

# Possíveis impactos das políticas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos: o ENCCEJA (2002) em questão

Possible impacts of the evaluation policy on Young People and Adult Education: ENCCEJA (2002) in question

Maria Clarisse Vieira<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo discute a proposta de avaliação nacional criada para a área de EJA, denominada Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja). Inicialmente, situa as políticas públicas do EJA no interior da reforma de ensino implementada no Brasil, a partir da década de 1990. Analisa os principais documentos referentes ao Encceja, discutindo os possíveis significados de sua implementação na política educacional brasileira. Com base em autores que transitam no campo da educação e do trabalho, problematiza a centralidade dos processos de avaliação nacional e os significados da noção de competência subjacentes ao Encceja.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Sistema Nacional de Avaliação

## ABSTRACT

This article discusses the proposal of national young people and adult evaluation called Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – Encceja (National Examination of Certification of Competencies of young people and adult education). At first, it contextualizes the education of young people and adults within the teaching reform public policy implemented in Brazil from the 1990's on. It analyzes the main documents relative to Encceja and discusses the possible meanings of its implementation within the Brazilian educational policy. Based on authors who deal with education and work, it surveys the centrality of the national evaluation processes and the meanings of competence as a notion underlying Encceja.

**Keywords:** Educational Policy; Young People and Adult Education; National Evaluation System

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (Taguatinga, Brasil). E-mail: mclarissev@yahoo.com.br.

---

## INTRODUÇÃO

No período de 21 a 24 de agosto de 2002, realizou-se em Belo Horizonte-MG o IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – IV ENEJA. O encontro, que reuniu educadores, instituições e entidades governamentais e não governamentais, se propôs a discutir e a aprofundar o tema “Cenários em mudança”. Este refletia o contexto no qual vivia a sociedade brasileira, que, em meio a uma crise econômica e social, vislumbrava a possibilidade de mudanças em seu cenário político. O que esperar da EJA neste cenário? Quais as possibilidades de mudança e de viabilização de uma política pública que coloque a educação dos jovens e adultos trabalhadores como prioridade nas políticas educativas e sociais?

Inspirada pelas discussões ocorridas no evento, pretendo analisar a proposta de avaliação nacional elaborada para a EJA, intitulada Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Embora no IV ENEJA não tenha ocorrido um debate amplo e aprofundado sobre o tema em questão, constava nas deliberações do encontro o posicionamento contrário à concepção político-pedagógica homogeneizadora subjacente ao Encceja. Torna-se premente aprofundar a discussão nos fóruns estaduais e municipais de EJA, ampliando o debate para outras instâncias e instituições de nossa sociedade.

Apesar das polêmicas criadas em torno do ENCCEJA, ainda é um assunto pouco pesquisado na área de EJA. Não foram encontrados na literatura mais recente artigos ou obras que discutam esta temática<sup>2</sup>. Não é nossa pretensão esgotar o tema, mas realizar uma primeira aproximação ao debate, perscrutando os significados que essa prática pode trazer a um campo marcado pela marginalidade nas políticas públicas.

---

<sup>2</sup> Durante a elaboração deste artigo, a ONG Ação Educativa no *Boletim Informação em rede* – edição 43 (abril de 2002) e edição 61 (dezembro de 2003) – abriu um pequeno espaço para discutir questões referentes à aplicação do ENCCEJA. Devido ao formato editorial do *Boletim*, o tema foi tratado de forma rápida, oferecendo uma visão panorâmica do assunto. Considerando a relevância da iniciativa (implementação de um exame nacional), acreditamos que a temática mereça um aprofundamento maior em pesquisas futuras, tendo em vista subsidiar as políticas públicas na área de EJA.

## O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO LIMIAR DO SÉCULO XXI: OS CAMINHOS DA EJA EM TEMPOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

As últimas décadas do século XX foram marcadas por intensas transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas em âmbito mundial. Tais transformações vêm trazendo diversos desafios à educação em geral e à educação de jovens e adultos em particular. Ao analisar este cenário, Lola Cendales (1996) afirma que o panorama histórico no qual se formularam as políticas e os programas de alfabetização e educação de adultos há meio século transformou-se de forma significativa. Para esta autora, nossos países já não são os mesmos e os sujeitos da educação de adultos não são somente os camponeses e migrantes analfabetos “que devem ‘integrar-se’ à modernidade desenvolvimentista e converter-se em força de trabalho capacitada” (1996, p. 46). A EJA, na atualidade, incorpora, além de potenciais assalariados, uma ampla variedade de sujeitos “que vão desde o marginal excluído do sistema, passando pelo informal independente, o empregado da microempresa, ou o novo desempregado despedido de sua empresa pelas políticas de ajuste” (Cendales, 1996, p. 47).

A educação de jovens e adultos engloba um conjunto amplo e heterogêneo de experiências educativas que possuem formatos e modalidades diversas, compreendendo ações escolares e não-escolares. A EJA possui matizes ricos e propósitos múltiplos, podendo ocorrer por meio de iniciativas governamentais e não governamentais. Na América Latina as experiências e programas que compõem esta modalidade educativa visam a atender um público diferenciado composto por núcleos de camponeses e indígenas, operários e trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, sindicalistas, empresários, profissionais, pais de família, pessoas da terceira idade, grêmios e militantes partidários (Rivero, 1998).

Em que pese a diversidade do grupo e a variedade de propósitos, todos buscam o acesso a novos conhecimentos e tecnologias, o aperfeiçoamento em seu trabalho, o domínio de destrezas e habilidades e o acesso a bens culturais. Para Rivero (1998), uma característica fundante da educação de pessoas jovens e adultas é sua opção clara e prioritária pelos setores vulneráveis, em condições de marginalidade socioeconômica e desigualdade social. Se de um lado esta opção condicionou suas orientações e resultados aos distintos processos sociopolíticos e econômicos que marcaram a América Latina, de outro lado foi associada a políticas e práticas compensatórias,

sendo marginalizada nas políticas educacionais e ignorada pelas instituições acadêmicas e organismos internacionais.

A EJA é marcada por uma herança eminentemente política – legada pelos movimentos sociais e populares – que encontra no pensamento de Paulo Freire uma das principais fontes de inspiração. A atualidade do pensamento deste autor se faz presente no campo da EJA, tendo em vista a “dramaticidade” no qual se encontram estes sujeitos, “sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (Arroyo, 2001, p. 10). Para Arroyo (2001), os olhares conflituosos acerca da condição social, cultural e política dos sujeitos da EJA condicionaram concepções diversas de educação e os lugares sociais a eles reservados no conjunto das políticas sociais. A questão a se levantar é: em que medida a “dramaticidade” vivida por estes sujeitos sensibilizou o governo e as políticas públicas?

Ao analisar a prioridade conferida às políticas educacionais de EJA em países da América Latina, Schmelkes (1996) aponta o agravamento da pouca importância relativa que os governos têm outorgado a este ensino, consubstanciada na diminuição de recursos e na convocação de pessoal não profissional para o desenvolvimento das atividades. Para ela, continua arraigada em nossa cultura a visão de que a EJA é uma tarefa que não exige estudos/especialização, na qual qualquer um que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador.

Em artigo recente, Di Pierro (2001) analisou as políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no interior da reforma do ensino implementada no Brasil, ao longo da década de 1990, investigando como as diretrizes de descentralização da gestão, do financiamento, e a focalização de programas se materializaram neste campo educativo. Em sua análise, afirma que a partir da década de 1990 observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar de EJA no ensino fundamental, provocada pela extinção da Fundação Educar (órgão remanescente do antigo Mobral, reordenado para apoiar e fomentar políticas e ações de educação de jovens e adultos em âmbito nacional), que levou o Governo Federal a se desobrigar deste ensino, repassando tal responsabilidade às instâncias municipais de governo. Essa tendência também foi favorecida pela criação de dispositivos na Constituição de 1988, os quais asseguravam aos cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade,

conferindo a responsabilidade de ofertá-la ao poder público e criando receitas e despesas que favoreciam este processo.

A partir da implementação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1998, esta tendência foi inibida. Criado no final de 1996, este Fundo tornou-se o mecanismo que operacionalizou as diretrizes federais de descentralização do financiamento e da gestão do ensino básico em favor dos estados e municípios, focalizando seus esforços no ensino fundamental. Embora o Congresso Nacional tenha incluído os estudantes jovens e adultos como beneficiários do Fundo, o presidente vetou este dispositivo, sob a alegação de que os dados referentes ao ensino supletivo não eram confiáveis. Com isso, os estados e municípios perderam a liberdade de gerir os recursos relativos ao ensino básico, sendo a maior parte deles direcionada para o ensino fundamental das crianças e jovens em “idade apropriada”. Alguns estados e municípios, visando a contornar esta limitação, reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração da aprendizagem, computando-os como parte do ensino fundamental comum.

Durante o IV ENEJA, a representante do Ministério da Educação – MEC expôs a política de EJA realizada nos últimos anos por este Ministério. Afirmou que a ênfase do MEC foi a universalização do acesso das crianças de 7 a 14 anos ao ensino fundamental. Para a EJA, foram criados programas focalizados nos bolsões de pobreza e de concentração de analfabetismo, afinal, “se não pode atender no Brasil como um todo, vai atender onde a situação é pior”.<sup>3</sup>

Os recursos do Governo Federal atribuídos à educação de jovens e adultos foram direcionados para subgrupos sociais e para as regiões mais pobres do Brasil. Dentre os programas desenvolvidos se encontram o Programa de Alfabetização Solidária, o PRONERA e o Projeto Recomeço. O primeiro foi criado em 1996 e desenvolve ações nos municípios e periferias metropolitanas onde se concentram os maiores índices de analfabetismo e pobreza do País. O Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998, atendia assentamentos rurais, marcados por elevados índices de analfabetismo. O Programa Recomeço foi criado em 2001, a partir de recursos do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza, e era destinado a

---

<sup>3</sup> Afirmção proferida por Leda Sefrin – então Coordenadora da EJA no MEC – durante sua exposição no IV ENEJA.

atender os estados que apresentam baixo Índice de desenvolvimento humano.<sup>4</sup>

Ao analisar os programas desenvolvidos pelo Governo Federal durante esse período, Di Pierro (2001) sublinha que tais iniciativas são de natureza compensatória e visam a aliviar a pobreza na qual estes grupos se encontram. A focalização das políticas sociais se assenta na tese de que “sob condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo”. A lógica subjacente a estas políticas compromete o princípio de universalização dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a função de compensar as desigualdades sociais geradas pelos efeitos do próprio modelo econômico.

Tais políticas são coerentes com as recomendações de organismos internacionais multilaterais – como o Banco Mundial – que exercem grande influência na elaboração de reformas de ensino nos países da América Latina. Este Banco propõe concentrar a atenção no ensino primário, tendo em vista atribuir uma maior taxa de retorno econômico a este ensino. A focalização do gasto público no ensino fundamental, operacionalizada pelo FUNDEF, segue tais orientações, diferindo da concepção ampliada de educação proposta na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, e na concepção de educação ao longo da vida, defendida pela V CONFINTEA.

Se essa reforma foi eficaz ao implementar processos de descentralização da gestão e do financiamento no ensino fundamental de jovens e adultos, também reteve funções centralizadoras mediante a elaboração de normas, documentos e currículos nacionais que nortearam esta modalidade de ensino. Sem desconsiderar a qualidade presente nos materiais didáticos e pedagógicos elaborados e divulgados pelo MEC – tais como as propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio e livros didáticos como *Viver e aprender* –, não há como desvincular estes materiais da constituição de um currículo nacional

---

<sup>4</sup> Quanto a este último programa, Di Pierro (2004) indica que o Governo Lula o manteve, entretanto, mudou seu nome para Fazendo Escola. Em 2004, quatorze estados do Norte e Nordeste vinham recebendo transferências federais proporcionais ao número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental. O valor *per capita* era inferior do gasto mínimo por aluno calculado pelo FUNDEF.

neste campo educativo. A elaboração das Diretrizes Curriculares de EJA também contribuiu para normatizar a organização e o funcionamento da EJA nos estabelecimentos oficiais de ensino, em consonância com a legislação vigente. Assim, a partir de 2002, a “onda” dos sistemas nacionais de avaliação também chegou à educação dos jovens e adultos trabalhadores. Ao longo da década de 1990 foram realizadas avaliações nacionais em todos os níveis de ensino. Para o ensino fundamental criou-se o sistema de avaliação do ensino básico (SAEB); para o ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no âmbito do ensino Superior, o Exame Nacional de Curso.

Segundo Souza (2003), a avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no País, sendo vista como uma estratégia “capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições de ensino” (Souza, 2003, p. 3).

Uma compreensão do significado atribuído à avaliação no âmbito das políticas públicas requer, mesmo que sucintamente, uma referência ao processo de redefinição do Estado. Em meados da década de 1970, com a perda de dinamismo das principais economias ocidentais, o *Welfare State* entrou em crise, emergindo com vigor a tese neoliberal de defesa do Estado mínimo. Em síntese, o neoliberalismo opõe-se à intervenção estatal na economia, em favor de mecanismos de livre-mercado, incentivando-se a privatização das empresas e a desregulamentação econômica como forma de tornar as economias ágeis e competitivas.

Embora ao longo da sua história o Brasil não tenha experimentado políticas de Bem-Estar Social, a partir da década de 1990 ganharam espaço no cenário nacional alternativas pautadas na perspectiva neoliberal, as quais indicavam novos modos de organização da nossa sociedade. No campo educacional foram desenvolvidas iniciativas que assumiam os “pressupostos que apoiam a lógica mercantilista do campo econômico e que impõem um redirecionamento do Estado na economia como condição para a eficiência e a produtividade” (Souza, 2003, p. 3).

Dentre estas iniciativas, a avaliação apresenta um grande potencial para concretizar a transformação do Estado na gestão da educação pública, que assume como funções prioritárias legislar e avaliar. Segundo Almerindo J. Afonso (1998), a expressão *Estado avaliador* começou a ser usada na década

de 1980, principalmente por governos neoconservadores e neoliberais dos países centrais. De acordo com esse autor, em diferentes países esta expressão significava, em sentido amplo, que o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos do sistema educativo.

A referência ao movimento de redefinição do papel do Estado, que acontece em nível mundial, é importante não para aceitá-lo como algo inexorável, mas para possibilitar a explicitação de princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação. Desse modo, se anteriormente o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem, hoje as propostas de avaliação se diversificam, abrangendo todos os níveis do sistema – da educação básica ao ensino superior. No Brasil, a implementação de um sistema nacional de avaliação ganhou força com a aprovação da nova LDB, em 1996. Ao lado da flexibilidade, a avaliação constitui um dos eixos da nova lei. O termo avaliação aparece em 13 dos 92 artigos da LDB/96, assumindo um papel central nas reformas educativas necessárias aos ajustes que caracterizam a sociedade globalizada.

Como previsto na forma da lei, o sistema nacional de avaliação vem se desenvolvendo nos últimos anos. A questão a se levantar é se após a instituição destas práticas houve uma melhoria nos níveis de ensino. Em que medida os indicadores obtidos nas avaliações têm servido para redimensionar as políticas educacionais brasileiras? Em que medida a implementação dessa prática no âmbito da EJA irá contribuir para a melhoria do ensino? Em que medida tais estratégias incentivam a desescolarização da EJA, ou seja, a busca de estratégias individuais e isoladas dos sujeitos que demandam este ensino?

### **O ENCCEJA. EM QUESTÃO: HOMOGENEIZAR A DIVERSIDADE?**

Em 14 de agosto de 2002, o Ministério da Educação criou a portaria 2270, instituindo o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Ele foi criado para atender pessoas, matriculadas ou não na escola, que estão acima da faixa etária apropriada para cursar a educação básica, mas que ainda não concluíram essa etapa da escolarização. Os resultados obtidos pelos participantes poderão ser utilizados pelas

Secretarias estaduais e municipais de Educação como instrumento de certificação de conclusão dos níveis fundamental e médio.

A primeira versão do exame, aplicada em novembro de 2002, teve um caráter de experiência piloto. Nesta primeira etapa, inscreveram-se 14.195 pessoas de 51 municípios de 15 estados. Aderiram ao Enceja as Secretarias estaduais de Educação do Acre e de Santa Catarina e 25 Secretarias municipais. Segundo dados do boletim *Informação em rede*, n. 61, em Santo André, uma das cidades que aderiram ao exame em 2002, inscreveram-se 816 alunos para a certificação do ensino fundamental e 475 para o ensino médio. Desse total, 32% e 29%, respectivamente, receberam a certificação do ensino fundamental e médio. Quanto aos demais inscritos, uns foram reprovados, e outros não realizaram todas as provas em 2002.

Apesar das expectativas e polêmicas levantadas, o Enceja foi suspenso pelo INEP em 2003, devido a conflitos de competência entre a União, estados e municípios. Com a retomada do exame pelo INEP, em 2005, faz-se necessário analisar possíveis impactos que uma avaliação em âmbito nacional pode trazer ao campo da EJA, retomando-se esta discussão nos fóruns de EJA e ampliando o debate para outras instâncias e instituições de nossa sociedade.

Em termos legais, o Enceja se ampara no artigo 6º da Lei 4024/61, em sua redação atual. Também se ampara em alguns artigos da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nos incisos V e VI do artigo 9º desta Lei consta que:

A União incumbir-se-á de:

V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino [...]

A análise deste artigo revela o caráter centralizador da União no tocante ao processo de avaliação nacional do rendimento escolar. Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a estruturação do exame, o estabelecimento de padrões e critérios que assegurem a “equidade” no processo avaliativo. Às Secretarias de Educação cabe a parte operacional do processo, que envolve “cumprir as normas parametrizadas de aplicação e correção definidas pelo INEP para a execução dos procedimentos

técnico-administrativos e operacionais [...] [e] garantir os procedimentos necessários à segurança e sigilo do mesmo” (Brasil, 2002b).

Nas disposições gerais da portaria ministerial consta que o Enceja visa a aferir o domínio de competências e habilidades de jovens e adultos dos ensinos fundamental e médio. O exame tem por objetivos:

- I. construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II. estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- III. oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I, alínea “c” da Lei 9394/96;
- IV. consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Enceja;
- V. construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002a, p. 2).

O artigo 38 da atual LDB prevê que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Os incisos 1 e 2 do primeiro parágrafo dispõem sobre a idade mínima estabelecida para os exames: no ensino fundamental, para os maiores de 15 anos e, no ensino médio, para os maiores de 18 anos. As análises realizadas por Haddad (1998) no tocante à primazia dada aos exames pela atual LDB são atuais, podendo ser relacionadas ao Enceja. Para ele, a ênfase que a atual LDB confere aos exames é coerente com a diminuição da responsabilidade do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. A primazia dada aos exames contribui para secundarizar o que

a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação (Haddad, 1998, p.122).

Este aspecto, aliado ao rebaixamento da idade para os exames, pode contribuir na desescolarização da educação dos jovens e adultos. Considerando que caberá às Secretarias de Educação regulamentar o uso dos resultados e a emissão dos documentos necessários para a certificação equivalente ao ensino fundamental e ao ensino médio, cabe questionar em que medida tal exame não representa apenas um mecanismo de regularização do fluxo escolar e de aceleração de estudos, podendo, inclusive, incentivar a constituição de cursos privados preparatórios para o exame. As indústrias educacionais que historicamente se beneficiaram da escolarização incompleta dos jovens e adultos trabalhadores, por meio dos cursos preparatórios aos exames supletivos, poderão se expandir e aumentar seus lucros.

Dadas as condições sociais de vida dos jovens e adultos e as atuais exigências de escolaridade impostas pelo mercado de trabalho – no qual conceitos como empregabilidade ganham vulto, ao preconizarem a necessidade “de ajuste dos perfis profissionais dos excluídos, dos menos qualificados, dos que têm menor competição por empregos [*sic*] [...] às possibilidades de geração de renda autônoma” (Fidalgo *apud* Ferreti, 2002, p. 110) – cabe questionar se este exame não contribuirá para os processos de desescolarização da EJA, incentivando os alunos mais jovens a buscar caminhos “rápidos”, por meio da certificação conferida pelo exame.

Desde a aprovação da nova LDB, o conceito de competência assumiu uma centralidade no contexto das políticas educativas – nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional, para a formação de professores e, atualmente, no Encceja.

Segundo Kuenzer (2002), desde os anos 1970 a certificação de competências estava presente nas discussões desenvolvidas no âmbito da OIT <sup>5</sup>, embora sob a égide do taylorismo/fordismo. Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a perda progressiva de hegemonia do

---

<sup>5</sup> Organização Internacional do Trabalho.

taylorismo/fordismo, o conceito de competência passa por um processo de ressignificação. Para a autora, o modo como a produção e a sociedade se organizam no atual contexto histórico demanda um trabalhador de novo tipo, com amplo domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. A estas modificações nos processos de trabalho correspondem competências e habilidades profissionais que implicam

o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional (Kuenzer, 2002, p. 2).

O Enceja se propõe a avaliar uma série de competências e habilidades adquiridas em processos formativos escolares e não escolares. Se, por um lado, isso implica o reconhecimento dos processos de aprendizagem construídos fora do contexto escolar, por outro, não está claro como tais saberes serão articulados aos saberes teóricos e científicos, no sentido de uma síntese criadora que incorpora o senso comum, mas o supera no sentido de sistematizar e ampliar a compreensão da realidade. Há uma série de lacunas nesse sentido, sobretudo quando se considera a diversidade de saberes construídos no mundo do trabalho, da cultura, nos movimentos sociais, na família etc. Em que medida estes saberes serão avaliados? Como as especificidades locais serão consideradas nesta avaliação? Como tais saberes serão articulados à noção de competência?

Uma análise atenta da matriz de competência operada pelo Enceja revela que a preocupação dominante é atender às demandas do capital, fornecendo um novo perfil de trabalhador adequado às exigências do atual modo de produção. Há grandes implicações em se utilizar esta noção de competência, num campo marcado historicamente pela exclusão dos sujeitos ao direito à educação. Sob essa ótica, a responsabilidade do sucesso ou fracasso recai nos ombros do sujeito. Cabe a ele "correr atrás do prejuízo", tendo em vista que as oportunidades de emprego são cada vez menores, principalmente para aqueles que possuem escolaridade incompleta.

Um estudo realizado por Apple (1999) inter-relaciona a criação de sistemas nacionais de avaliação à constituição de currículos nacionais. O autor nos alerta para o fato de que, embora o currículo nacional possa ser

visto como um instrumento para prestação de contas, estabelecendo parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas, ele também pode acionar um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes. Para Apple, uma das funções principais da adoção desse sistema será atuar como um mecanismo de diferenciação mais rigorosa das crianças segundo padrões fixos, cujos significados e origem social não são explicitados.

Embora o Enceja preconize em seus objetivos a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos, por meio da construção de um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas, os seus efeitos poderão ser justamente o oposto disso. Apple (1999), ao analisar as possíveis implicações sociais e educacionais da implementação de um sistema nacional de avaliação, afirma que (1999, p. 75-76)

dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação social [...] o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e os “outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico dele resultantes.

No campo da educação de jovens e adultos, no qual as histórias de vida dos sujeitos são marcadas por “[...] percursos que transcorreram dentro de condições pouco favoráveis à escolaridade” (Zago *apud* Santos, 2002, p. 1), corre-se o risco de mais uma vez culpabilizá-los pelo próprio fracasso. Subjacente a este exame, encontram-se os princípios apregoados pelo liberalismo clássico, o qual considera que em nossa sociedade todos possuem oportunidades iguais e que o sucesso ou fracasso depende do esforço individual de cada um. Essa lógica se contrapõe à herança legada pela educação popular, na qual há valorização de saberes produzidos em outros espaços educativos que não somente os escolares. Os sujeitos jovens e adultos são vistos como portadores de saberes, valores e cultura. São vistos como seres que constroem suas identidades em meio a processos de humanização e desumanização<sup>6</sup>. Ao aderir de forma irrefletida a este exame, não estaremos abrindo mão desta herança? Em que medida essa adesão pode significar uma “camisa-de-força”, aprisionando as tentativas de introdução de novas propostas pedagógicas e tolhendo a diversidade que tem caracterizado o campo da educação de jovens e adultos?

---

<sup>6</sup> Afirmação proferida por Miguel Arroyo durante sua exposição no IV ENEJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se analisar a proposta do Exame Nacional de Competências para a Educação de Jovens e Adultos (Encceja), situando-a no interior da reforma de ensino implementada no Brasil a partir da década de 1990. O texto aponta a necessidade de se aprofundar os estudos sobre as implicações sociais e educacionais de um sistema nacional de avaliação no âmbito da EJA. Dado o caráter heterogêneo das experiências educativas englobadas pela EJA, indaga-se a possibilidade de um sistema nacional de avaliação inibir a diversidade que tem caracterizado este campo educativo. A análise aponta algumas questões que precisam ser repensadas e discutidas, dentre elas o papel que os denominados exames supletivos realizados tradicionalmente por alguns sistemas estaduais virão a desempenhar neste contexto. Seria necessário empreender investigações sobre esses exames, avaliando sua abrangência, a quantidade e a qualidade dos resultados alcançados, perquirindo em que medida se aproximam ou se diferenciam da matriz de competências do Encceja. Sobre o Encceja, seria necessário avaliar em que medida vem incorporando a diversidade de saberes construídos pelos jovens e adultos trabalhadores no mundo do trabalho, da cultura e nos movimentos sociais.

Por último, cabe reafirmar a opção clara e prioritária da EJA pelos setores sociais em condições de marginalidade socioeconômica e desigualdade social. A valorização de práticas educativas que propiciam a emergência e o fortalecimento desses sujeitos vai de encontro ao caráter discriminatório e excludente que tem caracterizado a política educacional brasileira, particularmente no que se refere ao caráter homogeneizador contido nas propostas de um sistema nacional de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: BARBOSA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*, n. 11, abr. 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12/09/1996. Diário Oficial da União, de 13/09/96, 1996a.

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23/12/1996, 1996b.

\_\_\_\_\_. Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Diário Oficial da União, de 26/12/1996, 1996c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 2.270, de 14 de agosto de 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 77, de 16 de agosto de 2002b.

CENDALES G., Lola. El currículum para una educación de jóvenes y adultos – elementos para el debate. In: RIVERA HERRERA, Jose (Org.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: OREALC; UNESCO; TAREA, 1996.

DI PIERRO, Maria C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, n. 17, maio 2004.

FERRETI, Celso. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos frente a nova reestruturação tecnológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Brasília: MEC; IBEAC, 1996.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, Octávio. O cidadão do mundo In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.

INEP vai oferecer prova para certificar competências de jovens e adultos. Disponível em: <[www.inep.gov.br/imprensa/notic](http://www.inep.gov.br/imprensa/notic)>. Acesso em: 12 out. 2005.

INFORMAÇÃO EM REDE. n. 43. Disponível em: <[acaoeducativa.org](http://acaoeducativa.org)>.

INFORMAÇÃO EM REDE. n. 61. Disponível em: <[acaoeducativa.org](http://acaoeducativa.org)>.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu.

MEC realiza prova para 14 mil jovens e adultos em 15 estados. Disponível em: <[www.inep.gov.br/imprensa/notic](http://www.inep.gov.br/imprensa/notic)>. Acesso em: 1º nov. 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Certificação de competências profissionais. Brasília : OIT/MTE/FAT, 1999.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (Org.) *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, 1998. p. 85-104.

RIVERO, José. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos In: SEMINÁRIO REGIONAL PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 19., 1998, Buenos Aires.

SANTOS, Geovania L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de FJA entre adultos das camadas populares. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu.

SCHMELKES, SYLVIA. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: OSORIO VARGAS; RIVERA HERRERA, Jose (Org.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: OREALC; UNESCO; TAREA, 1996.

SOARES, Leôncio J. G. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. 1995. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo.

SOUZA, Sandra M. Z. J. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

TORRES, Rosa M. *Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999)*. 1999. Mimeografado.

Recebido: 26/05/03

Aprovado: 03/11/05