Solidária (PAS), Formação de Atendentes de Enfermagem (Profae), de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e Formação e Qualificação Profissional (Planfor).

No momento atual, identifica-se entre tantos, o Programa Brasil Alfabetizado, destinado à alfabetização, no qual o Estado é fomentador e repassa recursos financeiros aos municípios e estados que aderem ao programa por meio de bolsas-auxílio a professores voluntários. Esse caráter de trabalho voluntário e de complementação salarial demonstra que as políticas são rearranjadas, desobrigando o Estado que transfere algumas de suas responsabilidades para a sociedade. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos continua fragilizada pela formação dos educadores e também pelas práticas docentes constituídas numa relação de caridade, solidariedade e voluntariado.

Outro programa que merece destaque é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), implementado no Governo Federal pela lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio e de cursos e programas continuados para trabalhadores, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Este envolve parcerias com as instituições públicas e privadas e também com sistema de bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades.

Diante disso, pode-se compreender como são formuladas as políticas educativas que estão relacionadas com base no regime de colaboração, enfatizando as parcerias entre governos e a sociedade civil para a responsabilidade pela EJA. Para além do Programa Brasil Alfabetizado, o PRONATEC e, dentre outros, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020), apresentam dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização, que fazem menção à estratégia de parceria. A principal diretriz referente à EJA está diretamente relacionada à erradicação do analfabetismo, mas podem-se destacar algumas metas que, também destinadas à Educação de Jovens e Adultos, demonstram que não pode mais ficar no plano dos programas de alfabetização:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, pode-se perceber que as políticas governamentais destinadas à EJA referem-se a projetos de alfabetização, de conclusão e ampliação da escolaridade na Educação Básica e também em nível profissionalizante. Tais políticas são necessárias à elevação da escolarização, que, por sua vez, se configura como credencial de entrada no mundo do trabalho. No entanto, o grande entrave dessas políticas é o caráter compensatório sem vínculo do Estado com o atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Conforme aponta Haddad (1998, p.126) “não que tais programas não tenham espaço por suas características de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares”.

Complementando esse debate, percebe-se que as políticas trazem no discurso a premissa das condições de equidade, mas podem gerar outra forma de exclusão, principalmente no que se refere aos exames, negligenciando a democratização da educação. Entende-se que as políticas públicas devem garantir

o direito à qualidade desta modalidade de ensino, privilegiando a formação específica do educador da EJA e incentivando a permanência na escola, a partir das realidades específicas.

Conforme apontam Ciavatta e Rummert (2010, p. 464),

[...] as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital.

A partir desse entendimento, a EJA não pode mais ser vista como um tempo de preencher lacunas da escolarização. Conforme Arroyo (2005, p.21), “a finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”.

A Educação de Jovens e Adultos destina-se a jovens e adultos que por diversas situações não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos. Um dos fatores que causa a evasão escolar dos jovens e adultos é a necessidade de trabalhar, e é esse mesmo motivador que os faz retornar para a escola ou buscar a certificação por intermédio dos exames supletivos. A certificação exerce um grande papel na maneira como a lógica do mercado de trabalho vem se configurando e se reestruturando.

Dessa forma, as políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam, o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora (AGUIAR, 2010, p.84).

Na intenção de globalizar as oportunidades de emprego de uma determinada classe social e cultural, a nova possibilidade de certificação do ENEM pode estar se configurando como mais uma política pública educacional de caráter compensatório. Esta estratégia de certificação pode conferir um conhecimento vazio que distorce o sentido de possibilitar a democratização das oportunidades educacionais. O principal objetivo é consolidar ações que almejam o parâmetro de qualidade dos índices alcançados pelos países desenvolvidos. A pressão externa da UNESCO para o aumento do nível de escolarização da população brasileira e a promessa de

empregabilidade rápida constituem a argumentação que fundamenta e justifica a prática de certificação do ensino através de exames supletivos, na atual conjuntura.

Segundo Ball (1994, p.19),

A questão é que não podemos predizer ou supor como elas serão trabalhadas e influenciadas em todos os casos, em todos os cenários, ou quais serão os seus efeitos imediatos, ou qual o espaço de manobra que os atores irão encontrar para si mesmos. A ação pode ser coagida ou forçada diferenciadamente, mas não determinada pela política. As soluções para os problemas propostos por textos de políticas serão localizadas e pode-se-ia esperar que manifestem ad hocery e desordem. As respostas devem ser 'criativas', mas uso aqui o termo cuidadosamente e num sentido específico. Dadas restrições, circunstâncias e praticidades, a tradução do cru, simplicidades teóricas de textos de políticas dentro de praticas interativas e sustentáveis envolvem pensamento produtivo, invenção e adaptação. As políticas não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a extensão de opções disponíveis para decidir-se o que fazer são restritas e modificadas, ou são apontados objetivos e resultados particulares.

A questão dos exames supletivos, no caso da certificação do ENEM, pode sofrer diversas compreensões retomando a ideia de suprir as faltas, de dar o que lhes falta, ao inverso de assegurar a qualificação de habilidades e competências de maneira sistemática. Nesse sentido, passa a emergir uma nova dualidade estrutural de educação, na base do discurso da inclusão e da democratização da educação. A dualidade se fixa nos sujeitos capazes e incapazes, as oportunidades estão postas, como no caso da certificação, e prosseguir os estudos se configura uma capacidade individual. O conhecimento e a obtenção de certificação vêm se configurando como nova dualidade diferente da historicamente constituída de “escola para ricos” e “escola para pobres”.

Complementando essa discussão de mercantilização da educação, Soares (2002) aponta que as inovações nas legislações, como a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, possibilitam o oportunismo de instituições educacionais privadas, que se beneficiam com a oferta dos cursos de EJA e com os preparatórios para os exames em virtude do número expressivo de jovens e adultos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e Médio e que necessitam da aquisição do certificado. Assim, tais instituições investem em campanhas publicitárias diversificadas à população que pretende obter de maneira fácil, eficaz e rápida o diploma de conclusão da escolarização (SOARES, 2002).

A essa discussão pode-se trazer o exemplo de um cartaz encontrado em uma mercearia na cidade de Rio Grande, *lócus* da pesquisa. Não se pretende fazer uma

análise do material e nem da instituição, apresentando-o apenas como instrumento de demonstração que pode enriquecer a discussão teórica. O cartaz faz referência às facilidades e à flexibilidade da EJA na conclusão dos estudos, trazendo elementos da educação a distância e como referência curricular, o ENEM.

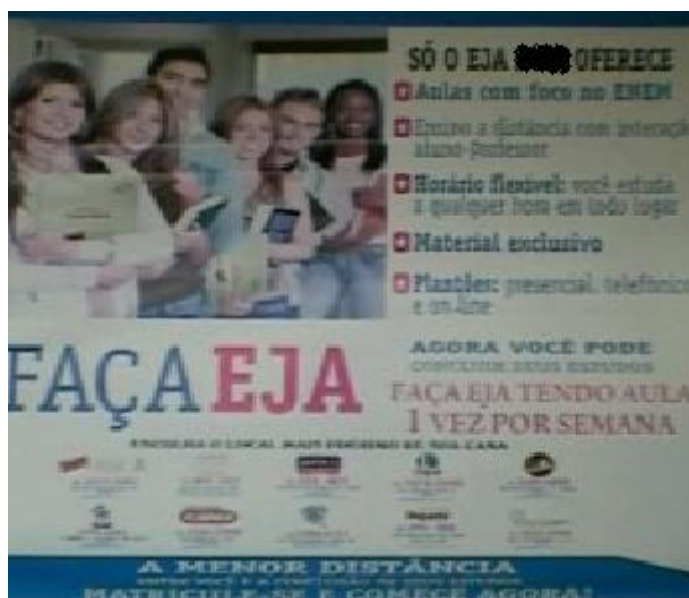


Figura 2 – Imagem fotográfica de cartaz de oferta de EJA por uma instituição privada²⁶

Diante do exposto, parece surgir uma nova relação com o processo de produção do conhecimento ao assumir o lugar privilegiado para o desenvolvimento da cultura capitalista. Essa nova relação da educação está articulada ao modelo gerencialista, presente nas subjetividades dos sujeitos, que se sentem responsáveis pela sua formação. É nesse novo ambiente da cultura de desempenho que muitas políticas educacionais vêm sendo constituídas, e aqui são analisadas as destinadas à EJA, especificamente as de certificações. Cabe destacar que, “ao direcionar o olhar” para a trajetória da EJA, percebe-se muitas conquistas, mas articuladas com a instauração do sistema capitalista no país, da pressão da estrutura econômica externa, da expansão da industrialização e dos baixos índices de escolarização.

Segundo Hypolito (2010, 1344),

O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, com o deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado. O que deveria ser pressuposto de

²⁶ Imagem gerada pela pesquisadora utilizando câmera de celular, em 2013.

qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente.

Em relação à democratização da EJA, destaca-se a política de certificação pelo ENEM, como escolha de responsabilidade individual, indivíduos que possam, ao obter os resultados necessários, ter “em mãos” o diploma de conclusão do Ensino Médio. Os exames supletivos estão nessa conjuntura de reestruturação do sistema educativo, como parte das necessidades econômicas e políticas de investimentos na qualificação da mão de obra, como um instrumento de estabilidade econômica e diminuição das desigualdades de emprego e renda. O direito passa a ser compreendido como a possibilidade de legitimação dos conhecimentos dos jovens e adultos “fracassados” no âmbito escolar, assim como os que frequentaram as etapas oferecidas e as concluíram nas instituições escolares, tendo os exames como facilitadores da elevação da escolarização.

3. Políticas Educacionais Avaliativas: Repercussões do ENEM no Currículo e no Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos e seus efeitos sob o olhar dos professores

Neste capítulo procura-se promover reflexão acerca das repercussões das políticas educacionais na organização curricular e nos processos de trabalho docente. O estudo foi direcionado pela análise das categorias evidenciadas a partir dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores das quatro escolas estaduais que ofertam Ensino Médio modalidade educação de jovens e adultos. As categorias encontradas contribuem para compreender os impactos, os limites e as possibilidades desencadeadas pelo exame de certificação, via ENEM, no contexto escolar do Ensino Médio, modalidade EJA, na perspectiva dos professores em relação ao currículo e ao seu próprio trabalho. Estas categorias são: Caracterização dos estudantes; Prática curricular; Ingresso e permanência na docência; Modificações no exercício docente; Ensino - processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar.

3.1 ENEM: implicações curriculares na educação de jovens e adultos

A avaliação é uma temática muito complexa e ampla no campo educacional, por isso a discussão nesse momento está centrada nas peculiaridades das avaliações externas. Parte-se da perspectiva que o significado que a avaliação apresenta nos discursos das políticas educacionais e sua materialização no contexto escolar, está fortemente implicada com a constituição de práticas curriculares.

As políticas indutoras de qualidade por intermédio das avaliações externas acabam por constituir uma série de dispositivos que permitem, a partir dos índices dos exames, determinar e reorientar o currículo por meio de uma padronização dos conteúdos e métodos de ensino. A partir da análise dessas implicações pode-se questionar o currículo na EJA.

Nesse momento histórico, muitos estudos provocam a reflexão e o debate sobre as tendências das políticas avaliativas, dentre elas, o ENEM. Este que é objeto de análise dessa investigação, principalmente no que diz respeito à possibilidade de certificação dos estudos proporcionada por este exame e suas interfaces no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

As avaliações externas foram implementadas como proposta para contribuir com a qualidade da educação, conforme a LDBEN/96. Em relação às avaliações destinadas à EJA, destacam-se alguns aspectos que defendem uma verificação e um diagnóstico do processo de aprendizagem que englobem as especificidades e as peculiaridades dos jovens e adultos. Primeiro, vem se justificando a instituição do ENCCEJA como um mecanismo de certificação, posteriormente, no que se refere ao Ensino Médio, tem-se o ENEM. Segundo, como define o Parecer CNE/CEB 23/2008 e seu reexame pelo Parecer CNE/CEB 06/2010, os exames também se configuram como um instrumento de avaliação na EJA, em virtude de ser uma modalidade da Educação Básica.

Ressalta-se que neste estudo não se tem como objeto a discussão sobre a avaliação na EJA, mas a problematização dos efeitos dessa avaliação, pelo ENEM, no Ensino Médio/EJA. Trata-se de procurar compreender em que medida os saberes legitimados pelas avaliações externas vem estabelecendo relações com o currículo e com o trabalho docente.

Primeiramente, entende-se por currículo um campo de estudos que envolve muitos olhares, sentidos e significados. A constituição do termo currículo é pautada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, históricas e culturais, relacionadas com as necessidades de escolarização e organização do conhecimento escolar (MOREIRA; TADEU; 2011; LOPES; MACEDO; 2011).

O currículo vai além de um conjunto de conhecimentos selecionados a partir de uma perspectiva para serem desenvolvidos no contexto escolar. Mesmo sem uma terminologia definida o currículo sempre existiu. Segundo Silva (2005, p.21),

As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como currículo pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo.

Ainda segundo os estudos de Silva (2005), durante anos o currículo vem sendo estudado e pesquisado, compreendido por várias perspectivas teóricas, que partem da questão de qual conhecimento deve ser ensinado. A palavra currículo associa-se a distintas perspectivas e concepções que derivam dos mais variados pressupostos teóricos ao longo da história no campo da educação. Sob influência das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas que se fazem hegemônicas, em um dado momento.

As teorias curriculares apresentam conceitos diferenciados que precisam ser minimamente esclarecidos em virtude das muitas discussões em relação aos sujeitos, à aprendizagem ou ao conhecimento, à cultura e à sociedade. Assim se configuram as historicidades e seus processos de constituição de identidades e de subjetividades, o que implica na formação do tipo de pessoa considerada ideal na sociedade (SILVA, 2005).

O campo de estudos específicos do currículo começa a se consolidar a partir do século XX, como sendo um processo de racionalização de resultados educacionais semelhante às empresas e como massificação da escolarização. Defende-se um currículo como uma questão técnica, eficiente e mensurável, que especifica os objetivos e os resultados pretendidos, a organização, o planejamento e a elaboração dos instrumentos de medição com o propósito de verificar o êxito do processo de aprendizagem das habilidades requeridas (SILVA, 2005).

Na perspectiva tradicional preocupa-se com “como fazer o currículo”. Posteriormente começam a surgir as críticas às visões tradicionais por não questionarem as relações sociais e de poder implícitas não apenas no currículo, mas também em todo processo histórico de constituição das instituições escolares. Neste cenário é que surgem os estudos das teorias críticas do currículo, ao se preocuparem com a compreensão do que “o currículo faz”. As teorias críticas questionam a manutenção do *status quo* de aceitação, adaptação, naturalização e acomodação, e inserem um movimento de problematização da transformação radical das desigualdades e injustiças sociais. Diante disso, se desprende da ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia, poder, reprodução e resistência (SILVA, 2005).

Em relação às teorias pós-críticas, a diferença, a identidade cultural e biológica e as mudanças culturais contemporâneas conquistam espaço para discussão de currículo. As teorias pós-críticas se diferem das críticas por deslocarem

a ênfase do conceito de ideologia e de poder ao conceber o currículo como discurso. Essa teoria tem como princípio a análise dos discursos como prática, por entender-se a necessidade de analisar como estes vêm instituindo verdades, conformando os sujeitos a perfis e comportamentos necessários à nova conjuntura das relações com o saber-poder e não somente às questões econômicas (SILVA, 2005).

Os conceitos enfatizados de cada uma das Teorias de Currículo podem ser compreendidos com o auxílio do esquema abaixo (SILVA, 2005, p.17):

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	significação e discurso
metodologia	classe social	saber- poder
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	emancipação e libertação	multiculturalismo
objetivos	currículo oculto	
	resistência	

Figura 3 – Quadro demonstrativo dos conceitos (SILVA, 2005)

Ainda segundo Silva (2005), observa-se que o currículo envolve, igualmente, um processo de seleção dos conhecimentos e dos saberes na ação pedagógica, no qual as teorias de currículo selecionam o tipo de conhecimento a partir da compreensão da formação dos sujeitos que se considera ideal, o currículo corresponde a uma visão de modelo humano na sociedade. Em complementação a esta exposição Moreira e Tadeu (2011, p.14) argumentam que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nessa direção, a concepção de currículo, discutida neste trabalho, compreende que o currículo vem se configurando como um instrumento político,

ativo e regido por intencionalidades. Parte-se do pressuposto que o processo curricular abrange o entendimento do papel da escola dialogando com o planejamento, com as práticas de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, como anseio por descobertas e saberes dos educandos e com a avaliação do processo pedagógico.

Discorrer sobre esses aspectos compreende o movimento de questionar o que deve ser ensinado, para quê e para quem ensinar. Portanto, envolve todas as discussões sobre qual conhecimento é considerado válido e necessário à formação do sujeito. Entende-se que estas questões possuem relações com o poder, dessa maneira, segundo Apple (2011, p.49) em se tratando do questionamento acerca de qual conhecimento vale mais, é preciso considerar que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política”.

Portanto, as pesquisas no currículo como um campo de estudos são oriundas das preocupações de educadores e teóricos com a transformação na forma de produção e nas relações culturais, e como estas têm modificado o papel da escola e, conseqüentemente, o currículo. É uma preocupação com os processos educacionais escolarizados, como algo indispensável à ordem, à racionalidade e à eficiência na organização curricular (MOREIRA; TADEU; 2011).

Tendo como base esse pensamento, não se questiona o conhecimento orientado pelas políticas, mas a serviço de quem está a reorganização curricular. Sendo necessário problematizar as implicações das políticas curriculares e as concepções de currículo como reprodução da estrutura social (MOREIRA; TADEU; 2011).

Em atenção a essas questões de produção e reprodução cultural e social é que se propõe pensar a sustentabilidade das políticas educacionais curriculares. Entende-se que o investimento nestas políticas avaliativas, no que se refere à orientação de um currículo unificado e “legítimo”, por meio de testes, exames e avaliações, demonstra o quanto o Estado intervém na manutenção do sistema capitalista (APPLE, 1987). Dessa maneira as avaliações externas implicam mais do que valorizar certos conhecimentos em detrimento de outros, mas também, mudam a relação da educação ao reafirmarem as novas relações dos saberes com os interesses econômicos.

Percebe-se que, em se tratando das orientações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, colocam a ênfase na formação para o trabalho. Em relação a essa discussão, Soares (2001) destaca a importância de se discutir as políticas educacionais de EJA, considerando que ficam reduzidas à dimensão do mercado de trabalho, sendo necessário superar esse pragmatismo de preparação para o trabalho e avançar na concepção mais ampla do processo de escolarização, compreendendo as dimensões humanas. É importante compreender o trabalho como princípio educativo, preparar para o trabalho é preparar para pensar sobre o trabalho e seus processos, é preparar para ser sujeito.

Segundo Tumolo (2005, p.256) “o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social”. Sugerir o trabalho como princípio educativo é mais do que uma apropriação, por aqueles que vivem do trabalho, dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Uma proposta em que seja possível compreender as relações de trabalho na sociedade capitalista; tal entendimento diferencia-se das relações do emprego e se aproxima da natureza do próprio homem, a centralidade do trabalho na sua historicidade.

Os estudos no campo da EJA defendem que o papel da escola, a partir da concepção de educação que busca nas relações histórico-sociais o aporte para o desenvolvimento das ações educativas, deve possibilitar os jovens e adultos de organizarem os novos conhecimentos com os já constituídos. Também deve ser possível estabelecer relações de ensino e de aprendizagem que mobilizem sentidos e significados para a vida (SOARES, 2001; OLIVEIRA, 2007).

Da mesma forma, ressalta-se que não se pode negar a importância do conhecimento científico, o que se insere é o desafio em compreender como estes saberes vêm sendo trabalhados e priorizados na Educação de Jovens e Adultos. Nessa concepção, a escola e o seu princípio pedagógico não poderão ser pautados na preparação para o mercado, mas no método de estudo e pesquisa, tendo por base as contradições da sociedade e do próprio trabalho que constitui o homem.

Seguindo essa perspectiva Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.15) apontam que,

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a

política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Sendo assim, entende-se que a EJA deve compreender as dimensões do mundo do trabalho e dos saberes populares no processo de sistematização dos conhecimentos. Ao destacar-se a avaliação pelo ENEM, como caráter de certificação, percebe-se que essa política se contrapõe a uma discussão pedagógica do trabalho como princípio educativo. Assim, pode ser propulsora do fracasso escolar, em virtude de que a formação escolarizada pode ser considerada meramente como um processo de inserção e qualificação profissional, mesmo que seja a possibilidade dos conhecimentos gerais dos jovens e adultos “fracassados” no âmbito escolar serem legitimados.

Em relação a este sistema avaliativo, Gatto (2008) aponta que a maioria dos jovens e adultos que procuram testes para elevação e conclusão da escolaridade não tiveram acesso e/ou condições de permanência no contexto escolar e também muitos deles não tiveram contato com os conhecimentos exigidos nas provas. Pois, em relação aos exames percebe-se,

O modelo de desempenho, que orienta a elaboração e aplicação de exames para jovens e adultos, ao estabelecer fronteiras nítidas entre o conhecimento acadêmico e os saberes adquiridos ao longo da vida, ao preservar as fronteiras entre as disciplinas e ao auferir os resultados dos participantes, exclusivamente, através de notas ou escalas de proficiência como é o caso do ENCCEJA, de modo geral dificulta a obtenção de um resultado satisfatório de acordo com os parâmetros avaliativos exigidos. (GATTO, 2008, p. 195)

Reitera-se também que, atualmente, a certificação de jovens e adultos, por exames nacionais, é oferecida para conclusão do Ensino Fundamental pelo ENCCEJA e do Ensino Médio pelo ENEM. Segundo a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) nº313, de 16 de março de 2011, os exames avaliam habilidades e competências das áreas do conhecimento, especialmente as de leitura, interpretação e elaboração textual, e capacidade de resolução de problemas, por meio de questões interdisciplinares contextualizadas. Em consequência, devem ser readequados não só os programas preparatórios para os exames, mas também as propostas pedagógicas dos cursos de EJA, presenciais e a

distância. Estas orientações são justificadas pela possibilidade de contribuírem na contextualização curricular da modalidade de EJA, e ainda destaca-se a necessidade da organização do currículo por áreas do conhecimento, com o planejamento integrado dos professores de cada uma das disciplinas das áreas numa visão interdisciplinar. Quanto a isso, pode-se salientar que:

Art. 2º A proposta pedagógica para o ensino fundamental e médio na modalidade de EJA deve observar as Diretrizes Nacionais e as do Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os componentes da base nacional comum das áreas de conhecimento e visando ao domínio das habilidades e competências, em especial as previstas nas matrizes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

Como já mencionado anteriormente, a partir dessas considerações é possível inferir que esse tipo de oferta pode impedir que os jovens e adultos vivenciem o espaço escolar específico e necessário dessa modalidade. A escola vincula a prática pedagógica como prioridade na preparação para a prova, e organiza o currículo como processo de demarcação da fronteira da normatização e da uniformização do conhecimento e da mensuração do desempenho escolar.

Zanchet (2007, p.69) apresenta algumas categorias elaboradas a partir da pesquisa realizada com professores sobre as repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas no Ensino Médio, com base em entrevistas com professores do Ensino Médio. Destacou-se aqui “a sala de aula como espaço “invadido” ou conquistado pelo ENEM”, no qual se analisa que,

A maioria dos professores revelou que se tornou uma prática comum a resolução e discussão das questões das provas do ENEM em sala de aula. Essa condição propicia ao professor a articulação do conteúdo que está desenvolvendo com as questões do Exame. Existe preocupação dos docentes com a metodologia de trabalho, no sentido de tornar os conteúdos mais atinentes às questões apresentadas nesse Exame (ZANCHET, 2007, p.69).

Esta análise pressupõe que o ENEM vem traduzindo efeitos na organização curricular, inclusive o que vem sendo enfatizado no documento oficial do Conselho de Educação do Rio Grande do Sul destinado a EJA. O desenvolvimento da sistematização dos conhecimentos adquire importância no contexto das aulas da EJA quando existe a vinculação desses saberes, conteúdos, habilidade e competências com os exigidos pelo exame. Nesse sentido, o currículo constitui-se

em uma perspectiva utilitarista ao enfatizar que o estudar e o saber estão relacionados com o acerto de questões em uma prova. A constituição desta prática curricular na EJA sob influência das diretrizes curriculares do ENEM pode ser observada nos depoimentos dos docentes entrevistados:

Aqui na escola trabalhamos muito com projetos interdisciplinar, sempre voltado para o que o meu aluno busca em cima disso que se trabalha o conteúdo, e como não tem como descartar o ENEM, eu sempre tento ao trabalhar com história da arte dar uma olhadinha no que tem caído na prova do ENEM (professor 1 da escola A).

Hoje estamos trabalhando por área de conhecimento, está sendo modificado, até uns anos atrás trabalhávamos por disciplina, então cada disciplina montava seu currículo de acordo com as suas necessidades, na EJA, não conseguimos dar a mesma quantidade de conteúdo que é dado no ensino regular, porém selecionamos o que é mais importante. Procurando sempre fazer a relação entre o conteúdo e a realidade, percebemos que surge mais efeito (professor 2 da escola D).

Os depoimentos dos professores sugerem que a proposta do ENEM implica na prática curricular ao enfatizar o planejamento da aula em função dos conteúdos que vêm sendo cobrados. A organização curricular fica estabelecida por área de conhecimento, no mesmo molde sugerido pelo ENEM, o que faz com que os professores procurem uma integração entre as disciplinas. Também apostam na valorização dos saberes dos estudantes constituídos no cotidiano, pois vem sendo propagado que o exame avalia os conhecimentos adquiridos durante a vida.

Nesse sentido, toda a prática vem atentando para as propostas curriculares oficiais que orientam a organização do trabalho pedagógico e a estruturação conforme a periodização semestral do tempo escolar na EJA. Cabe destacar que a análise, neste momento, sobre o currículo na EJA/EM não se preocupa com a verificação das questões apontadas pelos docentes, assim, pretende-se aqui compreender a visão dos professores sobre o currículo e sua relação com o ENEM.

A questão da carga horária reduzida tem sido muito enfatizada pelos docentes como uma situação complexa ao ter que garantir uma prática curricular que atenda a proposta do ENEM e as características dos sujeitos que ingressam na EJA. A organização curricular de estruturação do ensino está embasada em Totalidades, compreendendo as etapas da Educação Básica da seguinte maneira: Totalidade 1, 2, 3, 4, 5, 6 que correspondem à Alfabetização e Pós-Alfabetização do Ensino Fundamental; Totalidades 7, 8 e 9 que correspondem ao Ensino Médio. E

conforme a Resolução CEED/RS nº313/2011 no art. 5º, a duração mínima dos cursos ofertados na modalidade de EJA corresponde à carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental e à carga horária de 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio. Tal organização pressupõe a modalidade EJA presencial com no mínimo 50% de aproveitamento do tempo que vem sendo ofertado no Ensino Fundamental e Médio para os que realizam os estudos em idade regular. Percebe-se uma redução da carga horária em relação ao ensino regular, mas segundo a justificativa da Resolução CEED/RS nº 313/2011 “não basta ampliar a carga horária dos cursos de EJA, mesmo entendendo que cada aluno tem seu tempo para aprender e que alguns necessitam de mais tempo. Mas, também se entende que esse tempo sem qualidade não faz diferença”.

Nessa maneira de organização curricular, de construção social do conhecimento e dos processos estruturais de sistematização é necessário considerar a questão ideológica na concepção de currículo. Porém, cabe salientar que o currículo envolve dinâmicas muito complexas e centrais nas relações de ensino e aprendizagem, não sendo apenas conteúdo e demandas estruturais, mas também problematizações da prática pedagógica e a concepção de saber, de aprender e de ensinar.

Por esse caminho, pensar no currículo de EJA é articular os conteúdos com as experiências e a realidade dos educandos, podendo ser o ponto de partida para reestruturar os novos conhecimentos e assim estabelecer relações de ensino e aprendizagem que mobilizem sentidos e significados para a vida. Nessa perspectiva, os currículos representam o espaço e o tempo escolar que organizam os conhecimentos científicos, o currículo como representação e a relação com a experiência diferente de informação (BARCELOS, 2010).

Assim, compreender as especificidades dos jovens e adultos, seus modos e suas histórias de vida, é fundamental para uma prática que os considere enquanto sujeitos políticos, experientes e esperançosos. O acesso ao conhecimento construído cientificamente e a permanência na escola são alguns indícios para se pensar a qualidade na Educação de Jovens e Adultos.

Compreender estas especificidades dos estudantes na EJA vem se tornando essencial para se pensar no currículo e ao mesmo tempo vem sendo entendido como um dos desafios à organização curricular. Segundo os docentes, a caracterização dos jovens e adultos que frequentam a EJA/EM vem sendo

constituída da pluralidade e da heterogeneidade cultural e social no que se refere à faixa etária, aos objetivos e motivações, aos níveis cognitivos e principalmente ao processo de juvenilização da EJA. Este último vem transformando o espaço e tempo da EJA de afirmação do compromisso com a formação permanente dos trabalhadores que evadiram ou não tiveram acesso aos processos de escolarização. Nos últimos anos, após a redemocratização da educação, tem-se um contexto social diferenciado de estudantes que procuram a EJA, principalmente em virtude do rebaixamento das idades.

Conforme os depoimentos dos professores:

Temos o aluno mais velho, já tive alunos de 60 anos, hoje no momento temos alunos de 50 e 50 e poucos anos e também a gurizada de 18 e 19 anos, e tem o jovem que está disposto a terminar e seguir em frente e estudar, e tem alguns que vem para cá, até para incomodar mesmo, porque não deram certo no dia ou em outra escola (professor 3 da escola A).

Com relação aos alunos, eu os vejo muito jovens, não têm maturidade nem de frequentar o ensino noturno, entram achando que tudo é muito livre, eles não sabem os limites das coisas e acabam gazeando. E os que são mais velhos, os adultos, vêm com outro interesse, realmente porque estão buscando uma formação, querem mudar seu nível de estudo, estão procurando um emprego melhor (professor 2 da escola D).

Hoje temos um EJA que comporta um aluno que recém fez 18 anos, que foi remanejado para o noturno porque não dava mais certo no diurno, por problemas de disciplina, ou que resolvem que tinha que trabalhar e foi para o noturno. E tem aquele aluno, que corresponde à característica inicial da EJA, que era conciliar aquelas pessoas que pararam de estudar por muito tempo e resolveram retornar, então temos esses dois tipos de alunos. Aquele aluno de dezoito anos, novo, recente e foi para a EJA à noite e tem esse que voltou a estudar depois de muito tempo (professor 2 da escola B).

Os relatos dos professores estão relacionados aos apontamentos de Haddad e Di Pierro (2000, p.127) que dizem que,

A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos

trabalhadores, 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.

Esse processo de juvenilização da EJA vem atrelado à motivação e aos anseios de procura por esta modalidade. Percebe-se que esta nova realidade na EJA, a da presença de estudantes cada vez mais jovens, na sua maioria, está relacionada aos problemas enfrentados anteriormente na escola: a defasagem idade/série, as dificuldades na aprendizagem, a indisciplina, estes são a causa do abandono da escola no tempo regular ou da transferência, quando atingida a idade mínima, para a EJA. Estes jovens considerados “fracassados” no contexto da idade escolar regular encontram, nesta modalidade, a possibilidade de formação para conquistar um emprego, manter-se empregado, ingressar na universidade e ascender socialmente. Como o seguinte depoimento demonstra,

Percebo-os com muita vontade de superar essa etapa, de querer ir além, no caso de querer um emprego, de aumentar o salário, e alguns frequentar uma faculdade e ir para a universidade. Mas, eles vêm com vontade de passar essa etapa. Muitos já tinham frequentado a escola e desistiram devido ao trabalho, e por vários motivos, mas retornam, então eles têm uma vontade de passar por essa etapa (professor 1 escola D).

Sendo assim, a EJA tem se constituído como uma realidade intercultural na construção do processo formativo desses estudantes, este entendimento também se encontra em discussão no bojo das políticas de EJA. Diante disso, seria contraditório se pensar em uma avaliação unificada nacional guiada por parâmetros curriculares nacionais e englobar as diversidades culturais a partir de questões de múltipla escolha. O problema, segundo Barcelos (2010), é que algumas formas de pensarmos o currículo ainda nos remetem à priorização dos conteúdos e não à maneira como lidamos com eles.

Vóvio (2010, p.64), em seus estudos, aponta que,

Desde o final dos anos de 1980, nos deparamos com o desafio em torno da organização de currículos para a EJA que abarquem os princípios de uma educação emancipatória e pautada pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade cultural a fim de efetivar o direito constitucional à educação para todos. O debate nessa arena remete às finalidades que essa educação pode assumir nas sociedades

contemporâneas, sobre quais conhecimentos e versões da cultura deveriam ser privilegiadas nesses processos tendo em vista os ciclos de vida e a condição social dos sujeitos a quem essa educação se dirige, bem como sobre as práticas pedagógicas específicas ancoradas nas perspectivas, necessidades e identidades de grupos socialmente minoritarizados. Também remete à reinvenção da escolarização, que, em se tratando de estudantes jovens e adultos, deveria abarcar tempos e espaços diversos, um amplo universo de conhecimentos que esses sujeitos construíram em suas vivências em articulação com conhecimentos científicos e eixos relativos ao seu papel social, tais como o mundo do trabalho, o exercício da cidadania, a ação social para intervenção e mudança, entre outros.

As contribuições da autora corroboram com as reflexões do educador Paulo Freire, que é referência nos estudos da EJA. Segundo Silva (2005, p.57) “parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo”, entretanto seus estudos demonstram uma preocupação com as práticas curriculares nesta modalidade ao problematizar a formação dos educandos, o papel da escola e as práticas pedagógicas (SILVA, 2005).

Conforme a perspectiva de Freire (2005), uma proposta de Educação de Jovens e Adultos, uma “educação como prática da liberdade” e uma “educação emancipadora”, parte do princípio de que o processo de construção do conhecimento é um ato político e dialógico, com planejamento participativo e coletivo em que aos educandos seja permitido o desvelamento do mundo mediante uma problematização da realidade.

Segundo Freire (2010), para pensar a formação na Educação de Jovens e Adultos deve-se entender que a realidade é o ponto de partida para a construção de saberes, sendo necessário que os conteúdos a serem ensinados sejam mediados pelo educador em confronto com o contexto cultural. Nesse sentido o educador pode possibilitar uma análise das experiências atreladas à realidade concebendo assim um saber mais crítico e desvelador das relações sociais e de trabalho. Esta perspectiva de concepção de currículo vem sendo apresentada nos relatos dos professores:

Não recebo nenhum currículo pronto, as minhas aulas são construídas com a realidade do meu aluno, então trabalho muito voltado para a realidade dele, o que o meu aluno me traz (professor 1 escola A).

O currículo é elaborado de acordo com o cotidiano, tentamos trabalhar com o cotidiano dentro da sala de aula (professor 1 escola B).

Cabe destacar que o Parecer CNE/CEB 11/2000, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma discussão sobre a necessidade de se perceber os jovens e adultos como atores sociais, e que no contexto educativo construa-se uma proposta curricular baseada na valorização das histórias de vida, na sistematização e ampliação dos conhecimentos prévios, bem como voltada para o desenvolvimento da autonomia. Em relação à formação do professor, é pertinente uma referência sobre a formação específica, para além da formação básica, voltada para o educador da EJA, a fim de que este possa compreender as especificidades, os conhecimentos, os modos de vida e a trajetória da história da EJA.

Nessa visão percebe-se a importância da formação do educador para não reduzir o currículo ao conjunto de conteúdos e habilidades que devem ser ensinados e à carga horária das disciplinas. Os professores vêm percebendo este desafio como demonstram os seguintes depoimentos:

Na minha trajetória em EJA, eu noto que os currículos têm pouca diferença do ensino regular, muitas vezes os professores questionam a questão do tempo porque os alunos da educação de jovens e adultos fazem num tempo mais reduzido, o que eu percebo é que os professores fazem um resumo dos conteúdos, mas sem grandes diferenças estruturais. A questão do regular é questão sem resposta, ao mesmo tempo em que te falo que os currículos se diferenciam um pouco dos currículos tradicionais, eu também tenho dificuldade de encontrar outras soluções, que currículo seria trabalhado com o aluno de EJA? Que abordagens, que mudanças curriculares deveriam ser feitas? Isso é uma questão bem complexa que eu noto que a educação de jovens e adultos tem muita dificuldade de responder. Na prática o que percebo, pegando a realidade do Rio Grande do Sul, que está em vigor a implantação do ensino médio politécnico, a única diferença administrativa curricular que houve que agora eles não são mais avaliados por notas e são avaliados por conceitos. Mas, fora isso o processo pedagógico curricular não mudou nada (professor 3 da escola A).

O aluno do EJA é diferente porque tu tens um tempo muito curto para preencher lacunas tão diferentes, um aluno que tem 50 anos de idade, eu tenho turma de EJA que são donas de casa, o cara aposentado que resolveu voltar a estudar junto com aluno que enxerga o EJA como uma forma de abreviar o Ensino Médio para ter o certificado, ele não tem ambição porque o mercado de trabalho hoje está cobrando dele no mínimo o ensino médio, ele não quer saber de ENEM. Eu vejo horizontes e ambições diferentes dentro do EJA e isso é complicado para o professor que tem trabalhar para todos os alunos e isso que é a dificuldade ter que trabalhar ambições tão diferentes numa certa qualidade que atenda a EJA, eu quero preencher a lacuna da dona de casa, do aposentado que não tem mais ambição nenhuma ele quer só ter a vida escolar que ele perdeu, eu também tenho que dar possibilidade a esse aluno que quer ingressar no mercado de trabalho e está ali com essa perspectiva, ele está ali eu tenho que atendê-lo também e tenho esse que tem o sonho de ingressar na universidade, então são horizontes tão distintos (professor 1 da escola C).

Procurando aproximar os relatos, percebe-se que os docentes apresentam uma visão muito preocupada com os conteúdos que os estudantes devem aprender, apesar de compreenderem que o currículo parte do princípio da realidade como o perfil, os anseios, as expectativas dos alunos. Parece emergir a necessidade dos professores discutirem as transformações e mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares. Contudo é conhecida essa necessidade, conforme aponta Oliveira (2006, p.239),

Pensar no desenvolvimento das alternativas de organização curricular para a EJA envolve, portanto, discussões, efetivamente coletivas, a respeito dos mecanismos e práticas curriculares já em curso nas classes, reorganizando-as de modo mais explícito, entendendo-as como constituídas não apenas pelas propostas de conteúdo a ensinar, mas também por todos os demais aspectos da realidade escolar.

Dessa maneira, entende-se que o debate sobre currículo, à primeira vista, fica sempre relacionado aos conteúdos e/ou habilidades que precisam ser desenvolvidas. Isto ocorre para que os estudantes possam ter o domínio de alguns destes conhecimentos oficiais para serem aceitos socialmente escolarizados, e também se caracteriza com uma maneira de controle das propostas curriculares (OLIVEIRA, 2006). Em virtude disso, a matriz de elaboração dos testes também segue as indicações dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN's). Segundo a orientação do Parecer CNE/CEB 11/2000, o ensino deve compor a base comum e diversificada definidas pelos parâmetros do Ensino Fundamental e Médio e incorporar os conteúdos conceituais necessários a cada etapa. Mas no que se refere à especificidade para EJA, é necessário uma educação como processo permanente de conhecimento.

A reflexão sobre a educação como processo permanente de conhecimento deve superar a concepção de ensino e de aprendizagem centrada em aspectos técnicos, caracterizada por uma concepção epistemológica que busca nas relações interpessoais o conceito para a construção, ressignificação e consolidação de conhecimentos, levando em conta os saberes constituintes dos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem. A avaliação por meio do ENEM, pode não atender a totalidade do currículo na EJA, pois se compreende que a avaliação é importante e necessária, mas esse tipo de avaliação baseada em exames se torna

uma prática extremamente tecnicista, contraditória com a perspectiva de qualidade social que cumpra com a finalidade de uma instituição escolar e de uma educação para formação da cidadania e da democracia.

O Ensino Médio EJA deve integrar as diferentes formas de educação para desenvolver saberes, habilidades e competências para a vida. Principalmente na base do entendimento de uma educação emancipadora, que incorpora as relações de trabalho do homem com a formação cultural, o trabalho ativo na construção social e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada.

Parece que existem descompassos na proposta de uma avaliação unificada nacional, como a dificuldade em contemplar as experiências e as vivências nas questões objetivas da prova, e, ao mesmo tempo, procurar contribuir para a constituição de práticas curriculares na EJA. Estas devem possibilitar a articulação entre conteúdos e conhecimentos prévios, como proposta de transformar informação em conhecimento construído cientificamente na linha do pensamento crítico.

Examina-se como problema dessa política de certificação, que pode servir como um subterfúgio do tempo e do espaço escolar, a redução dos saberes e fazeres escolares à burocracia. Os instrumentos de avaliação na EJA têm redimensionando a discussão da flexibilidade na organização de currículo e de ensino na Educação de Jovens e Adultos somente para um entendimento de educação menos formalista, todavia devem-se considerar os diversos e amplos espaços não formais que também possibilitam a aquisição de conhecimentos, mas não em detrimento dos processos educacionais sistemáticos. Diante dessa questão, propõe-se a discussão no próximo subcapítulo, de como a instauração dos sistemas de avaliações, especificamente o ENEM também como certificador, possui relações de interferências na transformação e no processo do trabalho docente.

3.2 ENEM: implicações no trabalho docente

A organização educativa igualmente ancorada em novas práticas pedagógicas, subsidiadas por determinadas políticas educacionais, curriculares e avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, altera as relações no trabalho docente. No campo sociológico, o trabalho docente não se limita ao fazer

pedagógico e está relacionado às modificações na organização do trabalho. Nesse sentido, a temática do trabalho docente é problematizada como profissão e suas condições de trabalho e de qualificação profissional, assim como a relação dos docentes com as classes sociais e com as relações de gênero e de raça. Conforme descreve Hypolito (1997, p.105) “o trabalho docente no atual momento histórico é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar”.

O modelo gerencialista vivenciado pelas políticas neoliberais de reestruturação educacional estabelece uma nova relação nos sistemas educativos e no currículo, impondo uma nova discussão sobre os efeitos significativos que exercem no processo do trabalho docente, como apontam Hypolito e Vieira (2002, p.279),

Nas estratégias educacionais neoliberais três proposições podem provocar mudanças significativas para o trabalho docente: processos de avaliação externa, currículo nacional e as políticas de formação docente. As duas primeiras tendem a buscar uma padronização do ensino à medida em que definem qual deve ser a educação mais adequada para toda a sociedade e, ao mesmo tempo, o que deve ser ensinado para que o padrão desejado seja atingido. A terceira proposição refere-se à formação docente necessária para que os professores e professoras realizem uma educação em consonância com a avaliação do sistema e com o currículo nacional.

Segundo Ball (2002, p.5), “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor”.

De acordo com Hypolito (2010, p.1341), o trabalho docente sofre as implicações das tecnologias:

Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror).

Essas tecnologias de reforma – mercado, gestão e performatividade –, já discutidas anteriormente, têm sustentado as políticas avaliativas, e neste caso em estudo, podemos fazer menção aos exames certificadores destinados à EJA, nos quais vem se percebendo a intervenção na orientação das práticas dos professores, na organização escolar e curricular. De acordo com Apple (2011, p.76),

Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

A partir desse fragmento destacado, percebe-se que as políticas avaliativas têm determinado o currículo como dispositivo de controle das práticas pedagógicas. As avaliações também avaliam os professores com base nos resultados dos alunos, essa responsabilização do sucesso e fracasso do processo educativo por parte das avaliações exige uma discussão sobre o trabalho dos professores. Essas imposições externas podem alterar a constituição das identidades docentes, ao exigir um determinado tipo de profissional que siga as orientações das políticas curriculares na formação do alunado de acordo com as metas e os objetivos de ensino e de aprendizagem.

A identidade docente é permeada por diversos fatores e principalmente pelos discursos que envolvem a educação e os modos de ser e agir dos professores. Diante disso, não existe uma identidade docente fixa, pois o trabalho docente não se encontra dissociado dos conhecimentos constituídos durante a vida e as experiências no ambiente escolar. Para Tardif (2002, p.60)

[...] esses saberes provêm de fontes diversas da formação inicial e contínua dos professores, do currículo e da socialização escolar, dos conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, das experiências na profissão, da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem com os pares, etc...

Nesse sentido, a identidade docente pode ser compreendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores, como as histórias de vida, as condições de trabalho, o imaginário sobre a profissão e os discursos sobre os docentes e a escola (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Nessa perspectiva,

destaca-se o lugar que o professor ocupa na sociedade e o processo de constituição da identidade. Reconhecer e compartilhar os saberes e fazeres na construção das propostas de ensino-aprendizagem significativas, na mediação do processo entre o conhecimento socialmente produzido e os educandos, nas formações específicas e continuadas dos professores, possibilita o movimento de problematizar a educação e suas especificidades.

É nesse contexto que se busca pensar a docência que vem sendo constituída no Ensino Médio/EJA. Trata-se de compreender os vínculos com a profissão docente nesta modalidade. Com este intuito, procura-se identificar como os professores vêm construindo o ingresso e os motivos que os levam a permanecer na educação de jovens e adultos.

Para uma melhor identificação dos treze professores entrevistados, serão apresentados a seguir alguns dados em relação à faixa etária, gênero, formação inicial, qualificação e tempo de magistério na EJA.

Com relação à faixa etária, dois (2) docentes têm entre 30 e 39 anos, representando 15%; oito (8) docentes têm entre 40 e 49 anos, representando 62%; três (3) docentes têm entre 50 e 59 anos, representando 23%. Em relação ao gênero, o sexo feminino predomina: onze (11) dos treze (13) docentes são mulheres e dois são homens. Esta característica demonstra a feminização do magistério, mesmo sendo caracterizados no Ensino Médio, modalidade EJA, na qual ocorre uma maior presença masculina pela formação em áreas específicas do que em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe destacar que o fenômeno de feminização do magistério está relacionado à questões históricas, sociais e culturais, em virtude do desenvolvimento do capitalismo e conseqüentemente da necessidade de escolarização. Diante disso, a docência vem sendo constituída como uma ação específica a ser desenvolvida pela mulher e também por suas características sociais e físicas. A inserção da mulher no mercado de trabalho está fortemente atrelada ao exercício da docência, a qual se tem até os dias atuais como uma profissão predominante feminina (HYPOLITO, 1997).

Com referência à formação acadêmica, dois (2) professores têm licenciatura em Artes Visuais; dois (2) professores são licenciados em Matemática; dois (2) professores são licenciados em Letras/Português; um (1) professor tem bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais; um (1) professor é licenciado em Biologia; três

(3) professores são licenciados em História; um (1) professor tem licenciatura em História e Geografia; e um (1) professor é licenciado em Pedagogia.

Em relação à qualificação, doze (12) dos treze (13) professores possuem curso de Pós-Graduação, especialização concluída e dois (2) destes professores possuem mestrado em andamento. Somente um (1) professor não tem nenhum curso de Pós-graduação. Os professores possuem os mais variados cursos de Especialização: dois (2) professores em Arte e Educação; um (1) em Gestão Escolar e Supervisão; um (1) em Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química; um (1) em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa; um (1) em Ecologia Aquática Costeira; um (1) em Educação Inclusiva; um (1) em Psicopedagogia; um (1) em Leitura e Interpretação de Texto; um (1) em Educação Brasileira; um (1) em História do Rio Grande do Sul; um (1) em Educação em Ciências e Matemática. Os mestrados em andamento são em História e em Educação em Ciências e Matemática. Cabe destacar, que nenhum dos professores possui especialização na área de Educação de Jovens e Adultos.

Os professores selecionados para as entrevistas semiestruturadas, como já anunciado anteriormente, são os que possuem maior tempo de docência na mesma escola independente da modalidade. Considerando o tempo de docência na EJA, alguns já possuem alguns anos de magistério e outros começaram especificamente na EJA. Dos treze docentes, quatro (4) têm entre 3 e 5 anos de docência; cinco (5) têm entre de 6 e 10 anos de docência; e quatro (4) têm entre 11 e 15 anos de docência. Estes docentes entrevistados pertencem à rede pública estadual, em sua maioria são concursados, alguns foram lotados diretamente nas escolas que ofertam EJA, e à outros o trabalho nesta modalidade surgiu como maneira de complementação de carga horária e salarial através de convocação.

Sendo assim, no que se refere à escolha para lecionar nesta modalidade, a grande maioria afirma que não foi uma escolha. Assumir a EJA está relacionado às formas de efetivação no concurso, à possibilidade de contrato de trabalho e de convocação e à disponibilidade somente para trabalho no noturno.

Como demonstram os seguintes depoimentos:

Eu fiz o meu concurso, e fui encaminhada para cá, nunca tinha trabalhado com EJA (professor 1, escola A).

Eu já entrei no Ensino Médio EJA. O concurso não tem específico para a EJA, então eu fiz o concurso para o ensino médio e surgiu a vaga aqui na

escola e vim trabalhar aqui, porque o concurso é séries iniciais, Fundamental e Médio e não tem concurso para a EJA, então vim trabalhar aqui e estou desde 2000 (professor 3, escola A).

Comecei com o contrato de trabalho e fui chamada para trabalhar na EJA (professor 1, escola B).

Não foi uma escolha, me remanejaram para aquela escola que tinha ensino noturno, e fui para a EJA, não foi uma coisa que eu escolhi trabalhar com a educação de jovens e adultos, fui remanejada para escola, que tinha essa modalidade (professor 2, escola B).

Apenas um professor alega que conhecia o trabalho com jovens e adultos, e que partiu dele, junto com a escola, a oferta da EJA na instituição escolar. Afirma neste relato que a oferta na escola contribui com a vontade de trabalhar com a EJA:

Desde que comecei a trabalhar como professor sempre tive vontade de trabalhar com adultos. Desde que entrei para a rede pública estadual, em 2000, vim para esta escola, tenho treze anos de magistério, na escola também tenho treze anos. À noite na escola sempre foi predominante uma clientela de jovens e adultos, no início nós tínhamos ensino médio regular, por volta de 2003, que foi implantada a educação de jovens e adultos aqui na escola, que para mim foi um grande avanço, porque qualificou a estrutura pedagógica da escola, no ensino médio regular nós tínhamos um índice de alunos evadidos e desmotivados muito grande, e a EJA se adequou à realidade dessa clientela. A entrada da educação de jovens e adultos aqui na escola foi um grande avanço e satisfaz um desejo que tinha há muito tempo de trabalhar com alunos trabalhadores, com a clientela típica do ensino noturno, com alunos adultos, trabalhadores e maiores de idade (professor 3, escola B).

A partir dos depoimentos percebe-se que são poucos os professores que possuem entendimento sobre a EJA, ficando limitados a uma faixa etária e a uma oferta com carga horária reduzida. Particularmente destaca-se somente um professor que demonstra reconhecer algumas especificidades, e todos se remetem ao envolvimento na EJA como não sendo uma escolha. Os relatos também possibilitam conhecer um pouco sobre os seus processos formativos e constitutivos da docência e os limites e possibilidades do fazer pedagógico e do ser docente nessa modalidade. Corroborando com as análises acima se inclui uma importante fala do professor:

Cheguei aqui na escola no concurso era para o Ensino Fundamental, e depois fui chamada para o médio e fiquei na mesma escola que já era EJA, não tinha contato com a EJA e fui para o ensino médio e nem sabia a diferença, no início quando entrei não tinha uma diferença entre regular e EJA, a não ser nos conteúdos que sabia que tinha um tempo menor e iria trabalhar com menos conteúdos, com o passar do tempo e com as relações

com os alunos aí que fui percebendo a diferença do ensino regular para o EJA (professor 2 da escola A).

O relato acima provoca a reflexão sobre o trabalho docente na EJA e também conduz à preocupação com a formação específica dos educadores de EJA, não de maneira generalizada, mas como vêm se constituindo as identidades sociais e profissionais do educador de jovens e adultos. Entende-se que no campo da Educação de Jovens e Adultos, há necessidade de formação contínua e específica para o professor que atende tal modalidade (ARROYO, 2005; OLIVEIRA, 2004). Porém, Soares (2010) argumenta que nem sempre se sentiu a necessidade de um profissional com habilitação em EJA, o que começa a ser discutido a partir da orientação dos documentos oficiais como a LDBEN/96 e o Parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Nos últimos anos, a EJA teve um maior interesse pela formação específica do educador, em virtude disso são organizados bianualmente, desde 2006, seminários nacionais com vistas à formação do educador de jovens e adultos com socialização e discussões pertinentes desse campo. O primeiro ocorreu em Belo Horizonte, no ano de 2006, o segundo em Goiânia, no ano de 2008, o terceiro em Porto Alegre, no ano de 2010 e o quarto em Brasília, no ano de 2012. Esses eventos são resultantes do esforço das instituições envolvidas: do Ministério da Educação; das universidades públicas; dos Fóruns de EJA do Brasil; e da UNESCO.

A necessidade de formação específica dos educadores de jovens e adultos reveste-se de uma preocupação para além da formação básica. Esta formação deveria se voltar às especificidades, aos conhecimentos, aos modos de vida e à trajetória da história da EJA. Precisaria também problematizar as metodologias de ensino considerando principalmente o respeito às trajetórias de vida dos estudantes. Para Soares, “refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da Educação de Jovens e Adultos, sua história, conquistas e desafios” (SOARES, 2010, p.96).

A esse respeito tem-se o seguinte relato sobre a certificação através do ENEM:

São eles que me falam, porque estão mais bem informados do que eu. Como eles têm essa ânsia de superar essa etapa, eles vêm para o EJA, ao mesmo tempo em que é uma necessidade de ter essa conclusão. Então eles já vêm sabendo e informam os professores. Isso eu fiquei sabendo quando eu entrei no EJA, por um aluno que chegou e disse “professora eu não preciso fazer tua disciplina”, eu perguntei “por que já fizeste?” “Não professora porque já eliminei essa área do conhecimento”, eu perguntei “como é isto?” “Eu fiz o ENEM”. “É, e tu eliminas somente uma área?” E ele me falou. Depois, fui verificar essa situação e era verdadeira. E foi assim, que eu fiquei sabendo, não foi através da mídia, livro e nem pela escola, fiquei sabendo pelo aluno que estava sendo beneficiado por isso (professor 1 da escola D).

Ao apropriar-se desta fala reitera-se a necessidade da formação docente na Educação de Jovens e Adultos, em virtude do desconhecimento dos professores sobre a certificação, anterior a prática na EJA. Este fato enunciado pelo docente revela a importância de repensar o movimento formativo da constituição da prática pedagógica. Compreender as nuances que perpassam a EJA tem sido uma preocupação relevante e agravante, não somente visto em relação ao público que frequenta a EJA, por possuírem contextos diferenciados e características diversificadas, como apontaram os professores em suas falas anteriores, mas também se apresenta como uma necessidade a constituição de um espaço de formação inicial e continuada que privilegie as discussões sobre a legislação, a organização e a estrutura curricular e a didática, o que pode garantir a qualificação no ser e no fazer docente.

Em relação a essa questão, pode-se observar que as pesquisas e os estudos têm se preocupado com a profissão docente e a formação do educador como um profissional oposto a uma ideia de docência que “foi profundamente marcada pelo sacerdócio e pela vocação” (HYPOLITO, 1997, p.103). Um profissional que deve possuir saberes, habilidades, normas, competências para desenvolver seu ofício sempre em um processo contínuo de formação.

A profissão docente não é, nesses últimos tempos, a mais almejada e cobiçada no mercado de trabalho, pelos diversos desafios que tem de enfrentar diante da sociedade atual, em relação às condições de trabalho e aos baixos salários. Segundo Oliveira et al. (2002, p.3),

a organização do trabalho docente sempre enfrentou fortes resistências em seu debate, produto de uma cultura que vê no magistério uma vocação, um sacerdócio e, portanto, uma atividade distinta do trabalho organizado de forma profissional e, por isso mesmo, portador de direitos e deveres.

A valorização docente tem sido uma das grandes questões levantadas pelos professores na permanência na EJA. Apesar de todos os desafios, o magistério encontra, nesta modalidade, o reconhecimento social do papel do professor pelos estudantes no âmbito do respeito, do prestígio pelo seu trabalho, da gratificação e da afetividade. Estes fatores configuram uma nova dimensão do ser docente, pelas compensações que o exercício do magistério provoca nesta modalidade. Principalmente pela desvalorização profissional que os professores vêm sofrendo, como apontando anteriormente, em relação ao apelo sacerdotal e vocacional, as condições precárias de trabalho e os baixos rendimentos. Como se pode perceber nas falas que se seguem sobre o trabalho na EJA:

Eu gosto muito de trabalhar com adultos, acho que eles vêm com outro olhar para a escola, sem falar no respeito que tem ainda com o professor, que a gente não encontra no ensino regular e com os pequenos do fundamental, eu encontro aqui, então a troca é muito gratificante (professor 1 da escola A).

O que posso dizer é que temos dois lados, os mais jovens que não estão a fim de aprender e muitas pessoas de mais idade que estão a fim de aprender. [...] Então imagina ele está dando valor, ele comenta sobre a aula, trabalhei com eles com um anúncio publicitário, uma placa de trânsito que estava escrito “mata burro a 100 m”, eles não sabiam o que era mata burro, e começamos a discutir que poderia ser quebra-mola, sendo uma placa de trânsito lá para cima, no nordeste, ele trabalha no polo naval e conversou com um pessoal que veio de fora e descobriu que mata burro é como se fosse um quebra mola e uma coisa assim, e disse “professora lembrei da sua aula, da prova, daquela”, então isso que deixa a gente contente (professor 3 da escola A).

Eu trabalho com o Ensino Médio regular e com EJA, eu gosto e tenho preferência pela EJA, mesmo que termine o EJA, tem o Ensino Médio regular, não é oportunidade de trabalho que está faltando, mas para mim é uma questão de gostar mais do modo como se trabalha na EJA. O tipo de aluno que temos, que são pessoas mais adultas e se mostram mais interessadas, justamente por que tem mais idade, passaram um tempo sem estudo, então eles são mais próximos ao professor, eles pedem mais ajuda, solicitam mais a presença do professor do que o aluno do Ensino Médio regular que é mais jovem e não está ligando muito, o professor tem que estar correndo atrás do aluno no Ensino Médio, ao contrário do EJA que ele procura o professor por querer aprender, então eu sinto falta dos alunos de EJA, então espero que não acabe porque eu gosto mais de trabalhar com eles, eu fico um pouco receosa enquanto a isso (professor 3 da escola C).

Conforme os relatos destacados, reitera-se a valorização do professor pelos estudantes na educação de jovens e adultos, o que não tem ocorrido nas outras modalidades. Entretanto, com a redução da carga horária e da procura pela EJA,

com a instituição da certificação dos conhecimentos através do ENEM, com a possibilidade de aulas semipresenciais e com as facilidades propostas pelas instituições privadas, podem constituir uma condição de desvalorização dos docentes. Percebe-se que os estudantes reconhecem o trabalho dos docentes, mas a política de certificação via ENEM vem desqualificando e alterando esse reconhecimento. O que também pode ser observado no depoimento do professor 1 da escola D:

A certificação também é uma forma de desvalorização do professor, a todo o trabalho que é feito na escola, com professores e alunos.

As mais diversas ofertas de EJA, seja a presencial, a semipresencial, à distância e os exames supletivos, reforçam a insignificância da profissão. A docência vem sendo minimizada no seu valor, em função de uma carga horária reduzida ou de cursos à distância, por necessitarem cada vez menos da presença do professor. Também vem sendo depreciada a profissão no sentido de tarefa ou atividade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa ou até mesmo por um exame que reforça a perspectiva utilitarista dos conhecimentos. Os aspectos mencionados prejudicam todo o esforço empreendido na discussão de garantia de formação docente específica e continuada do educador de jovens e adultos.

Cumprе esclarecer que o trabalho e a carreira docente vêm sofrendo um processo de precarização do trabalho dos educadores. Os fenômenos que contribuem para este processo estão relacionados à desqualificação da formação profissional dos docentes centrada nas competências, à intensificação do trabalho dos professores em consequência do aumento das funções na escola e do tempo da jornada de trabalho, aos baixos salários docentes decorrentes de anos anteriores, à predominância da orientação centralizada dos currículos e à instituição das avaliações externas, que favorecem a padronização e o controle do ensino e da formação dos professores. Em virtude da fiscalização dos resultados vêm sendo intensificadas as estratégias de desempenho, de culpabilidade, da autoresponsabilização e do autoempreendedorismo dos docentes. Corroboram com esse processo as péssimas infraestruturas físicas das escolas, as difíceis condições de trabalho dos professores decorrentes dos problemas sociais vivenciados nas

escolas e salas de aula, o que vem demandado novas tarefas, atividades e responsabilidades (GARCIA; ANADON, 2009).

A organização do trabalho docente na EJA não se encontra indiferente a essa situação de precarização e de marginalização, acredita-se até mais intensa. A situação dos docentes em Educação de Jovens e Adultos abre espaço para um processo de precarização, em termos de baixos salários que, às vezes, nem podem ser considerados salários, resumindo-se por vezes a uma bolsa auxílio oriunda de programas de Educação de Jovens e Adultos. Condições de trabalho com aulas que acontecem em outros espaços, com sistemas de parceria. Situações em que o professor leciona em três turnos por dia conduzem a EJA a uma possibilidade de aumento da renda, ocorrendo uma intensificação pelo excesso de trabalho com diversas turmas e disciplinas, diminuindo o tempo de elaboração das aulas, formação e estudo nessa modalidade.

Os professores de jovens e adultos encontram-se em uma posição marginalizada, por ser considerada muitas vezes como uma modalidade de menor prestígio social. Assim, muitos educadores ficam à margem das políticas públicas de formação²⁷, com um entendimento de docência focado na vocação e no voluntariado. Seguindo essa discussão Soares (2001, p. 205) argumenta que,

Contraditoriamente a esses avanços das pesquisas da área, vimos assistindo a um agravamento da pouca importância que os governos outorgam à EJA, exemplificado na diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não profissional ou mesmo voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muitos casos, qualquer um que saiba ler e escrever pode se transformar em alfabetizador.

Diante disso, percebe-se que existem muitos desafios para ser professor da EJA, não somente no âmbito das políticas que depreciam o trabalho docente a atividades menos importantes, mas também o contexto apontado pelos professores entrevistados, como o perfil dos alunos cada vez mais jovens e cada vez mais desinteressados e indisciplinados; a diversidade multicultural e social presente nas

²⁷ A formação específica para educadores de jovens e adultos já foi destacada como uma necessidade que vem aparecendo nas legislações destinadas à educação, porém ainda continuam marginalizadas em relação às demais formações dos educadores, pela falta de consistência teórica-metodológica na discussão em EJA, pela pouca oferta da habilitação nessa modalidade oriunda da ausência de políticas públicas, conforme discutiu Soares (2010), em uma pesquisa realizada sobre formação de educadores de jovens e adultos, intitulada Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia.

turmas em função das diversas faixas etárias, do desenvolvimento cognitivo em ritmos diferentes, das motivações, anseios e objetivos variados; e também a estrutura organizacional da carga horária do EM/EJA, que é reduzida comparada ao EM. Todos estes fatores dificultam a docência e também o possível trabalho com base na proposta do ENEM. Segundo os relatos dos professores,

Então tens que ter um equilíbrio, é um aluno diferente que chega por razões diversas, bom de trabalhar é, mas é difícil, não estamos preparados para isso, nós somos preparados a trabalhar com o técnico, com engendramento, com enquadramento biológico e de aprendizagem, avaliação, somos preparados para isso. E não temos essa formação para a EJA (professor 2 da escola B).

A minha prática vem mudando não somente em função do ENEM, mas do tipo de aluno, pois cada semestre é uma realidade diferente, tens que abordar e trabalhar de uma forma diferente, não em função do ENEM, mas em função do que o aluno vem buscar (professor 2 da escola C).

Eu vou fazer o quê, tenho que lidar com todo o tipo de aluno, enquanto alguns querem estudar e que tem muita dificuldade e que estamos sempre ajudando e tentando, e tem outros que com facilidade e conseguem, temos que trabalhar com toda essa diversidade da turma, porque esses dias estávamos falando, pegamos uma turma de EJA Médio, tu tens meninos de 18 a 20 anos, mas também temos gente 40 a 50 anos, e tens que trabalhar todas essas questões em sala de aula, o que é de interesse a cada um e tentando conciliar (professor 3 da escola D).

Os professores destacam as dificuldades do trabalho docente na EJA, algumas em razão da complexidade nas práticas pedagógicas de articular a necessidade de valorização dos saberes dos estudantes. Frente a esse quadro apresentado pelos docentes, percebe-se que estes ressaltam a importância da escola e do professor, como principais responsáveis pela formação integral e plena do cidadão, já que os professores consideram os desafios na organização de suas propostas com base nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, como uma avaliação certificadora poderia dar conta dessas questões de relacionar os conhecimentos prévios com os conhecimentos considerados científicos? Isto implica em compreender que os educadores procuram destacar a ação docente como uma maneira de valorização do seu próprio trabalho, principalmente quando questionados sobre a problemática que envolve a certificação pelo ENEM, mesmo tendo como justificativa a importância dessa avaliação aos jovens e adultos que nunca frequentaram o Ensino Médio ou que nele não obtiveram êxito. O que se pode identificar nos relatos destacados dos docentes:

Quando me convidam para falar de EJA, é falar da minha experiência em sala de aula com aluno de EJA na minha disciplina de língua portuguesa, então de repente isso aí que tu estás me dizendo não me interessa, burocratiza demais. Não me interessa se o aluno está preocupado com certificação eu não quero que ele desista, eu quero que ele fique, que ele esteja na sala de aula, que ele queira aprender, que ele queira acrescentar para ele, agora essa questão da certificação realmente não estou preocupada com isso, isso é preocupação dele não minha (professor 1 da escola C).

Vantagem eu não vejo nenhuma, porque acho que nada substitui uma sala de aula e a explicação de um professor, o convívio, o contato, acho que nada substitui isso, nem o ENEM (professor 3 da escola A).

Diante dos depoimentos dos professores, questiona-se quais os significados e sentidos constituídos socialmente acerca de como se compreende ensinar e aprender nesse nível de ensino, considerando que em um curto período seja possível certificar os mesmos aprendizados que deveriam ser construídos na escola. Cabe destacar, que não se tem como intuito compreender o papel social desempenhado pela instituição escolar, mas principalmente indagar sobre como os professores passaram a entender o seu fazer cotidiano na formação dos estudantes do Ensino Médio com relação à existência de um exame que se compromete em certificar competências em uma única prática avaliativa enquanto eles passam três anos trabalhando, investindo em práticas pedagógicas, em metodologias diversificadas e múltiplas avaliações.

Nessa perspectiva o papel do professor vem sofrendo uma intensa desvalorização, principalmente no que tange à desqualificação de suas práticas que passam a ser reestruturadas a partir da lógica de novas matrizes de referência. Como afirma Sousa (2003, p.183): “o ENEM apresenta-se com um potencial maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para obter bons resultados no exame”.

Também se percebe que o interesse dos estudantes faz com que o docente constitua sua prática pedagógica com base na proposta do ENEM, conforme o relato a seguir,

Os alunos cobram, e aqui no colégio nós temos esse costume, tu não adiantas ensinar algo que ele não vai usar, então não adianta eu estar lá explicando capitania hereditária se não terá uma finalidade prática para ele, a gente tem que ser prático, então o que prende a atenção do aluno, “isso aqui vai cair no ENEM, tu estudas isso aqui que é prioridade” então tu acaba enfatizando teus conteúdos naquilo que o ENEM mais pede, então ele te pergunta “por que estou vendo isso aqui professor, isso cai no ENEM?” Desde que o ENEM foi implantado eu e vários outros colegas,

fomos nos adaptando, então o aluno fala porque vai assistir essa aula, esse conteúdo chato, se isso nem cai no ENEM. Uma coisa que eu vejo que o ENEM prejudicou, na época do vestibular da FURG, é que antes os alunos tinham que conhecer da história da cidade do Rio Grande, eles colocavam no vestibular da FURG história do Rio Grande do Sul e a história da cidade do Rio Grande e como o ENEM é uma prova ampla e nacional não se tem mais. E fico me perguntando, ensino sistema colonial, mercantilismo e eles não sabem nada da história da cidade deles, muito pouco, mas se trago para aula, eles perguntam se vai cair no ENEM. Como não, já perco a metade da atenção. Então o máximo que faço, para não ficar perdida a aula, trago uns slides, um vídeo sobre a cidade como era antigamente, a fábrica Rheingatz, o pórtico, muitos nem sabem que o pórtico era um símbolo, que a cidade teve uma fase têxtil, pois é uma máquina de costura, não sabem. E também não sabem que o Bento Gonçalves está enterrado na Praça Tamandaré, e que é monumento. Então essas coisas do dia a dia se perdem no interesse, que é a história deles, local. Vejo essa dificuldade na minha matéria, tenho que deixar de lado, que é tudo em função do ENEM, até posso passar como curiosidade, mas pedir em prova e matéria, ele vai ver como curiosidade e não como uma aula (professor 4 da escola C).

A partir da instituição do ENEM, o professor passa a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reorientando a organização curricular e influenciando sobremaneira a prática pedagógica e as opções metodológicas dos docentes. Acabam por diminuir seu valor no tempo e espaço escolar, conforme diz Jáen (1991, p.76) sobre esse processo de introdução de materiais e de técnicas didáticas e organizativas no ambiente escolar,

Tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que supõe, para estes, verem-se forçados a uma crescente desqualificação, excluídos das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e reduzida sua capacidade de controle, o que os força a depender das indicações e decisões tomadas pelos especialistas e administradores.

O papel do Estado e a reestruturação do currículo e do ensino a partir da lógica das novas matrizes de referência, não podem ser problematizados sem que sejam debatidos os efeitos que as políticas educativas propostas exercem sobre o trabalho docente. Diante disso, percebe-se a desqualificação dos investimentos pedagógicos realizados na escola ao serem instituídas maneiras de controlar e regular os docentes, estas implicam na constituição do ser e do fazer docente como: a autonomia enfraquecida diante do planejamento das práticas; a racionalização pela redução do seu trabalho mental; a reorientação do trabalho docente em relação ao aperfeiçoamento de técnicas, aos conceitos e funções da EJA, com mudanças

em suas práticas anteriores; a padronização dos conteúdos, dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.

Em relação à padronização, Hypolito e Vieira (2002, p.280) argumentam que “a padronização do ensino e da formação docente tende a excluir outras formas de ensinar e outros modos de produção cultural, negando assim os próprios sujeitos e as possibilidades de afirmação de suas identidades”. Esse processo de uniformização imbricado nas políticas avaliativas, acaba por constituir uma série de dispositivos sobre a prática docente e a relação com o seu próprio trabalho. O que pode ocorrer é a instituição de uma cultura de controle, tanto nas metodologias, nos planejamentos, quanto no processo de trabalho docente a partir da determinação de um currículo oficial para a Educação de Jovens e Adultos. A definição de um currículo nacional, tendo como base a avaliação em questão, o ENEM, vem causando um desconforto em relação aos princípios das práticas pedagógicas na EJA. Corroborando com esta análise tem-se o depoimento a seguir,

A gente trabalha, mas é tão complicado e difícil, preparamos para quê no ensino médio? Para o ENEM ou mercado de trabalho? O governo quer que tu prepares para o mercado de trabalho, a vida ou o ENEM? Então fica complicado. Trabalhamos na EJA a partir do interesse deles e o que vejamos o que é pertinente, às vezes tu vais com a tua aula preparada e o assunto vai para outro lado e tentamos aproveitar e explorar aquilo ali, isso é interessante porque são adultos e um bom debate, perguntam, participam e eles se interessam, isso é legal. A turma que eu tive no primeiro semestre, em compensação, não queriam saber de quase nada, eu trazia filme e outras coisas, e eles perguntavam se poderiam sair e ir embora, tinha uma desmotivação e pessoas adultas, e o que vamos fazer, pegar pelo braço e dizer “senta aí e assiste”? Isso desmotiva também (professor 3 da escola D).

A problemática da certificação também implica na desqualificação do papel do professorado e na maneira como o docente se percebe profissionalmente na Educação de Jovens e Adultos. Para os professores pode haver uma redução do seu conhecimento, por encontrar seus saberes e a importância destes para a formação dos alunos sob interferências dos modos de produção e das políticas regulatórias do Estado, o que pode resultar num processo de proletarização, em função da perda de controle sobre seu trabalho (APPLE, 1987). Esta condição traz uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos seus fazeres pedagógicos. O relato que se segue demonstra a situação e o sentimento de desqualificação e desvalorização do trabalho docente:

Tem interferido no planejamento, na burocracia, no processo de sala de aula, tu preparas alguma coisa e não consegue desenvolver porque não temos alunos. “Ah, o que houve com fulano?” “Ele eliminou pelo ENEM” (professor 2 da escola B).

A redução das turmas sob interferências do ENEM implica na desqualificação e desvalorização da ação docente, e faz com que a intervenção do professor constitua-se de estratégias de eficácia no ENEM. A caracterização da EJA e a estruturação curricular com tempo reduzido podem intensificar o trabalho docente, na tentativa de atentar essas orientações curriculares.

Concomitantemente, a perda da autonomia e da autoridade e a responsabilização pelo sucesso e fracasso das propostas de reestruturação curricular implicam nas subjetividades dos docentes, o que pode resultar no processo de autointensificação do trabalho docente. Os depoimentos dos docentes referem-se ao seu sentimento sobre seu próprio trabalho e também apresentam as reclamações em relação às transformações estruturais e organizacionais curriculares pela qual a educação de jovens e adultos vem sendo orientada.

Cada etapa de EJA de seis meses, por totalidade, o aluno sendo promovido pela aprovação que o professor faz ali daquela área. A gente faz um sistema, estamos agora mudando e tornando semelhante ao ensino médio, fazendo por área, a promoção do aluno por área de conhecimento, meio semelhante ao politécnico. [...] Eu tenho que encerrar aquela avaliação do meu aluno em seis meses, que ele vai ser promovido e vai para a etapa posterior que também vai ser seis meses. Se eu tivesse três anos para trabalhar com o EJA para mim seria melhor (professor 1 da escola C).

O que está engasgado nos professores estaduais, é que o EJA está entrando no sistema do Politécnico²⁸, a avaliação da EJA, vai sumir e ficar igual às matérias do politécnico, ciências humanas, ciências exatas, linguagens e matemática, vai ficar igual à prova do ENEM. Como também o ensino médio, tanto o EJA como o ensino médio, está vindo com esse sistema. Isso está muito ruim, e em que sentido digo isso, porque hoje, por exemplo, ciências humanas são história, geografia, filosofia, sociologia e religião, o aluno não passou em história e geografia, mas ele passou em filosofia, sociologia e religião ele está aprovado, porque ele aprovou na área

²⁸ O sistema Politécnico relatado pelo professor refere-se à recente proposta pedagógica implementada no Rio Grande do Sul - RS. A reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico (2011-2014) trouxe a justificativa de que a educação no RS está em crise em relação à sua qualidade a partir dos índices de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, apresenta no ano de 2011, uma reforma que entra em ação em 2012. Cabe destacar que esta proposta possui influências do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, pois o Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias) e também no Seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 20 de novembro de 2013.

do conhecimento em três matérias e as outras duas ficaram para trás (professor 4 da escola C).

As coisas vêm de cima para baixo e temos que engolir. Não somos questionados, se concordamos ou não, se isso é bom, positivo, isso não vem da escola, vem determinado lá de cima do MEC, e a gente acata porque não temos o que fazer (professor 1 da escola D).

Considerando as análises das falas dos docentes, ocorre uma perda da autonomia e o trabalho docente passa a ser regulado pelo ENEM e pelas políticas que se propõem a consolidar a proposta pedagógica de tal avaliação. Essa regulação pode ocasionar em modificações na auto-imagem dos docentes, em virtude de que os professores passam a perceber o seu fazer como mero cumprimento de objetivos externos, tornando-se um tarefeiro, perdendo a possibilidade de produção de conhecimentos, de saberes e de fazeres pedagógicos. Segundo Garcia e Anadon (2009), as reformas políticas educacionais implicam na constituição de suas auto-imagens, sentimentos e emoções, e, conseqüentemente, na sua subjetivação. Esse processo de apelo à profissionalização docente e incentivo ao exercício do profissionalismo pela demanda ativa de participação e de responsabilidade dos professores pode constituir fatores que influenciam para os processos de auto-intensificação do trabalho (GARCIA; ANADON, 2009).

Diante disso, se reconhece o ambiente de modelo gerencialista e de políticas neoliberais, que legitima o discurso hegemônico de envolvimento e satisfação na colaboração com a resolução dos problemas sociais. Este movimento de parceria entre Estado e sociedade como co-responsáveis interpela as relações sociais, os modos de vida e as subjetividades dos sujeitos. O ENEM vem enfatizando o processo formativo como responsabilidade dos estudantes e dos docentes pelo êxito. Essa nova relação está presente na educação. Conforme descrevem os autores Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), esse modelo de gestão está presente nas subjetividades dos sujeitos, que passam a se sentir responsáveis pela sua formação para garantir as credenciais necessárias para ingresso no mercado de trabalho e para permanecer no emprego, o que pode resultar na intensificação e autointensificação do processo de trabalho docente.

Essas responsabilidades autocentradas são características necessárias do profissional autônomo, empreendedor e eficiente, reflexo dos setores de produção capitalista. Diante disso, a educação cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas, e os professores são ajustados às novas maneiras e aos

procedimentos tecnocráticos²⁹. A entrada dessas formas novas de treinamento não intelectualizado vem subsidiada pela prática implacável da competitividade, da eficiência e da individualidade, o que tem implicado para a categoria docente uma mudança na consciência e na identidade ao preparar o professorado para ser colaborador com o gerencialismo.

Conforme Hypolito (2010, p.1350),

Fica bem aparente a necessidade de fabricação de uma nova mentalidade docente, o que faz parte da lógica de uma desestabilização do sistema, a partir da introdução de outro reordenamento, não mais baseado no discernimento profissional, mas numa presumível necessidade objetiva, científica, eficiente, adequada ao tempo de uma sociedade do conhecimento, que exige um desempenho escolar capaz de criar habilidades e competências que nos permitam de fato competir.

Em contraponto, encontra-se um grau de autonomia do professorado ao exercerem algum tipo de intervenção e de resistência ao controle e à regulação do trabalho a partir de significados produzidos durante o processo de organização e de ação das práticas pedagógicas. Evidencia-se, assim, que os modos de gestão educacional sofrem processos de recontextualização³⁰ por intermédio da ação docente, que está diretamente relacionada com a identidade docente ligada às questões econômicas, de raça, de gênero, conforme diferentes concepções, compreensões e interpretações de professores e das realidades enfrentadas pelas escolas.

Esse processo de recontextualização que cada escola vem sofrendo permite que muitos modelos deterministas de educação sejam reorientados para uma nova prática mais autônoma, isso pode ser considerado como um fator significativo e positivo. Porém, deve-se ter o cuidado para não romantizar esse processo de

²⁹ Termo com base em Jáen (1991), em que a lógica de produção do capital tem efeitos sobre o processo de trabalho. Esse processo tem afetado também o trabalho educacional: com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (como os materiais curriculares baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de “especialistas”, o fortalecimento de medidas hierarquizadoras e sistemas de “promoção interna” entre o professorado) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo “tecnocrático” na educação [...] (JÁEN, 1991, p.76).

³⁰ Lopes e Macedo (2011, p.253) argumentam que Ball valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificar as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção de políticas.

recontextualização em relação às resistências. É necessário sempre problematizar as implicações das reformas educacionais no contexto escolar e no trabalho do professor. Conforme Apple (1987, p. 12),

O fato de que elas existam não garante que serão necessariamente progressistas em todo e qualquer momento. Somente através do desvelamento das contradições dentro e entre as dinâmicas do processo de trabalho e de gênero podemos começar a ver quais os efeitos que essas resistências podem realmente ter.

Diante disso, o profissional da educação deve estar atento à organização do trabalho, passando a atuar criticamente na direção de superar as contradições entre trabalho e capital e provocar as discussões na educação. Também pode oportunizar o rompimento com o ideário de uma educação que defende a história de vocação, que para ser professor basta amor e dom, ou gostar de crianças. É necessário gostar de crianças, de homens e mulheres porque o espaço do professor é junto das pessoas, mas isto não é vocação, é identificação com a especificidade da profissão, de contato direto com o humano e mais do que isso, significa acreditar nas pessoas como seres de possibilidades e de transformação na sociedade.

Os estudos realizados até o momento apontam uma série de interferências dos organismos internacionais na concepção e execução do trabalho docente no Ensino Médio/EJA, a partir da instituição dos exames nacionais de certificação. As mudanças no mercado de trabalho implicam na reforma curricular e assim vêm alterando a concepção de escola e as relações do processo do trabalho docente.

Esses esquemas de avaliação têm remodelado o processo de trabalho do ensino, no qual o professor passou a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reestruturando o currículo, a prática pedagógica e as metodologias. Esta condição carrega uma sensação de redução da autonomia dos processos pedagógicos com identificáveis reduções nos seus saberes profissionais e negação de suas práticas.

Segundo os docentes, com a instituição do ENEM vem ocorrendo uma alteração na prática pedagógica, principalmente com relação à interdisciplinaridade e a aproximações com a realidade e com a vida que esta avaliação se propõe a contemplar:

Claro que o ENEM está presente em todo o tempo, na minha aula tenho que falar sobre o ENEM, vou preparar meu aluno para o ENEM, não posso

fazer de conta que não existe, e na área de artes é cobrado. Os alunos não cobram, eu que fico falando para eles, tipo “Pessoal, Portinari é um artista que é bem possível de cair no ENEM, vamos ver a releitura dessa obra, que talvez caia no ENEM” (professor 1 da escola A).

A maneira como as provas do ENEM são elaboradas de forma diferente me faz repensar as questões que eu vou fazer e as questões do dia a dia, mas isso sinceramente já é uma prática de todo o professor tentar relacionar o conteúdo dele com alguma situação do dia a dia, com problemas que envolvam coisas do cotidiano deles (professor 2 da escola A).

Na verdade não tenho uma formação interdisciplinar para trabalhar, e o ENEM veio para fazer as pessoas desacomodarem, ainda tem um apelo muito grande, mas eu vejo o ENEM hoje como uma maneira de sacudir o professor o aluno que se preocupam para chegar no conhecimento de outra maneira (professor 1 da escola C).

Os relatos demonstram que os professores estão preocupados em atender os pressupostos do ENEM em relação a um projeto de prática pedagógica nas bases da interdisciplinaridade. Os docentes também ressaltam que não possuem a formação exigida pelo ENEM, mas estes se comprometem a fazer o possível em virtude do ideário que as avaliações têm propagado como uma reestruturação curricular qualificadora do processo de educar, de ensinar e de aprender.

Em relação às repercussões dos exames na organização das práticas pedagógicas dos docentes Zanchet (2007, p. 62) aponta que:

As avaliações nacionais adquiriram um status capaz de dar sentido ao trabalho escolar, balizando as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores. Tudo indica que os professores começaram a se preocupar mais com o modelo de prova apresentado pelo ENEM por entenderem que existe uma tendência crescente da utilização de seus resultados nos processos seletivos. Essa condição contribui para que o professor se preocupe em trabalhar na direção das questões propostas pelo Exame, a fim de preparar melhor seus alunos para enfrentarem o Exame.

Assim, percebe-se que o ENEM pressupõe uma nova perspectiva e um novo paradigma de pensar a formação e implica na necessidade de se assumir a inovação na docência. Isto poderá causar uma auto-intensificação no processo de trabalho docente pela busca incessante pelo aprimoramento e pela profissionalização, pelo fato de fazer com que os professores sintam-se como os únicos responsáveis por este processo de transformação e de reorientação no aprendizado escolar qualificado. Trata-se também de uma cultura de performatividade, entendida segundo Ball (2001; 2004), como uma maneira de expor resultados e desempenhos como parâmetros de produção de qualidade, que vem

implicando na responsabilização e na culpabilização docente pelo sucesso e insucesso dos estudantes.

Pode-se relacionar esse momento a uma das categorias apontadas na pesquisa de Zanchet (2007) sobre as repercussões do ENEM, esta aponta “à preparação dos clientes”. A autora aborda que,

Os professores destacaram a importância dos alunos participarem do ENEM, inclusive, os incentivam nesse sentido, alegando a oportunidade que eles têm de utilizar os resultados nos processos seletivos para o ensino superior. Por conseguinte, percebeu-se que existe interesse por parte dos professores que os alunos, em sala de aula, discutam as questões das provas anteriores como meio de se prepararem para o Exame. Incluiu-se, nessa perspectiva, a preocupação e a responsabilidade assumida pelos professores em melhor preparar os alunos para o ENEM (ZANCHET, 2007, p.66).

Parece que esta cultura do ENEM, também faz com que os professores reafirmem sua prática como maneira de valorização do seu papel de professor, pois pode se constatar um sentimento de reconhecimento profissional quando os estudantes identificam e fazem relações do estudado com as questões cobradas no exame. Os docentes sentem-se compensados pelo esforço empreendido na constituição da sua prática sob orientação do ENEM. Pelo depoimento é possível fazer esta análise:

Até mexi com eles: “Quando é o ENEM?” Eles responderam que será sábado. Então afirmei que se cair uma questão sobre isso vocês irão lembrar de mim. É interessante quando tinha essa certificação de supletivo ou foi do ENEM, não lembro, caíram umas questões de república e um aluno me disse: “professora eu lembrei da senhora na hora da prova do que estávamos falando na aula caiu uma questão igual”. Claro que não é intencional, mas acaba que muitos assuntos eles acabam lembrando sobre o que falamos e conversamos isso que é interessante (professor 3 da escola D).

Percebe-se que as políticas avaliativas educacionais, especificamente o ENEM, vêm implicando organização do trabalho docente na EJA. Discutiu-se durante a escrita alguns aspectos em relação à especificidade e às modificações da docência em EJA, contribuindo a esta reflexão destacam-se alguns efeitos: a precarização, a marginalização, a desvalorização, a desqualificação, a intensificação e autointensificação docente como repercussões desta avaliação unificada e certificadora.

Entende-se que estas questões são oriundas das transformações econômicas, do processo de produção e de uma nova estratégia de acumulação do capital. Nessa lógica, os mecanismos de certificação, em específico o ENEM, reiteram o caráter compensatório e aligeirado do processo formativo dos jovens e adultos e perpassam a discussão em torno do ensino como um processo de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar que vem se constituindo na Educação de Jovens e Adultos.

3.3 ENEM: constituindo processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar na EJA

Na sociedade contemporânea globalizada e tecnologizada, a educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida das pessoas. O papel que a educação desempenha na formação vem sendo discutido e a escola passa a ser questionada sobre a capacidade de responder às mudanças constantes nos processos de produção e nas relações sociais, com a introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam ultrapassadas, o avanço nas comunicações e a produção de informações. Neste mesmo contexto é que surgem as políticas públicas educacionais avaliativas como propostas para contribuir com as necessidades dos processos educativos na contemporaneidade, e o ensino, de certa forma, vem sendo marcado pela presença dessas políticas.

Portanto, neste momento, pretende-se discutir os processos de desqualificação e de desvalorização do ensinar e do aprender, que estão sempre presentes nas relações com o currículo e com o trabalho docente no contexto da EJA. A reflexão de algumas dessas relações foram compreendidas nas discussões acima, mas a dimensão do ensino e dos processos de ensinar e de aprender está fortemente vinculada aos efeitos da avaliação unificada e certificadora, o ENEM.

O ensinar e o aprender sempre promoveram preocupações para os estudos no campo da educação em virtude da sua complexidade. No entanto, na atual conjuntura, essa relação com o conhecimento tem sofrido modificações e implicações a partir de uma perspectiva de escolarização que tem se preocupado com os resultados obtidos nas avaliações. Parece estar se construindo uma nova relação do ensino e do aprendizado, restrita e vinculada a índices e escores das

avaliações de múltipla escolha. Dessa forma, o que pode estar ocorrendo é uma ressignificação dos processos de sistematização dos conhecimentos escolarizados como um procedimento de instrumentalização do desempenho.

Neste novo paradigma educacional, enfatizar o ENEM torna-se consoante com essas premissas para manter o interesse do alunado. Sendo assim, o educar, o ensinar e o aprender se disseminam como uma necessidade de obter sucesso nos processos avaliativos.

Em sua abordagem, Zanchet (2007, p. 60) pressupõe em relação aos exames em larga escala que,

[...] se o importante para os alunos é passar nos exames e para o curso é importante classificar-se bem, alimenta-se a tendência a ensinar aquilo que supostamente 'vai cair na prova' e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados. Nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno, mas sim o seu desempenho na prova, já que este pode ser medido. Reduzir a avaliação à aplicação de um exame é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Essa perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos.

As avaliações desenham um cenário que determina conhecimentos válidos e modifica o contexto escolar. Na educação de jovens e adultos encontra-se esta tendência de formação mobilizadora de eficiência, transformando este tempo e espaço de aprendizagem em um preparatório para a realização das provas. Conforme revela o depoimento a seguir:

O ENEM pode funcionar e dependendo do conhecimento desse aluno, a EJA acaba funcionando muitas vezes na prática como uma espécie de pré-ENEM, porque o aluno acaba adquirindo conhecimentos que poderão ser úteis para conseguir a aprovação na prova [...] Na realidade o ENEM acaba sendo o elemento que se soma à realidade da EJA, no sentido que eles podem utilizar a EJA como um preparatório (professor 3 da escola B).

Eu tive uma aluna que eliminou, que conseguiu passar e continuou aqui conosco, porque ela estava sentindo dificuldades, e ela estava no segundo ano, continuou frequentando, pois ela sentiu a diferença pela falta de conhecimento maior, ela está acompanhada cursinhos e tudo aqui na escola (professor 2 da escola D).

Diante da fala acima se reflete que as diversas ofertas do ensino disputam significados na aquisição de saberes, de aptidões, de valores, de capacidades e de

habilidades. O Ensino Médio/EJA concorre com os exames de certificação, assim, estar frequentando esta modalidade de maneira presencial precisa justificar a importância deste espaço e tempo como propósito de obter bons resultados no ENEM. Sendo assim, o mesmo mecanismo que pode afastar os estudantes da EJA, no caso o ENEM, tem sido impulsionador da permanência nesta modalidade, seja para obter o certificado de conclusão ou para investimentos futuros em educação institucionalizada.

Dessa maneira, a preocupação com o resultado no ENEM para o ingresso no Ensino Superior público ou privado com concessão de bolsa, vem sendo o motivador de continuar os estudos na EJA, mesmo após a conclusão do Ensino Médio por meio dos exames. Percebe-se tal fato com base na análise do depoimento do professor sobre adesão dos estudantes.

Então quando tem a prova do ENEM a turma inteira faz, claro alguns não conseguem e continuam estudando, outros fazem, conseguem passar, mas pedem para a gente para continuar assistindo as aulas para aprenderem alguma coisa, por que mesmo tendo o certificado de lá, eles querem continuar aqui e alguns continuam, agora nesse semestre tivemos alguns alunos que foram até o fim, inclusive fizeram nossas provas, tinham nota, só não colocávamos no caderno de chamada porque eles já estavam com o certificado de conclusão, eles querem continuar para aprenderem o conteúdo e se prepararem para entrar na universidade sabendo alguma coisa (professor 3 da escola C).

A partir deste relato, percebe-se que o aprender está relacionado ao caráter utilitarista, para prosseguir nos estudos. Vive-se no tempo em que possuir escolarização é disseminado como elemento determinante do sucesso ou do fracasso dos indivíduos. Dessa forma, gesta-se o processo de aprendizagem e de ensinagem alicerçado ao modelo mercadológico de eficiência e de maximização de resultados, o que resulta no fortalecimento da cultura da performatividade, e continuamente se propaga a “tríade aprender – ensinar – avaliar” como princípio da educação (LOPES; LÓPEZ, 2010).

O papel do processo educativo na formação cultural do trabalhador é substituído pelo desempenho e configura a educação e a escolarização como plataformas para o alcance da ascensão social. Apesar da crise da educação, esta ainda vem sendo considerada como elemento central na sociedade, principalmente para o processo de diminuição das desigualdades sociais. O investimento em capital

humano vem sendo o *slogan* das políticas que oportunizam a igualdade de oportunidades a todas as classes e a todos.

A falta de qualificação profissional tem sido diagnosticada como problema causador das desigualdades sociais. Diante desta lógica, os títulos educacionais e o treinamento das habilidades e das competências são essenciais para a redistribuição de possibilidades. Desta maneira, começa-se a exigir cada vez mais atualização e aprimoramento dos conhecimentos. A avaliação unificada é resultante desta lógica de mercado de trabalho que vem se configurando na intenção de globalizar as oportunidades de emprego de uma determinada classe social e cultural. Conforme as assertivas que seguem:

Tem o lado positivo para o aluno no sentido de que é uma progressão para ele mais rápida, muitos que estão no mercado de trabalho, a preocupação deles nem é em aprender, eles querem realmente ter o certificado porque já estão no mercado de trabalho, eles querem para poder mostrar para o chefe que eles já têm o ensino médio, e poder ter uma progressão até financeira, nesse sentido, é positivo para ele (professor 1 da escola D).

Os nossos alunos do EJA à noite, a grande maioria são alunos com idades mais avançada não é gurizada, então eles querem terminar e ter o Ensino Médio para a melhoria no trabalho, geralmente para isso. Então eles veem uma grande vantagem na prova do ENEM como término de curso e vão descansar depois disso, alguns vão descansar e outros vão subir no emprego, irá melhorar, essa é a preocupação deles (professor 3 da escola C).

Os depoimentos do professor nos remete às expectativas dos estudantes em relação ao processo de escolarização, encontrando no ENEM essa nova possibilidade de certificação. O que se observa é que este mecanismo pode estar tornando o conhecimento, através da conquista do diploma, em um produto a mais nesse mercado competitivo e individualista, com a promessa da empregabilidade e da prosperidade profissional e social.

As novas formulações ideológicas suscitam uma cultura de desempenho pela responsabilização individual da formação, em virtude de que o conhecimento vem sendo a credencial para a entrada no mercado de trabalho. A aquisição do certificado pode estar determinando a relação de êxito ou insucesso na vida dos sujeitos.

Vive-se uma época em que predomina a introdução de novas tecnologias, o que poderia representar uma diminuição na força de trabalho, mas, ao contrário,

parece ocorrer um extermínio desta força com a questão do desemprego mais crescente, tendo como incentivo a formação mais intelectual. As mudanças econômicas, sociais e políticas estão diretamente relacionadas com a organização do trabalho, demandando uma reestruturação produtiva. Para amenizar esses efeitos é preciso a redistribuição de possibilidades, na qual “invoca-se o chamado ‘investimento em capital humano’, a ser nutrido pela ação conjunta do Estado, da família e das comunidades” (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

O campo educacional se torna o espaço de justiça social, por meio de uma elevação da escolarização, porém focada na empregabilidade e no empreendedorismo, o que remete às oportunidades de formação pessoal e de capacidade individual, que, por sua vez, englobam as especificidades de iniciativa, de responsabilidade, de aperfeiçoamento e de experiências para conquistar um emprego e mantê-lo.

Esta perspectiva, baseada no capital humano, representa o modelo de educação defendida pelos empresários e cada vez mais incidente nas políticas educacionais, na medida em que se percebem as orientações oficiais fazendo uso das estratégias instituídas do modelo mercadológico de competitividade e desempenho, com metas e prioridades para a qualidade e universalização da educação.

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que a formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação continuada proporcionada para a sociedade em geral. As instâncias centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria da qualidade do ensino (HADDAD, 2001, p.198).

Percebe-se que o principal potencializador dessa discussão é a educação, como faceta para a “redistribuição das possibilidades”, pois nessa lógica capital e trabalho são complementares e seguem os princípios do empreendedorismo, sendo necessário o envolvimento pessoal, a iniciativa e o investimento no conhecimento e na aquisição de competências e habilidades para formação humana.

Dessa forma, o ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-

aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios (LOPES; LÓPEZ, 2010, p.104).

As problematizações e análises apresentadas até o momento, demonstram que as políticas educacionais podem ser medidas para a garantia do direito à educação. Estas, sendo necessárias à elevação da escolarização, que, por sua vez, se configura como tentativa de conciliar os interesses das instituições privadas e governamentais derivadas das novas formas de organização produtiva do capital.

Diante disso, os depoimentos dos professores denotam a redução das turmas e a evasão dos estudantes na EJA/EM. A causa deste abandono pode estar relacionada a um dos motivos que os fazem retornar à escola, a procura pela titulação escolar socialmente reconhecida, podendo ocorrer por meio do ENEM ou de instituições privadas que ofertam facilidades na conclusão dos estudos³¹, e também ao processo de juvenilização da EJA. As seguintes falas destacadas compreendem esta caracterização da EJA,

A gente já vem com esse processo de diminuição do EJA já faz um bom tempo muito antes do ENEM, cada vez vem um aluno mais jovem e ele tem desistido, percebo isso, desistem com muita facilidade porque arrumaram um emprego, e eles querem juntar o estudo com o emprego e não conseguem, então o que acontece, assiste uma aula e não assiste outra, faz uma prova e não faz outra e acaba que desistem, mas acho que não é em função do ENEM. O que eu ouço deles, até tentam o ENEM, mas não conseguem, então acabam voltando para a escola e tentam terminar seus estudos na escola, o que faz desistir é o cansaço, o trabalho e outras vezes procuram escolas particulares e terminam o curso com mais facilidade, falo isso, porque é isso que eles me dizem: “vou acabar pagando porque é mais fácil”. Não sei se isso é verdade, se vão lá e terminam, mas é o que comentam na sala de aula (professor 1 da escola A).

[...] as salas de aula cada vez com menos alunos (professor 1 da escola B).

A maioria adere, a grande porcentagem dos alunos fazem ENEM, inclusive temos uma boa porcentagem dos alunos que acabam abandonando a EJA porque conseguiram eliminar o ensino médio pelo ENEM (professor 3 da escola B).

Os professores revelam, também, que a preocupação com a realização do ENEM encontra-se nos mais jovens, seja para certificação ou como possibilidade de

³¹ Em relação a esta discussão tem-se um aprofundamento mais detalhado na página 66 desta dissertação de mestrado.

ingresso no Ensino Superior. Assim, parece que o tempo e o espaço escolar têm um significado diferenciado entre jovens, isto reflete na adesão por esta avaliação.

Irei te colocar empiricamente, mas os alunos mais velhos têm menos interesse pelo ENEM, os alunos mais velhos vêm para o Ensino Médio para adquirir cultura e conhecimento, os alunos que se interessam pelo ENEM são os alunos mais jovens da faixa etária de 18 e 19 anos, mas muitas vezes esses alunos são egressos do Ensino Médio regular, repetentes do ensino médio regular, que já estavam com uma defasagem de idade-série, repetindo anos do ensino médio, então eles vão para o ensino médio noturno para acelerar o processo de aprovação, mas a mentalidade deles é de alunos do ensino regular, eles vêm para a EJA como um atalho, mas ele tem mentalidade do ensino médio regular, e quer terminar porque pretende fazer uma faculdade, mas já é um aluno que tem problema de defasagem e cognitiva (professor 3 da escola B).

Eu vejo que alguns que estão na oitava têm mais vontade de fazer do que os que estão no ensino médio EJA, não vejo tanto essa vontade de fazer, pelo menos aqui na escola percebo os mais jovens querendo isso. Os mais velhos, os adultos, querem estudar e saber, porque eles têm a concepção de como estarão ali e não irão saber, se preocupam mais com isso (professor 3 da escola D).

Os depoimentos destacados revelam o que Bauman (2010) aponta sobre os jovens contemporâneos em relação à educação e ao estar em um ambiente escolar. Para estes o processo de aprendizagens não é mais entendido como formação contínua, ser escolarizado não significa acumular e ampliar saberes, o processo de escolarização funciona na lógica da mercantilização do que é eficiente, eficaz, útil e vendável. Constitui-se uma nova relação cultural, como os conhecimentos pela descartabilidade – servem para momentos determinados, nada é para durar e, sim para utilizar em sua máxima potência (BAUMAN, 2010).

Segundo este entendimento Lopes e López (2010, p.100-101) argumentam que,

*[...] a concepção de conhecimento mostra-se restrita ao utilizável, ao que é situado em determinados contextos. Como discute Lyotard (1986), "o conhecimento não é mais legitimado porque é verdadeiro, porque atende princípios como ser bom, justo ou belo, mas porque é bem-sucedido, tem menor custo que outra opção". O conhecimento passa a ser encarado socialmente como expressão do resultado dos exames, uma identificação não apenas construída pelos elaboradores desses exames, mas pelos que analisam seus resultados e seus efeitos sociais. É por meio da performatividade e da responsabilidade (*accountability*) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam.*

O parâmetro de qualidade desta perspectiva de educação vem sendo compreendido nas bases dos indicadores de frequência escolar e dos conhecimentos adquiridos, aferidos pelos testes padronizados. Sendo assim, não resta dúvida de que "consequentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade" (BOYLE, 2000, p. 120 *apud* BALL, 2004, p. 1116).

Então, problematiza-se essa proposta na EJA como uma política de avaliação, que procura controlar e regular os conhecimentos, e acaba por se tornar uma prática de aligeiramento na escolarização que avalia o rendimento escolar e informal dos brasileiros. Tal política de certificação pode não oportunizar as condições de acesso ao conhecimento sistematizado, talvez os considerados em situação de vulnerabilidade social continuem condicionados a uma formação desigual intencionada a acomodar e não a transformar. Corroborando com esta análise verificam-se os seguintes depoimentos dos docentes sobre a relação dos discentes com o ENEM:

Eles se preocupam muito com isso, "se eu fiz o ENEM vou eliminar", "posso fazer o ENEM e elimino essa disciplina" (professor 1 da escola A).

Eu vejo como desânimo de encarar o ensino médio, "ah eu vou fazer o ENEM e elimino", preguiça às vezes, de não querer se esforçar a estudar e valorizar (professor 1 da escola B).

Essas facilidades que as pessoas têm hoje em tentar, tudo gira em torno de um papel, e faz a prova e deu (professor 2 da escola B).

Ele acha aquilo ali como um troféu. "Eliminei!!! Eliminei!!! Eliminei!!!" (professor 1 da escola C)

Segundo os relatos, vivencia-se um reforço do ensino e da aprendizagem como resposta às demandas de mercado, no qual a educação é a plataforma para o alcance da ascensão social e consequentemente passa a ser considerada como uma mercadoria valorizada, a educação como mais uma opção de consumo. Apple (2011, p. 101) argumenta que, "vivemos em uma sociedade com vencedores e perdedores identificáveis. Futuramente, poderemos dizer que os perdedores fizeram más 'opções de consumos' e que é assim que funcionam os mercados, afinal de contas".

O ideário capitalista de consumismo, de competitividade, de aquisição, de descartabilidade, de eficiência, de flexibilidade, de instantaneidade, de performatividade, dentre outros, faz parte desse jogo ideológico que permeia toda a discussão em educação. Assim, preparar seu contingente de estudantes como consumidores capazes de escolher e de administrar seu processo formativo de maneira autônoma, livre e contínua vem sendo incorporado como princípio do cotidiano escolar. Essa nova cultura enfatiza os modos de ser e ter, em uma sociedade de consumidores que pretende estar sempre à frente do seu tempo e, segundo Bauman (2010), ela é baseada em ofertas que despertam no inconsciente do consumidor as necessidades, os desejos e as vontades humanas, pelo reforço da perspectiva da livre escolha do indivíduo.

A cultura de ofertas pode ser relacionada com a educação, presente no pensamento de Bourdieu (1999) que relaciona uma das esferas do capital cultural ao certificado escolar; o investir em educação deve ser trazer um retorno esperado para as necessidades de cada momento. Diante disso, percebe-se que os estudantes se tornam consumidores de processos educativos. Segundo Apple (2011, p. 56), “o sistema educacional, também ajuda a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes”. Assim reforça a ideia de que o conhecimento é uma mercadoria que pode ser convertida em credenciais que possibilitam, nesse caso, a troca por um posto de trabalho.

A aprendizagem vem sendo substituída por pontuações que levam à conquista do certificado. A escola passa a ser considerada como um lugar de consumo. Segundo Ball (2005, p. 548) “ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas”. O compromisso com o ensinar e o aprender está relacionado com o que pode resultar em um melhor desempenho.

Essas mudanças nas finalidades e nos objetivos da educação, baseadas em ações comprometidas e oportunistas com o consumir, convocam um novo perfil de estudante que vem marcando o desinteresse pela frequência na instituição escolar. Percebe-se o conflito nos interesses de ensino e de aprendizagem propagados pela certificação no ENEM na visão dos docentes.

Tem gente que está desvalorizando seu próprio tempo de estudar, porque depois pode fazer o ENEM e passar, tem muitas coisas que deixam de ver,

já pensando que vai fazer a prova do ENEM. Eles falam, querem fazer para ver se eliminam e ficam livres de determinados conteúdos, isso que eles falam em tentar fazer (professor 2 da escola A).

Eu vejo o aluno de uma forma bem desinteressada bem no sentido do ENEM, vai mais no embalo de fazer e fazer para tentar se livrar da escola, bem nesse sentido de uma forma bem pessimista (professor 2 da escola C).

[...] os alunos não querem mais estudar, a verdade é essa, não querem saber, não se interessam, querem passar, também algum tempo atrás todo mundo queria era passar (professor 3 da escola D).

Os alunos que têm pressa, normalmente fazem essa adesão, não estão preocupados se irão ficar com uma média baixa ou se irão aprender ou não, eles não têm essa preocupação (professor 1 da escola D).

A certificação do Ensino Médio, via ENEM, desqualifica o fazer escolar e o estar em um processo formativo, desde a análise da fala dos entrevistados. Parece haver uma crise na concepção da escola como espaço de aprender em um mundo dinâmico de produção de conhecimentos. O tempo vivido na escola vem sendo questionado como pouco produtivo para os padrões da sociedade em que vivemos.

Nessa mesma perspectiva, as certificações reafirmam tal descontentamento, aligeirando e fragmentando a formação e legitimando a descartabilidade dos processos educativos. Estas vêm se configurando como desafio, o que pode ser percebido nas discussões nos documentos oficiais. O Parecer CNE/CEB 11/2000, ao propor as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, alega que a prestação por meio dos exames supletivos da EJA, “não pode servir de alibi para um caminho negador da obrigatoriedade escolar de oito anos e justificador de um facilitador pedagógico” (BRASIL, 2000, p.39).

A problemática da certificação também implica, desde a análise da fala dos entrevistados, na desqualificação do papel social da escola e das propostas pedagógicas, que podem causar ausência e prejuízo no processo formativo e na aquisição do conhecimento. Conforme seguem os relatos:

Imagina tu substituir anos de estudos por uma prova, complicado. Eu não acho bacana tu substituir tempos de aprendizagem na construção do conhecimento por uma pontuação, acho que as pessoas perdem muito com isso. Os alunos adoram porque é mais prático, tem uma época do ano eles se afastam e fazem a prova do ENEM e não voltam mais, eles adoram é aprovação rápida, o diploma rápido, já na EJA é rápido imagina com o ENEM (professor 2 da escola B).

Com relação ao ensino, enquanto professor, eu penso que é um pouco desqualificante, porque na verdade o nível de aprendizagem exigido para superar essa etapa é muito baixo (professor 1 da escola D).

Tu passas sem saber, tu eliminas o ensino médio sem saber nada de cultural, de acrescentar o teu cultural. Vejo dessa forma assim, desnecessário eliminar uma etapa da vida (professor 1 da escola B).

A EJA tem aquele tempo de estudo abreviado e o ENEM abrevia mais ainda (professor 1 da escola C).

O ensinar e o aprender configuram-se como práticas de mercantilização. O consumismo conquista espaço na vida cotidiana e, assim, altera as relações sociais com a educação, transformado seu valor de uso como valor de troca. Conforme argumenta Willmott,

A mercantilização do trabalho acadêmico como o seu valor de uso, sob a forma de contributo para o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa, enquanto cidadão ou pelo menos, enquanto depositário e possuidor de saberes valorizados culturalmente, é substituída por uma preocupação em fazer coisas que vão aumentar o seu valor de troca em termos dos recursos que decorrem, directa ou indirectamente, de um bom desempenho na avaliação dos resultados da investigação e da qualidade do ensino. (1995, p. 1002 apud BALL, 2005, p. 09)

Do mesmo modo, Ball apresenta essa nova relação da importância da escolarização restringida à performatividade:

Há "a possibilidade de um eu triunfante". Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um "envolvimento apaixonado na medida certa" no que diz respeito à excelência, a atingir o "máximo desempenho", a ser o "melhor", a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial [...]. Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela (BALL, 2005, p. 547).

Sendo assim, tem-se a educação para a competitividade, na qual os processos de ensino e de aprendizagem se tornam ações em termos de produtos padronizados e mensuráveis. Ao analisar essas novas possibilidades educativas, desaparece o educar na perspectiva de um cidadão pleno e de formação integral nas proposições da conscientização, da criticidade e dos conhecimentos científicos, sociais e culturais que perpassam o ser e o fazer humano. Segundo Ball (2005, p.21) "as convicções e os valores já não são importantes é o resultado que conta. As convicções e os valores fazem parte de um discurso do serviço público obsoleto e cada vez mais deslocado" (BALL, 2005, p.21).

O ENEM vem se constituindo como política de certificação destinada à Educação de Jovens e Adultos que pode controlar o tipo de conhecimento oferecido ao mesmo tempo em que pretende atender aos movimentos de direito à EJA. Esse compromisso com a construção da EJA como direito ainda é uma situação muito complexa. Conforme Soares (2001, p.221),

O direito à educação não está efetivamente garantido para jovens e adultos. É fundamental prosseguirem os esforços, para que se garantam o acesso e a permanência dessa população em processos educativos de qualidade. Qualidade que se expressa em indicadores que representam avanços como, por exemplo, o direito ao tempo para aprender em lugar da proposição de programas aligeirados.

Dentre estes programas aligeirados, encontram-se as avaliações certificadoras. Essa prova unificada insere-se como instrumento de exclusão ao ser atrelada às práticas classificatórias e meritocráticas com uma profunda desqualificação da aprendizagem, além de esvaziar o caráter da avaliação contínua no cotidiano escolar. Deve-se ficar alerta em relação a essa numerosa quantidade de ações políticas, pois muitas não significam oferta ampla a toda sociedade, somente acesso, tendo a escolarização como uma mera qualificação para competir no mercado. Esse processo de democratização também se caracteriza como uma forma de controle do comportamento e dos conhecimentos pré-definidos.

Conforme Apple (2011), existe uma grande diferença entre a ampliação dos direitos sociais por intermédio da política como prática educativa, que pensa escolarização como processo formativo e bem público, e por meio da projeção neoliberal de mercantilização e de privatização, que resume a política à economia capitalista de escolha e de consumo, tornando o mundo num imenso supermercado.

Este movimento atual de democratização da educação reforça a naturalização das desigualdades, pela ideia de supletividade, ou seja, de “dar o que lhes falta”, em vez de inverso de assegurar uma formação consistente e ampla. Nesse sentido, parece emergir uma nova dualidade estrutural da educação sobre os capazes e incapazes, na base do discurso da inclusão e da democratização da educação, pois as oportunidades existem para aquisição do conhecimento e da obtenção do diploma, então prosseguir nos estudos e avançar na escolarização é uma capacidade individual.

O ENEM desqualifica e desvaloriza o ensino na educação de jovens e adultos ao determinar que os saberes escolarizados devem atender para as necessidades do momento, que precisam ser ensinados e aprendidos como utilidade para algo. Assim, vem se constituindo um tipo de educação comprometida com resultados de excelência que refletem a obtenção de sucesso na vida.

Considerações finais

Na pesquisa desenvolvida objetivou-se investigar os impactos, os limites e as possibilidades desencadeadas pela certificação, via ENEM, no contexto escolar do Ensino Médio, da EJA. A pesquisa teve como *lócus* investigativo as quatro escolas públicas Estaduais que ofertam Ensino Médio/EJA, na cidade de Rio Grande, ambiente em que emergiram as inquietações.

Em um primeiro movimento entrou-se em contato com as escolas e foi realizado um levantamento com questionário fechado com os docentes que lecionam no Ensino Médio, na modalidade da educação de jovens e adultos. Dentre um universo de sessenta e três (63) professores que lecionam EJA/Ensino Médio, somente trinta e um (31) professores responderam o questionário. O levantamento desses dados possibilitou a delimitação dos sujeitos de pesquisa a partir de alguns critérios que contemplavam o objetivo de compreender os efeitos da certificação no contexto escolar. Um destes refere-se ao maior tempo de docência na EJA em uma mesma instituição, assim, configuram-se, no total, treze (13) selecionados para as entrevistas semiestruturadas.

Para colaborar com a proposta de pesquisa, buscou-se uma articulação entre os referenciais teóricos da educação de jovens e adultos, das políticas educacionais e avaliativas, do currículo e do trabalho docente como subsídio à discussão na tentativa de responder o questionamento que orientou esta dissertação: Como a prática da certificação no Ensino Médio/EJA vem constituindo sentidos e significados no contexto escolar na perspectiva dos professores em relação ao currículo e ao seu próprio trabalho?

Primeiramente sentiu-se a necessidade de compreender o contexto das reformas educacionais e das redefinições do papel do Estado, com a finalidade de discutir e de analisar a concepção das políticas destinadas à educação de jovens e adultos, especificamente a instituição dos exames supletivos como uma política unificada e certificadora em nível nacional.

Os processos educacionais de escolarização de jovens e adultos constituem-se em uma temática muito complexa, em virtude das discussões estarem na

perspectiva de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho como centrais. Reitera-se que não somente a EJA, mas todo o sistema educacional vem sofrendo questões candentes na contemporaneidade, como a intensificação das políticas avaliativas e curriculares como pressuposto de atender as demandas do que vem sendo considerado como qualidade no processo formativo dos estudantes. Essas novas relações são derivadas das novas formas de organização do trabalho e de valorização do capital.

O cenário atual de globalização e tecnologização pressupõe uma reestruturação produtiva de flexibilização do trabalho para consolidação e expansão do capital. Nesse âmbito vêm sendo orientadas as ações do Estado sob a ótica neoliberal, que se consolida como tática de administração pública gerencial as políticas de afastamento do Estado, expressando um discurso de descentralização nas políticas com base nas definições dos ajustes econômicos de orientação pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esse processo de neoliberalismo, de deslocamento das responsabilidades do Estado, desenvolve-se através do gerencialismo. Este modo de gestão engendra uma perspectiva vinculada às estratégias de privatização dos serviços sociais, de operação na lógica de mercado, de racionalização e controle dos gastos públicos, de prestação de contas, de metas de desempenho, de pagamentos e financiamentos por performance, de descentralização da gestão, de focalização de programas, de avaliação e de responsabilização da sociedade civil na execução das políticas sociais.

O movimento de administração capitalista neoliberal no Brasil, a partir dos anos 1980, mesmo período de redemocratização das políticas, vem modificando a organização da sociedade, transpondo-se para novas relações econômicas, ideológicas e culturais. Percebe-se também, que o espaço educativo e formativo vem sendo considerado como se estivesse sofrendo uma grande crise de produtividade, de eficiência, de eficácia e de rentabilidade na preparação para as novas exigências do mercado de trabalho.

Nesse contexto é que se inserem as reformas políticas educacionais, como possibilidades de superação dos problemas do sistema educacional. Encontram-se nas políticas neoliberais centralizadoras e descentralizadoras do Estado a possibilidade de solução dessas dificuldades. Cabe realçar, que a primeira tem o

princípio de controlar a formação dos sujeitos, a instituição escolar e o trabalho docente por intermédio das avaliações nacionais e a segunda descentraliza seu papel, por não precisar organizar e se responsabilizar pelos serviços escolares e por ofertar processos educativos à sociedade. Dentre estas políticas, destaca-se o ENEM como avaliador e certificador do Ensino Médio. Cabe lembrar que esta política regulatória constitui-se como um movimento híbrido, ou seja, centralização e descentralização.

O texto desta dissertação também se preocupou com a compreensão das primeiras iniciativas de avaliação e certificação dos conhecimentos escolarizados de jovens e adultos na educação brasileira. A pretensão não foi de apresentar um estudo histórico sobre os movimentos que constituíram os caminhos da EJA, que se consolidam em espaços não formais e de grandes lutas, mas de recuperar alguns dados que demonstrassem como a EJA vem sendo considerada um direito formalizado pela legislação.

A partir das ações jurídicas que definem e regularizam as instituições escolares, encontradas na primeira LDB/61, são reconhecidos legalmente os exames de Madureza, que permitem a obtenção de certificado de conclusão do ensino, esta vista como educação funcional que prepara mão de obra, sem relação nenhuma com concepção de educação destinada a jovens e adultos. Cabe salientar que o exame de Madureza já existia anteriormente a esta legislação, pois inicialmente foi criado como forma de regularização dos estudos para os interessados ao ingresso no Ensino Superior.

Em uma segunda versão, a LDB/71, cria-se um capítulo destinado ao Ensino Supletivo, que incorpora a ideia de aceleração do ensino de jovens e adultos sob o enfoque complementar e de suplência das carências de escolarização dos sujeitos que não tinham seguido ou concluído os estudos na idade indicada. Essa legislação manteve os exames de Madureza, que a partir de uma reformulação passaram a ser denominados Exames Supletivos. Para um melhor entendimento do que seria o Ensino Supletivo, naquele período, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº. 699/72 de 06 de julho, tratando sobre a “doutrina do Ensino Supletivo”, tendo como relator o Conselheiro Valnir Chagas, culminando com as propostas do estabelecido na LDB nº. 5692 de 1971. Com a leitura deste documento oficial, percebe-se que foi sugerida uma revisão da legislação anterior, em virtude de ela encorajar o afastamento da escola, principalmente quando se refere à aprovação

nos exames como “eliminação”. Percebe-se que a utilização recorrente deste termo, até os dias atuais, não se insere por acaso, pode estar relacionada com uma expressão empregada desde a criação dessas avaliações certificadoras da escolarização de jovens e adultos.

Posteriormente, na Constituição Federal de 1988, momento de redemocratização e de reestruturação do papel do Estado no Brasil, reconhece-se um momento significativo para o campo da educação de jovens e adultos, por estabelecer como dever do Estado o cumprimento do direito de todos à educação, inclusive a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, devendo se estender, progressivamente, ao Ensino Médio para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Com novas regulamentações sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), foi sancionada a terceira LDBEN/96, legislação vigente, representando algumas conquistas no campo dos direitos à educação aos jovens e adultos. Principalmente deixando de ser Ensino Supletivo para ser modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e integrar a Educação Básica, a legislação assegura também a manutenção dos exames supletivos como um tipo de oferta. No entanto, não se reconhece um profundo avanço conceitual ao substituir ensino supletivo por educação de jovens e adultos, quando se refere ao atendimento por meio de cursos e exames supletivos. Parece que conservar a nomenclatura continua-se mantendo o remoto conceito de suplência da escolaridade para aqueles que a procuram.

A legislação vigente assegura o direito dos jovens e adultos, como dever de oferta obrigatória, de responsabilidade pública e integrante da educação básica, passando a ser compreendida como uma modalidade de ensino. Os estudos realizados constituem a possibilidade de destacar que muitas foram as conquistas, inclusive com a elaboração do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) 11 de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que teve como relator e conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Mas, ainda existem grandes entraves na constituição da EJA, no que se refere ao direito à educação de qualidade.

Reitera-se que a educação de jovens e adultos vem se constituindo ao longo do tempo e conquistando seu espaço em estudos, pesquisas e legislações. Frente a essa afirmativa, é necessário compreender que à lógica de certificação, se delineia um cenário de possibilidades que evidencia o quanto as políticas de jovens e adultos

são respostas aos desafios de elevação e aceleração da escolarização. Pode-se perceber, então, a constituição de condições inequívocas às questões de atendimento às nuances na EJA, principalmente o significado para essa modalidade de seu princípio pedagógico da relação de trabalho e educação

Sendo assim, um dos principais desafios consiste em que formar para o mercado de trabalho não é a mesma coisa que formar para a cidadania, embora esta inclua elementos importantes para o mundo do trabalho, não se limita a ele. O que se destaca é a necessidade de a educação recuperar o seu princípio pedagógico de vincular a ciência com a prática, que sem dúvida, não se restringe às competências requeridas pelo mercado e pela lógica individualista.

Perante as metamorfoses do trabalho e sua organização e as reformas educacionais, se propõe uma nova relação com o conhecimento, trazendo em pauta as discussões sobre a educação, a escola, as práticas pedagógicas e curriculares e o exercício da docência. Nessa direção, a análise de conteúdo, empreendida nesta dissertação, procurou problematizar os efeitos do ENEM, como política avaliativa e certificadora, no Ensino Médio EJA. Para que se fizesse possível esta problematização, foi necessário traçar alguns objetivos específicos que, ao serem retomados, foram relacionados e sintetizados com as categorias evidenciadas na pesquisa. Este movimento também se propôs como tentativa de responder a questão central desta investigação.

Ao analisar os impactos da certificação pelo ENEM nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos, pode-se refletir a respeito da sua relação com as categorias *caracterização dos estudantes e prática curricular*. Procura-se a discussão sobre as tendências das políticas avaliativas e curriculares, especificamente a instituição da certificação pelo ENEM, fomentando debates sobre o currículo da educação de jovens e adultos. Cabe destacar a importância de se compreender currículo como um instrumento político, ativo e regido por intencionalidades, que não se restringe a pensar em quais conhecimentos devem ser ensinados, mas como a seleção desses conteúdos representa a proposta curricular adotada e as relações com o processo de ensinar e de aprender.

Por esse caminho, acredita-se, segundo as análises dos depoimentos dos docentes, vem ocorrendo uma reestruturação do currículo a partir da lógica das novas matrizes de referência. O ENEM enquanto uma avaliação externa que reorienta o currículo nacional e certifica o Ensino Médio, implica numa padronização

do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado, como proposta de ser a orientação de educação mais adequada a toda sociedade.

Os instrumentos de avaliação na EJA têm redimensionando as decisões curriculares dos docentes. Estes estão com uma visão muito preocupada com os conteúdos que os estudantes devem aprender, apesar de compreenderem que o currículo parte do princípio da realidade, como o perfil, os anseios, as expectativas dos alunos. Pensar no currículo na EJA é articular os conteúdos com as experiências e a realidade dos educandos, esta afirmativa vem sendo colocada como desafio às práticas curriculares e pedagógicas dos docentes. A preocupação dos professores centra-se em como atender os pressupostos do ENEM com a realidade multicultural e social, com estudantes cada vez mais jovens, indisciplinados e desinteressados no Ensino Médio EJA.

O pedagógico fica reduzido à cultura de performatividade, o interesse dos estudantes vem sendo vinculado ao que possa “cair” no ENEM. Mas não somente o que esta avaliação possa indicar em relação ao nível de conhecimento, o desempenho também está relacionado a investimentos futuros em processos educativos. As práticas pedagógicas e curriculares reforçam a perspectiva utilitarista dos conhecimentos, o que importa é êxito no ENEM. E que este resultado possa ser útil, seja para certificação, para ingresso no Ensino Superior ou Técnico, para conquistar um emprego ou manter-se empregado.

O ENEM, como uma política avaliativa e certificadora, vem se materializando no contexto escolar, relacionando-se fortemente com a constituição das práticas curriculares. Este também atua como dispositivo de regulação acerca do conhecimento legítimo, do saber, do fazer e do ser estudante e docente na educação de jovens e adultos.

Um dos objetivos consistiu em analisar as principais transformações desencadeadas pela instituição de tais práticas de certificação para o processo de trabalho docente. Para realizar esta análise propôs-se discutir como a instauração dos sistemas de avaliações, especificamente ENEM, que também é sistema de certificação, possui relações de interferências na transformação e no processo do trabalho docente, e compreender como esse movimento articulou-se com as categorias encontradas: o ingresso e permanência na docência e as modificações no exercício docente.

Percebe-se que os docentes entrevistados vêm constituindo uma identidade social e profissional, os vínculos com a docência na educação de jovens e adultos está relacionada à valorização do professor. O trabalho vem sendo considerado como central nas propostas pedagógicas para a EJA, o que também aproxima o docente de permanecer trabalhando nessa modalidade. As práticas e as experiências vêm constituindo a identificação com a EJA e a preferência para lecionar nesta modalidade. Cabe destacar que a grande maioria dos docentes afirma que não foi uma escolha. O assumir a EJA está relacionado às formas de efetivação no concurso, à possibilidade de contrato de trabalho e de convocação e à disponibilidade somente para trabalho no noturno.

Pode-se perceber que ainda existe a necessidade de formação específica do educador de EJA, em virtude de que poucos docentes possuem entendimento sobre a EJA, ficando limitado à faixa etária e a uma oferta com carga horária reduzida. Levando em conta, também, a necessidade de os professores discutirem as transformações e mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares, tal afirmativa torna-se importante quando os docentes depõem que não tinham conhecimento da certificação e souberam disso ao trabalharem nesta modalidade.

Compreender quem são os professores no Ensino Médio/EJA possibilitou algumas percepções em relação ao ENEM e ao processo de modificação da docência. Os docentes são reconhecidos socialmente e profissionalmente pelos estudantes nesta modalidade, o que destacam não sentirem no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, alegam que a política de certificação via ENEM vem contribuindo para desvalorização do professor, pelo fato de que o interesse dos estudantes, que faz com que o docente constitua sua prática pedagógica com base na proposta do ENEM.

Também cabe ressaltar, segundo as análises, que esta avaliação vem alterando a constituição das identidades docentes, ao ser exigido um determinado tipo de profissional que segue as orientações das políticas curriculares na formação dos estudantes jovens e adultos de acordo com as metas e os objetivos de ensino e de aprendizagem. Frente a este contexto, também se reconhece uma desqualificação do papel do professorado na educação de jovens e adultos, em virtude da redução do seu conhecimento e da sensação de perda da autonomia dos saberes e dos fazeres pedagógicos no Ensino Médio de jovens e adultos.

Os docentes argumentam que suas decisões curriculares estão conectadas ao ENEM, por acreditarem que possa ser uma proposta qualificadora e inovadora na construção do conhecimento no Ensino Médio. Sendo assim, observa-se que o trabalho docente vem sendo regido por um processo de autointensificação, pois os professores sentem-se responsáveis pelo êxito dos estudantes no ENEM, já que esta avaliação vem se configurando como indicadora de parâmetros de qualidade da educação brasileira.

Observou-se que os docentes vêm sendo desvalorizados. Em função disso, os professores constituíram estratégias de retomada desse reconhecimento social e profissional. Percebe-se que ocorre uma cultura de performatividade em função da necessidade do docente de expor que sua prática pedagógica e curricular vem possibilitando aos alunos o êxito no exame, pelo fato de identificarem o que foi estudado com os conhecimentos exigidos.

Com a proposta de analisar a percepção dos docentes sobre a adesão e/ou resistência dos alunos à possibilidade de certificação pelo ENEM, constitui-se esta como possibilidade de compreender as discussões propostas pela categoria – o *ensino processos de desqualificação e de desvalorização do aprender e do ensinar*.

Observa-se que enfatizar o ENEM tem se tornado primordial para o estudante se manter interessado. Assim, parece estar se construindo uma perspectiva de educar, de ensinar e de aprender como uma necessidade de obter êxito nos processos avaliativos. Ressalta-se que essa discussão perpassa o currículo e o trabalho docente, mas que foram consideradas algumas questões para serem aprofundadas.

Os professores argumentam que na certificação predomina um caráter aligeirado nos processos formativos, em função da flexibilidade do sistema em possibilitar que um maior número de jovens e adultos obtenha certificado do Ensino Médio. Consideram que os processos educativos vêm se configurando na perspectiva de menor custo benefício. Os docentes consideram que o saber e a aquisição do conhecimento ficam reduzidos à conquista do diploma, e acreditam que essa nova relação com a escolarização pode causar prejuízos para o estudante. Essa abreviação do tempo de aprender e de ensinar tem ocasionado uma desqualificação do espaço escolar como lugar de formação por substituir as aprendizagens por pontuações, o que leva à conquista do certificado, mas que, segundo os docentes, configura-se em qualidade educacional duvidosa.

Nessa discussão, se reconhece que o discurso hegemônico do neoliberalismo interpelou os modos de vida, as subjetividades e a concepção de escola e de conhecimento. Segundo os professores, o interesse dos estudantes em torno da certificação está relacionado aos requisitos impostos pelo mercado de trabalho de maior qualificação e maior escolaridade. Os docentes ressaltam que essa adesão dos estudantes se dá pelo processo de juvenilização da EJA. A relação do estudante com o aprendizado, numa perspectiva de aquisição de conhecimentos para a vida, já não se configura a mesma, vem ocorrendo um intenso processo de desinteresse e crise dessa educação. Observa-se uma ênfase no caráter utilitarista da relação com o conhecimento, principalmente pelas suas finalidades como o término de uma etapa da Educação Básica e/ou a possibilidade de ingressar na universidade.

O trabalho, aqui compreendido, vincula-se ao estar empregado, pois aparece como uma preocupação para poder consumir, e assim a escolarização representa uma estratégia para chegar a este objetivo. Essa nova relação está associada com a mercantilização dos processos educativos, o investimento na formação e na qualificação configura-se como possibilidade de valor de troca. Sendo assim, o ENEM como avaliação e certificação, suscita uma cultura de desempenho, pois a aquisição do certificado pode determinar o sucesso e o fracasso dos sujeitos escolarizados, implicando em novas possibilidades, em melhores condições de trabalho, em novos e promissores cargos.

Observa-se que as políticas educacionais são consideradas como abertura às oportunidades de formação. A elevação da escolarização, por sua vez, se configura como tentativa de conciliar as novas formulações ideológicas de empregabilidade e empreendedorismo. O processo de ensinar e aprender passa a ser visto como um instrumento para os processos de competitividade e de individualização, reforçando a meritocracia, de excelência e de eficiência. Além dos aspectos destacados, percebe-se a partir das análises empreendidas, a constituição de uma nova relação cultural, como os conhecimentos servem para alguns instantes e para um determinado objetivo.

A investigação pressupõe que os exames supletivos configuram-se como uma política pública destinada ao direito à educação de jovens e adultos na perspectiva de acompanhar as mudanças do regime de acumulação do sistema capitalista e das formas de organização produtiva do trabalho. Cabe destacar, que a democratização da educação é essencial, principalmente em um país como o Brasil, que é

fortemente marcado pelas desigualdades sociais; necessita-se problematizar as ações que vêm sendo propostas.

O que se constatou nesta pesquisa, a partir dos dados obtidos, é que a educação de jovens e adultos ainda ocupa uma posição secundária devido à insuficiência de políticas coerentes e consensuais na esfera social. Principalmente pela necessidade de reflexão dos distanciamentos e pela falta de comprometimento nas propostas políticas do governo, ficando na subalternidade da gama de políticas de iniciativas paliativas, a exemplo dos exames supletivos como solução para os baixos índices de escolarização.

Nesse processo, a educação de jovens e adultos continua fragilizada pela desvalorização dos movimentos sociais iniciais para reconhecimento dessa modalidade como um direito social. Também a desvalorização das práticas docentes constituídas numa relação de caridade, solidariedade e voluntariado, e o questionamento do profissionalismo e dos saberes dos professores, sendo que todos podem “apresentar alternativas sobre o melhor caminho para a educação”, neste caso, o ENEM como certificador. Sendo assim, configura-se uma das intenções desta pesquisa – a contribuição com processo constante de observação, de reflexão e de análise da docência na educação de jovens e adultos, a fim de que todas as práticas curriculares realizadas cotidianamente e a relação com o trabalho docente possam ser transformadas em objeto de estudo e de pesquisa pelos professores desta modalidade.

Diante disso, os estudos e as pesquisas sobre currículo e trabalho docente devem ajudar os profissionais da educação na compreensão e na discussão dos discursos que orientam as políticas educativas. Esse debate poderá possibilitar a constituição de políticas e práticas educacionais que não estejam reduzidas à dimensão do mercado de trabalho, a fim de superar o pragmatismo de preparação e avançar na concepção mais ampla de educação compreendida nas dimensões humanas.

Tendo como objeto de estudo o campo da educação de jovens e adultos, percebe-se o quanto é importante o investimento na qualidade e na universalização do ensino enquanto processo educativo de preparação para a cidadania e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Também subsidiando a formação específica e continuada dos profissionais da educação, a infraestrutura dos espaços escolares e a garantia de direito à educação considerando as mudanças no mundo do trabalho.

Por fim, considera-se que a prática da certificação, via ENEM, no Ensino Médio/EJA vem disseminando sentidos e significações de responsabilização no ambiente dos processos educativos institucionalizados, especificamente no contexto investigado na cidade de Rio Grande e sob a ótica dos professores. A escolarização e a formação transitam numa relação em que os sujeitos devem tomar para si a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso. Difunde-se que os processos educacionais deixam de ser compromisso público e direito de todos e passam a ser uma obrigação individual de recebimento e execução. Percebe-se que a reestruturação produtiva, o individualismo, a competitividade, a concorrência, a performatividade, a empregabilidade e a meritocracia vêm se constituindo os argumentos centrais à educação e à formação. Estes acabam por produzir efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca do que compreende ensinar e aprender, e assim também alteram a constituição das práticas curriculares e da organização no trabalho docente em educação de jovens e adultos.

Referências

AGUIAR, Raimundo. Educação de jovens e adultos: políticas públicas, mundo do trabalho e prática docente. In: FISS, Dóris; FONSECA, Laura; TASCHETTO, Leonidas; HOPPE, Martha (Orgs.). **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2010. p. 82- 110.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-63, 2001.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, 3-14.1987.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.49-69.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, p. 71-106. 2011.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. (cap.II) In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University, p.14-27, 1994. Tradução não publicada.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.2, p.99-116. 2001.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p.03-23. 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós Estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n.89, p.1105-1126. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, 2005.

_____. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 1979.

BARRETO, Sabrina. **O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres**. 2005. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v,26, n 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Traduzido por Maria Alice e Afrânio Catani (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. p. 71-79.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa de 1988**. 13ª Ed. Porto Alegre: CORAG, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: **INEP**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso 15 outubro 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial n. 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 144, de 24 de maio de 2012**. Institui alterações na certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

BRASIL. **Lei número 4.024, 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. **Lei número 5.692, 20 de dezembro de 1971**.

BRASIL. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Parecer n.º 699 de 6 de julho de 1972**. Conselho Federal de Educação de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Parecer nº. 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: Ministério da Educação

BRASIL. **Parecer nº. 23, de 08 de outubro de 2008**. Brasília: Ministério da Educação

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. Brasília: **MEC**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso 15 outubro 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.31, n.111, p. 461-480, jun. 2010.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. 19ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Parecer 678/2008**. Toma conhecimento da adesão aos Exames Nacionais para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, pela Secretaria da Educação/RS, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Autoriza essa Secretaria a certificar os participantes aprovados no ENCCEJA/2008, em nível de ensino fundamental e de ensino médio. Porto Alegre, 03 de dezembro de 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Parecer 757/2009**. Manifesta-se sobre a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio de 2009 - ENEM/2009, para fins de certificação do ensino médio, pela Secretaria da Educação/RS, em conformidade com a Portaria MEC/INEP nº. 109, publicada em 08 de junho de 2009. Porto Alegre, 18 de novembro de 2009.

_____. **Resolução 313/2011**. Consolida normas relativamente à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências, em consonância com as diretrizes nacionais fixadas nas Resoluções CNE/CEB nº. 3/2010 e nº. 7/2010. Porto Alegre, 16 de março de 2011.

DI PIERRO, Maria. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 321-338, 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.1115-1139, out/2005.

_____. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos*. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DI PIERRO, Maria; GRACIANO, Mariângela. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ação Educativa**, São Paulo, 2003.

DI PIERRO, Maria; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas ano, XXI, n. 55, p.58-77, nov/2001.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela; OLIVEIRA, Maria. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Wanderley (org.) **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.

FIORI, José. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. **Physis: Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p. 129-147, 1997.

FRANCO, Maria C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 3 ed. 2008. 80 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2005.

_____. Educação de adultos algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(org). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010 (Guia da escola cidadã; v.5).

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da. CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação - CUT, 2005.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.31, n.1.p. 45-56. 2005.

GARCIA, Maria Manuela; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTO, Carmen. **O processo de definição das Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. 215f.+Anexos. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar-Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193 - 221.

GOMES, Flavio. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 40(2): 201-36, Mar./Abr. 2006.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: MEC/INEP/REDUC, 1987.

_____. A educação de jovens e adultos e a nova LDB". In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1998, 2 ed. p.111-127.

_____. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org) **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil) p. 191-199.

_____. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências do poder local. **30ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2007, p. 1-30.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HILDEBRAND, Maria. Os deserdados da educação brasileira: análise das expectativas da clientela aos exames supletivos. **Educ. Rev.** 1986, n.04, p.18-21.

HYPOLITO, Álvaro. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus. 1997.

_____. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, 2008.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. v.31, n.113, p.1337-1354, 2010.

_____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: teoria e prática**. v. 21, p. 1-18, 2011.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. Reestruturação educativa e trabalho docente: Autonomia, contestação e controle. In. HYPOLITO, Álvaro; GARCIA, Maria Manuela; VIEIRA, Jarbas (Orgs.). **Trabalho docente: Formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações. 2002. p. 271-283.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; PIZZI, Laura. Reestruturação curricular e Auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, 2009.

JÁEN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

MOREIRA, Antonio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio e TADEU, Tomaz (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2011. p.13-47.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura (Org). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jéferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, Alice; LÓPEZ, Silvia. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MINAYO, Maria; GOMES, Suely (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27^a ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Dalila; GONÇALVES, Gustavo; MELO, Savana; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p.37-54, jul/dez 2002.

OLIVEIRA, Edna et al. Relatório-síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Ação Educativa**. Recife. 2006.

OLIVEIRA, Inês. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. p.101-110. 2004.

_____. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p.231-242. Segunda Impressão 2006.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 29.p.83-100.2007.

OLIVEIRA, Marcos. O projeto político-pedagógico da terceira via. **III Seminário Nacional da Faculdade de Educação da UFF**, realizado de 3 a 5 de Setembro de 2003.

PAIVA, Jane et al. Relatório-síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Ação Educativa**. Belo Horizonte. 2002.

PAULA, Ana. Administração Pública Brasileira: entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. n.41, v.1, p.36-49, 2005.

PERONI Vera; OLIVEIRA, Regina; FERNANDES, Maria. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, vol.30, no.108, p.761-778, out. 2009.

RIBEIRO, Vera; VÓVIO, Claudia; MOURA, Mayra. Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, v.23, p.81, p. 49-70, 2002.

RUMMERT, Sonia; VENTURA, Jaqueline. 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**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAUL, Renato. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologia**. Porto Alegre, ano 5. n. 9, p. 142-173, 2003.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v 43, n.2, p. 347-69, 2009.

SHIROMA, Eneida. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M.; Lara, A. (Orgs.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n° 61, p. 13-35, dez.1997.

SILVA, Simone. **A certificação através do ENEM no contexto da cidade do Rio Grande-RS**. 2011. 25f. Trabalho de Conclusão de Concurso (Licenciatura em Pedagogia) Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. 2ed. 9ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org) **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras** – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil) p. 201-224.

_____. Diploma em 30 dias. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n.43, p. 78-79, 2002.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia. In: SOARES, L. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 78-99.

_____. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Sandra. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, Thaís. Conversão da dívida pública por educação básica. É para democratizar ou para mercantilizar? **Revista Trabalho Necessário**, v.8, n. 10, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Institucional. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 09 janeiro de 2013.

TUMOLO, Paulo. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n 90, jan/abr.2005

VIEIRA, Jarbas. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. 1. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2004. v. 1. p. 162.

VÓVIO, Claudia. Formação de educadores de jovens e Adultos: a apropriação de saberes e Práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.60-77.

ZANCHET, Beatriz. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram os professores do ensino médio acerca dessa avaliação. **Contrapontos**. Univali. v.7,p. 53-70. 2007.

Apêndices

APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: A certificação pelo exame nacional do ensino médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Instituição/Departamento: UFPel/FAE

Telefone para contato: (53) 84369776

Local da coleta de dados: Escolas Públicas Estaduais de Rio Grande/RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionários e de entrevistas, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Pelotas,dede 201...

.....
Álvaro Moreira Hypolito – CI

.....
Simone Gonçalves da Silva – CI 1094300108

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A certificação pelo exame nacional do ensino médio: Implicações no Currículo e no Trabalho Docente da Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Autora: Simone Gonçalves da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação (UFPEl/FAE).

Telefone para contato: (53) 8436 9776

Endereço: Rua Alberto Rosa, 154. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo investigar os impactos, os limites e as possibilidades desencadeadas pela certificação através do ENEM no contexto escolar do Ensino Médio/ EJA. , bem como os efeitos desta operação no trabalho de professores.

Este estudo justifica-se pela importância em se estudar as implicações das políticas educacionais no processo de construção curricular e no trabalho do professor, em particular para esta modalidade que apresenta peculiaridades e especificidades, em especial com relação à docência. Também, pela escassa produção acadêmica acerca da temática de certificação na Educação de Jovens e Adultos.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores das escolas públicas estaduais de Ensino Médio/EJA a fim de compreender os sujeitos que vivenciam esse processo. Assim, constituir maiores informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das observações e das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a reflexão das questões relevantes para promover mudanças significativas na Educação, especificamente na EJA. Ainda nessa linha de ação, acredita-se poder colaborar com outros contextos de formação inicial e continuada na medida em que se promovam discussões e análises das práticas desenvolvidas em seus meios acadêmicos que merecem, sempre que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõem o processo.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 53-84369776 ou por e-mail simonegonsilva@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido _____ minhas _____ dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado:

Declaramos, os abaixo assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável:

CI:

Assinatura da autora do estudo:

CI: 1094300108

Pelotas, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C – Questionário com professores de Ensino Médio/EJA

Nome:

Escola:

Sexo () M () F

Formação _____

1) Possui curso de formação continuada em Educação de jovens e adultos?

() SIM () NÃO

2) Possui alguma especialização em EJA? () SIM () NÃO

3) Qual (is) disciplina(s) ministrada(s)?

4) Quantos anos trabalha na escola? _____

5) Quantos anos trabalha no Ensino Médio/EJA? _____

6) Você Conhece a certificação do Ensino Médio por meio do ENEM?

() SIM () NÃO

7) Você se dispõe a aprofundar a discussão da temática da certificação da Educação de Jovens e Adultos, através de entrevista? () SIM () NÃO

8) Eu _____ autorizo a divulgação dos dados deste questionário para fins de resultados de pesquisa.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com professores de Ensino Médio/EJA

Formação:

Idade:

Tempo de trabalho com a EJA:

EM/EJA:

- 1) Como foi seu envolvimento com a EM/EJA?
- 2) Como percebes os jovens e adultos que frequentam o EM/EJA?
- 3) Como é elaborado o currículo do EM/EJA?
- 4) De alguma maneira você prepara seu aluno para o ENEM?
- 5) (introduzir a temática da certificação) Como você entende a certificação através do ENEM?
- 6) Quais as vantagens e as desvantagens desse processo de certificação?
- 7) Você informa seus alunos de EJA sobre a possibilidade de certificação pelo ENEM?
- 8) Como percebes a atitude dos alunos quanto ao processo de certificação pelo ENEM (adesão ou resistência)?
- 9) No seu entendimento a certificação tem interferências na escola, em relação à procura pela EJA?
- 10) Há mudanças nas relações com seus alunos?
- 11) A possibilidade de certificação tem interferido no seu trabalho no Ensino Médio/EJA?