

A CERTIFICAÇÃO PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOSⁱ

SILVA, Simone Gonçalves da*
HYPOLITO, Álvaro Moreira**

RESUMO

O estudo problematiza o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, na rede de ensino estadual da cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Busca contribuir para o entendimento de implicações da certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas docentes em termos pedagógicos e curriculares. A partir de um conjunto de entrevistas semiestruturadas com docentes, procura-se estabelecer um diálogo com as categorias: caracterização dos estudantes e prática curricular, com base nos pressupostos da análise de conteúdo. A análise recorre à articulação entre estudos de currículo, políticas educacionais e avaliativas com estudos sobre a educação de jovens e adultos, como subsídio para a fundamentação teórica. A instituição da política avaliativa e certificadora de larga escala analisada acaba por produzir efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca da compreensão do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado e na padronização da aprendizagem e do conhecimento, o que implica em alteração da constituição das práticas curriculares em educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: EJA. Currículo. ENEM.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Atualmente realiza Pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), Brasil, sob financiamento do CNPq – PROJETO n° 420029/2017-6, intitulado “Redes políticas e nova governança: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular”. E-mail: silva.simonegon@gmail.com

** Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Licenciado em Pedagogia pela UFPel, Mestre em Educação pela UFMG e Ph.D. em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison, Pesquisador do CNPq – 1D, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: hypolito@ufpel.edu.br

**THE CERTIFICATION AND HIGH SCHOOL NATIONAL EXAM:
IMPLICATIONS FOR CURRICULUM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**

SILVA, Simone Gonçalves da*

HYPOLITO, Álvaro Moreira**

ABSTRACT

The study problematizes the High School in the Education of Young and Adults, in the state education system of the city of Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brazil. It intends to contribute to the understanding of some implications of certification by the National High School Examination (ENEM) in practices in pedagogical and curricular terms. From a set of semistructured interviews with teachers, based on the assumptions of content analysis, it is sought to establish a dialogue with the following categories: student characterization and curricular practice. As a theoretical framework, the analysis refers to the articulation between curriculum studies, educational and evaluative policies with studies on youth and adult education. The analysis of the implementation of the large-scale evaluation and certification policy demonstrates some effects in the construction and dissemination of new meanings about the understanding of what should be taught and how it should be taught as well as in the standardization of learning and knowledge, which implies changes in the production of curricular practices in youth and adult education.

Keywords: EJA. Curriculum. ENEM.

*PhD and MSc in Education at the Federal University of Pelotas (UFPel). Major in Education at the Federal University of Rio Grande (FURG). Currently is a postdoctoral fellow at the Federal University of Pelotas, Pelotas (RS), Brazil, with a research project "Political networks and new governance: an analysis based on the National Curricular Common Base", with a grant from CNPq - PROJECT 420029 / 2017-6. E-mail: silva.simonegon@gmail.com

** Full Professor at Federal University of Pelotas – UFPel, Major in Education at UFPel, Msc in Education at UFMG and Ph.D. in Education at University of Wisconsin-Madison, CNPq Researcher – 1D, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: hypolito@ufpel.edu.br

LA CERTIFICACIÓN POR EL EXAMEN NACIONAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDÁRIA: IMPLICACIONES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

*SILVA, Simone Gonçalves da**

*HYPOLITO, Álvaro Moreira***

RESUMEN

El estudio problematiza la Enseñanza Secundária en la Educación de Jóvenes y Adultos, en la red de enseñanza estadual de la ciudad de Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. El objetivo de este trabajo es contribuir a la comprensión de las implicaciones de la certificación por el Examen Nacional de la Enseñanza Secundária (ENEM) en las prácticas docentes en términos pedagógicos y curriculares. A partir de un conjunto de entrevistas semiestructuradas con docentes, se busca establecer un diálogo con las categorías: caracterización de los estudiantes y práctica curricular, con base en los presupuestos del análisis de contenido. El análisis recurre a la articulación entre estudios de currículo, políticas educativas y evaluativas con estudios sobre la educación de jóvenes y adultos, como subsidio para la fundamentación teórica. La institución de la política evaluativa y certificadora a gran escala analizada acaba produciendo efectos en la construcción y diseminación de nuevos sentidos y significados acerca de la comprensión de lo que debe ser enseñado y cómo debe ser enseñado y en la estandarización del aprendizaje y del conocimiento, lo que implica modificación de la constitución de las prácticas curriculares en educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: EJA. Currículo. ENEM.

* Doctora y Mestre en Educación por la Universidad Federal de Pelotas (UFPel). Graduada en Pedagogía por la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Actualmente desarrolla su Pós-doutorado em la Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), Brasil, com investigación financiada por el CNPq – PROJETO nº 420029/2017-6, com el proyecto “Redes políticas y nueva gobernanza: una análise a partir de la Base Nacional Común Curricular”. E-mail: silva.simonegon@gmail.com

** Docente Titular de la Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Graduado en Pedagogía por la UFPel, Mestrado en Educación por la UFMG y Ph.D. en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison, Investigador del CNPq – 1D, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: hypolito@ufpel.edu.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é o recorte de pesquisa anterior que problematizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como modalidade de avaliação que certifica estudantes jovens e adultos maiores de 18 anos de idade, como uma estratégia que vem implicando no currículo e no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto a seguir detém-se na análise dos impactos da certificação pelo ENEM nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na EJA. A partir de uma abordagem qualitativa, foi adotada como técnica de coleta de dados e realização de entrevistas semiestruturadas junto a treze professores das quatro Escolas Públicas Estaduais que ofertam Ensino Médio/EJA na cidade de Rio Grande/RS, e para a análise dos dados utilizou-se os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

A seguir, como contextualização, são apresentados na Tabela 1 alguns dados organizados, que se referem ao quantitativo de certificados de conclusão do Ensino Médio, via ENEM, coleta realizada junto à Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação, a partir da instituição do ENEM como certificador, em 2009.

Tabela 1. Ano de emissão de Certificados pela 18ª CRE

| ENEM – Ano do Exame | Ano de Certificação | Certificados |
|---------------------|---------------------|--------------|
| 2009 | 2010 | 509 |
| 2010 | 2011 | 871 |
| 2011 | 2012 | 864 |
| 2012 | 2013 | 396 |
| Total | | 2640 |

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

A escolha deste *locus* investigativo justificou-se em virtude do conhecimento anterior da situação escolar da EJA no município, onde já havia sido desenvolvido trabalho e estudo sobre o tema, e também por ser o contexto do surgimento das inquietações de pesquisa. Dessa forma, interessou ao estudo pensar: Como a prática da certificação no Ensino Médio/EJA vem constituindo sentidos e significados no contexto escolar na perspectiva docente em relação ao currículo?

A fim de subsidiar a discussão para fundamentação teórica, recorreu-se à articulação entre estudos de Apple (1987, 2011a, 2011b) e Silva (2005) quanto ao currículo, às políticas

educacionais e avaliativas, e os de Soares (2001), Haddad e Di Pierro (2000) e Di Pierro (2010), no que se refere à educação de jovens e adultos, dentre outros.

No desenvolvimento do estudo, trata-se inicialmente das discussões sobre currículo, para debater algumas interferências das políticas avaliativas de larga escala, ao mesmo tempo em que se pretende contextualizar brevemente a instituição do ENEM e as decorrentes possibilidades de conclusão do Ensino Médio. Na sequência, apresenta-se análise de como a prática de certificação, via ENEM, pode interferir no contexto curricular na educação de jovens e adultos, a partir das categorias *caracterização dos estudantes e prática curricular*. Por fim, destaca-se que a instituição da política avaliativa e certificadora de larga escala analisada produz efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca da compreensão do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado e na padronização da aprendizagem e do conhecimento, o que pode implicar na alteração da constituição das práticas curriculares em educação de jovens e adultos.

2 POLÍTICAS AVALIATIVAS E CURRICULARES

Esta seção discute algumas relações entre políticas avaliativas e curriculares. Está organizada em duas partes: uma primeira subseção que discute o ENEM como parte das políticas avaliativas, em que se contextualiza brevemente a instituição do exame como política avaliativa e certificadora da educação de jovens e adultos; e uma segunda subseção que aborda as implicações dessas políticas avaliativas para o currículo.

2.1 Políticas avaliativas e EJA

As propostas dos sistemas de avaliação no âmbito das políticas educativas são um campo de discussão presente desde o contexto da reforma educacional brasileira desencadeada no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, e que tem se tornado prioridade no planejamento da educação e para demandas em pesquisa educacional. O conjunto de iniciativas de avaliações padronizadas surge como temática de pesquisa, pois tais iniciativas orientam uma determinada qualidade da educação. Essas orientações seguem as definições de agendas educacionais nacionais e internacionais que privilegiam o projeto político neoliberal, marcado

por um discurso empreendedor, eficiente, competitivo. O discurso político neoliberal potencializa um modelo de gestão pública descentralizada e incentiva uma pseudoautonomia ao convocar a sociedade a um processo crescente de responsabilização e participação pessoal e de setores sociais para o alcance de desempenho, metas e objetivos. Cabe destacar que essa descentralização e autonomia propaladas pelas políticas neoliberais são muito diferentes daquelas que historicamente vem sendo advogadas pelos docentes e educadores progressistas.

As avaliações de desempenho escolar têm sido implementadas para supostamente contribuir com a qualidade da educação, conforme interpretação legal do que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996. O artigo nono desse documento postula, como incumbência da União: “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” (BRASIL, 1996), o que tem sido interpretado como exames nacionais unificados.

Nessa direção, identifica-se a emergência de inúmeras políticas educacionais e avaliativas em larga escala, iniciadas nos anos 1990: a Provinha Brasil, aplicada no 1º ano; a Prova Brasil, nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médioⁱⁱ; a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI); a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no 3º ano do Ensino Fundamental; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que consiste em uma avaliação individual ao final da Educação Básica e pode servir como forma de certificação e ingresso no ensino superior; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); e o Exame Nacional de Cursos no nível do Ensino Superior (ENADE). No contexto internacional, há a participação do Brasil no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que permite uma comparação dos resultados entre países.

Nesse bojo, destaca-se a instituição das avaliações nacionais unificadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomada como uma das formas de investimento público nessa modalidade da Educação Básica. As avaliações destinadas à EJA surgem como proposta de verificação e diagnóstico do processo de aprendizagem das especificidades e peculiaridades dos jovens e adultos. Podem servir igualmente como um mecanismo de certificação dos conhecimentos de jovens e adultos que não concluíram os estudos. Em âmbito de avaliação

nacional instituiu-se o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), conforme estabelecido pela Portaria Ministerial nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, como uma política de oferta rápida de certificação do Ensino Fundamental e Médio a jovens e adultos que almejam a avaliação e a comprovação da conclusão dos níveis de ensino da Educação Básica. Posteriormente, tem-se uma reconfiguração, conforme estabelecido pela Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009, que orienta que a certificação do Ensino Médio passe a ser garantida pelo ENEM, deixando de ser de responsabilidade do ENCCEJA, o qual passa a certificar somente o Ensino Fundamental.

Conforme Di Pierro (2010), as certificações constituem um campo de discussão das políticas de Educação de Jovens e Adultos de muita divergência. A reestruturação dos exames em âmbito de sistema de avaliação unificado fez com que muitos gestores e pesquisadores tivessem certa resistência ao ENCCEJA, pelo fato de promover a centralização curricular que reforça hierarquias existentes entre as regiões, “apagando” a diversidade cultural e linguística do país. A autora mostra que os defensores do ENCCEJA argumentam que essa padronização curricular permite mais qualidade à EJA. Diferentemente das questões levantadas sobre currículo, a reforma na EJA, a partir dos anos 1990, de redução da idade mínima e de avaliação nacional, parece possuir um mesmo caráter de flexibilidade do sistema e possibilitar que um maior número de jovens e adultos obtenha certificado da Educação Básica. Essa é uma estratégia que caracteriza as políticas educacionais regulatórias, em que o Estado controla a formação dos sujeitos por intermédio de conteúdos avaliados e descentraliza seu papel, por não precisar organizar e financiar os serviços escolares e os processos educativos (DI PIERRO, 2010).

2.2 Políticas avaliativas e currículo

As políticas indutoras de qualidade, por intermédio das avaliações externas, constituem uma série de dispositivos que, a partir dos índices dos exames, determinam e reorientam o currículo por meio de uma padronização dos conteúdos e métodos de ensino. Parte-se do entendimento de que o significado da avaliação nos discursos das políticas educacionais e sua materialização no contexto escolar está fortemente implicado com a constituição de práticas curriculares. É a partir da análise dessas implicações que se procura

refletir e debater os efeitos do ENEM como uma possibilidade de certificação dos estudos e suas interfaces com o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de procurar compreender em que medida os saberes legitimados pelas avaliações externas vêm estabelecendo relações com o currículo.

Compreender as relações com o campo de estudos do currículo envolve muitos olhares, sentidos e significados. A constituição do termo currículo é envolvida por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, históricas e culturais, relacionadas com as necessidades de escolarização e organização do conhecimento escolar (MOREIRA; TADEU, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo vai além de um conjunto de conhecimentos selecionados para serem desenvolvidos no contexto escolar. Mesmo sem uma terminologia definida, o currículo sempre existiu, estando relacionado à organização da vida em sociedade, aos processos formativos de ensinar e aprender, às atividades pedagógicas e metodológicas dos docentes e à construção do conhecimento. O entendimento de currículo debruça-se sobre as relações no processo de seleção dos conhecimentos e dos saberes na ação pedagógica. As teorias de currículo selecionam o tipo de conhecimento a partir de uma projeção idealizada do modelo de formação dos sujeitos. A produção de currículo corresponde a uma visão de modelo de ser e estar na sociedade (SILVA, 2005).

A concepção de currículo, discutida neste trabalho, compreende que o currículo vem se configurando como um instrumento político, ativo e regido por intencionalidades. Parte-se do pressuposto de que o processo curricular abrange o entendimento do papel da educação escolarizada, ao dialogar com o planejamento, as práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, os anseios por descobertas e saberes dos educandos e a avaliação do processo pedagógico. Discorrer sobre esses aspectos compreende o questionamento sobre o quê deve ser ensinado, como deve ser ensinado, para quê e para quem ensinar.

As discussões sobre qual conhecimento é considerado válido e necessário à formação do sujeito são questões no âmbito do currículo. Para Apple (2011a, p. 49), ao tratar do questionamento acerca de qual conhecimento vale mais, é preciso considerar que “[...] os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política”.

A breve apresentação do entendimento de currículo possibilita examinar, posteriormente, alguns dos modos pelos quais vem sendo produzido o currículo no Ensino Médio/EJA e como as políticas avaliativas assumem um caráter de referência e prescrição curricular. As políticas avaliativas produzem efeitos sobre o currículo, segundo Hypolito, Leite e Vieira (2012, p. 8-9), já que “[...] os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas”. Uma discussão nesse campo, mais do que se preocupar com o conhecimento orientado pelas políticas, questiona como as avaliações padronizadas passam a definir e impor determinados conteúdos e métodos de ensino.

De acordo com Apple (2011b, p.76),

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

A partir desse fragmento destacado, percebe-se que as políticas avaliativas têm determinado o currículo como dispositivo de controle e intervenção na orientação das práticas pedagógicas, na organização escolar e curricular. Essas políticas são regidas por um pensamento educacional neoliberal que potencializa a competitividade, o empreendedorismo, a meritocracia, a responsabilização e a eficiência. Toma-se como primordial problematizar as implicações das políticas avaliativas na constituição das práticas curriculares e as questões neoliberais que sustentam as políticas educacionais curriculares. Entende-se que o investimento nas políticas avaliativas, no que se refere à orientação de um currículo unificado e “legítimo”, por meio de testes, exames e avaliações, demonstra o quanto o Estado intervém na manutenção do sistema neoliberal (APPLE, 1987). Dessa maneira, as avaliações externas implicam mais do que valorizar certos conhecimentos em detrimento de outros, passam a mudar a relação da educação com os saberes e os interesses econômicos.

3 ENEM: INTERFACES COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As orientações curriculares propostas à Educação de Jovens e Adultos enfatizam a formação para o trabalho. Em relação a essa discussão, Soares (2001) destaca a importância da

*Simone Gonçalves da SILVA, Álvaro Moreira HYPOLITO
A certificação pelo exame nacional do ensino médio:
implicações curriculares na educação de jovens e adultos*

discussão das políticas educacionais de EJA, que têm ficado reduzidas à dimensão do mercado, e aponta a necessidade de superação desse pragmatismo de preparação para o trabalho a fim de avançar na concepção mais ampla do processo de escolarização, centrado em dimensões humanas. Nessa visão, há que se compreender o trabalho como princípio educativo, no sentido de que a preparação para o trabalho esteja relacionada ao pensar sobre o trabalho e seus processos, para a constituição do ser sujeito livre e emancipado.

Os estudos no campo da EJA defendem a educação escolarizada sob uma abordagem histórica e social no desenvolvimento das ações educativas. Acredita-se que essa proposta possibilita aos jovens e adultos organizarem os novos conhecimentos com os já constituídos socialmente, para estabelecerem relações de ensino e de aprendizagem que mobilizem sentidos e significados para a vida (SOARES, 2001; OLIVEIRA, 2007).

Para a EJA é um desafio a compreensão de dimensões do mundo do trabalho e de saberes populares no processo de sistematização dos conhecimentos. A avaliação pelo ENEM, como caráter de certificação, pode se contrapor, como política, a uma discussão pedagógica que privilegia o trabalho como princípio educativo. O ensino para a certificação em substituição à formação escolarizada passa a se constituir meramente como certificado de inserção e qualificação profissional, mesmo que seja uma das poucas possibilidades de obtenção de conhecimentos gerais por jovens e adultos “fracassados” no âmbito escolar.

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

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

A certificação de jovens e adultos, por exames nacionais, é oferecida para conclusão do Ensino Fundamental pelo ENCCEJA e do Ensino Médio pelo ENEM, que funcionam como referências para as práticas curriculares no contexto escolar da educação de jovens e adultos. A

EJA torna-se um ambiente dominado por um pensamento educacional que privilegia uma aprendizagem mensurada por meio de testes padronizados em contraponto a uma prática curricular mais próxima às peculiaridades, aos saberes e à trajetória no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O documento elaborado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS), em sua resolução nº 313, de 16 de março de 2011, reafirma a importância dos exames padronizados, pela possibilidade de avaliarem habilidades e competências das áreas do conhecimento, especialmente as de leitura, de interpretação e de elaboração textual, e a capacidade de resolução de problemas, por meio de questões interdisciplinares contextualizadas. Em decorrência da orientação do documento, devem ser readequados não só os programas preparatórios para os exames, mas também as propostas pedagógicas dos cursos de EJA, presenciais e a distância, no contexto das escolas estaduais no Rio Grande do Sul. Tais orientações são justificadas pela possibilidade de contribuir na contextualização curricular da modalidade de EJA, com destaque para a necessidade da organização do currículo por áreas do conhecimento, com planejamento interdisciplinar integrado dos professores das disciplinas das áreas. Quanto a isso, pode-se salientar que:

Art. 2º A proposta pedagógica para o ensino fundamental e médio na modalidade de EJA deve observar as Diretrizes Nacionais e as do Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os componentes da base nacional comum das áreas de conhecimento e visando ao domínio das habilidades e competências, em especial as previstas nas matrizes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (CEED/RS, 2011).

Como já mencionado, a partir dessas considerações é possível inferir que esse tipo de oferta pode impedir que os jovens e adultos vivenciem o espaço escolar específico e necessário dessa modalidade. A escola vincula a prática pedagógica como prioridade na preparação para a prova, organiza o currículo como processo de demarcação da normatização e uniformização do conhecimento e foca na mensuração do desempenho escolar. O interesse dos estudantes reforça a prática pedagógica docente com base na proposta do ENEM, conforme o relato a seguir:

Os alunos cobram, e aqui no colégio nós temos esse costume, não adianta ensinar algo que ele não vai usar, então não adianta eu estar lá explicando

capitania hereditária se não terá uma finalidade prática para ele, a gente tem que ser prática. Então o que prende a atenção do aluno, “isso aqui vai cair no ENEM, tu estudas isso aqui que é prioridade”. Tu acabas enfatizando os conteúdos naquilo que o ENEM mais pede. Então o aluno te pergunta: “por que estou vendo isso aqui professor, isso cai no ENEM?” [...] Desde que o ENEM foi implantado vários outros colegas e eu, fomos nos adaptando. O aluno fala porque vai assistir esta aula, este conteúdo chato, se isso nem cai no ENEM (PROFESSOR 4, ESCOLA C).

A partir da instituição do ENEM, o professor passa a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, a reorientar a organização curricular que influencia sobremaneira a prática pedagógica e as opções metodológicas dos docentes. Parece estar se construindo uma nova relação do ensino e do aprendizado, restrita e vinculada a índices e escores das avaliações de múltipla escolha. Dessa forma, enfatizar o ENEM torna-se consoante com essas premissas para manter o interesse do alunado.

Corroborando com a análise, Zanchet (2007, p. 69) apresenta algumas contribuições para discussão, em virtude de sua pesquisa realizada com professores sobre as repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas, por meio de entrevistas com professores do Ensino Médio. A autora coloca “a sala de aula como espaço ‘invadido’ ou conquistado pelo ENEM”, e aponta que,

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

Essa análise pressupõe que o ENEM vem traduzindo efeitos na organização curricular, inclusive o que enfatiza o documento oficial do Conselho de Educação do Rio Grande do Sul destinado à EJA. O desenvolvimento da sistematização dos conhecimentos adquire importância no contexto das aulas da EJA quando existe uma vinculação entre saberes, conteúdos, habilidades e competências com os requisitos de conteúdo exigidos pelo exame. Nesse sentido, o currículo constitui-se algo utilitário ao enfatizar que o estudar e o saber estão relacionados com o número de acertos em questões na prova. A constituição desta prática curricular na EJA sob influência das diretrizes curriculares do ENEM pode ser observada nos depoimentos dos docentes entrevistados:

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

Hoje estamos trabalhando por área de conhecimento conforme o ENEM, até uns anos atrás trabalhávamos por disciplina, então cada disciplina montava seu currículo de acordo com as suas necessidades (PROFESSOR 2, ESCOLA D).

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

A preocupação com a carga horária reduzida, uma especificidade da estruturação do tempo escolar na EJA, é sinalizada pelos professores como um dos impedimentos que dificulta uma prática curricular que atenda à proposta do ENEM e às características dos sujeitos que ingressam na EJA. Cabe observar que a organização curricular de estruturação do ensino está embasada em Totalidades, compreendendo as etapas da Educação Básica da seguinte maneira: Totalidade 1, 2, 3, 4, 5, 6 que correspondem à Alfabetização e Pós-Alfabetização do Ensino Fundamental; Totalidades 7, 8 e 9 que correspondem ao Ensino Médio. Conforme a Resolução CEED/RS nº313/2011 no art. 5º, a duração mínima dos cursos ofertados na modalidade de EJA corresponde à carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do Ensino Fundamental e à carga horária de 1.200 (mil e duzentas) horas para o Ensino Médio. Tal organização pressupõe a modalidade EJA presencial com, no mínimo, 50% de aproveitamento do tempo que vem sendo ofertado no Ensino Fundamental e Médio para os que realizam os estudos em idade regular. Percebe-se uma redução da carga horária em relação ao ensino regular, mas segundo a justificativa da Resolução CEED/RS nº 313/2011, “[...] não basta ampliar a carga horária dos cursos de EJA, mesmo entendendo que cada aluno tem seu tempo para aprender e que alguns necessitam de mais tempo. Mas, também se entende que esse tempo sem qualidade não faz diferença”.

As questões apontadas pelos docentes no que se refere à organização e estruturação das disciplinas, da carga horária e dos conteúdos a serem abordados, indicam a visão dos professores sobre os efeitos do ENEM no currículo. Porém, cabe salientar que o currículo está para além da matriz curricular e das demandas estruturais, envolve dinâmicas muito complexas e centrais nas problematizações da prática pedagógica e da concepção de saber, de aprender e de ensinar.

Compreender as especificidades dos estudantes na EJA se torna essencial ao pensar e refletir sobre o currículo. Ao mesmo tempo, essa compreensão passa a ser entendida como um dos desafios à organização curricular. Segundo os docentes, a caracterização dos jovens e adultos que frequentam a educação de jovens e adultos no ensino médio se constitui pela pluralidade e heterogeneidade cultural e social no que se refere à faixa etária, aos objetivos e motivações, aos níveis cognitivos e principalmente ao processo de juvenilização da EJA. Este último vem transformando o espaço e tempo da EJA na afirmação do compromisso com a formação permanente dos trabalhadores que evadiram ou não tiveram acesso aos processos de escolarização. Nos últimos anos, após a redemocratização da educação, tem-se um contexto social diferenciado de estudantes que procuram a EJA, principalmente em virtude do rebaixamento das idades.

Conforme os depoimentos dos professores:

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

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

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

aluno de dezoito anos, novo, recente e foi para a EJA à noite e tem esse que voltou a estudar depois de muito tempo (PROFESSOR 2, ESCOLA B).

Os relatos dos professores reforçam os apontamentos de Haddad e Di Pierro (2000, p.127) de que,

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

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

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

A EJA tem se constituído como uma realidade intercultural na construção do processo formativo dos estudantes que buscam condições de vida melhor. Parece ser contraditório

elaborar uma avaliação unificada nacional, guiada por parâmetros curriculares nacionais, e, ao mesmo tempo, articular as diversidades culturais a partir de questões de múltipla escolha.

Percebe-se que os docentes apresentam uma visão muito preocupada com os conteúdos que os estudantes devem aprender, apesar de compreenderem que o currículo deve partir de princípios tais como o perfil, os anseios, as expectativas dos alunos. Nesse âmbito surge a necessidade de os professores discutirem as transformações e mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares.

Vóvio (2010), em seus estudos, aponta que existe um desafio em relação ao currículo, emergente no final dos anos 1980, e que é necessário discutir as finalidades da educação, os conhecimentos a serem ensinados, as práticas pedagógicas adotadas e a quem esse tipo de educação de jovens e adultos se destina. A autora destaca que essa proposta de escolarização privilegia o debate de um currículo para EJA que articule, se possível, as vivências e os conhecimentos científicos culturalmente consolidados com “[...] o mundo do trabalho, o exercício da cidadania, a ação social para intervenção e mudança, entre outros” (VÓVIO, 2010, p. 64).

As contribuições da autora reafirmam as reflexões já apontadas pelo educador Paulo Freire (2005), uma referência nos estudos da EJA. Os estudos do autor demonstram uma preocupação com as práticas curriculares na educação popular e de adultos ao problematizar a formação dos educandos, o papel da escola e as práticas pedagógicas (SILVA, 2005).

Segundo Freire (2005), para uma reflexão em torno da formação na Educação de Jovens e Adultos deve-se entender que a realidade – contexto sociocultural – é um ponto de partida para construir saberes e para mediar o diálogo entre educandos e educadores. Nesse sentido, o educador pode contribuir com uma análise das experiências atreladas ao contexto sociocultural para produzir um saber mais crítico das relações sociais e de trabalho.

Na sequência, alguns exemplos de falas de docentes com relação ao currículo na EJA:

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

A maneira como as provas do ENEM são elaboradas supõe que se deve articular as questões do dia a dia, mas isso sinceramente já é uma prática de todo o professor tentar relacionar o conteúdo dele com alguma situação do

dia a dia, com problemas que envolvam coisas do cotidiano deles (PROFESSOR 2, ESCOLA A).

Essa perspectiva de concepção de currículo, que toma a realidade social e cultural como ponto de partida, vem sendo apresentada nos relatos dos professores e também reafirmada nas orientações do Parecer CNE/CEB 11/2000, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. O documento apresenta uma discussão sobre a necessidade de se perceber os jovens e adultos como atores sociais, e que no contexto educativo construa-se uma proposta curricular baseada na valorização das histórias de vida, na sistematização e ampliação dos conhecimentos prévios, bem como voltada para o desenvolvimento da autonomia. Os professores vêm percebendo esse desafio, como demonstram os seguintes depoimentos:

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

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

Procurando uma aproximação com os relatos apresentados, percebe-se que os docentes estão angustiados com relação às práticas curriculares na EJA, pela dificuldade de articulação entre os conteúdos exigidos no Ensino Médio com um processo de ensino e aprendizagem que parta do princípio da realidade e das necessidades dos estudantes. Ao mesmo tempo que se caracteriza uma maneira de controle das propostas curriculares indicadas pelos exames unificados de avaliação e certificação.

Mesmo que seja consistente, a crítica de um currículo restrito aos conteúdos e/ou habilidades necessários à educação escolar, caso do ensino focado nos exames, Oliveira (2006) pondera que isso pode sinalizar a necessidade de os estudantes terem o domínio de parte desse conhecimento oficial para sua aceitação como indivíduos socialmente escolarizados. Por esse caminho, privilegiar os conteúdos abordados nos exames pode se constituir em uma maneira de incluir os sujeitos jovens e adultos trabalhadores, garantindo o seu direito à educação.

Cabe mais uma vez observar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, presentes no Parecer CNE/CEB 11/2000, como uma das iniciativas que contribui para garantir o direito à educação de jovens e adultos. O documento norteia a elaboração das propostas de ensino e aprendizagem que devem compor a base comum e diversificada definidas pelos parâmetros do Ensino Fundamental e Médio e devem incorporar os conteúdos conceituais necessários a cada etapa. Mas no que se refere à especificidade para EJA, é observada a necessidade de uma educação como processo permanente de conhecimento.

A reflexão sobre a educação como processo permanente de conhecimento deve superar a concepção de ensino e de aprendizagem centrada em aspectos técnicos. Para isso, é preciso que seja caracterizada por uma concepção epistemológica que busca nas relações interpessoais o conceito para a construção, ressignificação e consolidação de conhecimentos, levando em conta os saberes constituintes dos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação por meio do ENEM pode não atender essa totalidade do currículo na EJA, conforme orientado no parecer. Parece que há descompassos na proposta de uma avaliação unificada nacional, como a dificuldade de contemplar as experiências e as vivências nas questões objetivas da prova, e, ao mesmo tempo, procurar contribuir para a constituição de práticas curriculares culturalmente relevantes em EJA. Essas práticas deveriam possibilitar a

articulação entre conteúdos e conhecimentos prévios, como proposta de transformar informação em conhecimento construído socialmente na linha do pensamento crítico.

A instauração dos sistemas de avaliação e certificação, especificamente o ENEM, conduz a discussões sobre as interferências nas práticas curriculares e nas concepções de ensinar, aprender e conhecer. Os instrumentos de avaliação na EJA têm redimensionado a discussão da flexibilidade na organização do currículo e do ensino na EJA, permitindo um entendimento de educação menos formalista. Portanto, pode-se considerar os diversos e amplos espaços não formais que também possibilitam a aquisição de conhecimentos, mas não em detrimento dos processos educacionais sistemáticos. Em sentido oposto, a prova unificada de certificação pode servir como um subterfúgio do tempo e do espaço escolar, com a redução dos saberes e fazeres escolares a aspectos meramente burocráticos – como o diploma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na organização do trabalho e a constituição de reformas educacionais instituídas no Brasil nas últimas décadas alteraram as relações com o conhecimento, trazendo consigo a pauta das discussões sobre a educação, a escola, as práticas pedagógicas e curriculares e o exercício da docência. A educação de jovens e adultos vem se constituindo ao longo do tempo e conquistando seu espaço em estudos, pesquisas e legislações. Nesse cenário, um dos temas que tomou corpo ao longo do tempo foi aquele relativo à lógica de certificação, que se delinea em um contexto de possibilidades, dentre as políticas para jovens e adultos como respostas aos desafios de elevação e aceleração da escolarização.

Nessa direção, a análise de conteúdo empreendida nesta pesquisa procurou problematizar os efeitos do ENEM, como política avaliativa e certificadora, no Ensino Médio/EJA. Para tanto, propôs-se a analisar os impactos desse exame de certificação nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos, para refletir a respeito da sua relação com as categorias *caracterização dos estudantes* e *prática curricular*.

Conforme os depoimentos analisados, tem-se uma reestruturação do currículo a partir das avaliações externas. O ENEM, como política avaliativa que reorienta o currículo nacional e certifica o Ensino Médio, vem se materializando no contexto escolar, ao produzir efeitos na constituição das práticas curriculares acerca da padronização na aprendizagem, do

conhecimento e do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado. O exame também atua como dispositivo de regulação acerca do conhecimento legítimo, do saber, do fazer e do ser estudante e docente na educação de jovens e adultos.

O pedagógico fica reduzido a um interesse utilitarista dos estudantes, vincula-se ao que possa “cair” no ENEM. Tal processo não somente está relacionado ao que a avaliação possa indicar em relação ao nível de conhecimento, mas também está relacionado ao desempenho e aos investimentos futuros em processos educativos. De tal modo, as expectativas de aprender e conhecer se tornam objetivos para a obtenção de êxito no exame. O resultado importa para a certificação, para o ingresso no Ensino Superior ou Técnico, para a conquista de um emprego ou para se manter empregado.

As avaliações na EJA podem redimensionar as decisões curriculares dos docentes, o que, muitas vezes, pode implicar em uma prática muito restrita aos conteúdos e métodos de ensino. O pensar no currículo na EJA, como uma relação entre os conteúdos, as experiências e a realidade dos educandos, coloca-se como desafio às práticas curriculares e pedagógicas dos docentes. A preocupação dos professores centra-se em como atender os pressupostos do ENEM com a realidade multicultural e social, com estudantes cada vez mais jovens, indisciplinados e desinteressados no Ensino Médio/EJA.

A investigação evidenciou tensões no processo educacional de jovens e adultos quando combinadas com políticas de avaliação para provimento certificatório, especificamente o ENEM. A escolarização e a formação transitam numa relação em que as ações propostas, como garantia do direito e melhoria da qualidade em educação de jovens e adultos trabalhadores, resultem do alcance das metas estabelecidas nas políticas avaliativas em larga escala.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011a. p.49-69.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011b, p. 71-106.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal. Editora Edições 70, 1979.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 144, de 24 de maio de 2012**. Institui alterações na certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº. 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº. 23, de 08 de outubro de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2008.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 678/2008**. Toma conhecimento da adesão aos Exames Nacionais para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, pela Secretaria da Educação/RS, em parceria com o Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Autoriza essa Secretaria a certificar os participantes aprovados no ENCCEJA/2008, em nível de ensino fundamental e de ensino médio. Porto Alegre, 03 de dezembro de 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 757/2009**. Manifesta-se sobre a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio de 2009 - ENEM/2009, para fins de certificação do ensino médio, pela Secretaria da Educação/RS, em conformidade com a Portaria MEC/INEP nº. 109, publicada em 08 de junho de 2009. Porto Alegre, 18 de novembro de 2009.

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

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

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

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

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

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2012.

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

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

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

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

OLIVEIRA, Inês. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p.83-100, 2007.

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

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 201-224.

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

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

NOTA

ⁱ Uma primeira versão deste texto foi apresentado no GT de Educação de Jovens e Adultos na 37ª Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2015, Florianópolis-SC. A pesquisa teve apoio da CAPES.

ⁱⁱ A Prova Brasil e a Provinha Brasil integram o Sistema Avaliação da Educação Básica (Saeb) que ajudam a o compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse último funciona como indicador para qualidade da educação e o seu cálculo agrega o fluxo escolar, obtido no Censo Escolar, e as médias do desempenho nas avaliações em larga escala do Saeb.

**Artigo recebido em 28/11/2016.
Aceito para publicação em 21/05/2018.**