



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização 7

Atena
Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

7

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 7 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-308-8

DOI 10.22533/at.ed.088190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 7” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ENSINO HÍBRIDO: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O ENGAJAMENTO DO ALUNO NAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS	
Adriano Rosa Alves Eliza Adriana Sheuer Nantes	
DOI 10.22533/at.ed.0881903041	
CAPÍTULO 2	17
ENTRE A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O PPC DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPA	
Erita Evelin da Silva Silva Wilma de Nazaré Baía Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.0881903042	
CAPÍTULO 3	29
ENTRE METODOLOGIAS E PROJETOS DE PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS EM MÚSICA	
Elisa da Silva e Cunha Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres	
DOI 10.22533/at.ed.0881903043	
CAPÍTULO 4	37
ERA UMA VEZ... UM DIÁLOGO COM A LITERATURA INFANTIL E O CORPO EM MOVIMENTO	
Sára Maria Pinheiro Peixoto Ana Aparecida Tavares da Silveira Fabyana Soares de Oliveira Marcilene França da Silva Tabosa Maria Aparecida Dias	
DOI 10.22533/at.ed.0881903044	
CAPÍTULO 5	47
ESCOLA DE PALHA, DE MADEIRA OU DE TIJOLOS? A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E SUCESSO ESTUDANTIL	
Mariana Rocha Fortunato Beatriz Oliveira Duarte Simone Braz Ferreira Gontijo	
DOI 10.22533/at.ed.0881903045	
CAPÍTULO 6	56
ESCOLA EFICAZ: QUAL É O OLHAR DOS DOCENTES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO?	
Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire	
DOI 10.22533/at.ed.0881903046	

CAPÍTULO 7	65
ESPIRAL DE SENTIDOS E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PARA GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN	
Josângela Bezerra da Silva Marcelo dos Santos Bezerra Elda Silva do Nascimento Melo	
DOI 10.22533/at.ed.0881903047	
CAPÍTULO 8	77
ESSE PAPEL NÃO É SÓ SEU, É DA ESCOLA!	
Elcio Galioni Fernanda Aparecida Loiola Barbosa Mariana Fogaça Marcelo	
DOI 10.22533/at.ed.0881903048	
CAPÍTULO 9	83
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE E PERCEPÇÃO DAS AULAS DE MATEMÁTICA	
Antonia Dália Chagas Gomes Cibelle Euridice Araújo Sousa Francisco Jucivânio Félix de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.0881903049	
CAPÍTULO 10	91
ESTUDO COMO ATIVIDADE ARTÍSTICA	
Adriana Vieira Lins Ciro Bezerra Claudio da Costa Alluska Souza Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.08819030410	
CAPÍTULO 11	100
ESTUDO E VIRTUDE: CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Ciro Bezerra Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas Denis Avelino Roseane Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.08819030411	
CAPÍTULO 12	108
ESTUDO SOBRE OS PRIMEIROS PLANOS DE AULA APRESENTADOS POR ALUNOS DE UMA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA	
Otávio Vieira Sobreira Júnior Francisco Wagner de Sousa Paula Lydia Dayanne Maia Pantoja Germana Costa Paixão	
DOI 10.22533/at.ed.08819030412	

CAPÍTULO 13	118
EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: COMPETÊNCIA, CERTIFICAÇÃO E NEGAÇÃO	
Marcilene Ferreira Rodrigues Valdivina Alves Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.08819030413	
CAPÍTULO 14	132
EXPECTATIVA VS REALIDADE: JOVENS ALÉM DOS FONES DE OUVIDO	
Alice Luz Elisa da Silva e Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.08819030414	
CAPÍTULO 15	142
EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR: O RELATO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA	
Cristiane Gomes Ferreira Sabrina de Azevedo Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.08819030415	
CAPÍTULO 16	152
EXPERIÊNCIAS ELENCADAS NO PROJETO “LETRANDO NO LUGAR ONDE VIVO!” APLICADAS NA ESCOLA MUNICIPAL DR. MILTON SOLDANI AFONSO, EM CAMPO MAIOR – PIAUÍ	
Julianna Soares de Sousa Márcia Cristina dos Santos Costa	
DOI 10.22533/at.ed.08819030416	
CAPÍTULO 17	169
EXPLORANDO O CORPO HUMANO: DISCURSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	
Jucenilde Thalissa de Oliveira Fernando Vinícius Pereira de Almeida Jackson Ronie Sá-Silva Marcos Felipe Silva Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.08819030417	
CAPÍTULO 18	174
FALTA DE ATIVISMO DOCENTE: DESCARACTERIZAÇÃO DA PROFISSÃO - CENTRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Genilda Alves Nascimento Melo Célia Jesus dos Santos Silva Andréia Quinto dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.08819030418	

CAPÍTULO 19 185

FATORES DA EVASÃO ESCOLAR: NA ESCOLA JOSÉ DO PATROCÍNIO, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO DISTRITO DE FAZENDINHA EM MACAPÁ, AMAPÁ – BRASIL

Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno
Nilda Miranda da Silva
Diana Socorro Leal Barreto
Eliana da Silva Rodrigues
Irany Gomes Barros

DOI 10.22533/at.ed.08819030419

CAPÍTULO 20 196

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LIBRAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES

Josiane Junia Facundo de Almeida
André Luis Onório Coneglian
Antônio Aparecido de Almeida
Cleusa Camargo de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.08819030420

CAPÍTULO 21 207

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS VIRTUAIS: AS REDES DE COLABORAÇÃO COMO NOVAS FORMAS DE APRENDER E ENSINAR

Ana Lúcia de Souza Lopes
Marili Moreira da Silva Vieira
Claudia Coelho Hardagh

DOI 10.22533/at.ed.08819030421

CAPÍTULO 22 219

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DIÁLOGO E A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares

DOI 10.22533/at.ed.08819030422

CAPÍTULO 23 231

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR? O LUGAR DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO

Nancy Costa de Oliveira
Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

DOI 10.22533/at.ed.08819030423

CAPÍTULO 24 243

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DA DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Oswaldo Jefferson da Silva

DOI 10.22533/at.ed.08819030424

CAPÍTULO 25 254

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE O ENSINO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

Adriana Camejo da Silva Aroma
Paulo Fraga da Silva

DOI 10.22533/at.ed.08819030425

CAPÍTULO 26 265

FORMAÇÃO TÉCNICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO PERMANENTE COM A PRÁTICA

Queila Carla Ramos da Silva Alcantara
Ana de Kássia Silva Lyra
Sebastião Soares Lyra Netto
Jedida Severina de Andrade Melo
Rosilene Tarcisa da Silva Lisboa
Andréia Gilzélia de Arruda Santana
Paula Helena da Rocha Silva

DOI 10.22533/at.ed.08819030426

CAPÍTULO 27 282

FRACTAIS COMO EIXO INTEGRADOR ENTRE AS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E ARTES

Samara Régia de Andrade
Pascoal Eron Santos de Souza
Marianne Louise Marinho Mendes
Cristhiane Maria Bazilio de Omena

DOI 10.22533/at.ed.08819030427

CAPÍTULO 28 290

FUNÇÕES QUADRÁTICAS ATRAVÉS DE AULAS DINAMIZADAS COM SOFTWARE: UMA PROPOSTA PARA O EJA

Rosângela Araújo da Silva
Luana da Silva Dantas Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.08819030428

CAPÍTULO 29 298

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PRESENTES EM PESQUISAS COM MODELAGEM MATEMÁTICA EM ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA BOLEMA

Daniel Santos de Carvalho
Everton Soares Cangussu
Naralina Viana Soares da Silva Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.08819030429

CAPÍTULO 30 310

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiana Marinho da Costa
Janaina Alves de Lima
Nathalya Marillya de Andrade Silva
Josley Maycon de Sousa Nóbrega
Jefferson Silva Costa
Quercia Carvalho Eloi

DOI 10.22533/at.ed.08819030430

CAPÍTULO 31	315
GÊNERO: UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM UMA ESCOLA CATÓLICA	
Selmara Lima de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.08819030431	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	320

EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: COMPETÊNCIA, CERTIFICAÇÃO E NEGAÇÃO

Marcilene Ferreira Rodrigues

Ferreira, Valdivina Alves

INTRODUÇÃO

O exercício neste capítulo objetiva apresentar uma reflexão acerca do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), seus princípios e conceitos e como esse exame tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competência dentro de um processo de direito educacional a EJA.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, instituído pela Portaria Ministerial nº 3.415 de 21 de outubro de 2004, a qual estabelece critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, conferindo através dessa avaliação a certificação dos candidatos.

Tal discussão se faz necessário na busca do entendimento de como a educação está se desenvolvendo no contexto neoliberal, e qual o papel no enfrentamento às orientações do capitalismo que se solidifica no domínio intelectual das classes dominantes, que

aloca a educação como um processo de produção, subordinando à educação a critérios socioeconômicos e produtivos, coligados ao acesso, ao conhecimento e ao trabalho, conceitos que emolduram os discursos neoliberais e passam a serem aceitos pela sociedade como as possíveis soluções aos problemas estruturais da educação, uma negação ao direito educacional.

As reflexões e considerações advêm de um estudo documental e bibliográfico a luz de autores que debatem sobre a temática, entre eles Kuenzer (2006), Gatto (2008), Catelli; Serrão (2013), Frigotto (1995; 1998). Percebe-se que no contexto atual das políticas públicas, as intencionalidades neoliberais visam ampliar e perpetuar o sistema vigente, e que a educação é tida como instrumento para concretização dessas intencionalidades de dominação.

Dentro dessa perspectiva e compreensão o ENCCEJA, evidencia essas estratégias capitalistas que envolvem a sociedade nos moldes empresariais que direcionam para resultados, numa metodologia de classificação e seleção, usufruindo da competência e habilidade do sujeito e lhe conferindo a certificação.

Assim, discutir e refletir sobre um Exame Nacional que, certifica através da aferição de competências do sujeito, configura-se

de extrema relevância. Nesse sentido e sobre essa realidade que o texto pretende esmerar-se.

O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS (ENCCEJA)

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

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

I - construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]

IV - consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Exame;

V - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

Grande parte da elaboração da proposta e das justificativas para esse exame, apoia na função de uma avaliação que prevê a melhoria da educação básica, com a consolidação de indicadores que possam direcionar a educação de jovens e adultos.

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

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

Foi constituída pelo INEP a Diretoria de Avaliação para Certificação de

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

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

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

A desconsideração da autonomia dos Estados na formulação e aplicação dos exames locais, associada ao formato que o exame assumiu enquanto avaliação certificatória em âmbito nacional levou os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos¹ intensificar seminários e manifestações com posições contrárias à realização do exame, os quais alegavam que o Encceja “é uma política que contribui negativamente para a visão de educação como um direito, [...] é uma estratégia neoliberal que investe na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais” (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p.725).

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

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

assumir ou incorporar o exame como política de EJA, alegando a necessidade maiores estudos e discussões acerca do assunto, culminou na suspensão do exame após a edição piloto em 2002 (GATTO, 2008).

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

O exame nacional de avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos foi instaurado novamente como um instrumento de aferição de competências e habilidades, para certificação em nível de conclusão para pessoas acima de 15 anos, residentes no Brasil (ensino fundamental) e no exterior (ensino médio),

A elaboração da proposta e justificativas para esse exame ampara na função de uma avaliação que prevê a melhoria da educação básica, passando a ser uma alternativa para os Estados, como forma de certificação de conclusão do ensino em nível fundamental e médio. Colaborando com a correção do fluxo escolar, contextos que remetem às Avaliações Externas em Larga Escala² (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013).

Para Saviani (2010, p. 439) estamos,

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

Diante da realidade que a EJA estava assumindo, os Fóruns de educação de jovens e adultos do Brasil, por meio de audiência pública, em 03 de maio de 2006, com então ministro da educação Fernando Haddad (2005-2011), manifestaram repúdio à aplicação do exame, alegando, sobretudo, que o exame é um “problema marcado do ponto de vista histórico e no âmbito das políticas de corte neoliberal, ‘por questões

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

sociais, sobretudo aquelas que não consegue resolver’, dentre elas o da dívida social e o da reparação do direito negado” (BRASIL, 2006).

Nessa ocasião o Fórum apresentou uma carta com argumentações contrárias à realização do Encceja, entre elas, a de considerar o resgate do Encceja um “equivoco político, essencialmente pelo fato de desmobilizar a lógica de constituição do direito à educação no interior dos sistemas públicos de ensino, e nas instituições às quais cabe o dever da oferta, desobrigando assim o Estado” (BRASIL, 2006).

Reforça-se o argumento que o exame pode estimular o aligeiramento da escolarização, além de desobrigar os Estados de garantir o direito à educação nos sistemas públicos de ensino, argumentos que solidificaram a solicitação do cancelamento do Encceja, entendendo que o “resgate do exame desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação nos sistemas públicos de ensino [...] constituindo um incentivo do poder público para que os alunos deixem a escola e optem pela certificação escolar” (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p. 725).

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

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

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

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

2015	Edital n. 05 de 10 de março de 2015	Exterior nível médio
------	-------------------------------------	----------------------

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

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

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

No ano de 2015, o Encceja completou treze anos de existência como uma política pública, destinada a jovens e adultos, mas se mostra ainda pouco consolidada. Uma vez que, ao longo desse período, sua execução foi marcada por períodos de instabilidades, considerando que após edição em 2002, o exame foi suspenso, ficando dois anos sem ser aplicado no Brasil. Em 2009, a prova não ocorreu, mesmo tendo a portaria publicada e as inscrições realizadas. Em 2010, com o lançamento do chamamento público por meio de editais com a estruturação própria de acordo com modalidade, assim disposta como Nacional, Exterior e Prisional³, a avaliação ocorreu só no início de 2011 e deixando de ocorrer novamente em 2012, e os resultados da avaliação de 2014 só saíram para certificação em 2015 (BRASIL, 2015).

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

3 A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. A partir de 2010, o INEP passou a publicar edital específico por categoria e nível de certificação (Nacional, Exterior e Prisional), sendo que sua adesão desde 2010 ficou disponível somente às Secretarias Estaduais de Educação. A adesão indica a utilização dos resultados do Exame pela Secretaria Estadual de Educação para fins de certificação dos participantes que a indicaram como Unidade Certificadora no nível de conclusão do Ensino Fundamental, em âmbito **Nacional**. O Encceja para brasileiros residentes no **Exterior** é um exame de certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, ofertado aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos na idade apropriada. A oferta do Encceja Exterior insere-se na política governamental para as comunidades brasileiras no Exterior, especificamente, nos termos do inciso IV do art. 1º do Decreto nº 7.214, de 15 de junho de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.987, de 17 de abril de 2013.

O Encceja **Prisional**, destinado aos adultos submetidos a penas privativas de liberdade e adolescentes sob medidas socioeducativas que incluam privação de liberdade. Os órgãos de administração prisional e socioeducativa das unidades da federação que desejarem indicar unidades prisionais e socioeducativas para aplicação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) deverão firmar Termo de Adesão, Responsabilidades e Compromissos junto ao INEP. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja>. Acesso em: 10 set. 2016).

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

Princípios e Conceitos do (Enceja): Competência e Certificação

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

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

Reitera-se que o termo competência não é originário da área da educação, mas dos negócios, do mundo empresarial, e está inserido no “contexto da crise do modelo ‘taylorista/fordista’, que traz consigo uma nova exigência de produtividade, competitiva, polivalente, incorporação de novas tecnologias” que reflete diretamente no desempenho do trabalhador, exigência do novo modelo econômico, agora flexível (FILHO, 2012, p.15).

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

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

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

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

o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec*)⁴, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (*Projovem*)⁵, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (*Proeja*)⁶, dentre outros.

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

As competências supõem um atendimento mais estreito das necessidades do capital, desloca-se das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos individuais e disposições subjetivas, sendo as virtudes pessoais acionadas como parte das competências.

Para o capitalismo o sistema educacional tem como finalidade promover a capacitação dos trabalhadores para desempenharem as atividades profissionais, e essa formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda, gerando desigualdade de oportunidades e renda, ou seja, a noção de competência está diretamente ligada às propostas socioeconômicas da sociedade capitalista.

O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não freqüentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais [...] e que se educaram (FRIGOTTO, 1998, p. 39 - 40).

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

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

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

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

A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9.394/1996 estabelece a explicitação da certificação por instituições de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente, conforme disposto no Art. 38 - “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, enfatizando no parágrafo 2º, “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

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

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

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

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

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

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

Uma vez que a simples negação do direito à educação deixa de ser funcional às novas exigências do padrão de acumulação, e não sendo, também, mais sustentável em termos de construção e manutenção da hegemonia, surgem novas estratégias de perpetuação da dualidade no âmbito educacional. Especificamente no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, surge no País na década atual, uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas.

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

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

Para Haddad & Di Pierro (2000) esse tipo de avaliação, contida no cenário educacional mundial, está sob a luz dos compromissos firmados em Jomtien, os quais o Brasil assumiu na eminência de atingir o alto índice de analfabetismo, porém não considerou a ação deficiente dos sistemas regulares de ensino.

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

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

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

Nesse sentido, a certificação está voltada para a eficiência e eficácia do sistema de ensino, com o suposto objetivo de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, mas que ao mesmo tempo, evidenciam ideários e manobras vinculadas às regras de mercado, submetendo a contextos determinados pelo modelo capitalista,

trazendo paradigmas e desafios ao campo educacional. Para Gentili (1998), essas iniciativas remetem ao conceito de capital humano, assinalando a força do trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico, o que configura um caráter de certificação vazia aos programas.

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

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

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

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

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

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

Essa moldagem educacional está ligada a resultados eficazes e eficientes, enquanto indicadores implementados, na atualidade, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compondo a lógica do Estado, que objetiva “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 1991, p.91).

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Quando proposto a reflexão acerca do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, nos deparamos com os desafios frente a Eja em um cenário de disputas e paradigmas, e atentamos para as disparidades que permeiam essa modalidade, que são constituídas em propostas reducionistas de direito para uma parcela da população, evidenciando condições diferenciadas de emancipação cidadã, demonstrando as lacunas mediadas com propostas que andam na contramão do direito a educação, sendo possível observar que a educação está sendo tratada como processo de produção e resultados.

A apreciação atribuída à certificação de competências demonstra o caminho contrário a efetivação da garantia de ensino e do direito educacional, pois a certificação está atrelada aos interesses alocados aos conceitos neoliberais de educação, que difundem antagonicamente a perpetuação das classes sociais e a manutenção das relações de poder da sociedade capitalista. Fortemente marcado por condicionantes estruturas de ações de governo, que constituem expressões de processos de correlações de forças, e que mecanismos como noção de competência passam a ser uma condição de sobrevivência perante o abismo das desigualdades.

Todavia, o que existe é a estagnação dessa modalidade de ensino e que, ainda estamos diante do desafio da universalização da educação, do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Carta entregue ao Ministro da Educação na Audiência com Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 77, de 16 de agosto de 2002. **Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja**. Brasília, MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. **Institui o Exame Nacional de Avaliação de Competência na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho 2010. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Matrizes de Referência do Encceja**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia-2011>. Acessado em: 24 de julho de 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.248, ano CXXXIV, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF: MEC, 2001.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados / Organizado por Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Junior, Sérgio Haddad**. — Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União de 15 de julho de 2002, Seção 1 página 16. Brasília, 2002.
- CATELLI, R.; SERRÃO, L. F. S.; GISI, B. **Encceja: cenário de disputas na EJA**. Rev. Bras. Estudo Pedagogia. Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>> Acessado em: 27 de julho de 2016.
- FILHO, R. B. S. **Noções de Competência: possíveis evidências**. Revista Educação PUCRS, v.2, n.2, jan. 2012.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GATTO, C. **O processo de definição das diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial**, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

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

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

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

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796>>>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P.. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>> Acesso em: 01 de Ago.de 2016.

SANTOS, N.E.P.; FIDALGO, F. A **Centralidade da Certificação de Competências no Brasil**. São Paulo, 2004. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/centralidade-da-certificacao-de-competencias-no-brasil>> Acesso em: 05 de outubro de 2016.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, L. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. Alfabetização e Cidadania (São Paulo), São Paulo, n.17, p. 25-35, 2004.

VENTURA, J. P.. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da classe trabalhadora**. Tese de Doutorado em Educação. 302f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acessado em: 01 de agosto de 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-308-8

