PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARIANA ANTONIETA BARRETO DO PRADO

Encceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica

Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade

São Paulo - SP
2020

MARIANA ANTONIETA BARRETO DO PRADO

Encceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof. Dra Helenice Ciampi.

.

São Paulo- SP
2020

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Às minhas alunas e alunos, que enfrentam injustiças e preconceitos por terem sido excluídas(os) da escola e lutam diariamente contra elas.

Aos meus colegas de profissão, que seguem resistindo, sob as mais diversas condições, por acreditarem na educação como um caminho possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

Processo: 88887.169607/2018-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Proccess: 88887.169607/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Estes dois últimos anos foram muito intensos e foram vivenciados com sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia e superação. Algumas pessoas caminharam e ainda caminham comigo neste percurso e, com certeza, não teria conseguido chegar até aqui sem elas.

Agradeço à minha família, meu berço, que me possibilitou conhecer o mundo sob diversas linguagens, experiências e olhares, sem perder a simplicidade da nossa origem. À minha avó, que mesmo distante permanece perto, em meus pensamentos e vontades de lhe dar um *chêro*; ao meu pai, Paulo, por ser meu chão em muitas escolhas; à minha mãe, Cleo, por me ensinar o que é acolher por gestos e cuidado, para além das palavras; à minha irmã, Lili, pela admiração que me mantém em meus caminhos.

Não poderia deixar de agradecer meus amigos, minha segunda família. Eles ampliam minhas possibilidades de amar e seguem comigo, mesmo que, às vezes, do outro lado do mundo. À Maiassa, amiga-irmã, pela intensidade da relação que extrapola a amizade; ao Rodrigo, por me inspirar com sua graça e leveza; à Flávia, pela parceria de vida e de profissão; ao Gabriel, pelo acolhimento, apoio e leitura do meu trabalho. Finalmente, agradeço ao Vitor pelo apoio, pelo brinde a cada vitória e por me fazer enxergar a mulher potente que sou e sempre fui.

Agradeço aos meus alunos e alunas, especialmente os adultos, pois é por eles que eu estou aqui estudando. Agradeço especialmente ao seu Gaspar, por me encantar com poesias, me ensinar a ter fé e a rezar; à Rita, pela amizade que ultrapassou a sala de aula; ao Fernando, pela gentileza com suas palavras; ao Zé, pelos conselhos sabidos em nossas caronas.

Agradeço ao Miguel, pelas trocas de saberes e oportunidade de estar mais perto da EJA Lourenço Castanho e aos demais parceiros de trabalho e de luta.

A PUC-SP me deu muitos presentes. Agradeço à Betinha, pelo acolhimento e atenção quando mais precisei; às professoras e professores Ana Paula, Carla, Luciana, Zé Geraldo, Carlos, Odair, Mauro pelos saberes compartilhados. Agradeço, especialmente, ao Gerson, um amigo que a PUC me deu e que me deu a mão e atravessou comigo esse desafio que é fazer um mestrado. Finalmente, agradeço à professora Helenice Ciampi, pela orientação, paciência e por me manter firme em meu caminho.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos sobre currículo, certificação e avaliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA brasileira enfrenta seu pior momento desde o período de redemocratização do país: a redução do financiamento e da participação da sociedade civil, a extinção dos fóruns EJA e, finalmente, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão mostram que a EJA ocupa pauta marginal no atual governo. Paralelo a isso, o Exame Nacional para a Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), política pública que tem como objetivo certificar e avaliar a EJA, teve em 2019 o maior número de inscrições. Essa política ainda foi pouco analisada por estudos acadêmicos, principalmente do ponto de vista pedagógico. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é entender quais as aproximações e distanciamentos da política de avaliação e certificação do Encceja, com foco nos conhecimentos exigidos pela prova, em relação ao currículo do projeto de EJA da Escola Lourenço Castanho, a fim de analisar a política pública a partir de uma experiência real de realização. Trata-se de um estudo voltado para averiguar a pertinência da prova do Encceja para seu público alvo, estudando um lócus específico da EJA. A hipótese inicial da pesquisa é de que o Encceja possui limitações para avaliar esta modalidade da educação. A metodologia utilizada é a análise documental do Livro do Professor, do Livro do Estudante, da prova de Linguagens e códigos do Encceja Ensino Fundamental de 2017 e dos documentos que estabelecem o currículo do projeto EJA da Escola Lourenço Castanho. Dados quantitativos da aplicação do Encceja 2017 também foram analisados. Ao comparar o currículo com o exame de avaliação, assim como o perfil dos alunos e interessados nos exames, foi possível constatar que a política de avaliação e certificação apresenta problemáticas estruturais e conceituais, desconsiderando a diversidade de jovens e adultos e privilegiando sujeitos autônomos e escolarizados. Embasam a pesquisa os seguintes autores: Arroyo (2005), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2000, 2001, 2005), Fávero (2011) e Cainelli (2002) no que diz respeito à EJA; Catelli Jr (2016, 2013) e Serrao (2014), para o Encceja; Ivor Goodson (2001) para a discussão sobre currículo; Julia (2001) para o debate sobre cultura escolar em uma perspectiva histórica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental. Certificação. Avaliação e Currículo.

ABSTRACT

This research is part of the field of studies on curriculum, certification and evaluation of Youth and Adult Education (EJA). Brazilian EJA faces its worst moment since the country's re-democratization period: the reduction of financing and civil society participation, the extinction of EJA forums and, finally, the extinction of the Secretariat for Continuing Education, Diversity and Inclusion show that EJA occupies a marginal position in the current government's agenda. In parallel, the National Examination for the Certification of Youth and Adults (Encceja), a public policy that aims to certify and evaluate EJA, had the largest number of registrations in 2019. This policy has still been barely analyzed by academic studies, mainly from the pedagogical point of view. Therefore, the objective of this research is to understand what are the proximities and detachments from the evaluation and certification policy of Encceja, focusing on the knowledge required by the exam, in relation to the curriculum of the EJA project of the Lourenço Castanho School, in order to analyze this policy addressing a real experience of implementation. This study aims to assess the pertinence of the Encceja exam for its target audience, studying a specific *locus* of EJA. The initial hypothesis of the research is that Encceja has limitations to evaluate this modality of education. The methodology used is document analysis of the Teacher's Book, the Student's Book, the Language and Codes test of Encceja Ensino Fundamental (Elementary Education) 2017 and the documents that institute the curriculum of the EJA project of the Lourenço Castanho School. Quantitative data about Encceja 2017 were also analyzed. When comparing the curriculum with the assessment exam, as well as the profile of the students and those interested in the exam, it was possible to verify that the assessment and certification policy presents structural and conceptual problems, disregarding the diversity of young people and adults and privileging autonomous and educated individuals. The following authors substantiate this research: Arroyo (2005), Haddad and Di Pierro (2000), Di Pierro (2000, 2001, 2005), Fávero (2011) and Cainelli (2002) with regard to EJA; Catelli Jr (2016, 2013) and Serrao (2014), for Encceja; Ivor Goodson (2001) for the discussion on curriculum; Julia (2001) for the debate on school culture from a historical perspective.

Keywords: Youth and Adult Education. Elementary School. Certification. Evaluation and Curriculum.

RESUMEN

Esta investigación es parte del campo de estudios sobre currículum, certificación y evaluación de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La EJA brasileña enfrenta su peor momento desde el período de re-democratización del país: la reducción de la financiación y de la participación de la sociedad civil, la extinción de los foros de EJA y, finalmente, la extinción de la Secretaría de Educación Continua, Diversidad e Inclusión muestran que la EJA ocupa una agenda marginal en el gobierno actual. Paralelo a esto, el Examen Nacional para la Certificación de Jóvenes y Adultos (Encceja), una política pública que tiene como objetivo certificar y evaluar la EJA, tuvo el mayor número de inscripciones en 2019. Esa política aún ha sido poco analizada por los estudios académicos, principalmente desde el punto de vista pedagógico. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es comprender cuáles son las proximidades y distanciamientos de la política de evaluación y certificación del Encceja, centrándose en el conocimiento requerido por el examen, en relación al plan de estudios del proyecto EJA de la Escuela Lourenço Castanho, para analizar la política a partir de una experiencia real. Este es un estudio destinado a determinar la pertinencia de la prueba Encceja para su público-objetivo, estudiando un *locus* específico de EJA. La hipótesis inicial de la investigación es que el Encceja tiene limitaciones para evaluar esta modalidad de educación. La metodología utilizada es el análisis documental del Libro del Profesor, el Libro del Estudiante, la prueba de Lenguajes y Códigos del Encceja Ensino Fundamental (Enseñanza Primária) 2017 y los documentos que establecen el plan de estudios del proyecto EJA de la Escuela Lourenço Castanho. También se analizaron datos cuantitativos de la aplicación del Encceja 2017. Al comparar el plan de estudios con el examen de evaluación, así como el perfil de los estudiantes y de los interesados en los exámenes, fue posible verificar que la política de evaluación y certificación presenta problemas estructurales y conceptuales, sin tener en cuenta la diversidad de jóvenes y adultos y privilegiando sujetos autónomos y educados. Esta investigación se basa en los siguientes autores: Arroyo (2005), Haddad y Di Pierro (2000), Di Pierro (2000, 2001, 2005), Fávero (2011) y Cainelli (2002) con respecto a EJA; Catelli Jr (2016, 2013) y Serrao (2014), para Encceja; Ivor Goodson (2001) para la discusión sobre currículum; Julia (2001) para el debate sobre cultura escolar en una perspectiva histórica.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Enseñanza Primária. Certificación Evaluación y currículum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 - Diagrama da Apresentação do curso EJA.....p.62
Figura 2.2 - Planilha de avaliação, segundo indicadores de desempenho do módulo 1 de 2019.....p.79
Figura 2.3 - Relatório individual dos alunos do módulo 1 de 2019.....p.79
Figura 3.1 - Instruções do caderno de questões da prova de Linguagens.....p.90
Figura 3.2 - Questão 20 da prova de Linguagens e códigos do Encceja- Ensino Fundamental de 2017.....p.91
Figura 3.3 - Capa do capítulo 1 do Livro do Estudante.....p.95
Figura 3.4 - Exercícios propostos no Capítulo I do Livro do Estudante- Ensino Fundamental do Encceja.....p.97
Figura 3.5 - Exercícios propostos no Capítulo 5 do Livro do Estudante- Ensino Fundamental do Encceja.....p.98
Figura 3.6 - Exercícios propostos no Capítulo 6 do Livro do Estudante de Linguagens e Códigos- Ensino Fundamental do Encceja.....p.99
Figura 3.7 - Quadro “orientação final” do capítulo 1 do Livro do Estudante.....p.100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 - Proporção por níveis de escolaridade na população de 15 a 64 anos e na amostra Inaf em 2001-2002 e 2018.....p.37
Gráfico 1.2 - Escolaridade por grupos de Alfabetismo.....p.38
Gráfico 1.3 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos de 2014 a 2018.....p.39
Gráfico 1.4 - Número de matrículas na EJA de nível fundamental e médio segundo dependência administrativa e localização da escola em 2018.....p.40
Gráfico 1.5 - Número de matrículas na EJA segundo faixa etária e sexo, em 2018.....p.41
Gráfico 1.6 - Número de inscrições (2010- 2019).....p.47
Gráfico 1.7 - Número de Inscritos por nível de Prova.....p.48
Gráfico 1.8 - Porcentagem de absenções.....p.49
Gráfico 1.9 - Inscritos por região geográfica.....p.49
Gráfico 1.10 - Idade dos inscritos.....p.50
Gráfico 1.11 - Local de residência.....p.51
Gráfico 1.12 - Raça/cor dos Inscritos.....p.51
Gráfico 1.13 - Frequência na Educação Básica.....p.52
Gráfico 2.1 - Número de alunos matriculados por ano na EJA Lourenço Castanho.....p.64
Gráfico 2.2 - Distribuição por faixa etária dos alunos da EJA Lourenço Castanho.....p.65
Gráfico 2.3 - Distribuição por profissão dos alunos da EJA Lourenço Castanho.....p.66
Gráfico 2.4 - Distribuição por motivações dos alunos da EJA Lourenço Castanho em realizarem o curso.....p.67

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1.1 - Níveis de alfabetismo do Inaf.....p.34
Quadro 1.2 - Conhecimentos de cada Nível de Alfabetismo.....p.34
Quadro 2.1 - Objetivos gerais, objetivos específicos comuns a língua portuguesa e matemática e objetivos específicos de língua portuguesa no Planejamento 2018 do Módulo 1 da EJA Lourenço Castanho.....p.73
Quadro 2.2 - Conceitos, procedimentos e habilidades no Planejamento 2018 do Módulo 1 da EJA Lourenço Castanho.....p.74
Quadro 2.3 - Objetivos gerais e específicos de língua portuguesa no Planejamento 2018 do Módulo 4.....p.75
Quadro 3.1 - Competências do ENEM.....p.87
Quadro 3.2 - Capítulos e autoras(es) do Livro do Estudante – Ensino Fundamental do Encceja.....p.93
Quadro 3.3 - Organização dos capítulos e competências do Livro do Estudante.....p.96
Tabela 1.1 - Evolução dos níveis de alfabetismo do Inaf entre 2002 e 2018.....p.35
Tabela 1.3 - Motivações dos inscritos para a participação do exame.....p.53
Tabela 2.1 - Quantidade de aulas de cada componente curricular nos Módulos correspondentes ao Ensino Fundamental da EJA Lourenço Castanho.....p.68
Tabela 2.2 - Quantidade de aulas de cada componente curricular nos Módulos correspondentes ao Ensino Médio da EJA Lourenço Castanho.....p.68

LISTA DE SIGLAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara de Educação Básica

CES- Centro de Ensino Supletivo

CIEJA- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE- Conselho Nacional de Educação

COEJA- Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCNEJA- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ETP-Educação Para Todos

FNE- Fórum Nacional de Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INAF- Indicador de Alfabetismo

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

ODM- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

PAS- Programa de Alfabetização Solidária

PEESP- Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional

PNA- Plano Nacional da Alfabetização

PNAC- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE- Plano Nacional de Educação

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO- Scientific Electronic Library Online

SEALF- Secretaria de Alfabetização

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMESP- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI- Serviço Social da Indústria

SP- São Paulo

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1. EJA, ENCCEJA E CURRICULO **23**

1.1 EJA: breve histórico e dados atuais **23**

1.2 Currículo e avaliação da EJA **41**

1.3 Dados do Encceja e dos inscritos no exame **45**

2. A EJA DA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO **54**

2.1 Histórico e caracterização da EJA Lourenço Castanho **57**

2.2 Currículo, princípios e concepções pedagógicas **67**

2.3 Análise do plano de ensino de língua portuguesa. **72**

3. EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EJA – LINGUAGENS E CÓDIGOS **81**

3.1 Livro do Professor **81**

3.2 A Matriz de competências que estrutura a avaliação **85**

3.3 A prova de Linguagens do Encceja Ensino Fundamental e o Livro do Estudante **90**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **101**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **1055**

ANEXOS **109**

INTRODUÇÃO

Em 2011, quando cursava graduação em Biologia, tive o meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. Participei de um projeto como voluntaria em uma escola particular que oferecia cursos para essa modalidade de Ensino. A partir dessa experiência descobri um universo novo que mudou os caminhos de minha formação inicial e me envolveu com a educação. Cursei licenciatura de biologia e, em seguida, comecei a fazer pedagogia.

Algumas escolas particulares oferecem cursos de Educação de Jovens e Adultos gratuitos, geralmente no período noturno, como projeto social. Geralmente, o público alvo são funcionários da escola e das famílias dos alunos e os professores são voluntários e não necessitam ter formação específica na área. Para mim foi uma oportunidade de me envolver com a educação antes mesmo de me formar para isto. Durante três anos, pude ser professora voluntária nesses projetos em duas diferentes escolas.

Depois de formada em pedagogia, tive a oportunidade de montar um projeto de alfabetização e pós-alfabetização de funcionários em clube tradicional da cidade de São Paulo. Durante dois anos, 40 funcionários do clube participaram do curso com o objetivo de ampliar seus conhecimentos de leitura, escrita e matemática para que pudessem ter condições de continuar seus estudos a partir da etapa 3 (anos finais do ensino fundamental). Esta experiência, coordenar e administrar aulas em um projeto de alfabetização de jovens e adultos no ambiente de trabalho dos alunos provocou-me algumas questões.

Meu projeto inicial de pesquisa foi estudar as trajetórias de funcionários não alfabetizados, e os fatores que os levaram até o curso, tendo em vista o valor da alfabetização para os mesmos, em seu ambiente de trabalho. Entretanto, em 2018 o clube passou por um processo de terceirização dos trabalhadores de serviços gerais e parte dos meus alunos foi demitida. Em consequência disto, a continuidade do projeto ficou incerta. Por não estar segura da viabilidade de realização do projeto e da pesquisa em 2019, busquei outras questões também importantes para esse universo da Educação de Jovens e Adultos.

Percebi, por exemplo, a importância simbólica de um certificado de conclusão do ensino, para a vida profissional e pessoal de muitos alunos. Como o curso no clube não poderia emitir certificados válidos, busquei alternativas para que eles conseguissem atestar e validar os conhecimentos adquiridos, como o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja). Um fato importante neste processo foi a percepção de que os alunos que inicialmente se preocuparam somente com a certificação perceberam os benefícios da educação para outros âmbitos de suas vidas.

A experiência de atuar com EJA, em modalidades não formais de educação, trouxe-me questionamentos. Sempre quis entender por que os adultos buscam essas oportunidades mais informais, uma vez que esses cursos competem com as escolas regulares. Paralelo às políticas públicas, entendo que esses outros espaços de educação de jovens e adultos também têm possibilitado acesso aos conhecimentos dos quais foram privados quando crianças.

Passei a me interessar e a conhecer outras possibilidades de certificação. A princípio, considerava a prova como uma alternativa pertinente para as pessoas que estavam fora do sistema escolar.

De forma prática, mostrei aos meus alunos que também existia essa possibilidade para eles concluírem seus estudos e, então, começamos a dedicar um tempo das aulas para estudar a prova do Encceja. Essa experiência me possibilitou perceber que esta avaliação, sua linguagem, formato e conteúdo eram bastante específicos e não combinavam com os conteúdos e discussões que tínhamos em sala de aula. Lembrei-me da época em que prestei o vestibular e tive que fazer um curso extracurricular para aprender a fazer um tipo de prova como aquela. Lembrei-me também do tempo em que trabalhei em uma escola municipal, no ano de aplicação da prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)[1] para o 5º ano. Dois meses antes da prova, os alunos passavam por simulados e eram treinados para terem bom desempenho na avaliação. Os conteúdos e conhecimentos que a prova exigia passavam, assim, a ter espaço no currículo da escola.

Ao mesmo tempo, fiquei angustiada por destinar parte expressiva das minhas aulas para trabalhar com conteúdos específicos da prova, entendendo que esses conteúdos não são aplicáveis em nenhuma outra dimensão da vida deles, exceto no momento de realização dos exames. Questionei-me se esse tipo de prova consegue avaliar de fato o que sabem os alunos de EJA de acordo com os conteúdos importantes e pertinentes para esse segmento de educação.

Pouco a pouco, constatei que, ao mesmo tempo que havia um interesse significativo em obter a certificação do curso, havia uma distância entre a prova de língua portuguesa do ensino fundamental e meus alunos, sujeitos da EJA, público de interesse da prova. A partir dessas constatações, algumas questões surgiram. Tendo em vista a dificuldade de meus alunos numa simulação da prova do Encceja, sendo necessária a minha orientação, ficou a pergunta: será este um bom instrumento de avaliação de conhecimentos dos alunos que não estão no ensino regular?

[1] Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A pesquisa se insere no campo dos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente sobre a certificação e avaliação do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Nosso problema é entender quais são as aproximações e distanciamentos entre a política de avaliação e certificação do Encceja, com foco nos conhecimentos exigidos pela prova, e o currículo de uma escola de EJA, a fim de analisar a política pública a partir de um espaço real de realização. Trata-se de um estudo voltado para a averiguação da pertinência da prova do Encceja para seu público alvo, estudando um lócus específico da EJA: um projeto escolar, filantrópico, organizado por uma instituição não governamental, que necessita da prova para certificação, uma vez que não pode emitir certificados, pois o curso não está regularizado na Secretaria de Educação. Apesar disso, possui um histórico de mais de 25 anos atuando com EJA.

A escolha em pesquisar o currículo da EJA da escola Lourenço Castanho se justifica pelo fato de que este é um curso consolidado, reconhecido e bem estruturado, que resiste como projeto desde 1994. Além disso, o curso atende um dos públicos alvos da prova, adultos que necessitam de certificação mediante prova externa.

Para fundamentar esta pesquisa, foi realizado um levantamento de publicações na plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo)[2], utilizando como descritores *EJA, educação de jovens e adultos, educação de adultos, certificação.* Centrei o levantamento em pesquisas que tiveram como finalidade destacar os processos históricos da Educação de Jovens e Adultos, as políticas públicas e de construção do currículo, como mostram os estudos de Haddad e Di Pierro (2000); Di Pierro (2000, 2005); Di Pierro et. al (2001), Fávero e Freitas (2011), Friedrich et. al (2011), Oliveira (2011), Paiva (2009), Rummert (2007); Rummert e Ventura (2007).

Alguns trabalhos, como os de Haddad e Di Pierro (2000) e Di Pierro (2005), apresentam historicamente os exames de certificação dentro das políticas públicas para EJA. Foram encontradas apenas duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que se debruçaram sobre o ENCCEJA e os exames de certificação: Serrao (2014), Silva Junior (2015) e Catelli Jr (2016), respectivamente.

Foram poucos os trabalhos que estudaram a certificação de jovens e adultos, o que mostra que este tema ainda carece de pesquisa. Como afirma Catelli Jr (2016), há pouquíssimos estudos sobre exames com fins de certificação e escassez de trabalhos sobre metodologias de avaliação na EJA no geral. O pesquisador, juntamente com colaboradores, comenta que:

[2] Biblioteca eletrônica que abrange alguns periódicos brasileiros.

> A produção acadêmica está bastante restrita à elaboração de críticas relativas aos pressupostos políticos do exame, sem discutir os impactos de sua implementação para a EJA nos Estados da Federação que o oferecem ou, ainda, a validade do exame do ponto de vista pedagógico, levando em conta seus pressupostos e os resultados obtidos pelos candidatos. (CATELLI JR et al., 2013, p. 723).

Igualmente, Ribeiro et al. (2015) também assinalam que 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. " (RIBEIRO; CATELLI; HADDAD, 2015, p. 32). Um dos motivos é a ausência de informações mínimas por parte da instituição que aplica o exame sobre a aplicação e os resultados. Tal colocação faz-se presente em Di Pierro e Ximenes (2014). Segundo as autoras,

> Outra lacuna de informação refere-se aos exames de certificação que, sendo organizados em âmbito nacional pelo INEP – no caso do Encceja e do ENEM – em parceria com secretarias de educação dos estados e municípios, não disponibiliza uma base de dados com informações municipais, que permita conhecer os índices de aprovação, reprovação e conclusão em cada localidade, ou mesmo analisar eventuais e prováveis fluxos de jovens e adultos entre os cursos mantidos pelos diferentes provedores e os exames. (DI PIERRO; XIMENES, 2014, p. 1017).

No ano de sua criação, em 2002, os fóruns de EJA se reuniram no IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e assumiram posição contrária às concepções da prova, revelando preocupação com as consequências dessa política para a educação popular (CATELLI JR et al., 2013).

Em 2003, ano em que Luís Inácio "Lula" da Silva assumiu a presidência, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, suspendeu o Encceja argumentando que a responsabilidade de certificação não precisaria ser do governo federal. Anos mais tarde, em 2006, a aplicação do exame foi retomada pelo Inep, com base numa matriz de competências e habilidades que, segundo Fávero (2011), são calcadas exclusivamente no ensino escolar tradicional, ou seja, desconsiderando uma grande discussão que se faz em torno das especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Debruçando-se sobre o período de 2005 a 2010, estudos como o de Di Pierro e Ximenes (2014) constataram um decréscimo de matrículas no Ensino Fundamental em escolas regulares de EJA, segundo dados do Inep, e sugerem a possibilidade de que a

> [...] ampliação de oportunidades de educação a distância ou de certificação pela via de exames (Encceja e ENEM) estabeleça concorrência com os cursos presenciais ou semipresenciais com avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o que não foi possível aferir neste estudo" (DI PIERRO; XIMENES, 2014, p. 1020).

Uma das críticas formuladas por pesquisadores ao Encceja diz respeito à valorização do processo de aceleração da certificação que ele promove, sendo considerado um retrocesso em relação à luta pela garantia do direito à educação de jovens e adultos. Assim, estes processos acelerados não priorizariam processos de formação e transformação das condições das pessoas, visando apenas à empregabilidade de jovens e adultos.

Na perspectiva de Fávero (2011) seria necessária uma revisão do Encceja, pois trata-se de uma política não resolvida para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme assinala o autor,

> O ENCCEJA configura-se como uma retomada dos antigos "exames supletivos" e representa, ao mesmo tempo, um retrocesso nas políticas governamentais e um total desconhecimento de todas as experiências inovadoras que são feitas na EJA, sobretudo influenciadas pelo paradigma da educação popular. (FÁVERO, 2011, p. 46).

Dada a falta de informações mais específicas sobre a aplicação da prova e seus resultados, a intenção da presente pesquisa é se aprofundar na análise deste sistema de avaliação, aproximando-o de uma realidade escolar. Assim, pretendo cotejar o currículo do Encceja com o currículo da EJA da escola Lourenço Castanho, verificando como ocorrem as aproximações e distanciamentos desta política de avaliação e certificação em relação ao currículo de uma escola de EJA, analisando, portanto, esta política pública a partir de um espaço real de realização. Busca-se compreender, em termos mais amplos, o que os alunos dessa modalidade de educação devem aprender, porque, como e o que consideram importante que aprendam, seja no âmbito da política pública, seja naquele âmbito escolar.

Interessa a esta pesquisa entender se o Encceja, considerando suas concepções e materiais escritos, é um parâmetro adequado de avaliação de conhecimento de jovens e adultos. Como hipótese inicial, acredita-se que o exame apresenta limitações para avaliar esta modalidade da educação.

Trata-se de uma pesquisa documental. Para tal análise, utilizo como fonte os seguintes documentos: A Sinopse Estatística do Encceja 2017, elaborada pelo Inep; a matriz de habilidades e competências do Encceja; o caderno do aluno e do professor de Língua portuguesa disponibilizado para estudos do Encceja; e a prova regular de Linguagens do Encceja 2017.

Para análise do currículo da EJA da Lourenço Castanho, utilizarei documentações escolares disponibilizadas pelo diretor, bem como planejamentos de língua portuguesa, fichas de atividades dos alunos, cronograma e calendário escolar, entre outros documentos.

Como recorte, estudarei o Exame regular do Ensino Fundamental de língua portuguesa de 2017, um dos únicos exames disponibilizados no site do Inep até o início desta pesquisa, pois tenho interesse em analisar uma área do conhecimento que está relacionada com a própria linguagem da prova. A escolha do ano de 2017 se justifica pelo fato de também haver informações estatísticas sobre os inscritos e sobre o desempenho de quem realizou a prova naquele ano. Também utilizarei o mesmo recorte para estudar o currículo da EJA da escola Lourenço Castanho.

Para analisar os currículos utilizarei concepções de construção social e histórica de Goodson (2001). Também considerarei o trabalho de Dominique Julia (2001) para o debate sobre cultura escolar, buscando compreender como se dá a relação de uma política pública com a cultura escolar. Para Julia (2001, p. 10), cultura escolar é o

> [...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.

As colocações do autor nos ajudarão a identificar as especificidades da Escola Lourenço Castanho, assim como as prioridades nas ações pedagógicas.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos.

No primeiro, faço um breve histórico da EJA no Brasil até os dias atuais, com o objetivo de situar o leitor no contexto e no debate deste segmento de ensino. Além disso, apresento dados atuais da modalidade, com base no Indicador de Alfabetismo (Inaf) e em dados do Censo escolar (2018). Discuto alguns aspectos que envolvem o currículo da EJA, buscando compreender a construção do que as políticas públicas consideram importante para o jovem e o adulto aprenderem. Trago também informações e dados estatísticos sobre os inscritos do Encceja 2017, disponibilizados pelo Inep em 2019.

No capítulo 2, farei uma análise do currículo da EJA da Escola Lourenço Castanho, trazendo mais informações sobre seu histórico, sobre o espaço e sobre a comunidade dos alunos e do entorno. A partir da documentação fornecida para o estudo, trarei informações sobre o

currículo, considerando as práticas e projetos. Analisarei, por fim, o processo de avaliação da escola com o objetivo de trazer para o debate como se dá a prática das concepções presentes no universo EJA em um espaço real de realização

No capítulo 3, analisarei como se dá o processo de avaliação pelo Encceja, utilizando os materiais pedagógicos de 2017 disponibilizados pelo Inep (caderno do aluno e do professor), a matriz de competências, além da prova de 2017. O objetivo da análise é compreender se há contradições entre os documentos orientadores da EJA, o modelo de avaliação proposto no Encceja, considerando o público a quem essa prova interessa.

1. EJA, ENCCEJA E CURRICULO

1.1 EJA: breve histórico e dados atuais

Muitos trabalhos clássicos já analisaram e refletiram sobre a história da EJA no Brasil. Aqui, tenho como objetivo contextualizar historicamente o leitor de como se deu a consolidação da EJA no Brasil, com suas principais políticas e programas, especialmente a partir de 2002, ano de criação do Encceja.

Desde o início do século XX até anos 1940, quando esta modalidade começou a ser vista com um olhar mais específico e particular, nenhum movimento foi tão importante para mudar o pensamento a respeito da educação de jovens e adultos quanto os que ocorreram nos anos de 1960. Movimentos de educação e cultura popular, inspirados em concepções de educação libertadora de Paulo Freire, surgiram no Brasil, entre os quais se destacaram: Movimento de Cultura Popular em Recife, Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes em vários estados, Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler em Natal, Campanha de Educação Popular da Paraíba, Movimento de Educação de Base (FÁVERO; FREITAS, 2011). Os Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes também surgiram nessa época. O movimento que o pensamento de Freire provocou, o qual valoriza os saberes e as condições de vida dos educandos dá atenção às especificidades dos adultos, continua influenciando a educação de adultos no Brasil e no mundo até hoje. Na época, as propostas de Paulo Freire orientaram a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, plano que pouco depois foi interrompido:

> Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar. (RIBEIRO, 2001, p. 23)

Durante o período da ditadura militar no Brasil, muitas pessoas relacionadas ao movimento de educação popular foram perseguidas pelo governo. Paulo Freire foi preso por quase três meses, e depois exilado no Chile, retornando ao Brasil somente em 1980. Uma nova política foi criada, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil. Segundo Paiva (2003), este programa era considerado estratégia

importante para fortalecer o regime militar e ganhar o apoio das classes populares ao governo. Apesar de tentarem esvaziar o sentido crítico e político do movimento anterior da educação popular, Ribeiro (2001) destaca que a metodologia utilizada partia de alguns princípios desses movimentos:

> As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas "da vida simples do povo", mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (p. 26)

Outra ação do período foi a promulgação da Lei nº 5692/71, que criou os ensinos de 1o e 2o Graus e sistematizou o Ensino Supletivo, em termos de exames e cursos, que possibilitou a criação de um novo modelo de escola, os Centros de Ensino Supletivo (CES). Tanto no Mobral quanto nos CES, o número de jovens era alto. Muitos deles já haviam passado pela escola, mas estavam defasados em relação a idade e eram, na maioria das vezes, expulsos. Di Pierro (2005) afirma que o ensino supletivo da época não incorporou as contribuições dos movimentos de educação e cultura popular:

> Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos. (p.1118)

Neste momento, os exames supletivos assumem papel importante na política de educação de jovens e adultos, segundo também Fávero e Freitas (2011, p. 376):

> Quanto aos exames supletivos, a partir da criação do 1° Grau, reunindo o antigo primário e o curso ginasial, o mercado de trabalho passou a exigir o certificado de oito anos de estudos. A procura da certificação neste nível mobilizava milhares de pessoas, que lotavam estádios de futebol, obrigando a padronização dos exames em nível nacional. Embora com menor intensidade, a procura dos exames supletivos de 2o Grau, naquele período, também foi significativa, tendo se tornado crescente no período mais recente, quando o mercado de trabalho passou a exigir a certificação em nível do ensino médio.

Com a redemocratização do país o debate sobre a educação de adultos ganhou novos contornos. Os novos dirigentes governamentais buscaram qualificar a EJA, institucionalizando-a no contexto de suas secretarias de educação, criando setores/departamentos responsáveis pela sua implantação, elaborando propostas curriculares específicas, muitas delas retomando as propostas freireanas, dentre outros pontos.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 afirmaram a Educação de Jovens e Adultos como um direito de cidadania e dever do Estado pela primeira vez. Este direito também passou a ser discutido em agendas internacionais, como na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). A década de 1990 foi marcada por várias políticas de agenda internacional que influenciaram e mobilizaram a educação de jovens e adultos no Brasil:

> As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea). (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 200).

Em São Paulo, na gestão de Luíza Erundina, Paulo Freire retornou do exílio e assumiu a secretaria municipal de educação entre 1989 e 1991, trazendo novamente as pautas da educação popular e suas concepções para a educação de adultos, dando nova visibilidade aos avanços dos movimentos da década de 1960. Criou o Movimento de Alfabetização (MOVA) envolvendo o poder público e sociedade civil. Apesar de não ter sido uma política nacional, esse movimento chegou em vários estados e municípios e existe até hoje, em parceria com o Instituto Paulo Freire.

A participação do Brasil na V Confintea em Hamburgo (1997) fez com que vários segmentos da sociedade entre organizações governamentais, não governamentais e demais pessoas envolvidas com a EJA se organizassem em Fóruns[3]. Segundo Araújo et al. (2016, p. 147):

> [...] este movimento tornou-se na atualidade um locus permanente de reflexão, articulação e defesa da EJA no Brasil.

[3] Disponível em: http://www.forumeja.org.br/. Acesso em: 20 abr. 2019.

> Compreendido ora como um movimento social, ora como um espaço aglutinador das discussões e lutas políticas por uma melhor qualidade na educação destinada às pessoas jovens, adultas e idosas, também é visto como um espaço formador para aqueles que atuam nesta modalidade de ensino.

O Fórum do Estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a se organizar em 1996, a partir de uma convocação da UNESCO. Hoje, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal têm seus fóruns organizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) reafirmou o direito à escolaridade e oficializou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da formação básica. Além disso, prevê a validação dos aprendizados fora da escola, e estabelece a articulação entre o ensinamento básico e a formação profissional. A lei reduziu para 15 e 18 anos, respectivamente, as idades mínimas para conclusão do ensino fundamental e do ensino médio pela via de exames supletivos. Carvalho (2011) faz algumas ressalvas em relação à Lei:

> O processo de definição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no qual o governo não respeitou consultas e acordos feitos com os setores organizados da sociedade civil, acabou tendo resultados contraditórios para a EJA: de um lado, acabou integrando o "Ensino Supletivo" com o ensino regular, o que é positivo; por outro lado, houve certa indefinição do público a que se destina e a diluição das especificidades psico-pedagógicas. A LDB aprovada não deixou de tratar a educação de pessoas jovens e adultas, todavia a considerou de maneira parcial, sob a ótica da reforma do Estado, onde a prioridade seria o ensino fundamental regular. Mais do que isso, a lei não garantiu uma atitude indutora por parte do Estado, aspecto essencial na EJA. (CARVALHO,2011, p. 95)

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF (Lei n. 9424/96) para financiar as unidades da federação responsáveis pelo ensino fundamental. Por veto presidencial, as matrículas da educação de jovens e adultos não foram consideradas para o investimento, restringindo o financiamento para esse segmento da educação. Em contrapartida, em 1997, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, com foco nos municípios com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Entretanto, essas ações reafirmam dissociação da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos.

De programa em programa, a alfabetização de adultos sempre assumiu pauta secundária na agenda política educacional. É importante retomar que, apesar de serem muitas vezes confundidas como uma coisa só, alfabetização e educação de adultos são conceitos diferentes. A escolarização e educação de adultos amplia o acesso à cultura escrita e consolida as

aprendizagens iniciadas na etapa de alfabetização. Além disso, a concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo ainda continuava impregnada na cultura escolar brasileira (DI PIERRO, 2005). Essa visão de que a escola para jovens e adultos precisa suprir o currículo da escola de crianças e adolescentes é um obstáculo à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades à realidade dos adultos. Segundo Di Pierro (2005, p. 1118),

> Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Em 2000, foi promulgado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer deu autonomia dos entes federativos para organizar a duração e estrutura dos cursos de EJA (BRASIL, 2000). Para Fávero (2011, p. 32),

> O parecer elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury constitui-se no mais importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos. Após o histórico da educação de adultos no Brasil, em especial quando entendida como ensino supletivo, após a Lei nº 5692/71, propõe para a Educação de Jovens e Adultos as seguintes funções: reparadora - significando o ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; equalizadora - proporcionando maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos até então desfavorecidos qualificadora - prevendo a atualização e aprendizagem contínua ao longo da vida [...].

Em São Paulo, portaria da Secretaria Municipal de Educação 6837, de 2014 regulamenta a oferta da EJA no município. O ensino fundamental de nove anos corresponde a 4 anos na modalidade EJA: etapas de Alfabetização, Básica, Complementar e Final, com duração de dois semestres cada uma (SÃO PAULO, 2014). A Rede Municipal de Ensino de São Paulo oferece a EJA em cinco formas de organização: EJA Regular, MOVA-SP (Movimento de Alfabetização junto a Organizações da Sociedade Civil), CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento) e EJA Modular . As duas primeiras etapas (alfabetização e básica), que correspondem aos anos iniciais do Ensino fundamental (1º ao 5º ano), tem duração de 900 a 1600 horas, dependendo da modalidade.

Apesar de haver alguns avanços em relação às normatizações da EJA, o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou esse segmento em segundo plano, como aponta Di Pierro (2005, p. 1128):

> Durante os oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) - e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva inaugura um período de importantes avanços das políticas públicas para a EJA, garantindo inclusive a participação da sociedade civil na construção de ações voltadas a esta modalidade. Em outro trabalho, Di Pierro (2010), destaca dois traços como característicos da política para EJA durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva:

> O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo [...] O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (p. 946)

O programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 e institucionalizado pela Lei nº 10.880/2004, apoiou financeiramente os estados, município, Distrito Federal e outras empresas e organizações não governamentais da sociedade civil na implementação de cursos de alfabetização pelo país. Apesar de, segundo Rummert e Ventura (2007) ter muitas semelhanças com os outros programas, como o Programa Nacional Alfabetização e Cidadania (PNAC) durante o governo Collor e Alfabetização Solidária (PAS) do Fernando Henrique, Brasil Alfabetizado era passível de reformulações segundo as críticas. As mesmas autoras apontam

que uma das principais críticas a esses programas é a redução do papel do Estado e ausência de investimento em políticas públicas para a EJA.

Também em 2003, uma importante ação que estabeleceu um diálogo do governo com a sociedade civil foi criada: a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), um colegiado composto por pesquisadores, representantes de movimentos sociais e instituições que auxiliava o ministério na construção de políticas públicas para EJA. No ano seguinte, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade pelo Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004 deu a EJA um lugar específico dentro do Ministério da Educação (MEC). Segundo Serrao (2014) e Arroyo (2007), a transferência da EJA para uma secretaria que tinha a intenção de valorizar o direito à diversidade mostra a intenção de estabelecer esta modalidade como política de afirmação dos direitos sociais negados no passado para esta população.

Em 2006, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). Nesse mesmo ano, concomitante com a diminuição das matrículas da EJA, se estabeleceram novas bases para o regime de colaboração entre as esferas de governo, com a inclusão da modalidade EJA no FUNDEB com vigência de 2007 a 2020. Este é considerado por Serrao (2014) talvez a ação mais importante para a institucionalização das políticas de EJA, que até então não tinha investimento financeiro deste fundo.

Em 2010, outro avanço em relação às normatizações da EJA ocorreu: os Ministérios da Educação e da Justiça lograram acordo em torno das Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade. Em 2011, a Presidenta Dilma Rousseff instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), para ajudar os Estados a alinharem os estabelecimentos penais às novas Diretrizes. (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

O governo de Dilma Roussef (2011- 2016) ampliou a abrangência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad) incluindo a Educação Especial, que virou Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secadi. Em 2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O governo deu ênfase na qualificação profissional da mão de obra.

Em 2014, a EJA estava presente em duas metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014):

> META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

> META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, iniciamos uma era de retrocessos para a Educação e de Jovens e Adultos. Ainda poucos trabalhos fazem um levantamento de políticas do governo do ex presidente interino Michel Temer. Sabe-se que, além da redução do financiamento de alguns programas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o governo baixou alguns decretos e portarias. Uma delas, a Portaria do Gabinete do Ministro da Educação, nº 577, de 27 de abril de 2017, estabeleceu nova composição ao Fórum Nacional da Educação (FNE), ampliando a representação governamental e empresarial, reduzindo a participação da representação da Sociedade Civil e excluindo de forma direta os fóruns EJA e outras organizações (EDITORIAL, 2017)[4].

O decreto n°9057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN de 1996, autorizou os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância para o ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, EJA e educação especial[5].

A política de governo de Jair Bolsonaro, que assumiu a presidência em 2018, coloca a EJA em seu pior momento desde o período de redemocratização do país. Na verdade, acompanhamos um momento de muitas dúvidas e incertezas, pois ainda não foi apresentado um plano consolidado com ações e metas para a Educação do país no geral, colocando esta pauta em um lugar marginal. É importante dizer que, já em seu plano de governo, o presidente revela suas intenções de mudar o método de gestão, revisar e modernizar o conteúdo, com foco na educação à distância e privatizações. Apesar de ter colocado de forma bastante abrangente todos os conceitos, ele enfatiza sua intenção de "expurgar a ideologia de Paulo Freire"[6] da educação, dizendo que "um dos maiores males atuais é a forte doutrinação". Desconsiderando toda a contribuição que este pensador fez para o Brasil e para o Mundo, e principalmente para

---

[4] Educacão & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200271&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2019.

[5] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm . Acesso em: 20 abr. 2019.

[6] Plano de governo disponível em https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf

a EJA, suas palavras revelam suas intenções políticas e ideológicas, mesmo dizendo que pretende tirar as ideologias da Educação.

Já nos primeiros dias de governo, o novo ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez extinguiu a secretaria responsável pela EJA, a Secadi. No seu lugar, criou duas novas secretarias, a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp). Informações coletadas no site do MEC mostram que com a dissolução dessa secretaria, a EJA não possui mais lugar no MEC. O programa Brasil Alfabetizado, antes coordenado por essa secretaria, foi extinto. A Semesp, em texto no site[7], englobou algumas áreas da antiga Secadi, deixando de mencionar Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos.

Ainda não está claro e não há mais informações sobre as ações dessas novas secretarias para garantir o direito das pessoas atingidas por essas modalidades de educação que a Secadi abrangia.

O decreto nº 9.759[8] de 11 de abril de 2019, assinado por Jair Bolsonaro e pelo ministro da Casa Civil Onyx Lorenzoni *extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal*, restringindo ainda mais a participação de organizações da sociedade civil da política. Muitas organizações foram atingidas, entre elas, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT. Sabe-se que elas foram fundamentais até então para a criação de programas, fiscalização e pressão.

Até agora, uma única medida do governo lançada foi o decreto nº 9.765[9], de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), nomeada como "Alfabetização Acima de Tudo', elaborada pela Secretaria de Alfabetização (Sealf). Assim como outros programas já lançados, a medida visa à redução do analfabetismo, com objetivo de atingir as metas 5 e 9 do PNE. Segundo o decreto, essa política é fundamentada em evidências das ciências cognitivas, com ênfase na consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos, e produção de escrita. A política prioriza a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e não cita quais serão os programas e ações pelas quais será implementada. Faz apenas duas

[7] http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao Acesso em 8/8/2019
[8] http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350
[9] http://www.brasil.gov.br/100dias/arquivos_pdf/acao-12-decreto-no-9-765-de-11-de-abril-de-2019.pdf

únicas menções à EJA, colocando alunos da EJA e jovens e adultos sem matrícula no ensino formal como público alvo e discorrendo que programas devem incluir o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal.

De uma forma geral, a partir de 2016 observamos uma decadência da EJA no Brasil no que si diz respeito às políticas públicas. Muitos dos direitos conquistados foram perdidos e entramos em uma era onde o percurso da EJA é incerto. Alguns dados, apresentados a seguir, demonstram uma queda nos índices que antes expressavam a qualidade da EJA. Atualmente, observamos que a educação, principalmente a Educação de Jovens e Adultos, não tem espaço nem prioridade na agenda nacional.

Apesar de tantos programas e reformulações de política, a questão do analfabetismo no Brasil continua sendo um problema, visto inclusive pelas autoridades políticas. Entretanto, tais reformas ainda não conseguiram resolver ou gerar esperanças nesse cenário, tornando a situação ainda preocupante.

Um primeiro dado que pode ser usado para ilustrar o panorama da EJA no Brasil, é o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), desenvolvido pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. A cada coleta de dados do Inaf são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes de zonas urbanas e rurais, incluindo todas as regiões do Brasil. Estatisticamente, o intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos. Assim, considerando o baixo número de entrevistas, o índice apresenta dados amostrais que podem representar essa parcela da população, e não dados absolutos.

O indicador considera como alfabetismo a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, sendo que tal processo se ilustra com o início do simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita, se desenvolvendo até ações cognitivas mais complexas, como a conjunta integração de informações textuais com o conhecimento de mundo do leitor. É importante destacar que não consideram que o jovem ou adulto pode ser classificado simplesmente como uma visão binaria (alfabetizado x não alfabetizado).

> Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma

> série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (INAF, 2018, p.)

Assim, a alfabetização é um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades relacionadas com o campo da escrita, leitura e compreensão. Nesta concepção, elaboraram 5 níveis para medir o alfabetismo: Analfabeto, rudimentar, Elementar, Intermediário e Proeficiente. Os níveis Analfabeto e Rudimentar, juntos, formam o grupo dos Analfabetos Funcionais. Segundo Inaf (2018, p. 8),

> Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

O *quadro 1.1* ilustra organização dos 5 níveis e o quadro 1.2 lista os conhecimentos que os jovens e adultos precisam ter para serem classificados em cada nível.

Quadro 1.1

Níveis de alfabetismo do Inaf

GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
	Rudimentar
FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
	Intermediário
	Proficiente

Fonte: Inaf, 2018.

Quadro 1.2

Conhecimentos de cada Nível de Alfabetismo

Níveis	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto	- Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).
Rudimentar	- Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. - Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. - Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. - Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar	- Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. - Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). - Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. - Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário	- Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências.

	- Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); - Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. - Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proeficiente	- Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. - Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). - Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Elaboração própria a partir do quadro de Inaf 2018

A tabela 1.1 ilustra os resultados gerados pelo indicador Inaf ao longo de mais de uma década, de 2001 até 2018.

Tabela 1.1

Evolução dos níveis de alfabetismo do Inaf entre 2002 e 2018

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	*2000*	*2000*	*2001*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total[2]	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

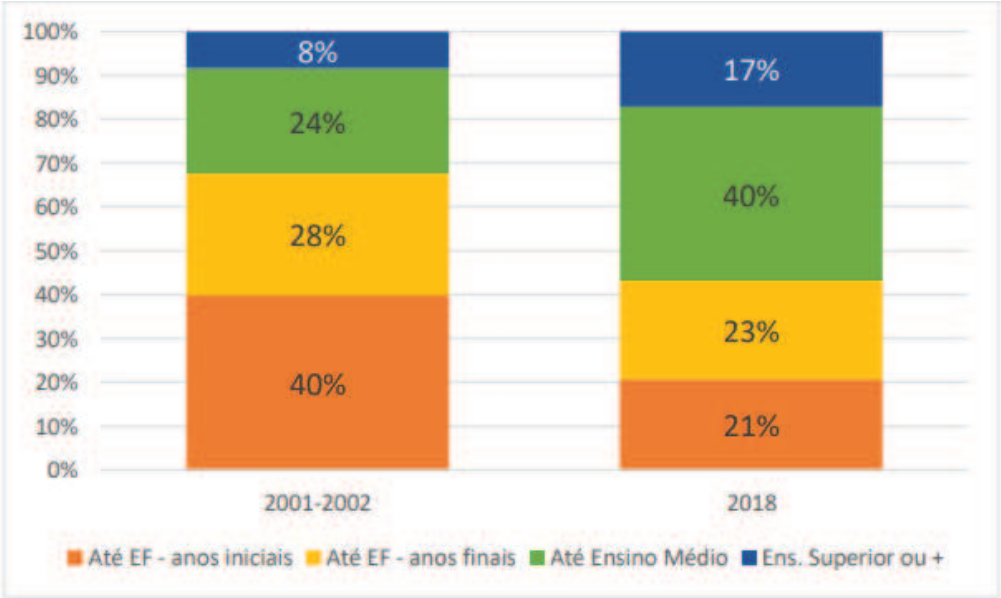
Fonte: Inaf 2018

No geral, apesar de ter uma significativa redução do número de Analfabetos entre 2001 e 2015, caindo de 12% para 4%, pode-se perceber que a última coleta de dados mostra um aumento para 8%, o dobro em relação a 2015. De acordo com a classificação do Inaf, os analfabetos funcionais (incluindo os níveis analfabeto e rudimentar) aparecem em 2018 como 3 em cada 10 brasileiros. Este dado é preocupante, uma vez que este grupo é definido por pessoas que têm muita dificuldade para fazer uso da leitura, da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana.

Os dados apresentados pelo Inaf indicam o perfil da população e da amostra variaram pouco significativamente ao longo desses 17 anos nas principais variáveis demográficas. Porém, houve grande variação com relação a escolaridade, mostrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1.1

Proporção por níveis de escolaridade na população de 15 a 64 anos e na amostra Inaf em 2001-2002 e 2018



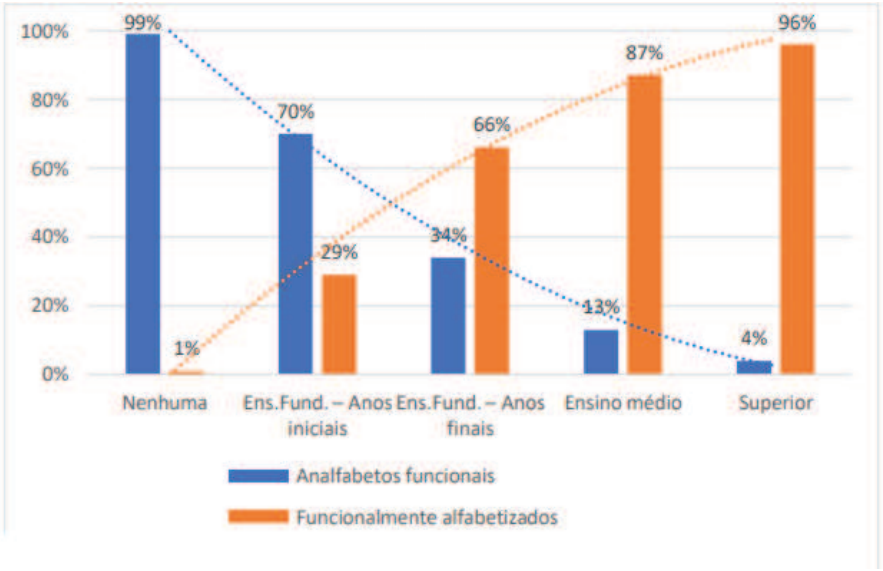
Fonte: Inaf 2018.

O gráfico 1.1 ilustra a elevação do número de pessoas que chegam aos níveis mais elevados da educação formal. Em 2001-2002, apenas 8% das pessoas cursavam ensino superior ou mais elevado, e em 2018 a proporção mais que dobrou, subindo para 17%. Também pode ser observado uma queda de aproximadamente metade na proporção por níveis de escolaridade, com 40% da população possuindo apenas os primeiros anos do ensino fundamental em 2001-2002, e 20% ao final do período.

O gráfico 1.2 evidencia a escolaridade como sendo o principal fator explicativo da condição de Alfabetismo.

Gráfico 1.2

Escolaridade por grupos de Alfabetismo



Fonte: Inaf 2018.

Apesar do gráfico ilustrar claramente a relação entre alfabetismo e escolaridade, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira absoluta ou linear. Como exemplo, pode-se observar uma significativa proporção de pessoas que mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e ao superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade.

De acordo com informações do Inaf, 92% do grupo de Analfabetos é formado por pessoas que não frequentaram a escola ou que tem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já no grupo com nível Proficiente, a situação e oposta: 91% cursou ou está cursando o Ensino Médio ou o Ensino Superior.

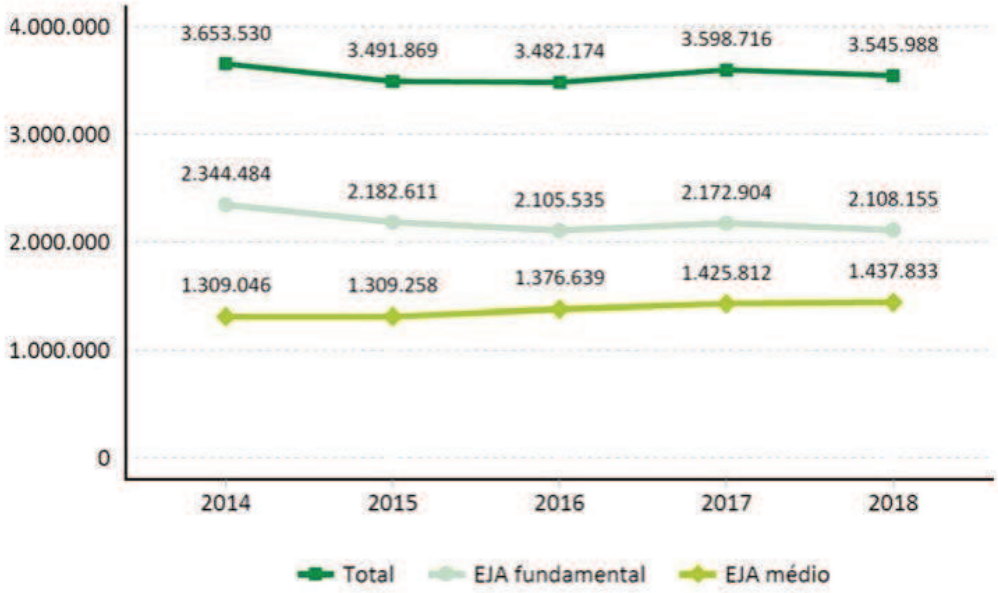
Analisando o fator da faixa etária, mantêm-se a tendência indicada nos estudos anteriores do Inaf: os mais jovens têm desempenho significativamente superior em comparação àqueles de segmentos de idades mais avançadas. Dos jovens pesquisados (entre 15 e 24 anos), a maior parte está localizada no nível Elementar (37%) e intermediário (35%), enquanto que na faixa etária dos mais velhos (50 a 64 anos), a maior parte encontra-se no nível Rudimentar (34%). Outro dado importante é que 58% das pessoas do nível Analfabeto possuem entre 50 e 64 anos, enquanto que 62% de pessoas do nível proficiente possuem entre 15 e 34 anos.

O Censo escolar de 2018 apresenta dados de matrícula que completam a análise da EJA da atualidade. Do total de matrículas (3.545.988), 59,5% foram realizadas na etapa do Ensino Fundamental e 40,5% na etapa do Ensino Médio.

O gráfico 1.3 registra uma queda de 3% do número de matrículas, de 2014 a 2018. Essa porcentagem é maior na EJA fundamental, onde a queda foi de 10%. Na EJA médio, o número de matrículas aumentou em quase 10%.

Gráfico 1.3

Número de matrículas na educação de jovens e adultos de 2014 a 2018

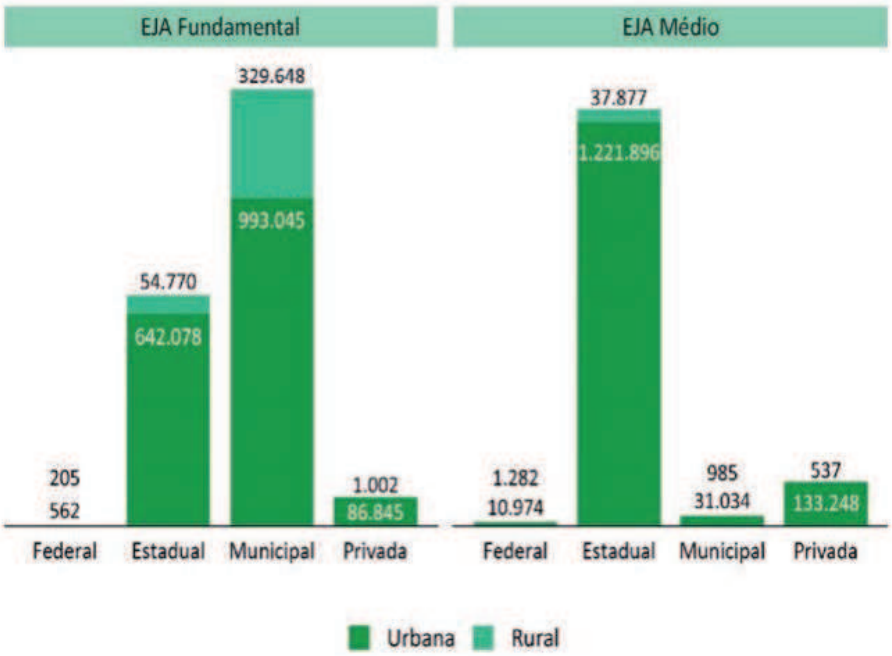


Fonte: Censo da Educação Básica de 2018.

Do total de matrículas na EJA fundamental, o gráfico 1.4 mostra que, em 2018, apenas 4,2% delas foram realizadas em instituições particulares. Dentre as matrículas de instituições públicas, 65,5% foram feitas na rede municipal de ensino. Apenas 18,3% das matrículas provem de zonas rurais, enquanto no Ensino Médio esse número é ainda menor, atingindo 2,8%. 88,5% das matrículas da EJA médio provém da rede pública, quase que a totalidade (96,6%) de escolas da rede estadual de ensino.

Gráfico 1.4

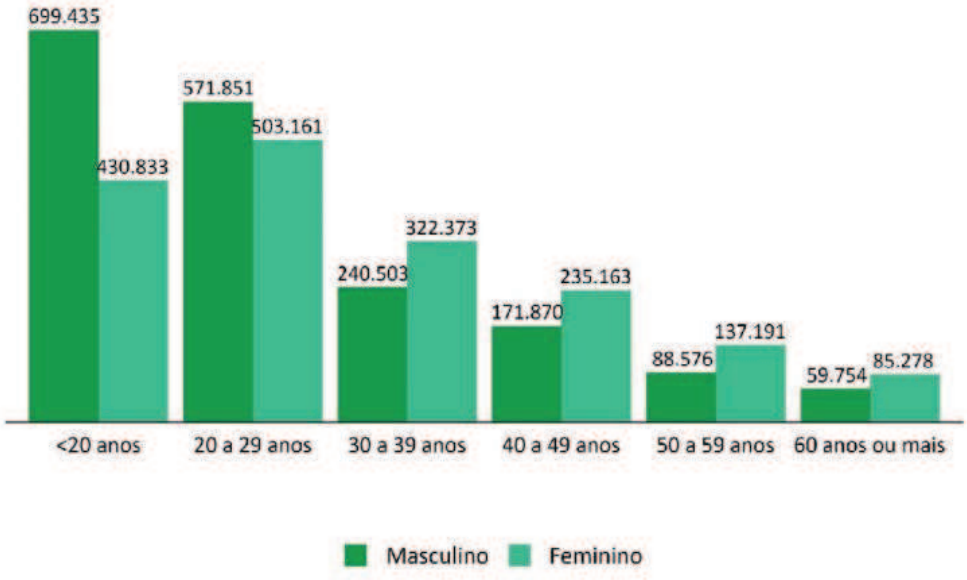
Número de matrículas na EJA de nível fundamental e médio segundo dependência administrativa e localização da escola em 2018



Fonte: Censo da Educação Básica 2018.

O Gráfico abaixo mostra que a população da EJA está mais jovem: a maior porcentagem de matrícula é da faixa etária de menos de 20 anos (31,9%), sendo que 62,2% possui menos de 29 anos. Outro dado importante é que, a partir de 30 anos, a maioria dos alunos de EJA são mulheres.

Gráfico 1.5
Número de matrículas na EJA segundo faixa etária e sexo, em 2018



Fonte: Censo da Educação Básica 2018.

1.2 Currículo e avaliação da EJA

Depois deste breve histórico da EJA no Brasil é importante retomar aqui alguns aspectos que envolvem o currículo e avaliação desta modalidade. Tentarei fazer uma breve reflexão sobre o assunto, pois há pouca pesquisa feita sobre a construção do currículo da EJA no Brasil. Entretanto, para estudar o Encceja, a avaliação da EJA e o currículo da escola Lourenço Castanho é preciso refletir sobre o que os jovens e adultos devem aprender na escola, quem define isso, e quais concepções estão envolvidas nesse processo, para depois analisar a forma como a avaliação desses conhecimentos é feita.

Para pensar o currículo, trabalho o conceito de construção social do currículo de Ivor Goodson (1997). Ao articular poder com conhecimento, o pesquisador analisa o currículo como forma de regulação social, construído a partir de interesses de alguns grupos sociais. Interessado em como a cultura seleciona, avalia e distribui o conhecimento curricular, preocupa-se com a maneira como o poder interfere no conhecimento.

Para Xavier (2015, p. 20),

> A análise de Goodson (1997) desnaturaliza a relação da escola com o currículo, localiza-a historicamente, permitindo identificar os processos sociais nas negociações que precedem a formalização do currículo, bem como a sua difusão. Propicia a investigação de quais conhecimentos, valores e

> habilidades foram considerados verdadeiros e legítimos nesse processo, assim como evidencia as negociações dessa validade e legitimidade.

Primeiramente, é importante retomar duas ideias básicas que permearam a educação de adultos durante sua história: a de que ela é compensatória, com um pensamento de incompletude e de falta em comparação com a educação das crianças, e de que ela possui suas especificidades e necessita de uma concepção própria.

Quando era nomeado de ensino supletivo, nos anos 1970, as políticas públicas partiam do pressuposto de que os jovens e adultos eram os incompletos e que deveriam suprir a educação que lhes faltou ao longo da vida, comparando com a escolarização das crianças matriculadas no ensino regular. Os adultos analfabetos eram vistos como crianças grandes, que precisavam correr contra o tempo para aprender aquilo que não conseguiram quando deveriam estar na escola.

Muitos autores consideram que as reflexões trazidas por Paulo Freire e pelo movimento da Educação Popular, a partir dos anos 1960, foram decisivas para a mudança concepção do adulto e de sua aprendizagem. O sujeito da EJA passou a ser olhado sem o viés da carência e, suas particularidades como identidades e trajetórias. Assim, era preciso pensar em um trabalho diferente do desenvolvido com crianças para atender as necessidades e especificidades dos adultos.

Um item importante a ser considerado é o público da Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se, a partir do censo escolar, que quase 32% do público atual da EJA possui menos de 20 anos, e 62,2% tem menos de 29 anos. Considerar, portanto, que a grande parte dos alunos possuem experiência de vida e de trabalho pode ser um equívoco. Xavier (2015), ao abordar o rejuvenescimento dos alunos de EJA, aponta que esta modalidade de educação abarca um público de condições distintas:

> Ou seja, trabalhadores que iniciaram a escolarização tardia, jovens e adultos que interromperam a escolarização, via de regra, em função de migração ou entrada no mercado de trabalho e, ainda, adolescentes com defasagem entre a idade e série prevista para conclusão (JOIA, DI PIERRO e RIBEIRO, 2008). [...] foi detectado também um perfil de aluno, particularmente composto por pessoas mais velhas que buscam a escolarização como espaço de convivência (IRELAND; MACHADO e PAIVA, 2007). Portanto, a finalidade dessa modalidade de educação inclui a suplência (no sentido de repor a escolaridade), a terminalidade (a obtenção de certificado), a aprendizagem e a qualificação (que pode ser entendida como referentes à formação para o trabalho e profissionalização ou como emancipação do trabalhador), o suprimento (relativo ao aperfeiçoamento e ou atualização), a aceleração dos estudos (no caso do adolescente que volta ao ensino regular) e o acolhimento (a escola concebida como espaço social). (XAVIER, 2015, p. 19)

Serrao (2014) relaciona o perfil do público EJA com a necessidade de criação de políticas públicas específicas:

> Nesse sentido, a EJA não poderia ser resumida unicamente por sua faceta escolar "clássica" ou "tradicional", justamente porque seu público potencial apresentaria características e demandas próprias, que dificilmente seriam respondidas de maneira satisfatória no campo da educação escolar formal. São sujeitos com necessidades básicas de aprendizagem específicas e que, portanto, demandariam políticas educacionais concebidas segundo as peculiaridades de suas fases da vida, marcadas por experiências pessoais, culturais, comunitárias, profissionais e relações interpessoais determinantes para a construção de sua leitura do mundo e para a construção e expressão de conhecimento. Tais especificidades, conforme afirma Di Pierro, dificilmente estariam compreendidas em um modelo de educação escolar universalista [...] (SERRAO, 2014, p.30).

O mesmo autor afirma que essa concepção tem sido adotada como referencial para a construção das políticas educacionais brasileiras, “mesmo que, na prática, muitos resquícios de concepções e paradigmas anteriores não tenham sido plenamente superados.” (SERRAO, 2014, p. 30). O parecer CEB n° 11/2000, que organizou as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA) reconheceu legalmente, pela primeira vez, que a EJA precisava de uma organização própria.

Essas duas concepções de EJA influenciam diretamente na forma de organização dos cursos, currículos e produção de materiais didáticos. Ao perguntarmos o que os adultos devem aprender, dependendo de cada concepção o conhecimento, conteúdos curriculares e os tempos de aprendizagem podem variar. Por exemplo, refletir sobre as origens, identidade e o mundo do trabalho é algo bem presente nos cursos de EJA, visto que este é também o universo do mundo adulto.

Para Caiavatta e Rummert (2010, p. 467)

> A questão da experiência pressupõe sua abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere experiências, também a priori, um caráter de positividade. Trata-se, portanto, de reconhecer a classe como locus de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados. Para tanto, faz-se necessário ir além dos estudos-narrativas referentes aos saberes do trabalhador que, por serem encerrados em si mesmos, se afastam dos processos de construção dos sujeitos coletivos, conformando-se à lógica individualizante, e que parecem ignorar que todo o conhecimento é socialmente construído.

É muito comum, também, que os adultos já tragam consigo representações sociais da escola, por vivenciar uma sociedade que possui esta instituição legitimada e valorizada. Grande parte dos alunos já tiveram experiências escolares anteriores e buscam cursos de EJA para concluírem seus estudos. Por isso, carregam consigo as práticas mais tradicionais, como cópias da lousa e ditados, e as valorizam. Assim, trazê-los para uma prática que permite o diálogo e a reflexão, com desenvolvimento do espírito crítico, onde relações entre professor e aluno são mais transversais, é por vezes de difícil aceitação por parte dos alunos.

No final dos anos 90 e início de 2000, as primeiras propostas curriculares nacionais para EJA começam a ser publicadas. Em 2001, foi lançada pela Ação Educativa e MEC a 3ª edição da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a 'Nota da equipe de elaboração' (RIBEIRO, 2001), a organização não-governamental contou com apoio de especialistas em EJA e várias outras pessoas e instituições para a construção dessa proposta. A primeira versão da proposta, de 1995, foi examinada por educadores da sociedade civil e educação popular, e depois por educadores ligados a programas governamentais e especialistas nas áreas curriculares. Segundo a mesma nota, algumas críticas foram incorporadas, outras não foram possíveis. Dentre as que não foram possíveis, estão as críticas relacionadas à abrangência de apenas 4 séries do ensino fundamental, a ausência de algumas áreas do conhecimento específicas das linguagens não verbais, como educação artística e educação física, e o pouco enfoque à educação do trabalho.

Segundo Cainelli (2002), apesar dos parâmetros terem a justificativa de superar as diferenças, as sugestões gerais de conteúdos e metodologias para todos os níveis do ensino sofreram críticas de pesquisadores e da sociedade civil, entre elas, a ausência de discussões e imposição e desqualificação de outras práticas desenvolvidas no país. Para o autor,

> No entanto, as críticas não foram suficientes para impedir a formalização dos parâmetros como algo concreto. Propostas foram surgindo, dando voz a outros parâmetros, outros conjuntos de conteúdos e sugestões, agora legitimados por outros autores, que ressignificaram a ideia de que os parâmetros eram necessários, apenas modificando-se quem os determinaria. Transferiu-se a tarefa de indicar os sujeitos encarregados da produção dos conteúdos e sugestões do Estado para os representantes das associações científicas e sindicatos. [...]. (CAINELLI, 2002, p. 192)

A autora faz uma crítica às propostas curriculares, pois as considera sem identidade, "apresentando em toda sua organização uma retórica voltada para a ideia de sugestões informais e um corpo estruturado como currículo, para ser usado e cobrado pelos órgãos governamentais posteriormente, seja nas avaliações, ou nos financiamentos" (CAINELLI, 2002, p.198).

Destaca, no entanto, que "no caso da educação de adultos a estrutura dos próprios cursos, com especificidades impossíveis de serem mapeadas, torna difícil a elaboração de orientações gerais para todos os cursos" (CAINELLI, 2002, p.198). A própria equipe de elaboração da proposta, em nota, esclarece que parte das críticas dizia sobre as limitações e poder prescritivo que uma proposta curricular em nível nacional poderia ter, considerando a flexibilidade que esta modalidade de educação exige**.** Entretanto, enfatizam que:

> Considerando esses questionamentos, é essencial reafirmar que o espírito de nossa iniciativa foi o de oferecer uma proposta curricular como subsídio ao trabalho dos educadores e não o de estabelecer "o currículo" que merecesse ser simplesmente aplicado, seja em escala local, regional ou nacional. Animar o debate em torno da questão curricular, suscitar a divulgação de propostas alternativas ou complementares elaboradas por outras equipes, impulsionar iniciativas de formação de educadores e provimento de materiais didáticos são as metas mais importantes que almejamos como resultado deste trabalho. Certamente, a mera existência de uma proposta curricular como esta não possibilitará o alcance dessas metas sem que haja decidido empenho dos poderes públicos em apoiar iniciativas nesse sentido, com o espírito democrático e pluralista que convém ao desenvolvimento curricular no campo da educação de jovens e adultos. (BRASIL, p.11).

No ano seguinte, em 2002, foi lançada a proposta curricular para o segundo segmento da EJA (correspondente à etapa dos anos finais do Ensino Fundamental), organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, que tinha como objetivo subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA. (BRASIL, 2002).

1.3 Dados do Encceja e dos inscritos no exame

Segundo informações coletadas no site do Inep, o Encceja é um exame de certificação que busca "aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada." (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, portal)[10]. Desde 2002, o exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação: o Inep realiza o exame e as secretarias e institutos federais emitem o certificado e a declaração de proficiência.

Quem pode realizar o exame são pessoas com 15 anos completos para as provas do Ensino Fundamental e 18 anos completos para as provas do Ensino Médio. Há quatro formas

[10] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/encceja>. Acesso em: 1 abr. 2019.

de aplicação, segundo a situação do participante: para residentes no Brasil, para residentes no Brasil que estão privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas, para brasileiros residentes em outros países e para residentes em outros países e que estão privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas.

Conforme o Portal do Inep, o Encceja possui seis finalidades:

> ● Construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar;
> ● Estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame;
> ● Oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar;
> ● Construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação;
> ● Construir parâmetros para autoavaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho;
> ● Possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, portal).11

Uma das críticas ao Encceja foi a falta de divulgação das informações sobre a aplicação da prova. É válido lembrar aqui que uma das metas, segundo Inep, é "Construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação". É discutível o modo como essas informações podem ajudar a melhorar a qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos, afinal, em teoria a busca por processos acelerados de certificação caminha na direção oposta à educação escolar. Até então não sabíamos informações mínimas sobre o público que participa da avaliação.

Apenas em 2018 os microdados e sinopses estatísticas das edições de 2014, 2015 e 2016 foram disponibilizados. Em 2019, o Inep divulgou os dados da edição de 2017. Anteriormente a isso, Catelli Jr (2016) teve acesso aos microdados do exame realizado em 2010, compilando-os em sua pesquisa.

As sinopses contêm informações que possibilitam traçar o perfil dos inscritos e o desempenho no exame. Corresponde a um conjunto de tabelas com informações coletadas junto aos inscritos, por meio do Questionário Socioeconômico, e pela aplicação do Exame em si.

---

[11] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/encceja>. Acesso em: 1 mar. 2019.

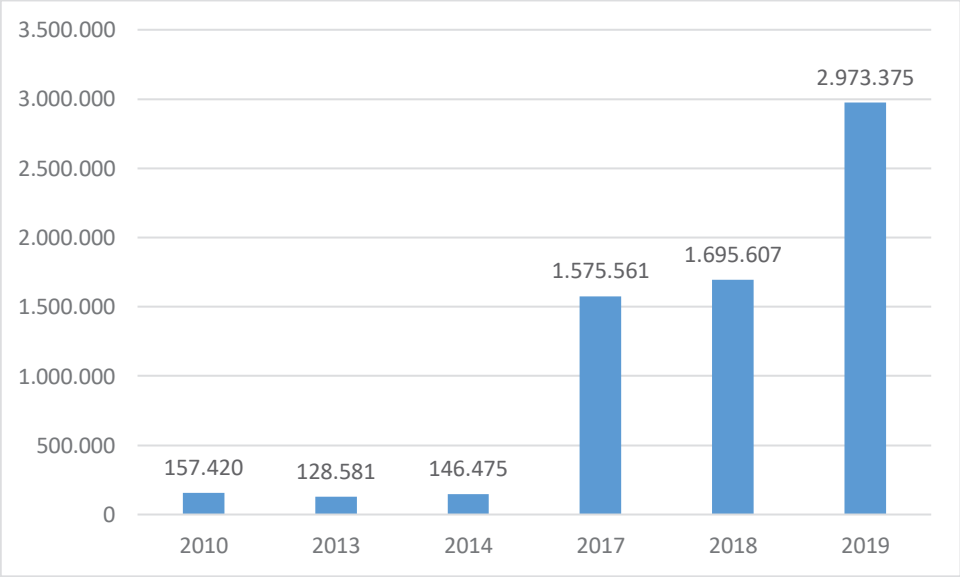
A seguir, apresentarei um resumo dos dados disponibilizados na Sinopse Estatística de 2017 e nos documentos de divulgação à imprensa de 2018 e 2019. Este recorte foi estabelecido para uma possível correspondência com os materiais sobre os conteúdos do Encceja 2017 e dados curriculares da escola Lourenço Castanho do mesmo ano.

Os Gráficos 1.6 e 1.7 mostram que o número de inscrições aumentou consideravelmente nos últimos anos. O número de adesões dos estados também tem aumentado, segundo informações do Inep (INEP, 2019). Em 2019, a prova foi aplicada em 611 municípios, 47 a mais que em 2017.

Uma das explicações para aumento expressivo do número de inscrições em 2017 é a ampliação dos níveis de certificação da prova. Desde 2009, por causa de uma alteração na organização do exame, o Encceja tinha como finalidade certificar apenas o Ensino Fundamental, enquanto o Enem assumiu a certificação do Ensino Médio. A partir de 2017, reassume a certificação do ensino médio e também é aplicado, além das opções regular e regular exterior, para pessoas Privadas de Liberdade no Brasil e no exterior.

Gráfico 1.6

Número de inscrições (2010- 2019)



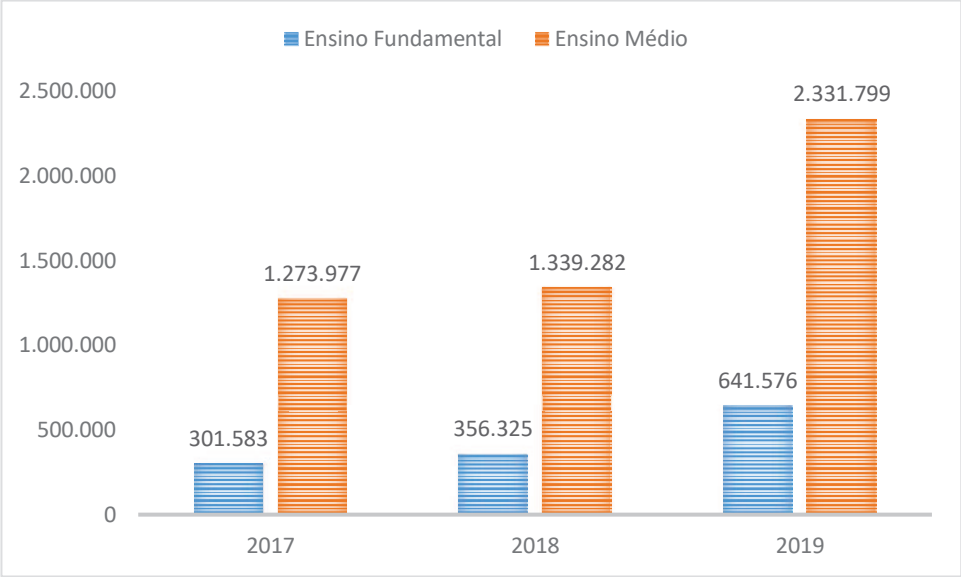
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Press Kit Encceja 2019 (INEP, 2019).

O número de inscrições da prova bateu seu recorde em 2019, quando atingiu quase 3 milhões de inscritos, número 75% maior que em 2018, quando o exame teve 1.695.607

inscritos. As inscrições para a prova do ensino fundamental somaram 21,6% do total, enquanto para o Ensino Médio 78,4% do total. Os números de inscritos para a prova de Ensino Fundamental, apesar de sofrerem um aumento de mais de 100% de 2014 para 2017, sempre foram menores que o número de inscritos para o Ensino Médio.

Gráfico 1.7

Número de Inscritos por nível de Prova

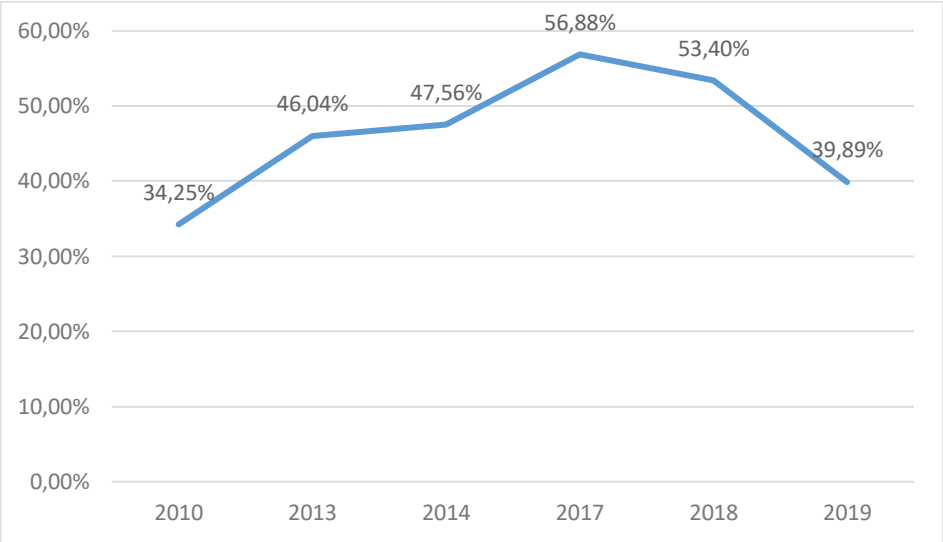


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Press Kit Encceja 2019 (INEP, 2019).

O gráfico 1.8 mostra que a porcentagem de abstenções também cresceu nos últimos anos, até 2018, e caiu 13,51% do ano passado para 2019. Considerando que em 2017 e 2018 mais da metade das pessoas que se inscrevem não realizam a prova, essa taxa é consideravelmente alta. Autoridades governamentais explicam que essa alta taxa de abstenção deve-se ao fato da inscrição para a prova ser gratuita.

Gráfico 1.8

Porcentagem de absenções

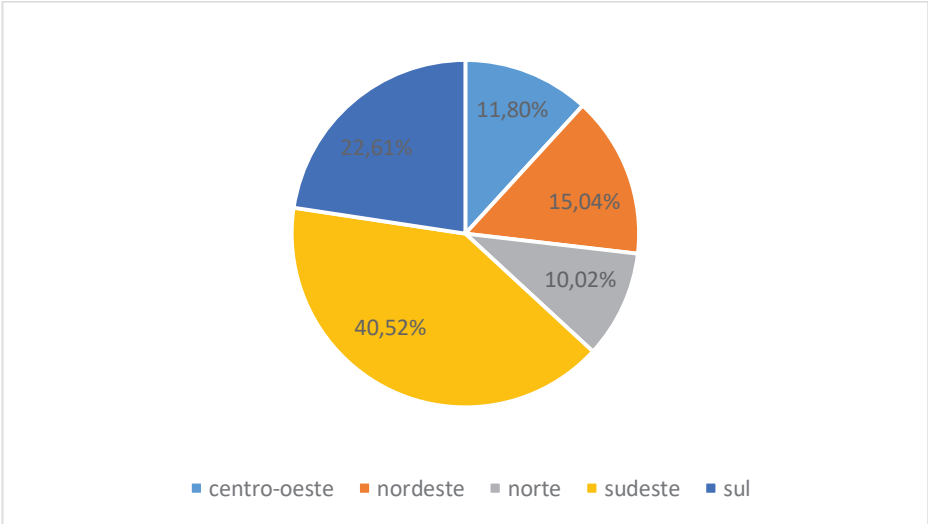


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Press Kit Encceja 2019 (INEP, 2019).

O gráfico 1.9 mostra a proporção de inscrição por região brasileira em 2019. É possível observar que o maior número de inscritos, tanto para Ensino Fundamental quanto para Ensino Fundamental e Médio, se concentrou na região sudeste, seguida pela região Sul. Há uma pequena variação dos números quando comparamos as inscrições para a prova do Ensino Fundamental e inscrições no geral, entretanto, o gráfico mantém-se semelhante.

Gráfico 1.9

Inscritos por região geográfica



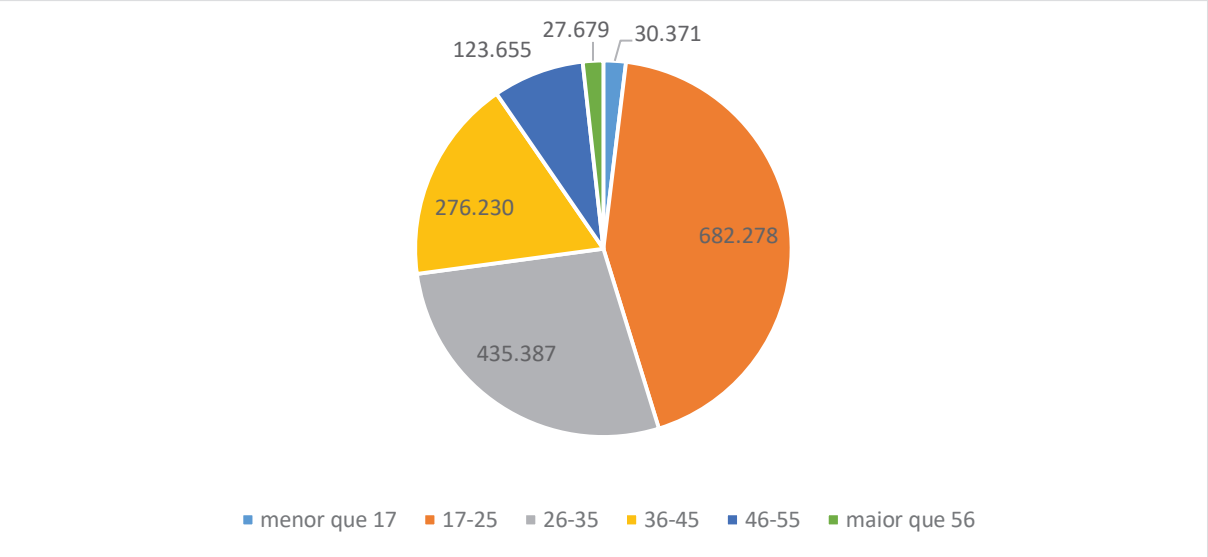
Fonte: elaboração própria a partir da Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2017).

As informações a seguir referem-se aos participantes que fizeram a prova em 2017 e foram retiradas da Sinopse Estatística, que foi elaborada a partir do questionário socioeconômico e do desempenho nas respostas da avaliação.

A maioria dos inscritos (43,3%) possui entre 17 e 25 anos. Somando com a faixa de idade de 26 a 35 anos e menor que 17 anos, 72,9 % dos interessados pela prova de certificação possuem até 35 anos. Este dado nos mostra que o público que busca a certificação pela prova é jovem.

Gráfico 1.10

Idade dos inscritos

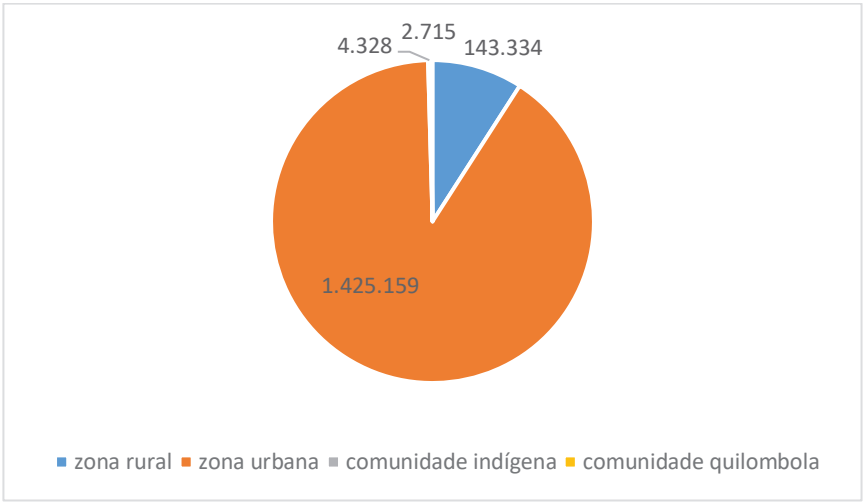


Fonte: elaboração própria a partir da Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2017).

Segundo os dados, aproximadamente 90,5% dos inscritos em 2017 moravam em zona urbana. Possíveis explicações para este dado podem ser a falta de divulgação/ aplicação da prova em zonas rurais e também a demanda por certificação nas zonas urbanas por causa da busca por melhores condições de emprego.

Gráfico 1.11

Local de residência



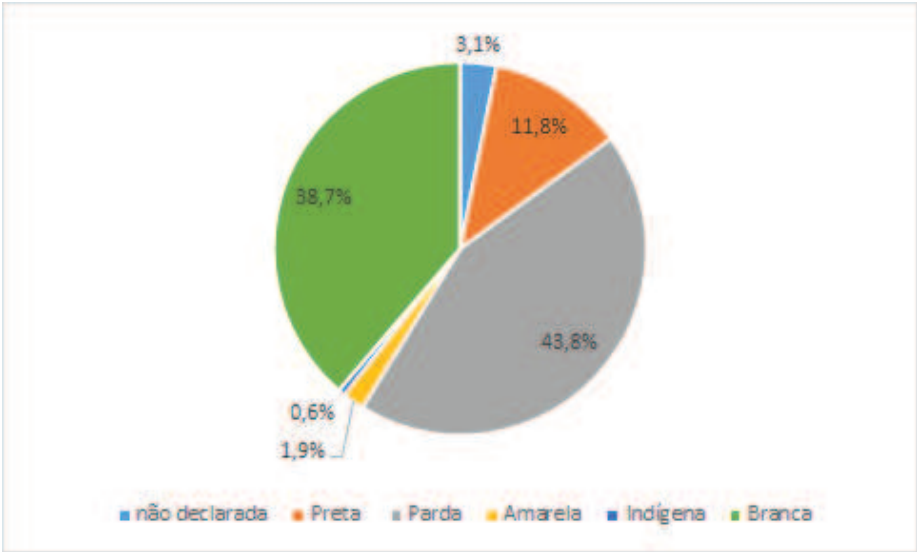
Fonte: elaboração própria a partir da Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2017).

Os dados referentes a renda mensal da família mostram que 5,5% não recebe renda, 25,8% recebe até um salário mínimo, 44,7% recebe até dois salários mínimos e 14,9% até 3 salários. Comparando com os números de renda mensal individual, é possível perceber uma diferença significativa: 31,5% não possui renda, 31,2% recebe até um salário mínimo, e 30,6% recebe até dois salários mínimos.

Sobre a declaração de raça/cor, a maior porcentagem é dos que se declaram pardos (43,8%). Entre pretos e pardos, somam ao todo 55,6%.

Gráfico 1.12

Raça/cor dos Inscritos

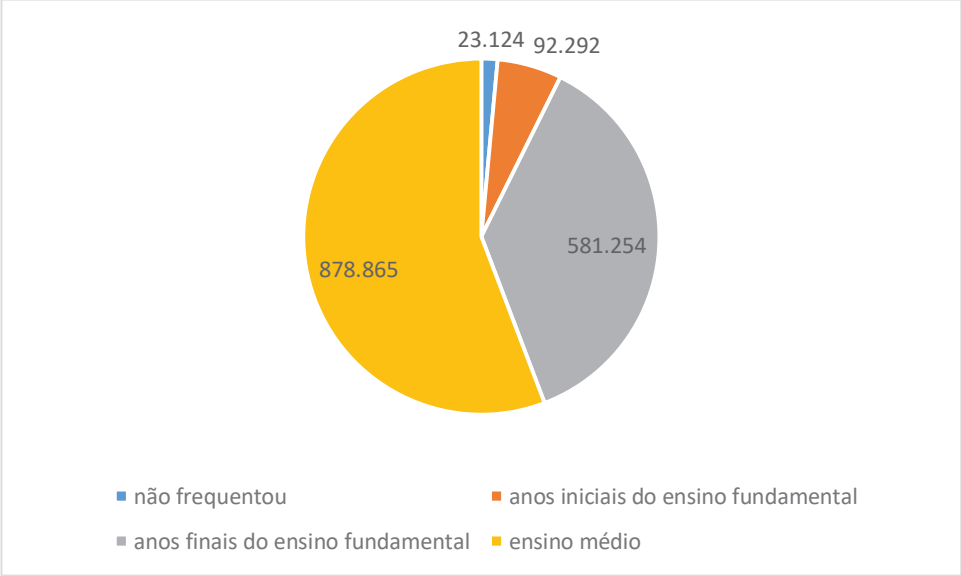


Fonte: elaboração própria a partir da Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2017).

A sinopse estatística não faz diferenciação dos dados apresentados a seguir para quem se inscreveu na prova do ensino fundamental ou do médio, não sendo possível saber dados mais específicos sobre quem pretendia prestar a prova do ensino fundamental, público objeto da minha pesquisa. Sabe-se que maioria dos inscritos (60,5%) nunca cursou um curso de EJA. Entretanto, apenas 1,5% declarou nunca ter frequentado escola de Educação Básica. 55,8% frequentou escola regular até o ensino médio, enquanto 36,9% frequentou até os anos finais do Ensino Fundamental. Apenas 5,9% dos inscritos interrompeu seus estudos nos anos iniciais do ensino fundamental, antigo primário. Esses dados permitem-nos inferir que a maioria das pessoas interessadas em realizar a prova são provenientes da evasão da escola regular, e não da Educação de Jovens e Adultos. Catelli Jr (2016) também conclui, pelos dados de 2010, que entre os inscritos predominam aqueles que possuem escolaridade mais avançada. Para o pesquisador, a maior parte dos inscritos "tinham como objetivo acelerar ou obter a certificação do ensino fundamental para continuar estudando ou para ter melhores opções no mercado de trabalho" (CATELLI JR, 2016, p.244)

Gráfico 1.13

Frequência na Educação Básica



Fonte: elaboração própria a partir da Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2017).

Outro dado importante que a sinopse estatística traz refere-se às motivações dos inscritos para participar do exame. Em uma escala de 0 a 5, as pessoas que responderam o questionário socioeconômico deveriam marcar o quanto concordavam com aquela afirmação,

considerando que 5 era a pontuação máxima. Para facilitar a interpretação dos dados, construí uma tabela e marquei em amarelo as duas maiores porcentagens de respostas para cada afirmação.

Entre as motivações que tiveram maior porcentagem de respostas em pontuações altas (4 ou 5), estão a continuidade dos estudos, a conciliação do trabalho com estudos, a ampliação das ofertas de emprego, a oportunidade de fazer curso profissionalizante. Percebe-se que são afirmações atreladas bastante ao universo do trabalho. Motivações que tiveram pontuações extremas (0 ou 5) foram: conseguir o certificado de conclusão do Ensino fundamental (a maioria dos inscritos tinham a intenção de conseguir a certificação para o ensino médio); porque não pode estudar; para progredir no emprego atual.

Tabela 1.3

Motivações dos inscritos para a participação do exame

Motivos para participar do exame	0	1	2	3	4	5	total
Conseguir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental	37,4%	2,1%	1,6%	2,5%	3,1%	53,3%	100,0%
Conseguir o certificado de conclusão do Ensino Médio	4,0%	0,9%	0,8%	1,7%	2,9%	89,7%	100,0%
Parentes, amigos(a) e professores(as) me recomendaram	10,6%	4,7%	7,8%	13,6%	12,5%	50,8%	100,0%
Para continuar meus estudos	2,3%	1,5%	2,3%	5,3%	7,6%	81,0%	100,0%
Porque não posso estudar	24,0%	6,2%	9,2%	14,2%	10,0%	36,4%	100,0%
Porque não quero ou não gosto de estudar	63,4%	12,1%	8,5%	6,8%	2,9%	6,3%	100,0%
Porque é a melhor maneira de conciliar meus estudos e trabalho	8,0%	2,7%	4,4%	9,0%	10,2%	65,7%	100,0%
Para conseguir um emprego	9,1%	2,9%	4,4%	8,6%	9,1%	65,9%	100,0%
Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o trabalho	3,9%	1,7%	2,9%	6,4%	8,5%	76,6%	100,0%
Para progredir no emprego atual	27,4%	5,4%	6,5%	9,5%	7,6%	43,6%	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir da Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2017).

Em suma, apesar de haver uma grande diversidade de perfis de inscritos, os dados apontam que o público de interesse em realizar a prova é, em sua maioria, de cor preta/parda, proveniente da zona urbana, possui até 35 anos, tem renda média de um a dois salários mínimos. É resultado de um processo de fracasso da escola básica, possui escolaridade avançada, não cursou EJA e é motivado, principalmente, por questões atreladas ao trabalho (formação profissionalizante, continuidade dos estudos atrelada ao trabalho, conseguir um emprego, etc.).

2. A EJA DA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO

Antes de analisar e entender o funcionamento do projeto EJA da Escola Lourenço Castanho a partir de seus documentos curriculares, fundamental se torna adentrar nos conceitos de Cultura Escolar e Currículo, elementos constitutivos da instituição escolar, base para elaboração de seus projetos e atividades pedagógicas. Nesse sentido, procura-se explicitar o próprio entendimento dos dois conceitos nos quais este trabalho está ancorado.

O conceito de cultura escolar assumido por este trabalho é o de Dominique Julia (2001) que o entende como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos", (p.10). Para o autor, as normas e práticas estão ancoradas a finalidades institucionais que variam de acordo com as épocas históricas. Precisam ser analisadas levando em consideração o corpo profissional que obedece a essas ordens utilizando seus dispositivos pedagógicos, levando em conta as relações "conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular" (p.10).

Segundo o autor, a cultura escolar vista como um objeto histórico é peculiar a cada instituição escolar, pois seu corpo de profissionais, professores, coordenadores, gestores, funcionários e demais sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, alunos e pais, tem um modo de operar específico. O autor considera a história das práticas culturais difícil de serem recuperadas, pois ela não deixa traços, sendo importante examiná-la de maneira rigorosa apesar disso:

> A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares (cf. Chervel, 1988). [...] Sem dúvida, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador deve saber fazer flechas com qualquer madeira: quanto ao século XIX, por pouco que procure e que se esforce em reuni-los, os cadernos de notas tomadas pelos alunos (mesmo sendo grande o risco de se verem conservados apenas os mais bonitos deles) e os cadernos de preparações dos educadores, não são escassos e, na falta destes, pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. " (JULIA, 2001, p.17)

Assim, é possível analisar a cultura escolar a partir dos documentos normativos e programas oficiais, desde que eles nos remetam às práticas escolares. O autor também considera importante estar atento aos momentos de crise da escola, pois a partir deles também conseguimos entender suas finalidades:

> Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola." (JULIA, 2001, p.19)

Julia (2001) considera três eixos para o entendimento da cultura escolar: as normas e finalidades que regem a escola, o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho docente e os conteúdos e práticas escolares. O presente trabalho considera, assim, esses três eixos para a análise do currículo escolar, tendo como fonte principal os documentos escolares que remetem as normas, finalidades, conteúdos e práticas escolares: Caracterização do curso de Educação de Jovens e Adultos, documento normativo do projeto, e o Planejamento 2018 do Módulo 1 e do Módulo 4 de língua portuguesa, planos de ensino elaborados pelos professores.

O currículo é entendido, segundo a perspectiva de Ivo Goodson (2001), na sua dimensão histórica, social e crítica considerando o conhecimento como uma construção social que expressa a sociedade no qual está inserido. É pensado, portanto, como uma construção social e histórica, sempre em mutação.

Goodson considera que a sociedade atribui à palavra currículo, um sentido bastante simplista, a partir da etimologia do termo, do latim *currere*, que significa correr. Joel L. Kincheloe autor da introdução da obra O Currículo em mudança (GOODSON, 2001) explica o processo pelo qual tal fato ocorreu. Do verbo correr, as interpretações tradicionais têm reduzido o termo à sua forma substantiva, a pista, isto é, o plano de estudos. Lembra que por vezes os professores esquecem que o currículo "é um processo ativo e não simplesmente, o plano de aula, o livro com as orientações oficiais, (...) o teste estandardizado, as finalidades e os objetivos mínimos ou o manual escolar" (p.12). Kincheloe ressalta o caráter histórico da etimologia de Goodson. "Seguindo o percurso da evolução linguística do termo, este último pensador demonstrou a capacidade de contextualizar, historicamente, a evolução das mudanças curriculares, ilustrando, ao mesmo tempo a sua construção social (p.12). Assim, Goodson afirma que "As implicações etimológicas remetem-nos para a concepção de currículo

construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar. ” (GOODSON, 2001, p. 61).

Para ele,

> Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 1998, p.10)

A ideia de currículo está comumente e intimamente relacionada a ideia de disciplinas escolares. Após analisar algumas das origens da noção de currículo, Goodson (2001) conclui que “houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina” (GOODSON, 2001, p. 79). Preocupa-se, então, em entender como as disciplinas se constituem historicamente, fornecendo muitas contribuições para o estudo da construção social do currículo. Percebe, por exemplo, que “ existem semelhanças importantes entre a maneira como os psiquiatras franceses construíram seus sistemas de conhecimento e o modo como os educadores definiram a forma das suas disciplinas no currículo das escolas do ensino secundário” (GOODSON, 2001, p. 117), quando investiga que houve o mesmo contexto de profissionalização e mesma morfologia de reforma do conhecimento no surgimento da disciplina Geografia escolar na Inglaterra e da psiquiatria na França.

Julia (2001), nessa mesma linha de pensamento, considera que as disciplinas escolares são “um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinos explícitos e programados” (JULIA, 2001, p.33). A história das disciplinas escolares

> [...]tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação . Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a

> "caixa preta" da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular." (JULIA, 2001, p.13)

Assim, apesar do currículo não se resumir às disciplinas escolares, os estudos delas expressam a cultura escolar, ajudando a desvendar as finalidades e concepções da escola. Apesar do presente trabalho não conter uma análise histórica da disciplina escolar língua portuguesa, a partir da análise do plano de estudos desse componente curricular é possível perceber quais os valores e intenções do projeto EJA da escola Lourenço Castanho, na intenção de abrir sua "caixa preta".

2.1 Histórico e caracterização da EJA Lourenço Castanho

A escola Lourenço Castanho foi criada em 1964, com o nome de Escola Maternal Pequeno Príncipe. Em 1969, passou a se chamar Lourenço Castanho, pois sua primeira unidade se localizava na rua de mesmo nome. Ao longo dos anos, foi gradativamente incorporando todos os segmentos da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio e hoje possui quatro unidades, uma para cada etapa. Atualmente, atende o público de um bairro de classe média-alta de São Paulo – a Vila Nova Conceição. Trata-se de uma instituição escolar que possui tradição, pois grande parte das crianças que lá estudam fazem parte de gerações de famílias que frequentaram esta escola.

Há 25 anos a escola tem um projeto social e filantrópico de Educação de Jovens e Adultos. Este projeto é independente do currículo da escola. Os professores que nele atuam, por exemplo, não participam das reuniões pedagógicas de todas as unidades. Entretanto, alunos, ex-alunos e familiares podem atuar no projeto de forma voluntária. Possui um histórico importante, considerando as várias fases da sua história relacionadas ao contexto da EJA do momento e a construção de uma proposta curricular sólida, diferentemente de outros projetos sociais. É mantido por fundos da escola e por ações de arrecadação em dinheiro e doações, promovidas pela comunidade escolar da EJA.

No início de 1994, a direção da escola Lourenço Castanho, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), propôs a criação e instalação de uma sala de aula do Curso de Educação para Jovens e Adultos no prédio de uma escola estadual, localizada nas proximidades. Naquele ano, uma professora foi contratada pela Lourenço Castanho e a linha metodológica seguida foi a do Telecurso 2000 - 1º Grau, associação entre a Rede Globo e o Serviço Social da Indústria (SESI) e SENAI de São Paulo. A Escola, portanto, ficava responsável em prover a estrutura e o material pedagógico para o funcionamento do curso.

O curso foi concebido para atender os funcionários da Lourenço Castanho que quisessem dar continuidade aos estudos e iniciou com um grupo de 70 alunos constituído por funcionários da escola e também por pessoas que trabalhavam nas proximidades.

As aulas aconteceram durante o primeiro ano no prédio da escola estadual e já no ano seguinte o curso estava nas dependências da Lourenço Castanho, ocupando uma das salas da unidade do Fundamental II, no período noturno. Nos anos seguintes, a procura pelo curso de educação para jovens e adultos aumentou consideravelmente, chegando a cerca de 150 alunos regularmente matriculados.

Em 1998, em razão da pressão dos alunos que terminavam o primeiro grau, foi criada a 5ª classe, iniciando-se, assim, o Telecurso 2000 - 2º Grau, com aulas ministradas por monitores voluntários formados por alunos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio Regular, sob a supervisão do coordenador do curso de EJA.

Ao longo dos anos, mais turmas foram abertas. Atualmente, há cinco classes, compreendendo as fases: Módulo 1 (alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental), Módulo 2 (correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental), Módulo 3 (correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental), Módulo 4 (correspondente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental), e o módulo do Ensino Médio. A escola contou com 72 alunos matriculados no primeiro semestre de 2019, distribuídos entre os módulos. Em média, são 15 alunos por classe, inscritos de acordo com os conhecimentos que possuem no momento da entrevista, avaliação diagnóstica realizada antes de sua matrícula no curso ou dependendo da sua evolução escolar. Os conselhos de classe, momento em que os professores se reúnem para analisar os resultados das avaliações e o desempenho do aluno são realizados semestralmente e, dependendo do resultado, o aluno consegue promover de módulo.

O projeto passou por um momento crítico no final de 2019, em relação a sua continuidade. Além da redução de investimentos financeiros que vem ocorrendo nos últimos anos, em 2019 a escola Lourenço Castanho foi vendida para um grupo educacional de grande porte, o que instaurou uma crise de instabilidade sentida por toda a equipe escolar ao longo do ano. Apenas em dezembro do mesmo ano, a continuidade do projeto EJA para o ano de 2020 foi decidida. Entretanto, não se sabe ainda até quando a EJA continuará a funcionar.

A continuidade do projeto está bastante atrelada às intenções mercadológicas da instituição. Um curso sem fins lucrativos de EJA dentro de uma escola que uma das propostas é arrecadar lucro e servir o mercado significa gastos e despesas. Em tempos de crise econômica, a permanência do projeto não é vista como positiva, apesar dos dados aqui apresentados demonstrarem a importância do projeto para o campo da educação, formação de professores e

para a própria comunidade escolar. O projeto faz parte dos valores da escola e provavelmente dos pais que pagam as mensalidades que o sustenta. Essa crise que hoje o projeto enfrenta e que a ela vem resistindo, constitui um dos pontos que capta o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola, apontados por Julia. Tal fato pode nos dizer tanto sobre o projeto de EJA que resiste, quanto às intenções, prioridades e concepções da nova gestão da escola no atual contexto histórico. A compilação e divulgação dos dados da EJA para a comunidade escolar, prioridade da equipe escolar da EJA em 2019, dados utilizados neste trabalho, constitui uma resistência do projeto, que teve a intenção de mostrar para a comunidade escolar sua importância e significado.

A EJA da Escola Lourenço Castanho está localizada no bairro Vila Nova Conceição, zona sul da cidade de São Paulo. A região pertence ao distrito de Moema, subprefeitura Vila Mariana. O bairro limita-se com os bairros de Moema, Vila Olímpia, Itaim Bibi, Jardim Paulista e o Parque do Ibirapuera. O Distrito de Moema, comparado com outros dois da subprefeitura, é o que possui menor densidade demográfica[12].

Dados de 2016 do Observatório de Indicadores da cidade de São Paulo (ObservaSampa)[13] mostra que o distrito de Moema possui uma das maiores concentrações de área verde pública por habitante, 2215 m^2/hab, enquanto que a do município de São Paulo é de 16,68 m^2/hab, em parte devido à presença do parque Ibirapuera. A proximidade com o parque faz da região um grande polo cultural e esportivo.

Dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[14] de 2010 apontam a subprefeitura de Vila Mariana com um dos índices mais altos, 0,94, enquanto o de São Paulo é de 0,80. No componente de educação do IDHM, calculado por indicadores de escolaridade da população adulta e de fluxo escolar da população jovem, o índice da subprefeitura é 0,88, enquanto o índice municipal é 0,72. Outro componente do IDHM é a renda. A renda mensal dos indivíduos residentes nessa região, de acordo com IBGE (2010), foi de 1, índice mais alto, comparado com o de São Paulo que é de 0,84.

Observasampa (2019) também traz o Índice de envelhecimento, que estabelece relação entre o número de idosos e a população jovem da região. O distrito de Moema possui 188 habitantes com 65 anos ou mais a cada 100 residentes com menos de 15 anos. O índice

12 INFOCIDADE. Disponível em: < https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em out 2019.

13 Disponível em: < http://observasampa.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 19/10/2019.

14 O IDHM é uma adaptação do IDH Global e agrega as mesmas três dimensões para cálculo do índice: oportunidade de viver vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e a garantia de necessidades básicas como saúde, educação e renda. O IDHM varia de 0 a 1.

municipal é 80, ou seja, 80 habitantes com 65 anos ou mais a cada 100 residentes com menos de 15 anos. Ainda, para identificar o acesso dos residentes da região à cultura, Observasampa mede a quantidade de equipamentos públicos municipais de cultura a cada 100 mil habitantes. Enquanto este índice, no município, é de 2,55, no distrito de Moema ele representa quase o dobro, 4,54.

Todos os índices apresentados acima apontam que a região na qual a escola pesquisada está localizada é uma das áreas da cidade com alto nível socioeconômico. Entretanto, a EJA da Lourenço Castanho atende um público oriundo de classes sociais distintas do local no qual a escola está inserida, ou seja, segmentos mais desfavorecidos econômica e socialmente. A maior parte dos alunos trabalha nos arredores e buscam a escola pela proximidade com seu trabalho.

Um dado que ilustra a importância deste curso para a comunidade que vive ou trabalha no entorno é a oferta de outros cursos EJA na região. Segundo o mapa do Observasampa, das 51 escolas presentes no distrito de Moema, apenas seis são públicas, das quais três são municipais e três estaduais, mas nenhuma delas oferta EJA. Além da EJA da Lourenço Castanho, há um projeto social de alfabetização de adultos na Paróquia Nossa Senhora Aparecida, no largo de Moema.

A Escola Lourenço Castanho dispõe de recurso financeiro que paga o salário dos profissionais contratados e a manutenção do prédio. Os gastos com café aos alunos, café e lanche dos professores durante reuniões, lanches das comemorações dos aniversariantes do mês e viagens de estudo de campo são financiados pela colaboração financeira dos alunos, que a cada mês contribuem com 15 reais. A maior parte dos gastos com o estudo de campo é financiada pelo Brechó que realizam anualmente, com o apoio da associação de Pais da escola e doações da comunidade escolar.

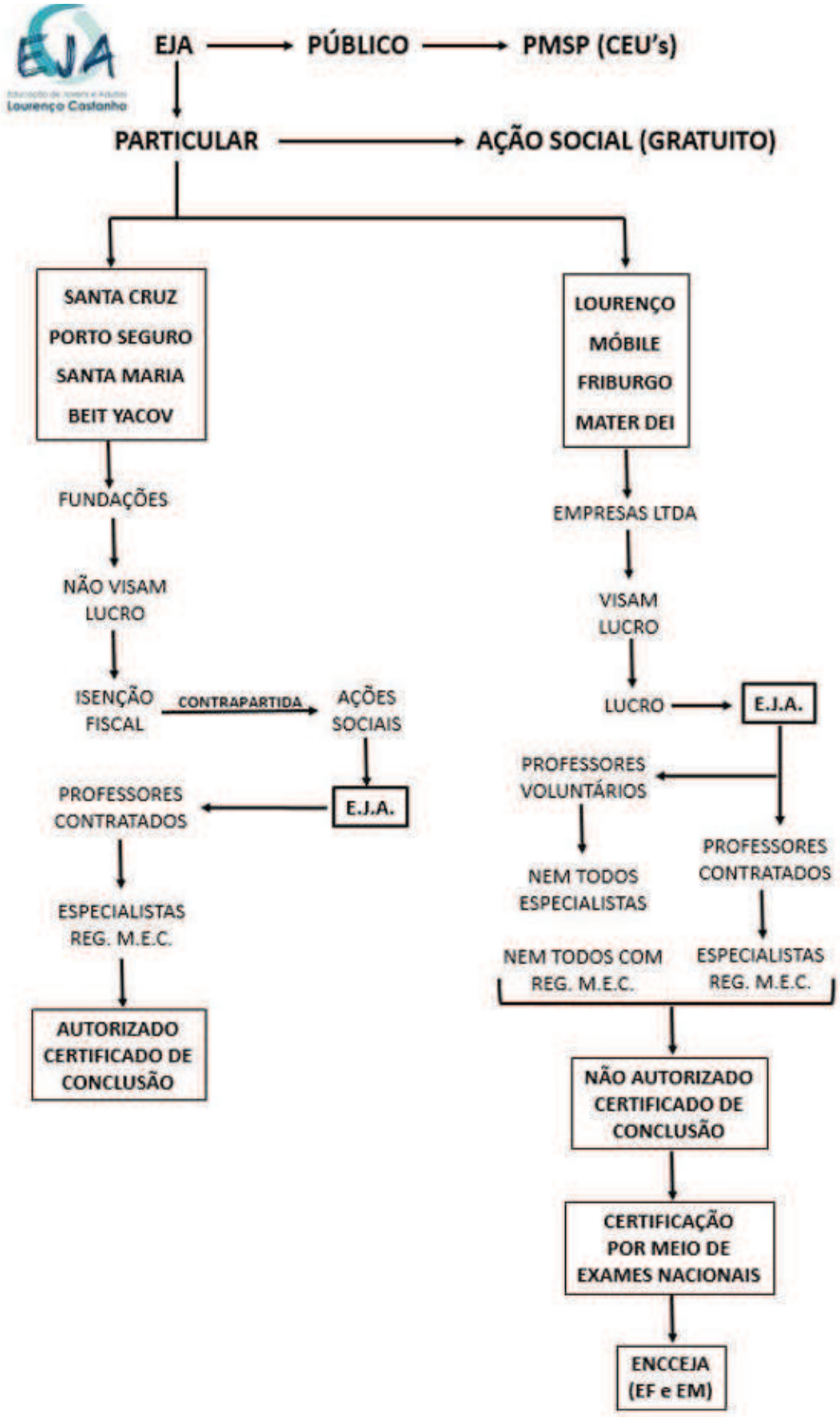
A EJA compartilha o prédio do Ensino Fundamental 2 da escola Lourenço Castanho, localizado na Rua Bueno Brandão. Com isso, conta com toda a estrutura física do espaço: portaria, recepção, sala de espera, duas secretarias (anos finais do Ensino Fundamental e EJA), secretaria Geral da Escola, departamento Financeiro, toalete para visitantes, sala de reunião, duas salas de Direção (anos finais do ensino fundamental e EJA), sala de professores, toaletes para professores, 15 Salas de aula, todas equipadas com computador, projetor de slides e acesso à internet, biblioteca, anfiteatro (Sala de Projetos), sala multimeios (Laboratório de Criação), laboratório de Ciências, laboratório de Informática, dois ateliê de Artes, sendo um deles com revestimento acústico (sala de música), salão de Expressão Corporal, duas quadras poliesportivas, três pátios, oito toaletes para alunas e alunos.

O quadro de funcionários da EJA em 2019 contou com um diretor administrativo e um diretor pedagógico geral (responsáveis pela direção da Escola Lourenço Castanho como um todo), um diretor do curso de EJA, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, e seis professores: uma professora alfabetizadora, duas de língua portuguesa, um professor de matemática e uma professora de história e geografia. O diretor também exerce cargo de professor. Além disso, a equipe pedagógica contou com 51 monitores voluntários, distribuídos entre os módulos.

Como podemos observar, a maior parte da equipe pedagógica é composta por voluntários, sendo que apenas uma pequena parte dos professores é contratada. Este é um dos motivos pelo qual a escola não pode ser regularizada para emissão de certificados de conclusão do curso. O diretor da escola disponibilizou um diagrama que ele utiliza para explicar aos interessados pelo projeto porque o projeto não certifica (Figura 2.1).

Figura 2.1

Diagrama da Apresentação do curso EJA



Fonte: EJA Escola Lourenço Castanho (2019)

Pais de alunos, professores da escola, amigos e outras pessoas interessadas podem fazer parte da equipe de professores voluntários. Eles não precisam necessariamente ter licenciatura.

Um levantamento feito pela escola e disponibilizado para esta pesquisa mostra que os voluntários têm formação diversa: administração de empresas, economia, medicina, arquitetura, engenharia, direito, pedagogia, design, moda, biologia, física, geografia, química, história, letras, matemática, publicidade, marketing etc. O tempo médio de atuação dos voluntários no curso é de três anos, porém um quinto deles está no projeto há mais de oito anos. Por outro lado, há também uma grande rotatividade. No módulo 1, por exemplo, o quadro de voluntários mudou completamente durante 2019, inclusive passando por alguns períodos de falta, dificultando a continuidade das propostas pedagógicas.

Os voluntários atuam como professores e professores assistentes. Pelo fato dos professores não serem necessariamente todos especialistas, a escola garante uma formação mensal de duas horas com toda a equipe, ocasião em que são discutidos valores, concepções e metodologias do curso. Os professores contratados, além de serem responsáveis pelo planejamento, também se responsabilizam pela formação e coordenação do voluntariado. Assim o projeto tenta garantir um embasamento teórico e prático comum a todos os envolvidos.

Segundo dados levantados pela escola, de 1999 a 2019, 32 professores e 974 voluntários passaram pelo projeto (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019)[15]. Esse número é relativamente próximo ao número de alunos que já passaram pelo curso (1.312 alunos). Além disso, a escola recebeu muitos estagiários, vindos de cursos de formação de professores. Em uma lista de cadastro de estagiários fornecida pelo projeto, de 2008 a 2019, pelo menos 134 estagiários utilizaram a EJA como campo de estudo e observação. Estes são dados relevantes, pois mostram a escola como um espaço importante de formação de profissionais da educação para a EJA.

Como já mencionado, o projeto passou por um momento crítico no final de 2019, em relação a sua continuidade. Nos últimos anos, os investimentos financeiros foram reduzidos e isso interferiu, principalmente, na redução de carga horária dos docentes contratados. Professores que trabalhavam, por exemplo, carga completa em 2017 (15 horas semanais), passaram a trabalhar 6 horas semanais em 2019. Também houve mudança na quantidade de docentes contratos. Em 2015, eram 10 professores, contando com professor de educação física, artes, biblioteca e ciências. Uma das justificativas da gestão escolar para essa redução foi a diminuição do número de alunos no curso. Com a venda da escola para um grupo educacional de grande porte, foi solicitada uma nova redução de carga horária dos professores. Apenas em

[15] Dados apresentados à comunidade escolar na Mostra Cultural de 2019, aniversário de 20 anos da EJA Lourenço Castanho (Anexo 1).

dezembro, a continuidade do projeto para o ano de 2020 foi decidida. Entretanto, não se sabe ainda até quando a EJA continuará a funcionar.

O levantamento realizado por professores e diretor da escola mostra que 1.312 alunas e alunos foram matriculados no curso de 1999 a 2019 (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019). Deste total, a fração de mulheres é majoritária (64%). As prováveis causas dessa diferença, levantadas pela equipe pedagógica e registrada em documento síntese de informações sobre os alunos, foram:

a) A maior parte dos alunos trabalha na região e vem depois do serviço. Geralmente, trabalhadoras em casas de família;

b) As mulheres casam cedo e têm filhos, tendo como prioridade cuidar da família. A oportunidade (disposição e tempo) para estudar aparece mais tarde, com mais idade.

O gráfico abaixo mostra a evolução de matrículas entre 1999 e 2019.

Gráfico 2.1

Número de alunos matriculados por ano na EJA Lourenço Castanho.

Fonte: EJA Escola Lourenço Castanho (2019).

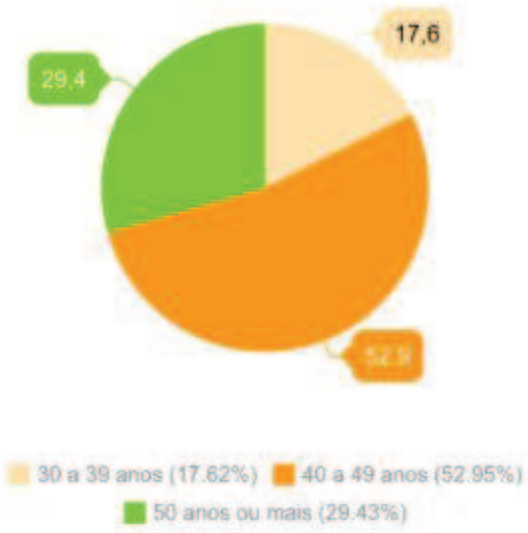
Segundo documento elaborado pela equipe pedagógica, alguns acontecimentos da comunidade no entorno proporcionaram picos de aumento de matrículas. Em 2011, o curso absorveu os alunos da EJA da Escola Nossa Senhora das Graças, que fica na região, devido ao seu fechamento. Em 2014, o mesmo aconteceu em relação com o curso EJA da escola Móbile.

Nos últimos anos, entretanto, observa-se que o número de matriculados está diminuindo, enquanto em paralelo vem diminuindo o financiamento da EJA.

De acordo com o perfil dos alunos matriculados em 2019, a idade com maior percentual está na faixa de 40 a 49 anos (52,9%) (Gráfico 2.2). Dados sobre a profissão dos alunos (Gráfico 2.3) mostram que a maioria trabalha em local próximo ao curso, em casas de família, condomínios ou comércio local.

Gráfico 2.2

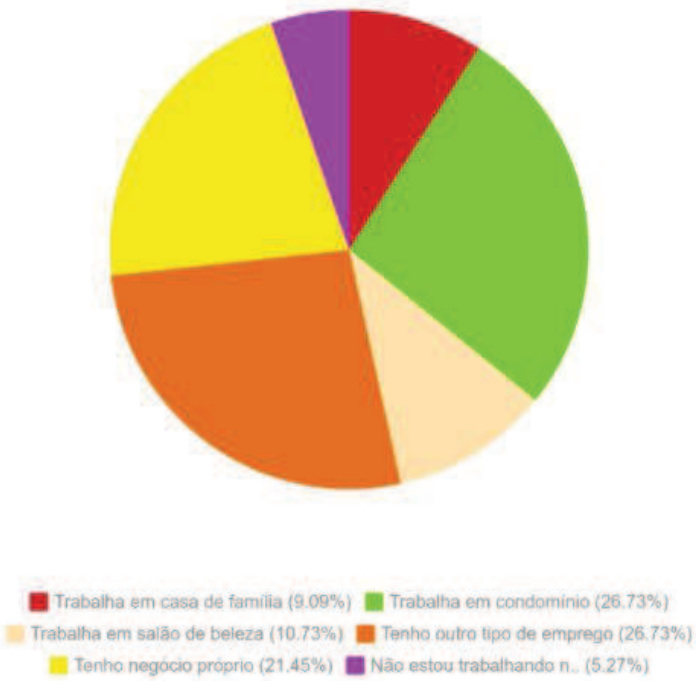
Distribuição por faixa etária dos alunos da EJA Lourenço Castanho



Fonte: EJA Escola Lourenço Castanho (2019).

Gráfico 2.3

Distribuição por profissão dos alunos da EJA Lourenço Castanho

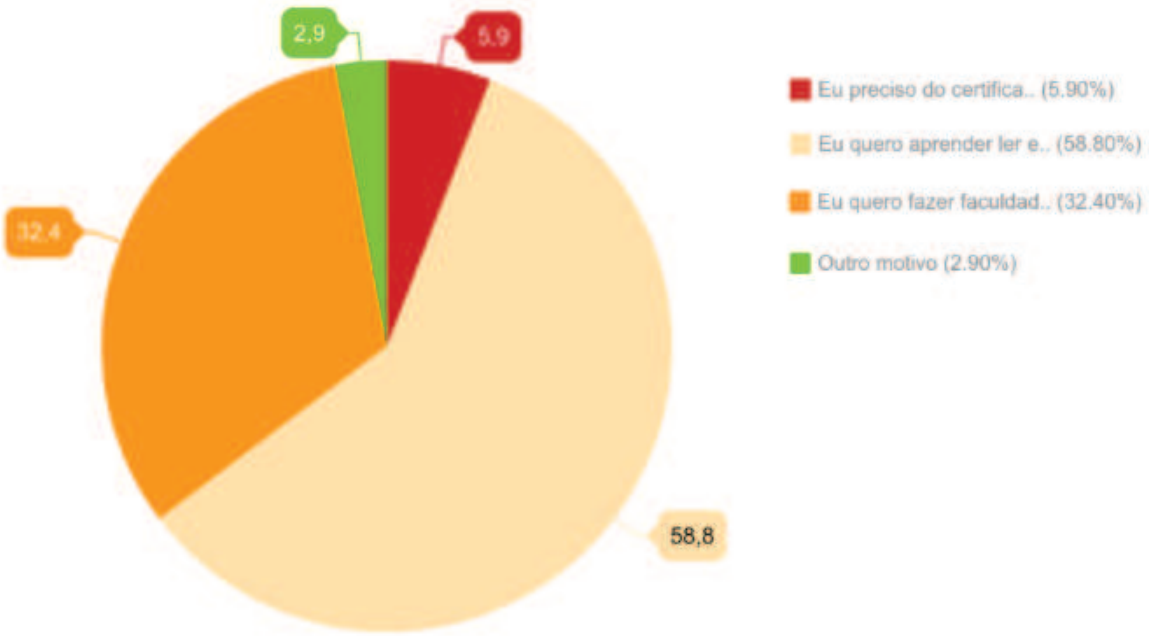


Fonte: EJA Escola Lourenço Castanho (2019).

No que diz respeito às motivações dos alunos ao buscarem aquela formação, os dados indicam que a grande maioria está no curso para aprender a ler e escrever e para ingressar na faculdade. Apenas 5,9 % tem a pretensão de adquirir certificado de formação.

Gráfico 2.4

Distribuição por motivações dos alunos da EJA Lourenço Castanho em realizarem o curso



Fonte: EJA Escola Lourenço Castanho (2019).

Apesar do curso não emitir certificado, a equipe de profissionais da EJA considera a certificação uma importante conquista para seus alunos e os incentiva a prestarem a prova Encceja. Esse incentivo é feito de várias formas: avisos sobre datas de inscrição e prova, auxílio para realizar inscrição, simulados e correções das provas dos anos anteriores.

No ano de 2019, dos 71 alunos matriculados, 24 prestaram o Encceja, 14 realizaram a prova do Ensino Fundamental e 10 realizaram a prova de Ensino Médio. Destes, 15 tiveram pontuações necessárias em todas as disciplinas para adquirir o certificado de conclusão dos estudos. 100% dos alunos do Ensino Médio que prestaram a prova foram aprovados. Apenas 1 aluno não conseguiu pontuação necessária em nenhuma disciplina.

2.2 Currículo, princípios e concepções pedagógicas

Segundo o calendário escolar da EJA Lourenço Castanho, o ano de 2019 contou com 201 dias letivos. Foram nove reuniões pedagógicas com todos os professores e voluntários, dois conselhos de classe (um a cada final de semestre), doze reuniões pedagógicas com os professores, duas viagens de campo e uma mostra cultural. Fora dessas datas programadas, outros eventos aconteceram, como palestras, saídas para teatro, saída a museu.

A carga horária semanal do curso totaliza 13 horas e 20 minutos, com 20 aulas distribuídas de segunda a sexta, das 18h30 às 21h30, com 20 minutos de intervalo. A quantidade de aulas de cada componente curricular está descrita nas Tabelas 2.1 e 2.2 abaixo:

Tabela 2.1

Quantidade de aulas de cada componente curricular nos Módulos correspondentes ao Ensino Fundamental da EJA Lourenço Castanho

	Língua Portuguesa	**Matemática**	**Ciências**	**História**	**Geografia**	**Artes**	**Língua Inglesa**
Módulo 1	12 aulas	6 aulas				2 aulas	
Módulo 2	6 aulas	6 aulas	2 aulas	4 aulas	2 aulas		
Módulo 3	6 aulas	6 aulas	2 aulas	2 aulas	4 aulas		
Módulo 4	4 aulas	4 aulas	4 aulas	4 aulas	2 aulas		2 aulas

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2.2

Quantidade de aulas de cada componente curricular nos Módulos correspondentes ao Ensino Médio da EJA Lourenço Castanho

Língua Portuguesa	**Redação**	**Matemática**	**Física**	**Química**	**Biologia**	**História**	**Geografia**	**Língua Inglesa**
2 aulas	2 aulas	4 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas

Fonte: elaboração própria.

O Projeto político pedagógico da EJA está detalhado em um documento nomeado “Caracterização do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ”. Esse documento foi escrito e organizado pelo diretor do curso. Segundo o documento, ele está apoiado na Deliberação CEE nº 9/2000 que determina a organização de cursos de educação de jovens e adultos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Resolução CEB/CNE nº 01/00, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio estabelecidas, respectivamente, pelas Resoluções CEB/CNE n° 02/98 e 03/98.

De acordo com o documento, os planos de ensino (nome dado aos documentos que orientam o conteúdo programático do curso), também chamados de planejamentos, são elaborados pelos professores contratados, sob a supervisão da coordenadora pedagógica da EJA. A cada ano, os professores entregam os novos planos. Este documento é permanentemente aberto a revisões, porém, manteve-se bastante estável ao longo dos anos. De 2018 para 2019, por exemplo, nenhuma alteração foi observada nos planos do componente curricular de Língua Portuguesa. Os planos de ensino, juntamente com a caracterização do curso, são os principais documentos curriculares do curso.

Logo de início, o texto traz a importância que o projeto dá ao envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. “Por essa razão, colocamos algumas exigências para aqueles que estudam aqui, como assiduidade à escola, participação nas aulas e disponibilidade para enfrentar desafios. Essas atitudes são condições fundamentais para que se possa ensinar e aprender. ” (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019). Essas atitudes, consideradas conteúdos atitudinais, são ensinadas e possuem um peso grande no processo de avaliação do estudante.

São dois pilares que sustentam o projeto: o atendimento individualizado aos alunos e a reflexão constante sobre o processo educativo. A questão da individualização aparece algumas vezes ao longo documento. O projeto, por exemplo, define como missão:

> “Contando com os melhores profissionais e as mais atualizadas propostas pedagógicas, contribuir, de forma sustentável e através de uma abordagem **educacional individualizada**, integral, exigente e criativa, para a formação de alunos capazes de acessar as melhores instituições de ensino superior e virem a ser pessoas íntegras, de sucesso pessoal e profissional. ” (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019).

Um dos quatro valores do projeto é “pensar no indivíduo: desenvolver ao máximo o potencial de cada um, respeitando sua individualidade e instrumentalizando-o para a concretização do seu projeto de vida” (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019). A questão da individualidade pode estar relacionada à heterogeneidade dos alunos, cada um com uma demanda específica. Este, sem dúvidas, é um desafio de um curso de EJA: acolher a individualidade, estando em um espaço que é pensado para um coletivo.

O projeto EJA organiza suas concepções e princípios pedagógicos também de acordo com os princípios gerais da Escola Lourenço Castanho. São sete princípios orientadores apontados

pelo documento “Caracterização do curso de Educação de Jovens e Adultos” (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019) fazem parte da identidade da Lourenço Castanho e também da EJA:

a) **Integração Social** - promover a formação de indivíduos que contribuam com os demais de forma reciprocamente enriquecedora, privilegiando a construção do conhecimento pela relação com os outros;

b) Atenção à realidade histórica - promover a formação de indivíduos atentos ao sentido histórico da realidade que os cerca, valorizando o passado e as exigências do futuro;

c) Formação Integral - trabalhar os vários aspectos constitutivos do educando, tais como o cognitivo, o metacognitivo, o conceitual, o físico, o emocional, o afetivo e o sociocultural;

d) Autonomia Responsável - trabalhar com todas as situações do dia-a-dia para que, participando efetivamente da sociedade em que vivem, os alunos possam ser capazes de analisá-la, de avaliá-la criticamente e de agir em consequência, para mantê-la, enriquecê-la e/ou modificá-la, de acordo com as necessidades e os recursos existentes;

e) Formação do Pensamento Crítico - promover a formação do pensamento crítico dos alunos, tendo por base um universo de conhecimentos, tanto os cotidianos quanto os representativos dos saberes acumulados pela sociedade, levando em conta critérios éticos, estéticos e políticos;

f) Preparação para a Formação Contínua - preparar os alunos para prosseguirem seus estudos, de maneira que se sintam compromissados com sua formação, buscando enriquecer e aprofundar continuamente seus conhecimentos.

g) Desafio à Diversidade - garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, não somente aceitando, mas desejando a diversidade. Tem por meta desenvolver, através de permanentes desafios, todas as capacidades de cada aluno.

O mesmo documento afirma que a EJA cria “ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos talentos, a superação das dificuldades e a aprendizagem em rede, mediada pelos próprios estudantes ou por professores e monitores voluntários, membros da escola ou de outras organizações. ” (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019), pretendendo incorporar no currículo ações que extrapolam os aprendizados da sala de aula, abordando aprendizagens de diferentes âmbitos da vida. Segundo o documento, é um currículo centrado na formação integral que favorece ao estudante uma compreensão mais ampla e orgânica acerca dos conhecimentos produzidos, buscando priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências e não o saber enciclopédico. O trabalho interdisciplinar exige objetivos comuns em todos os componentes curriculares, bem como uma cuidadosa proposta

didático metodológica em relação à seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, os quais aparecem, também, nos projetos e estudos de campo.

Um dos aspectos importantes do currículo, destacados e reconhecidos pela comunidade escolar como um diferencial do projeto, são os estudos de campo e saídas pedagógicas. Eles possuem um aspecto integrador das disciplinas, pois a partir deles são desenvolvidos projetos e pesquisas, apresentadas geralmente na Mostra Cultural da escola. No ano de 2019, foram realizados dois Estudos do Meio: no primeiro semestre, para Cananéia/Ilha do Cardoso – SP e no segundo semestre para Salto e Barra Bonita - SP. Esses dois estudos de campo originaram dois projetos interdisciplinares, "Quanto lixo você produz? " (Módulos 2, 3, 4 e Ensino Médio) e "Foi um rio que passou em minha vida..." (módulo 1).

Os resumos apresentados na revista da mostra cultural relatam que no projeto "Quanto Lixo você produz" os alunos tiveram a oportunidade de aprender e levantar questões e discussões a respeito dos resíduos sólidos gerados pela população e como isso se relaciona com hábitos de consumo, fazendo com que eles refletissem sobre seus próprios hábitos e como isso se relaciona à exploração dos recursos naturais. Além das aulas no espaço escolar, os alunos investigaram nos dois Estudos do Meio como o descarte indevido de resíduos impacta o meio ambiente e a sociedade. Durante a viagem, eles recolheram amostras de areia e parte do lixo encontrado na praia de Cananéia-SP para realização de uma análise dos resíduos coletados e uma investigação sobre os microplásticos encontrados nas amostras. Além disso, os alunos realizaram entrevistas com os moradores da cidade de Cananéia-SP, levantando questões sobre as políticas de resíduos sólidos nessa cidade. Depois de 6 meses do início dos trabalhos, as alunas e alunos relataram, por meio de narrativas, quais as mudanças em seus hábitos em relação ao consumo e à produção de lixo.

O projeto "Foi um rio que passou em minha vida..." aproveitou o estudo de campo realizado em Salto e Barra Bonita, no qual os alunos puderam conhecer um pouco sobre a história e percurso do rio Tietê desde sua nascente até sua foz, para depois ampliar as investigações sobre os rios visíveis e invisíveis de São Paulo, em sala de aula. Depois de assistir vídeos, ler notícias, fazer pesquisas na internet e recuperar informações dos rios "invisíveis" encobertos pelo asfalto, os alunos produziram textos informativos e legendas para compartilhar na Mostra Cultural.

Ao longo desses 20 anos de existência do curso, estudos do meio foram realizados em outros locais: cavernas do PETAR (Iporanga – SP), Santos (SP), cidades coloniais de Minas Gerais (Ouro Preto, Mariana, Tiradentes e Congonhas), Ilha do Cardoso (SP), Brotas (SP), Paranapiacaba (SP), Centro Velho de SP, Ubatuba (Ilha Anchieta - SP)

O documento finaliza com alguns problemas identificados pela comunidade escolar, muitos deles vistos como características do público da EJA. São eles:

> 1. Grande heterogeneidade entre os alunos de uma mesma classe: idade, defasagem série-idade, escolaridade anterior, conteúdos conceituais e procedimentos escolares;
> 2. Alunos com muitas dificuldades na leitura, compreensão e interpretação de textos;
> 3. A presença dos alunos é prejudicada por questões relacionadas ao trabalho e/ou familiares, o que leva o aluno a ter seu aprendizado bastante fragmentado: necessidades profissionais, férias trabalhistas, mudanças nos horários de trabalho;
> 4. Evasão escolar em torno de 18% por semestre;
> 5. Falta de material didático para EJA de boa qualidade;
> 6. Dificuldades no gerenciamento do trabalho e aplicação dos planos de aula dos monitores voluntários. (EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019)

É possível destacar algumas marcas constitutivas do currículo do projeto EJA da Lourenço Castanho: a marca da individualidade como busca para acolher a heterogeneidade de alunos e saberes apresentados por eles; a busca da interdisciplinaridade a partir, principalmente, das vivências/ experiências fora do espaço escolar; a valorização da formação dos professores e voluntários, o peso dos conteúdos atitudinais e postura do estudante na instituição, a busca de correspondência entre os princípios do projeto, a identidade e os princípios da escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Lourenço Castanho e os exames de certificação.

2.3 Análise do plano de ensino de língua portuguesa.

O objetivo da análise de um plano de ensino é mostrar como os conteúdos (ou seja, aquilo que se deseja que o aluno aprenda) estão organizados no projeto da EJA da Escola Lourenço Castanho. Para isso, utilizarei o plano de ensino de Língua Portuguesa do Módulo 1, pois é a partir dele que os demais planos são elaborados, e o do Módulo 4, por este representar último módulo do Ensino Fundamental.

O documento, nomeado “Planejamento 2018”, contém os itens: apresentação, objetivos gerais, objetivos específicos comuns a língua portuguesa e matemática, objetivos específicos de língua portuguesa, objetivos específicos de matemática, conteúdos comuns à língua portuguesa e matemática, conteúdos de língua portuguesa, conteúdos de matemática e avaliação.

Na apresentação, o documento informa sobre as características dos alunos e as intenções gerais desse módulo, de acordo com o planejamento construído. É interessante ressaltar os seguintes pontos:

- Consideração da heterogeneidade da turma, ou seja, um grupo com poucas referências escolares e pouca relação com o conhecimento formal.

- O curso objetiva oferecer condições de letramento por meio da reflexão sobre cidadania e cultura, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, proficiência leitora e escritora, acesso a diferentes linguagens, domínio das quatro operações aritméticas e da linguagem matemática, propiciando autonomia na busca de conhecimento.

- O planejamento foi estruturado com na base na matriz de competências do Encceja e na Proposta Curricular do 1º segmento 1, Ensino Fundamental do MEC/AÇÃO EDUCATIVA.

O Quadro 2.1 apresenta os objetivos gerais, os objetivos específicos comuns a língua portuguesa e matemática e objetivos específicos de língua portuguesa que estão contidos no Planejamento 2018 do módulo 1. A partir desses objetivos, são organizados os conteúdos do curso, elaborados a partir de conceitos e procedimentos/competências instigados a partir desses conceitos.

Quadro 2.1

Objetivos gerais, objetivos específicos comuns a língua portuguesa e matemática e objetivos específicos de língua portuguesa no Planejamento 2018 do Módulo 1 da EJA Lourenço Castanho

<table>
<tr><td colspan="2">OBJETIVOS GERAIS
• Propiciar reflexão sobre cidadania e pertinência à cultura.
• Promover autonomia na busca de conhecimento.
• Promover o letramento
• Promover a leitura proficiente para diferentes tipos de texto literário, tanto para instrumentalizar a escolarização como para desenvolver o gosto pela leitura.
• Promover a habilidade de redigir autonomamente com clareza para expressar e comunicar nas relações sociais.
• Promover a expressão oral. Intervir em situações diversas relacionadas à vida cotidiana, aplicando noções matemáticas e procedimentos de resolução de problemas individual e coletivamente.
• Valorizar a Matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura.
• Promover o desenvolvimento de hábitos escolares, familiarizando com procedimentos próprios da escola.
• Promover competências através do desenvolvimento de habilidades cognitivas.</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS COMUNS A LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA</td><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
• Propiciar prazer na leitura, apreciar um texto literário que pode nos emocionar, divertir ou fazer pensar.</td></tr>
</table>

• Compreender instruções orais e realizá-las. Incentivar a autoconfiança com relação às capacidades de aprendizagem. • Reconhecer diferentes linguagens e as situações de uso. • Reconhecer a própria capacidade de raciocínio, desenvolver o interesse e o respeito pelos conhecimentos desenvolvidos pelos companheiros. • Reconhecer a cooperação, a troca de ideias e o confronto entre diferentes estratégias de ação como meios para melhorar a capacidade de resolver problemas individual e coletivamente.	Oferecer estratégias para leitura compreensiva de diferentes gêneros textuais. • Reconhecer e dominar a base alfabética da escrita do Português. • Orientar a superação do soletramento, da silabação e da leitura como simples decifrado. • Reconhecer a função de aspectos gramaticais na compreensão do texto. • Possibilitar leitura de textos longos. • Possibilitar o contato com livros, criando condições para escolhas individuais, por prazer, considerando o tipo de texto de que gosta e para que perceba que pode ampliar conhecimento por meio de livros. • Promover estratégias e domínio gramatical para redigir com clareza e eficiência diferentes modalidades de texto.

Fonte: elaboração da própria autora a partir de EJA Escola Lourenço Castanho (2018).

Nota-se que, às vezes, há uma dificuldade no entendimento do que é objetivo do curso e qual a competência que ele deseja mobilizar no aluno. Os verbos "propiciar", "promover", "possibilitar" e "orientar" estão condizentes com as ações dos professores, sugerindo que são objetivos do curso. Entretanto, verbos como "valorizar", "compreender", "reconhecer" se relacionam à capacidades do aluno, ou seja, aquilo que eles desenvolverão internamente e individualmente ao longo do curso.

O Quadro 2.2 é um recorte que mostra como os conteúdos estão organizados. Os conceitos são detalhados em ações que se espera que os alunos realizem ao final do curso. É dado o nome de procedimento/habilidade a essas ações.

Quadro 2.2

Conceitos, procedimentos e habilidades no Planejamento 2018 do Módulo 1 da EJA Lourenço Castanho

CONCEITOS	PROCEDIMENTOS/HABILIDADES
Enunciados	- Ler enunciados e realizar as demandas. - Identificar texto como proposição de uma situação problema. - Explicar oralmente a proposição de um problema. - Identificar a declaração de um princípio ou regra. - Explicar a proposição de um princípio ou regra.
Instruções/consignas de atividades	- Ler com autonomia instruções e realizar as solicitações. - Localizar e marcar solicitações.

CONCEITO DE LETRA Alfabeto: conjunto de letras Representação de alfabeto maiúsculo e minúsculo, manuscrito e de imprensa Classificação de vogais e consoantes Noção de ordem alfabética Noção de caligrafia	- Estabelecer relação entre sons e letras. Identificar e nomear as letras do alfabeto. - Identificar vogais e consoantes. - Identificar a base alfabética da escrita do Português e fazer uso dela. - Identificar e empregar o alfabeto maiúsculo e minúsculo em registro de imprensa e manuscrito. - Escrever usando a base alfabética da escrita do Português. Escrever com letra legível.

Fonte: elaboração da própria autora a partir de EJA Escola Lourenço Castanho (2018).

Os gêneros textuais prioritários visitados neste módulo, de acordo com o documento, são os relatos, redação escolar, entrevista, lista, anúncios, poesia, provérbios, quadrinhas populares, contos e crônica.

Analisando o Planejamento 2018 do Módulo 4, tabulado no Quadro 2.3, percebe-se a mesma confusão entre a conceituação de "objetivos do curso" e "procedimentos/habilidades" presente no planejamento do Módulo 1. Comparando os dois planos de ensino, observa-se que há diferenças entre os objetivos e a redação dos mesmos.

Quadro 2.3

Objetivos gerais e específicos de língua portuguesa no Planejamento 2018 do Módulo 4

OBJETIVOS GERAIS	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
• Promover o letramento para que o aluno possa usar a capacidade de ler e escrever como prática social, para buscar novos conhecimentos, para ter prazer, para acrescentar ao cotidiano emoções, lugares, histórias que estão distantes geográfica, temporal e socialmente. • Perceber que o objetivo da linguagem é a comunicação e que, portanto, não há linguagem errada se o objetivo foi cumprido. Existem dois níveis e linguagem: o nível popular – a fala cotidiana – e o nível padrão, aprendido na escola e que se deve usar na linguagem oral e escrita, em situações formais. • Saber adequar o nível de linguagem ao contexto local (espaço físico e social), para quem se fala ou escreve, onde se fala ou escreve.	• Reconhecer a finalidade de textos de naturezas diversas: textos literários narrativos: contos, crônicas, fábulas, causos, letras de música; obter informações: texto didático, jornalístico, verbete de dicionário e enciclopédia, texto instrucional; obter exemplos de argumentos: texto argumentativo, manifesto, dissertação. • Propiciar prazer na leitura dos textos acima referidos. • Oferecer estratégias e incentivar o gosto pela leitura. • Exercitar a leitura de textos de naturezas diversas em voz alta para melhorar a fluência e entonação. • Exercitar a leitura dramatizada em voz alta (duplas ou trios) de determinados textos. • Reconhecer e fazer uso da frase como unidade de expressão e do parágrafo. • Possibilitar leitura de textos longos. • Favorecer o contato com livros da biblioteca.

• Compreender que a leitura é mais que juntar letras e palavras, decifrar a pronúncia das sílabas e palavras, ou ainda, uma olhada numa ilustração sem perceber nem ligar os elementos que a compõem - é compreensão e interpretação do conteúdo apresentado, seja texto ou gravura (ilustração, charge, caricatura, história em quadrinhos). • Tentar deduzir o significado de uma palavra desconhecida por meio do contexto. Quando não for possível, saber encontrar a palavra no dicionário e, no verbete, saber reconhecer dentre os vários significados aquele que melhor sirva para o texto. • Compreender que o uso da Gramática se presta a alcançar o nível padrão da linguagem.	• Incentivar a autoconfiança. • Desenvolver a escrita para expor pensamentos e ideias e para demonstrar compreensão de fatos e conceitos. • Desenvolver a escrita com clareza e coerência para produção de textos narrativos (levando em conta os elementos da narração) e produção de textos dissertativos (introdução, desenvolvimento e conclusão) • Escrever os textos usando conectivos estudados, correção gramatical, ortográfica, de concordância e de pontuação. • Favorecer a busca por autonomia na consolidação de conhecimentos e na busca de novos. • Reconhecer advérbios, preposições e conjunções. • Reconhecer os tipos de sujeito: indeterminado e inexistente (oração sem sujeito). • Reconhecer as transições verbais e os tipos de predicado e predicativo do sujeito. • Reconhecer e fazer uso da acentuação dos ditongos e hiatos. • Reconhecer e fazer uso das seguintes pontuações: aspas (para transcrição e, em textos antigos, para isolar as falas), asterisco (para marcar referência de rodapé num texto). • Reconhecer que existem dois níveis de linguagem: popular (coloquial) e padrão (o que se aprende na escola). • Conhecer o Código de Defesa do Cidadão em que se apontam os direitos dos cidadãos e ao qual se pode recorrer para saber como se defender, caso se sinta lesado.

Fonte: elaboração própria a partir de EJA Escola Lourenço Castanho (2018).

Os gêneros textuais priorizados por este planejamento são: contos, crônicas, fábulas, causos, letras de música. Outros tipos de textos também são utilizados: textos jurídicos, textos de livros didáticos, textos jornalísticos, textos argumentativos e textos publicitários.

Alguns conceitos/conteúdos permanecem os mesmos em ambos os planejamentos, mostrando que alguns aprendizados ainda precisam ser revisitados ao longo do processo escolar. É o exemplo do conceito de “convenções de escrita”, que compreende os conteúdos individualização de palavras, paragrafação, pontuação, regularidades ortográficas, emprego de maiúscula, acentuação gráfica, regras de concordância verbal e nominal.

De modo geral, o que se percebe nos dois planos de ensino é a valorização dos contextos sociais de circulação da escrita, a questão da diferença linguística e a apresentação do estilo formal, a exploração das estratégias de leitura, a valorização de gêneros textuais que estão mais contextualizados com a vida dos adultos, a busca e atribuição de um sentido para a leitura e escrita (busca de prazer e fruição, por exemplo). É possível perceber também a aproximação dos planejamentos com o conceito de competência e habilidade do Encceja.

Segundo o "Planejamento 2018- Módulo 1",

> As ações avaliativas servem, para o professor, à análise do desempenho do aluno e ao planejamento para reformulações da prática docente. E elas servem, simultaneamente, aos sujeitos da aprendizagem que acompanham seu desenvolvimento; ao analisar o próprio desempenho na aquisição de conceitos, habilidades, procedimentos e atitudes o educando pode tomar consciência de sua evolução e refletir sobre seu papel no processo. ((EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO, 2019)

O projeto de EJA da Lourenço Castanho possui uma diversidade de instrumentos avaliativos. A avaliação é feita de forma contínua e, a cada final de semestre, sistematizada em planilhas e boletins. O resultado da avaliação é impresso e anexado na pasta de acompanhamento dos alunos. Cada aluno tem um histórico de avaliações e informações sobre sua progressão no curso, desde a sua entrada na EJA.

No ato de matrícula no curso, é feita uma avaliação diagnóstica, constituída de uma entrevista com o diretor do curso, avaliação de leitura e escrita e questionário. De acordo com as informações obtidas nesse processo, o aluno é encaminhado ao nível apropriado ao seu conhecimento. Ao longo do semestre, dependendo do desenvolvimento desse aluno no módulo, ele pode ser reclassificado para outros níveis.

A cada final de semestre, acontece o conselho da EJA. É o momento no qual todos os professores de cada módulo se reúnem para conversar sobre cada aluno, a partir dos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelos professores. O aluno é avaliado a partir de quatro instrumentos e perspectivas, como mostra a figura 2.2, de acordo com documento de orientação de preenchimento da planilha de controle da avaliação (anexo 2):

a) Presença nas aulas: calculada em forma de porcentagem, o número de presenças sobre o número de aulas dadas. A frequência mínima para aprovação é 75%.
b) Análise dos conceitos: média das avaliações conceituais escritas.
c) Indicadores de desempenho: A avaliação é feita de forma contínua, enfatizando as habilidades que o aluno vai adquirindo ao longo do semestre. Os alunos receberão, de acordo com seu desempenho, as seguintes menções: PS: atingiu plenamente os

objetivos propostos (Plenamente Satisfatório) S: atingiu os objetivos mínimos propostos (Satisfatório) I: atingiu parcialmente os objetivos mínimos propostos (Insatisfatório). Os alunos são avaliados pelos seguintes critérios: registro no caderno/fichas, atenção às aulas, esclarecimento de dúvidas, contribuição para as aulas, respostas às orientações, atividades realizadas com ou sem mediação, entrega de lição de casa.

d) Relatório individual (figura 2.3): O relatório contém as impressões dos professores em relação àquele aluno, considerando vários aspectos do contexto amplo da sala de aula.

Figura 2.2

Planilha de avaliação, segundo indicadores de desempenho do módulo 1 de 2019.

INDICADORES DE DESEMPENHO 2º SEMESTRE 2019 MÓDULO 1 PROF:			PRESENÇA (%)	ANÁLISE DOS CONCEITOS	REGISTRO EM CADERNO/FICHAS	ATENÇÃO ÀS AULAS	ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS	CONTRIBUIÇÃO PARA AS AULAS	RESPONDE ÀS ORIENTAÇÕES	ATIVIDADES COM MEDIAÇÃO	ATIVIDADES SEM MEDIAÇÃO		LIÇÃO DE CASA	SITUAÇÃO
											ORAL	ESCRITA		
1	A IA		65%	-	I	S	PS	S	S	S	S	I	-	
2	AN IA		0%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	C)S		25%	-	I	S	I	I	I	I	I	I	-	
4	D 'A		25%	-	S	S	S	S	S	S	S	S	-	
5	EI \		36%	-	I	I	I	I	S	S	S	I	-	
6	E A		43%	-	S	S	S	S	S	PS	S	S	-	
7	EI A		79%	-	S	S	PS	S	PS	PS	S	S	-	
8	F .O		79%	-	S	S	PS	S	PS	PS	S	S	-	
9	F A		75%	-	PS	S	PS	S	S	PS	S	S	-	
10	J ´ S		83%	-	PS	S	PS	S	PS	PS	S	S	-	

Fonte: documentos de avaliação da EJA Lourenço Castanho

Figura 2.3

Relatório individual dos alunos do módulo 1 de 2019

RELATÓRIO DE ALUNOS – 2º SEMESTRE 2019	MÓDULO 1	PROF:	MATÉRIA: LP
1	A A	LP: Aluna teve um número grande de faltas nesse semestre, dificultando avaliar seu trabalho e sua progressão. Os dias que veio, chegou no segundo horário. Tem pouca organização no caderno e fichas, sendo bastante comum chegar sem as fichas, ou sem saber qual foi a última atividade (descontinuidade). Possui pouca autonomia para realizar as atividades, requisitando sempre ajuda das professoras e voluntárias. Lê melhor do que escreve, ainda com pouca fluência. Possui bastante dificuldade para formar palavras (sinaliza algumas sílabas, troca letras de sons diferentes). Indicação de continuar no módulo 1 em 2020
2	A A	LP: Aluno abandonou o curso e não frequentou o segundo semestre.
3	C S	LP: Aluna teve um número grande de faltas nesse semestre. Quase não é possível avaliar seu trabalho e sua progressão em relação ao semestre anterior. Possui muita dificuldade de compreensão ao que se pede. Ex: solicitei de escrevessem, com suas palavras, uma história que havia contado. Carlúcia escreveu outra história, mesmo eu tendo orientado duas vezes, retomando a história original com ela. O trabalho não foi finalizado pois ela faltou e não retornou as aulas ate o final do semestre. Mostra dificuldades de compreensão nas consignas orais e por escrito. Tem dificuldade em se comunicar claramente por meio de explicações. Indicação de continuar no módulo 1 em 2020
4	D A	LP: Aluno vinha progredindo em sua fluência leitora e escrita, mais desinibido e se arriscando mais na escrita. Teve bastante facilidade em compreender os enunciados e realizar as atividades com autonomia. Elabora frases com mediação. Possui dificuldades com sílabas complexas. Daniel trocou de emprego e teve incompatibilidade com seu novo horário, saindo do curso no meio do semestre.
5	E A	LP: Aluna raramente apareceu nas aulas, não sendo possível avaliar sua progressão no curso. Continua com os mesmos hábitos, de não trazer caderno, pasta e fichas, dormir na aula. Esta na fase silábica, localiza algumas palavras na frase e muita dificuldade na escrita. Está percebendo agora a relação entre sons e escrita, e consegue escrita de sílabas com muita mediação. É a aluna que está com mais dificuldades na alfabetização como um todo. Indicação de continuar no módulo 1 em 2020.

Fonte: documentos de avaliação da EJA Lourenço Castanho

A avaliação final e a situação do aluno de aprovação ou reprovação no módulo é então decidida, coletivamente, a partir da observação do desempenho nesses diversos critérios de avaliação. A comunicação do resultado para o aluno é feita por um boletim, que contém os

conceitos de cada componente curricular, e observações escritas sobre o desempenho do aluno naquele semestre, com indicações do que fazer para progredir.

É possível perceber que os indicadores de desempenho têm um peso significativo na avaliação do aluno da EJA. Esses indicadores estão relacionados com os conteúdos atitudinais que o projeto valoriza na formação de jovens e adultos.

Algo que ainda vem sendo construído pela equipe pedagógica, pauta de reuniões entre professores em 2019, são os critérios de passagem de um módulo para outro, em relação aos conteúdos e conceitos adquiridos pelo aluno ao longo do semestre. Esses critérios ainda não foram construídos e registrados objetivamente. Apesar de haver, no planejamento de cada módulo, habilidades e procedimentos que devem ser aprendidos pelos alunos em cada período, nem todas elas são consideradas para avaliar a passagem. Além disso, apesar de haver uma tentativa de fazer equivalência dos módulos com os anos ensino fundamental ou ensino médio, na prática isso não ocorre. Ou seja, o aluno que completa o módulo 1, que corresponde à alfabetização e aos anos iniciais do ensino fundamental, não necessariamente tem os conhecimentos conceituais/procedimentais que um aluno que completa o último ano dessa fase do ensino fundamental. Basicamente, para esse aluno estar apto a fazer o módulo 2, ele precisa ler e escrever com mais fluência, e saber operar com as quatro operações matemáticas. Entretanto, esse critério é ainda bastante amplo e subjetivo, sendo necessário construir critérios mais objetivos.

3. EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EJA – LINGUAGENS E CÓDIGOS

Após analisar o currículo de um projeto de EJA para entender, a partir de uma experiência concreta, o que se espera que jovens e adultos aprendam e como esses conhecimentos são avaliados, é preciso entender o que o Encceja espera que os mesmos saibam e o que de fato é avaliado pelo exame. Para isso, utilizarei a Matriz de Competências, Livro do Professor, Livro do Estudante e a prova de Língua Portuguesa de 2017. A escolha do ano de análise é justificada pelo fato de ter sido a única avaliação disponibilizada no site no momento do levantamento de dados para esta pesquisa.

Terei como parâmetros de investigação as estruturas dos documentos, suas concepções, as orientações dadas aos professores e participantes, tipos de textos e questões propostas.

É preciso lembrar que o que motiva essa análise são as percepções que embasam a hipótese desta pesquisa: a prova de avaliação possui linguagem complexa, um modelo de questões que não correspondem ao que é ensinado nos cursos EJA, assim como a disciplina/dinâmica/tempo de prova. Assim, o objetivo da análise é compreender se há contradições entre os documentos orientadores da EJA, o modelo de avaliação proposto no Encceja, considerando o público a quem essa prova interessa.

3.1 Livro do Professor

Os livros do professor foram produzidos em 2002. A edição é de 2003, e esta é a única versão do material, não sendo atualizada ao longo dos anos. São quatro livros que compõem o material destinado a orientação aos professores, um para cada área do conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Linguagens e Códigos e suas tecnologias. O livro de Linguagens e Códigos abrange as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física.

O livro do professor está estruturado em 5 capítulos. São eles:

I. As bases educacionais do ENCCEJA
II. Eixos conceituais que estruturam o ENCCEJA
III. As áreas do conhecimento contempladas no ENCCEJA
IV. As matrizes que estruturam as avaliações
V. Orientação para o trabalho do professor

Os capítulos I e II são comuns aos quatro livros. Os capítulos III, IV e V variam de acordo com o livro de cada área de conhecimento.

Nos capítulos introdutórios, os autores da proposta pretendem desvendar o que está por trás da criação do Encceja no que se refere às concepções, conceitos e bases educacionais. Para isso, retomam a crítica ao paradigma do conhecimento enciclopédico e os legados de Jean Piaget e Paulo Freire. Estes dois pensadores embasam as concepções de conhecimento do exame de certificação e são citados, diversas vezes. Expressões e termos tais como "conhecimento de mundo", "construtivismo", "construção do conhecimento", "consciência crítica", "diálogo" estão presentes ao longo do documento e remetem aos estudos e concepções de educação piagetianas e freireanas. O Encceja, então, se inspira em "concepções mais dinâmicas que, de um modo geral, levam em consideração os processos de construção do conhecimento, o processamento de informações, as experiências e os contextos socioculturais nos quais o indivíduo se encontra. " (BRASIL, 2002, p.23)

Nesses textos introdutórios, a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget é citada especificamente em alguns trechos. Para os autores, essa perspectiva admite que "as operações cognitivas possuem continuidade do ponto de vista biológico e podem ser divididas em estágios ou períodos que possuem características estruturais próprias, as quais condicionam e qualificam as interações com o meio físico e social. " (BRASIL, 2002, p.24).

Segundo essa teoria, o término da escolaridade básica no Brasil corresponde ao período das operações formais descrito por Piaget, caracterizado pelo início do raciocínio hipotético-dedutivo e do pensamento científico, marcado pela capacidade de controlar variáveis, testar hipóteses, verificar e considerar sistematicamente as várias possibilidades de análise de um fenômeno. Nesse período, as operações formais se constroem como operações de segunda potência: "enquanto a criança precisa operar diretamente sobre os objetos, estabelecendo relações entre elementos visíveis, no período das operações formais, o jovem torna-se capaz de estabelecer relações entre relações" (BRASIL, 2002, p.24).

Adquire-se uma capacidade antecipatória:

> As operações formais constituem, também, uma combinatória que permite que os jovens considerem todas as possibilidades de combinação de elementos de uma dada operação mental e sistematicamente testem cada uma delas para determinar qual é a combinação que os levará a um resultado desejado" (BRASIL, 2002, p.24).

Finalmente, outra característica importante das operações formais, é o seu potencial de generalização: “enquanto as operações concretas se aplicavam a contextos específicos, as operações formais, uma vez atingidas, seriam gerais e utilizadas na compreensão de qualquer fenômeno, em qualquer contexto” (BRASIL, 2002, p.24). São nessas operações formais descritas por Piaget que se baseiam as competências avaliadas pelo Encceja.

Assim, com base nesses dois teóricos, a proposta do Encceja é desenhada, tentando superar a tendência de considerar o conhecimento enciclopédico:

> Respondem por um paradigma com lastro nos legados de Jean Piaget e Paulo Freire, verificando-se, com eles, que é necessário disseminar as pedagogias que buscam promover o desenvolvimento da inteligência e a consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo, tendo, na interação social e no diálogo autêntico, o mais importante instrumento de construção do conhecimento. Um paradigma com denominações variadas, pois usufrui de diferentes vertentes teóricas, mas com algo em comum: a crítica à tradição do currículo enciclopédico, centrado em conhecimentos sem vínculo com a experiência de vida da comunidade escolar e na crença de que a aquisição do conhecimento dispensa o exercício da crítica e da criação por parte de quem aprende. Mas é essa tendência que ainda orienta a maioria dos currículos praticados e, consequentemente, os exames de acesso a um nível escolar ou para certificação. (BRASIL, 2002, p.11)

A tentativa, então, é elaborar um exame de certificação que não seja massivo, que leve em consideração o “cuidado com a qualidade do ensino e o respeito com o educando, como se encontra assinalado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) ” (BRASIL, 2002, p.11), e que possibilite ao estudante da EJA obter o reconhecimento e a validação dos conhecimentos e competências que possui.

Outro referencial importante para a construção do exame foram os documentos do Enem:

> A proposta do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) busca satisfazer esses fundamentos político-pedagógicos, expressos de forma mais abrangente na Lei maior da educação brasileira, e, de modo mais detalhado ou com ênfases especiais, nas Diretrizes, Parâmetros e outros referenciais que a contemplam, inclusive, o Documento Base do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Baseados na experiência dos especialistas e nesses documentos, buscou-se identificar conteúdos e métodos para a construção de um quadro de referências atualizado e adequado ao Encceja. Um dos resultados do processo são as Matrizes de Competências e Habilidades, em nível de Ensino Fundamental e em nível de Ensino Médio. As Matrizes de Competências e Habilidades constituem referencial de exames mais significativos para o participante jovem ou adulto, mais adequados às suas possibilidades de ler e de interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar. ” (BRASIL, 2002, p.12)

O livro do Professor indica para qual perfil de pessoas foi elaborado o Encceja. A proposta para a certificação do Ensino Fundamental parte da necessidade de reconhecer e validar os conhecimentos de "jovens e adultos, já trabalhadores com experiência profissional, leitores, participantes de vias informais da educação, com expectativa de melhor posicionamento no mercado de trabalho e/ou da retomada dos estudos em nível médio" (BRASIL, 2002, p.14). Por isso, a proposta da prova de certificação pretende dar oportunidade para que essas pessoas aproveitem ações ou operações que aprenderam na prática em suas vidas, relacionados à cidadania, à tomada de decisões, à resolução de problemas, à capacidade de expressar e contrastar ideias por escrito e aos direitos humanos (BRASIL, 2002, p.16). Assim, o exame pretende atender a um contexto diverso e complexo de perfis de jovens e adultos que não possuem certificação.

Para demonstrar essas habilidades na prova, é fundamental que o participante possua a prática da leitura autônoma como instrumento para apreender os significados dos textos, esquemas e figuras, e para elaborar opiniões e conhecimentos sobre e a partir do material apresentado. Segundo o Livro do Professor, cabe ao participante da prova "construir os sentidos de um texto, ao colocar em diálogo seus próprios conhecimentos de mundo e de língua, como usuários dela, e as pistas do texto, oferecidas pelo gênero, pela situação de comunicação e pelas escolhas do autor" (BRASIL, 2002, p.16). Ao término do Ensino Fundamental, espera-se que os textos lidos e produzidos pelos estudantes da EJA construam "uma visão de mundo um tanto complexa, ainda que expressa em discurso mais sintético, mais direto, com muitos nomes do cotidiano preservados e elementos do senso comum" (BRASIL, 2002, p.17).

Os textos utilizados na prova buscam equilibrar por um lado, rigor conceitual, ao respeitar os referenciais teóricos de cada campo do conhecimento e por outro, vocabulário, operações lógicas e rede conceitual delimitadas. Entende-se que conceitos mais complexos devem ser sempre explicitados e problematizados para possibilitar que o participante estabeleça conexões entre seus conhecimentos prévios e o que lhe é apresentado. Isso porque esses jovens e adultos possuem uma metacognição limitada quando comparados àqueles que frequentaram a escola: "Não é de se esperar que possam raciocinar com desenvoltura sobre a estrutura do conhecimento em si. " (BRASIL, 2002, p.17).

Entretanto, já é possível perceber algumas contradições no que diz respeito ao público esperado para esse exame e os conhecimentos exigidos por ele. Tendo em vista que o exame pretende acolher a diversidade de jovens e adultos, formados por escolas, contextos informais de educação ou formados pela "vida", espera-se que o participante do exame estabeleça sozinho essas conexões que envolvem capacidades de letramento complexas, quando a escola é a

principal instituição capaz de formar essas relações. Como demonstra o seguinte trecho do Livro do Professor,

> Embora não seja possível, em âmbito nacional, prever a enorme gama de conhecimentos específicos estruturados em meio à vivência de situações cotidianas, procurou levar em consideração que o processo de estruturação das vivências possibilita aquisições lógicas de pensamento que são universais para os jovens e adultos e que se, de um lado, devem ser tomadas como ponto de partida nas diversas modalidades de ofertas de ensino para essa população, de outro, devem participar do processo de avaliação para certificação. Desse modo, objetivou-se superar a concepção de estruturação de provas fundamentadas no ensino enciclopedista, centradas em conteúdos fragmentados e descontextualizados, quase sempre associados ao privilégio da memória sobre o estabelecimento de relações entre ideias. Ainda que se reconheça o inequívoco papel da memória para o conhecimento de fenômenos, das etapas dos processos, ou mesmo, de teorias, é preciso considerar, nas referências de provas, bem como na oferta de ensino, as múltiplas capacidades de operar com informações dadas. Ou seja, está-se valorizando a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações. E, assim, o exame sinaliza e valoriza um cidadão mais apto a viver num mundo em constantes transformações, onde é importante possuir estratégias pessoais e coletivas para a solução de problemas, fundamentadas em conhecimentos básicos de todas as disciplinas ou áreas da educação básica. (BRASIL, 2002, p.12)

Assim, apesar de tentar superar concepções centradas no ensino enciclopédico, o exame promove uma situação na qual é necessário elaborar conexões e inferências bastante complexas, priorizando alguns conhecimentos adquiridos de maneira mais formal, por meio de instituições escolares, desconsiderando conhecimentos estruturados pelas vivências cotidianas. Dada essa complexidade, o exame privilegia alguns grupos de jovens e adultos, principalmente as que tiveram maiores oportunidades de formação escolar básica. O próprio material de estudos fornecido pelo programa aos alunos demonstra que é necessária autonomia leitora para compreender um material tão complexo, como veremos a seguir. Parte-se do princípio de que essa autonomia pode ser adquirida de forma "natural", a partir dos contextos de letramento. Entretanto, a realidade, principalmente nos cursos de EJA, não é essa, sendo necessária ainda a mediação escolar e de professores para aquisição desses conhecimentos e competências leitoras e escritoras.

3.2 A Matriz de competências que estrutura a avaliação

Baseado nas ideias de Lucie Tanguy, o termo "competência", de natureza jurídica, sofreu inversão do seu sentido no campo da educação por uma série de movimentos geradores:

> (..) necessidade de superar o aspecto da instrução pelo da educação; reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; institucionalização e sistematização de princípios sobre formação contínua fora do âmbito escolar; exigência de superar a qualificação profissional precária e mecânica; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo. (BRASIL, 2002, p.28)

Com base na absorção do termo para a educação, o texto recupera as principais concepções de competência, baseado nos autores Rey (1998), Bloom (1972) e Mager, (1975), Malglaive (1995), Ropé e Tanguy, (1997); Chomsky (1983) e Piaget (1976). A utilização deste conceito para a avaliação da EJA é uma "forma de circunscrever o termo capacidade e alargar a ideia de saber específico. Nesse sentido, o construtivismo contribuiu, de forma significativa, para pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas." (BRASIL, 2002, p.27**)**

As Matrizes de Competências e Habilidades do Encceja do Ensino Fundamental e Ensino Médio tiveram como referência as matrizes de competências do Exame Nacional do Ensino Médio, no intuito de "garantir uma proposta de continuidade e coerência entre o que se estabeleceria para os exames em nível de Ensino Médio ou Fundamental. " O documento afirma que a definição das quatro áreas de conhecimento dos exames e o estabelecimento das competências de cada área também considerou as "Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA), das políticas educacionais vigentes em âmbito federal e nas propostas estaduais, a fim de organizar os quadros de referência dos exames. " (BRASIL, 2002, p.13).

O quadro 3.1 apresenta as competências do Enem, que correspondem aos recursos cognitivos que um jovem precisará construir ao terminar a educação básica. A matriz de competências do ENEM "assume o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações- problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. " (BRASIL, 2002, p.31)

Quadro 3.1

Competências do ENEM

I	**Dominar e Fazer uso**
II	Construir, Aplicar e Compreender
III	Selecionar, Organizar, Relacionar, Interpretar, Tomar decisões, Enfrentar
IV	Relacionar e Construir argumentações
V	Recorrer, Elaborar, Respeitar e Considerar

Fonte: elaboração da própria autora.

Considerando as diferentes linguagens e códigos, a Matriz que estrutura a avaliação do Encceja propõe nove Competências de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística com as quais os estudantes devem estar familiarizados ao concluir o Ensino Fundamental. Elas são (BRASIL, 2002, p.42-48):

1. Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que delas se fazem. Essa competência se foca no desenvolvimento de uma prática autônoma de leitura: "o estudante precisa aprender a acessar informações, selecionando-as, procurando nexos e transformando-as em conhecimentos".

2. Construir um conhecimento sobre a organização do texto em Língua Estrangeira Moderna (LEM) e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna. Aqui busca-se desenvolver não o trabalho com a especificidade de determinada língua estrangeira, mas estratégias de leitura em diferentes situações de comunicação, tendo a língua materna como referência, entendidas como "um trabalho ativo do leitor na construção dos sentidos do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.". Tais estratégias de leitura em LEM incluem: "a antecipação, supondo o que está por vir; a inferência, captando o implícito; a verificação, controlando a eficácia das demais estratégias; enfim, selecionando os elementos constituintes da configuração textual que auxiliam no seu objetivo de leitura". Outro componente dessa competência é a capacidade de identificar e relacionar valores culturais expressados na linguagem, entendendo as implicações culturais e tecnológicas da assimilação de elementos de uma língua estrangeira.

3. Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e sinestésicos de diferentes grupos socioculturais. Nessa competência está

em pauta a necessidade de desenvolver instrumentos de análise para posicionar-se de maneira crítica diante dos valores e padrões de comportamento, beleza e saúde difundidos pelos meios de comunicação de massa e pela indústria cultural.

4. Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte. Para tanto, a avaliação do Encceja enfoca a reflexão acerca das artes visuais, concebendo que "a leitura de imagens pode ampliar os meios de apreensão, compreensão e representação do mundo" e na necessidade de uma leitura crítica das imagens, símbolos, ícones e da enorme quantidade de informações visuais que atingem as pessoas no mundo atual a fim de que "não se banalize a compreensão de mundo, por meio de estereótipos."

5. Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional. A quinta competência carrega a intenção de valorizar a multiplicidade textual, valorizando o papel da literatura na formação do jovem e do adulto, em especial, do texto poético. O foco está na capacidade de entrar em contato com os aspectos filosóficos, históricos, ideológicos e estéticos presentes nos textos literários e contribuem para a compreensão do mundo: "o texto literário, encarado como obra de arte, carrega implicações estéticas e sociais que nos fazem aproximar dos contextos históricos nos quais foram produzidos".

6. Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade. Essa competência centra-se no texto, na perspectiva da interação verbal, em sua pluralidade de situações de interlocução e consequente diversidade de formas de textualização e na capacidade do participante de articular a finalidade da produção textual e as características próprias de cada linguagem. A opção feita pelo Encceja é pelo uso de "textos verbais, visuais, referências a textos audiovisuais, considerando necessariamente as relações entre seus vários elementos constituintes, em determinadas situações: os interlocutores da fala (quem/com quem/para quem); seus objetivos; justificativas; onde/quando falam (o contexto) e como falam (recursos próprios de cada modalidade de linguagem)."

7. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos. Espera-se que o estudante seja capaz de perceber nos discursos a influência de fatores políticos, econômicos e ideológicos, identificar intencionalidades e os elementos de persuasão utilizados.

8. Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico. O estudante deve reconhecer que o

modo de expressão varia de acordo com as situações comunicativas em que nos inserimos. É necessário

> Compreender que as línguas variam e que a variação é inerente às práticas de linguagem amplia as referências culturais e linguísticas do estudante. A partir das reflexões sobre as relações linguagem e sociedade, entre língua e poder, é possível preconceitos, como o de que há apenas uma única língua no Brasil e o brasileiro não sabe falar sua própria língua. (BRASIL, 2002, p.46)

9. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir a capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. Nessa última competência, a proposta do Encceja privilegia o texto enquanto unidade de ensino da análise linguística, e não a frase: "nesse quadro, conhecer as categorias explicativas básicas dos processos linguísticos é importante para aproximar o plano da expressão do plano do conteúdo de um texto, explicitando os usos efetivos da língua em sua modalidade oral ou escrita". Dessa forma, o objetivo da análise linguística é o de otimizar o domínio sobre recursos linguísticos para evidenciar a característica de convencimento própria da linguagem e a capacidade de levar o interlocutor a aderir ao ponto de vista de quem fala.

A Matriz cruza essas Competências de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística com cinco Eixos Cognitivos que no Livro do Professor são apresentados como "competências do ENEM" (BRASIL, 2002, p.31). Elas são:

1.Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

2.Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

3.Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.

4.Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.

5.Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

O cruzamento entre os cinco eixos cognitivos (equivalentes às competências do Enem apresentadas no Quadro 3.1) e as nove competências dá origem a 30 habilidades que

posteriormente são relacionadas aos conteúdos do Livro do Estudante. Essas habilidades estão organizadas na Matriz de Habilidades e Competências de Linguagens (anexo 3).

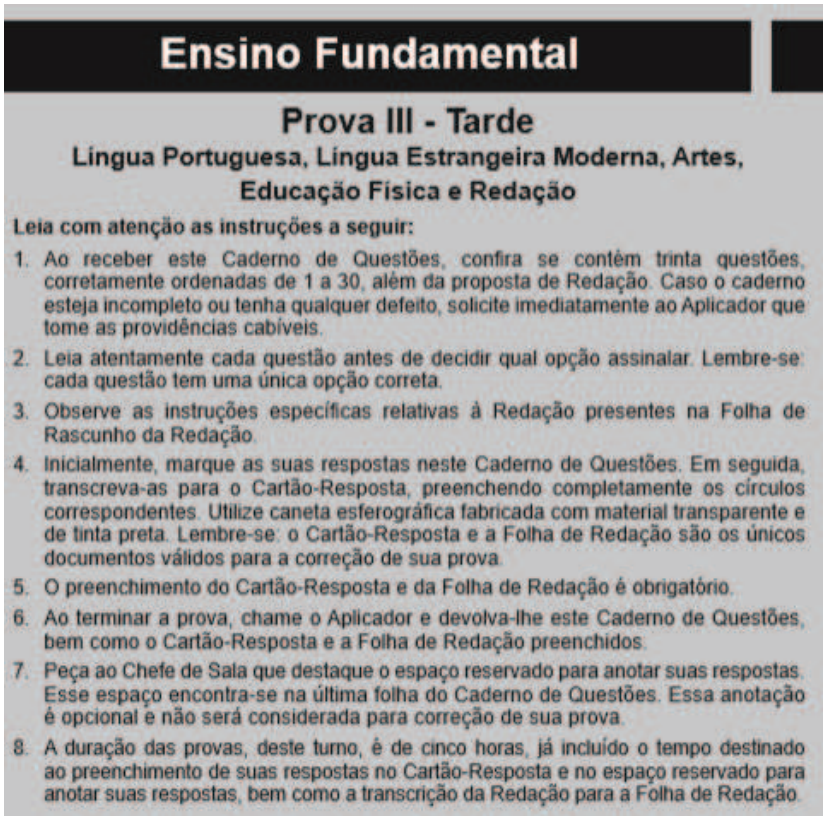
3.3 A prova de Linguagens do Encceja Ensino Fundamental e o Livro do Estudante

A prova de "Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação" do Ensino Fundamental do Encceja 2017 foi organizada a partir das 30 habilidades presentes na Matriz de Habilidades e Competências (Anexo 3).

O caderno do exame contém instruções iniciais (Figura 3.1), uma proposta de redação e 30 questões. Uma breve análise comparando a Matriz de habilidades com as questões da prova indica que cada questão está relacionada a uma das habilidades da Matriz, inclusive, a ordem das questões no exame segue a mesma ordem com que as habilidades estão organizadas na Matriz.

Figura 3.1

Instruções do caderno de questões da prova de Linguagens



Ensino Fundamental

Prova III - Tarde

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação

Leia com atenção as instruções a seguir:

1. Ao receber este Caderno de Questões, confira se contêm trinta questões, corretamente ordenadas de 1 a 30, além da proposta de Redação. Caso o caderno esteja incompleto ou tenha qualquer defeito, solicite imediatamente ao Aplicador que tome as providências cabíveis.
2. Leia atentamente cada questão antes de decidir qual opção assinalar. Lembre-se: cada questão tem uma única opção correta.
3. Observe as instruções específicas relativas à Redação presentes na Folha de Rascunho da Redação.
4. Inicialmente, marque as suas respostas neste Caderno de Questões. Em seguida, transcreva-as para o Cartão-Resposta, preenchendo completamente os círculos correspondentes. Utilize caneta esferográfica fabricada com material transparente e de tinta preta. Lembre-se: o Cartão-Resposta e a Folha de Redação são os únicos documentos válidos para a correção de sua prova.
5. O preenchimento do Cartão-Resposta e da Folha de Redação é obrigatório.
6. Ao terminar a prova, chame o Aplicador e devolva-lhe este Caderno de Questões, bem como o Cartão-Resposta e a Folha de Redação preenchidos.
7. Peça ao Chefe de Sala que destaque o espaço reservado para anotar suas respostas. Esse espaço encontra-se na última folha do Caderno de Questões. Essa anotação é opcional e não será considerada para correção de sua prova.
8. A duração das provas, deste turno, é de cinco horas, já incluído o tempo destinado ao preenchimento de suas respostas no Cartão-Resposta e no espaço reservado para anotar suas respostas, bem como a transcrição da Redação para a Folha de Redação.

Fonte: Prova de Linguagens do Encceja 2017

O tema da proposta de redação de 2017 foi “A importância da vacinação para a saúde pública”. Foram apresentados quatro textos, todos de gênero jornalístico, que discutiam dados científicos sobre vacinas, mitos sobre efeitos colaterais, o movimento antivacina, o perigo dele para a saúde pública e os custos do programa de vacinação em relação aos gastos com a saúde no geral. Nas orientações, consta a instrução de que a redação deve ter no mínimo quatro linhas e máximo 25 e não pode conter cópia dos textos. Caso contrário, o participante terá sua pontuação zerada.

Todas as questões da prova possuem um gênero textual a ser analisado pelo participante. Os gêneros, ou tipos de texto, foram: capa de revista, cartaz, tirinha, anúncio de emprego, texto informativo, resolução de lei, quadros de pintura, biografia, poemas, letra de canção, conto tradicional, notícia, conto, artigo de opinião, propaganda. São 23 páginas de leitura de textos diversos, com uma linguagem às vezes complexa, como demonstrado na Figura 3.2. Todas as questões possuem quatro, alternativas sendo que apenas uma é a correta.

Figura 3.2

Questão 20 da prova de Linguagens e códigos do Encceja- Ensino Fundamental de 2017

QUESTÃO 20

Sonhos d’ouro

Estando provado pelas mais sábias e profundas investigações começadas por Jacob Grimm, e ultimamente desenvolvidas por Max Müller, a respeito da apofonia, que a transformação mecânica das línguas se opera pela modificação dos órgãos da fala, pergunto eu, e não se riam, que é mui séria a questão: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera?”.

ALENCAR, J. Ficção completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

Com uma pitada de humor, o texto apresenta uma séria reflexão a respeito da identidade brasileira com base na diferença entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal. O aspecto bem-humorado do texto está centrado na

A comparação entre essas variedades linguísticas com base na modificação dos órgãos da fala.
B nomeação da experiência vivenciada pelos falantes com os frutos específicos de sua terra.
C cientificidade de estudos da linguagem iniciados por um autor de conto de fadas.
D referência a autores do passado cujas descobertas já estão desatualizadas.

Fonte: Prova de Linguagens do Encceja 2017

Para obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou o certificado de proficiência parcial em linguagens, o participante deverá atingir o mínimo de 100 pontos no exame de Linguagens e Códigos e atingir o mínimo de cinco pontos na redação. A pontuação

máxima de cada prova é 200 pontos, e da redação, 10 pontos. O certificado de conclusão poderá ser obtido caso o estudante faça a pontuação necessária em cada uma das quatro áreas do conhecimento. Caso não consiga atingir em todas as áreas, o participante poderá tirar o certificado de proficiência parcial, e aguardar a próxima edição do exame para realizar apenas a prova que precisa.

As quatro provas do Exame são aplicadas durante um mesmo dia, geralmente no domingo. Ao todo, o participante que desejar fazer todas as provas para obter o certificado de conclusão deverá disponibilizar 12h30 do dia para a participação. Os exames de Matemática e Ciências da Natureza são realizados na parte da manhã, com duração máxima de quatro horas, e os exames de Linguagens e Ciências Humanas da tarde, com duração máxima de cinco horas incluído o tempo para o preenchimento do cartão-resposta. Considerando que são 30 questões por prova, os participantes responderam a 120 questões e escreveram uma redação. Dividindo o tempo total de prova pelo número de questões, o participante teve, em média, 4 minutos para ler, responder e preencher o cartão- resposta para cada questão.

Sobre as considerações gerais de aplicação da prova, é possível verificar que ela é bastante extensa. Como é possível fazer a leitura, refletir e responder a 120 questões e elaborar uma redação, com qualidade, considerando o tempo total de dedicação ao exame? A quantidade e diversidade de textos e número de páginas da prova de Linguagens já demonstra essa extensão.

Outro ponto a se ressaltar é a condição que o Encceja fornece para preparar os estudantes para essa prova. A verificação das habilidades e competências está relacionada à aplicação de um modelo de avaliação bastante específico, que há um modo de realizar e saberes implícitos por trás, considerando o tempo de leitura, o formato das questões, a distribuição do tempo entre as questões, entre outras questões. Saberes e conhecimentos que os alunos precisam ter antes de realizar uma prova como essa, para que este instrumento de avaliação de fato consiga avaliar o que pretende. Como veremos adiante, os materiais fornecidos não preparam o estudante para realizar esse modelo de prova.

Os Livros do Estudante também foram produzidos em 2002. Possuem uma edição mais atualizada que o Livro do Professor, de 2006. São quatro livros que compõem o material destinado à orientação dos professores, um para cada área do conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Linguagens e Códigos e suas tecnologias. O livro de Linguagens e Códigos abrange as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física.

Ele está dividido em Introdução e nove capítulos, organizados no Quadro 3.2. Cada capítulo foi escrito por autores especialistas em Linguagens.

Quadro 3.2

Capítulos e autoras(es) do Livro do Estudante – Ensino Fundamental do Encceja

Nº	**Capítulos**	**Escritoras(es)**
I	Interligando as linguagens	Cleuza Pelá
II	Compreendendo as línguas estrangeiras	Márcia Lygia Ribeiro de Souza Casarin
III	Corpo e sociedade	Isabel A. Marques
IV	Arte: olhos para a vida	Marta Arantes
V	Ler e viver o texto literário	Claudio Bazzoni
VI	Gêneros de texto: temas, formas, recursos e suportes	Alfredina Nery e Maria José Nóbrega
VII	Você sabe com quem está falando?	Yêda Maria da Costa Lima Varlotta
VIII	Os tons e mil tons do português do Brasil	Maria José Nóbrega
IX	Na boca do povo	Suely Amaral

Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2006).

Em "Introdução", explica-se como está organizado o livro, com informações oferecidas de forma bastante objetiva e com construções de frases mais simples:

> Este exemplar contém as orientações necessárias para apoiar sua preparação para a prova de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física.
> A prova é composta de 45 questões objetivas de múltipla escolha, valendo 45 pontos, e de uma redação valendo 55 pontos.
> Este exame é diferente dos exames tradicionais, pois buscará verificar se você é capaz de usar os conhecimentos em situações reais da sua vida em sociedade. (BRASI, 2006, p.8)

O trecho destacado acima contém uma informação desatualizada. O exame de Linguagens de 2017, como veremos mais adiante, contém 30 questões, e não mais 45, tendo mudado também o sistema de pontuação.

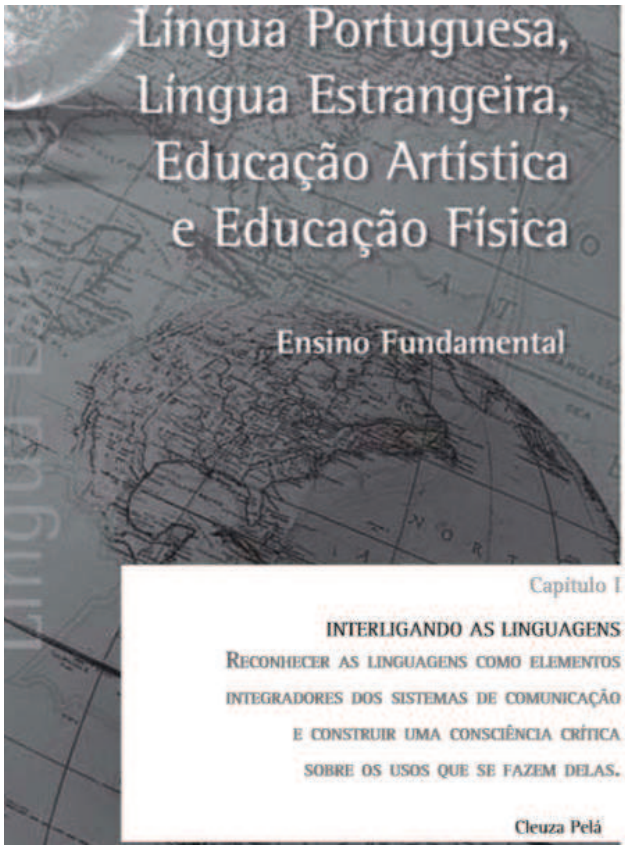
O texto introdutório apresenta as nove competências do Encceja, esclarecendo que cada capítulo terá um texto que ajudará o estudante a compreender cada uma das competências. "O texto básico está construído de forma que você possa refletir sobre várias situações-problema

de seu cotidiano, aplicando o conhecimento técnico-científico construído historicamente, organizado e transmitido pelos livros e pela escola" (BRASIL, 2006, p.8). Também traz a informação da forma como organizaram e estruturaram cada capítulo.

A capa de cada capítulo contém a competência que ele pretende desenvolver, como demonstrado na Figura 3.3.

Figura 3.3

Capa do capítulo 1 do Livro do Estudante



Fonte: Brasil (2016)

Assim, o capítulo I abordará a competência um, o capítulo II abordará a competência dois, e assim por diante, como está organizado no Quadro 3.3:

Quadro 3.3

Organização dos capítulos e competências do Livro do Estudante

Capítulos	Competências
I - Interligando as linguagens	1.Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.
II - Compreendendo as línguas estrangeiras	2.Construir um conhecimento sobre a organização do texto em Língua Estrangeira Moderna (LEM) e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.
III - Corpo e sociedade	3.Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e sinestésicos de diferentes grupos socioculturais.
IV- Arte: olhos para a vida	4.Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.
V- Ler e viver o texto literário	5.Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.
VI- Gêneros de texto: temas, formas, recursos e suportes	6.Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.
VII- Você sabe com quem está falando?	7.Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.
VIII- Os tons e mil tons do português do Brasil	8.Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico.
IX- Na boca do povo	9.Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir a capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2016).

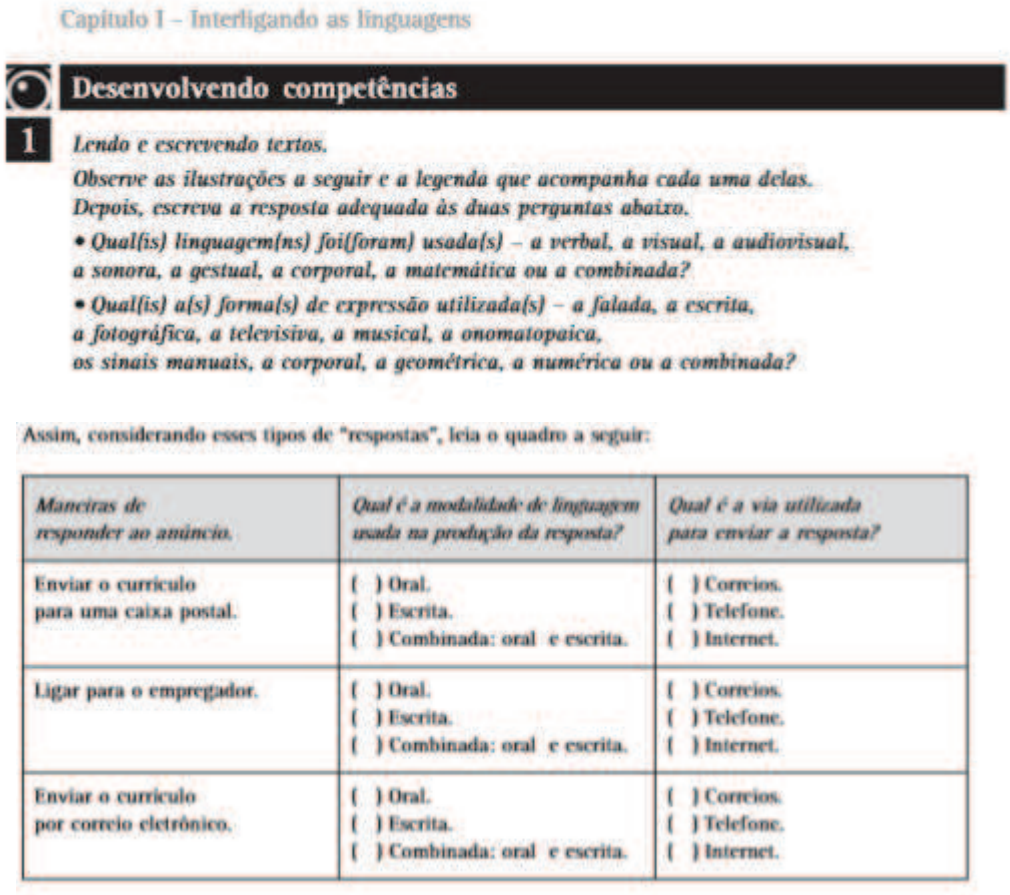
Cada capítulo é composto por uma apresentação, o desenvolvimento, com textos didáticos e explicativos e gêneros textuais relacionados aos conteúdos e conceitos que aquela competência desenvolve, um quadro denominado de "desenvolvendo competências", um quadro denominado "Conferindo seu conhecimento" e, por último, uma orientação final.

Ao longo do material, os autores apresentam uma diversidade de gêneros textuais: tirinhas, letras de música, fotos com legendas, anúncios e classificados, relatórios, notícias, contos, textos de divulgação científica, entre outros. Entretanto, isso não é uma constância entre os capítulos. O capítulo três (Corpo e sociedade), por exemplo, possui apenas textos conceituais e explicativos, sem apresentar outros gêneros que circulam na sociedade.

Os exercícios propostos no quadro "Desenvolvendo Competências" variam sua quantidade a cada capítulo e possuem modelos de questões diversos, como é possível observar nas figuras 3.4, 3.5 e 3.6. Alguns deles, como a tabela do exercício do capítulo I, não possuem respostas para que o aluno verifique seus acertos e erros. As propostas de escritas, presentes em alguns capítulos, também possuem certa complexidade. Apesar de algumas delas possuírem orientação para que o estudante compartilhe e compare com os colegas ou peça para alguém ler, não é possível ter uma devolutiva eficiente sem considerar que um leitor experiente leia a produção.

Figura 3.4

Exercícios propostos no Capítulo I do Livro do Estudante- Ensino Fundamental do Encceja



Capítulo I – Interligando as linguagens

Desenvolvendo competências

1 *Lendo e escrevendo textos.*

Observe as ilustrações a seguir e a legenda que acompanha cada uma delas. Depois, escreva a resposta adequada às duas perguntas abaixo.

- *Qual(is) linguagem(ns) foi(foram) usada(s) – a verbal, a visual, a audiovisual, a sonora, a gestual, a corporal, a matemática ou a combinada?*
- *Qual(is) a(s) forma(s) de expressão utilizada(s) – a falada, a escrita, a fotográfica, a televisiva, a musical, a onomatopaica, os sinais manuais, a corporal, a geométrica, a numérica ou a combinada?*

Assim, considerando esses tipos de "respostas", leia o quadro a seguir:

Maneiras de responder ao anúncio.	*Qual é a modalidade de linguagem usada na produção da resposta?*	*Qual é a via utilizada para enviar a resposta?*
Enviar o currículo para uma caixa postal.	( ) Oral. ( ) Escrita. ( ) Combinada: oral e escrita.	( ) Correios. ( ) Telefone. ( ) Internet.
Ligar para o empregador.	( ) Oral. ( ) Escrita. ( ) Combinada: oral e escrita.	( ) Correios. ( ) Telefone. ( ) Internet.
Enviar o currículo por correio eletrônico.	( ) Oral. ( ) Escrita. ( ) Combinada: oral e escrita.	( ) Correios. ( ) Telefone. ( ) Internet.

Fonte: Brasil (2006)

Figura 3.5

Exercícios propostos no Capítulo 5 do Livro do Estudante- Ensino Fundamental do Encceja

Língua Portuguesa • Língua Estrangeira Moderna
Educação Artística • Educação Física

Ensino Fundamental

Desenvolvendo competências

5 *Vamos criar uma nova história a partir da fábula. Vamos trocar a raposa por alguém (um homem ou uma mulher) e as uvas por um desejo desse alguém. Veja como o texto ficou preparado. Tente completá-lo.*

Mort___ de _____, um(uma) _____ foi até _____ sabendo que ia encontrar _____. Ao ver _____, o (a) _____ lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia _____. Por fim, cansado (a) de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora dizendo:

– Por mim, _____. São _____, são _____, não me servem. Se _____

Capítulo V – Ler e viver o texto literário

Desenvolvendo competências

9 *Procure localizar no texto o tema apresentado.*

Exemplo: O tema "ameaça" está apresentado em qual verso?
Em "Tenho o código, puxo o gatilho".

1. Verso mais adequado para expressar que o "de menor" não tem esperança.
2. Verso que indica que o "de menor" leva a culpa, mesmo sem tê-la.
3. Verso que indica que o "de menor" é vítima da distribuição injusta da riqueza do país.
4. Verso que indica que o "de menor" deseja ter as coisas atraentes que o comércio oferece.
5. Verso que sugere que o "de menor" não consegue mais viver uma infância comum. Propor-lhe isso é uma falsidade.
6. Verso que indica que o "de menor" é um cansado da vida, um desiludido.

Fonte: Brasil (2006)

Figura 3.6

Exercícios propostos no Capítulo 6 do Livro do Estudante de Linguagens e Códigos- Ensino Fundamental do Encceja

Desenvolvendo competências

1

Quem r I
P OR
último ri

FREIRE, Marcelino Juvêncio. Quem Ri Por Último. exibido.

1. Marcelino Juvêncio Freire brinca de dizer o que os provérbios não dizem. A palavra do provérbio que está faltando é:

a) pior.

b) menos.

c) mais.

d) melhor.

2. Encaixando a palavra formada pelas letras destacadas graficamente por Marcelino Juvêncio Freire, o provérbio ficaria:

a) "Quem ri por último, ri melhor".

b) "Quem ri por último, ri pior".

c) "Quem ri por último, ri menos".

d) "Quem ri por último, ri mais".

Escrevendo textos

1. Você vai localizar a idéia central de cada parágrafo, para poder sintetizar o texto da página anterior. Você pode usar um lápis para anotá-la à margem no próprio texto, ou simplesmente grifar as partes que considere principais.

2. Feito isso, você vai colocar essas idéias num esquema, ou seja, vai mostrar graficamente as relações entre essas partes selecionadas. Para isso, separe a palavra ou frase que expressa a idéia mais importante. Trace uma seta ou linha, a partir dela, em direção às outras palavras ou frases que estejam subordinadas à idéia central. Veja, como exemplo, o esquema do texto "Alecrim". (na página anterior)

Se puder, compare com outros colegas os esquemas feitos por eles e verificará que cada um pode ter feito de uma forma visual diferente. As formas gráficas podem ser bem diversas, mas todos os esquemas devem garantir que as idéias estejam relacionadas de forma hierárquica, isto é, da mais importante para as secundárias, e estejam articuladas entre si.

Fonte: Brasil (2006)

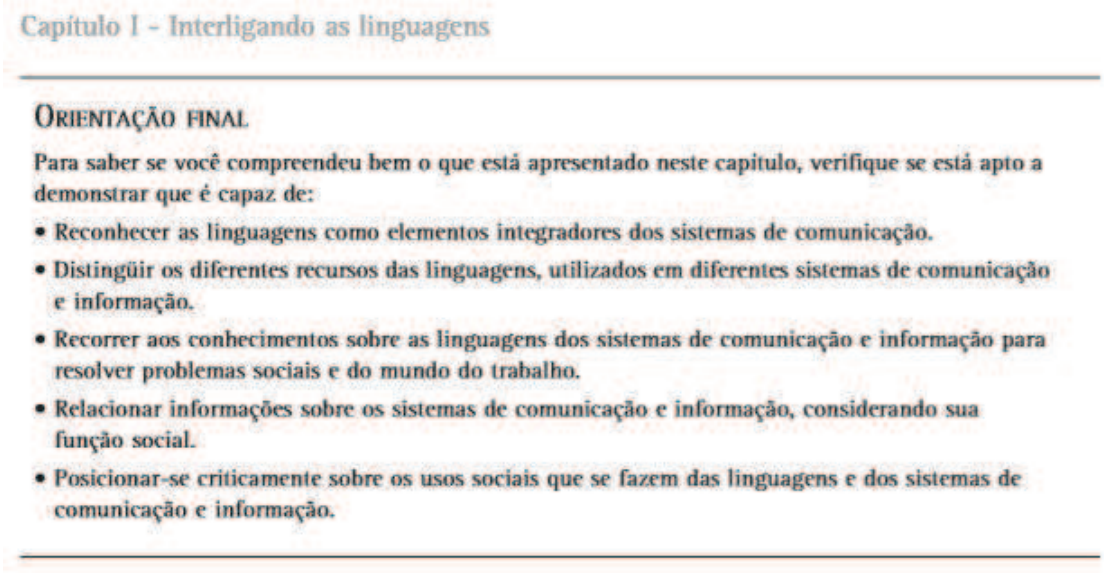
A diversidade de modelos de questões pode favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências. Entretanto, há uma falta de exercícios semelhantes ao modelo da prova.

Todo capítulo finaliza com uma orientação final. Nesta orientação, o autor do capítulo sugere que o estudante verifique se ele consegue demonstrar o aprendizado de algumas

habilidades listadas, como é possível ver na figura 3.7. Essas habilidades não necessariamente estão entre as 30 da Matriz de Competências de Linguagens do Encceja (anexo 3).

Figura 3.7

Quadro "orientação final" do capítulo 1 do Livro do Estudante



Capítulo I - Interligando as linguagens

ORIENTAÇÃO FINAL

Para saber se você compreendeu bem o que está apresentado neste capítulo, verifique se está apto a demonstrar que é capaz de:

- Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.
- Distinguir os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.
- Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.
- Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.
- Posicionar-se criticamente sobre os usos sociais que se fazem das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Fonte: Brasil (2006)

Essas habilidades podem ser de conhecimento de um educador que possui saberes pedagógicos específicos para entendê-las e saber como verificá-las em seus alunos. Entretanto, será que um estudante conseguirá compreendê-las, por possuírem uma linguagem bastante específica, e identificá-las sozinho, sem mediação ou mais orientações de como fazer isso?

Considerando as observações e os apontamentos feitos até então sobre o Livro do Estudante, três considerações críticas podem ser feitas a respeito do material. A primeira delas é a existência de informações desatualizadas e falta de revisão. A segunda, indícios de um desalinhamento metodológico entre os capítulos, evidenciados pelas diferentes propostas de exercícios e textos. Por fim, mesmo que o material considere que o estudante já tenha certa autonomia para estudá-lo, algumas propostas, como as orientações finais, não dão subsídios para que o estudante (nem o educador que possa querer utilizar o livro) de fato consiga compreendê-las sozinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, de forma ampla, busquei contribuir para a discussão sobre o que os jovens e adultos devem aprender na escola, quem define isso, e quais concepções estão envolvidas nesse processo, considerando o histórico e tensões presentes no contexto social de cada época. Para este trabalho, a seleção desses conhecimentos é entendido como uma construção social, onde as tensões sociais e históricas estão presentes e precedem a formalização do currículo.

Historicamente, por muito tempo a ideia de que a EJA precisasse ser compensatória permeou este campo da educação e ainda não foi totalmente superada. É possível perceber, pelos dados coletados por esta pesquisa, que a construção do currículo da EJA está pautada no currículo do Ensino Fundamental e Ensino médio. Isto é visto, por exemplo, quando o projeto de EJA tenta buscar uma equivalência dos seus módulos com as séries dos ensinos fundamental e médio, ou quando o Encceja se baseia, para a construção da sua matriz, nas habilidades e competências do Enem. A própria ideia da busca de uma certificação de "Ensino Fundamental" ou "Ensino Médio" está pautada nisso. Apesar disso, as concepções presentes em ambas diretrizes curriculares não mais consideram que os jovens e adultos são incompletos e que deveriam suprir a educação que lhes faltou ao longo da vida. Consideram a EJA a partir das especificidades dos adultos, bastante influenciadas pelo movimento da educação popular dos anos 70, com as ideias de Paulo Freire bastante presentes, e das concepções do que chamamos de construtivismo, de Piaget e Vygotsky.

Apesar das políticas curriculares se apoiarem nestas concepções, é possível perceber também algumas contradições de discursos e das práticas do projeto da escola e do Encceja. A existência de professores voluntários e não formados em licenciatura no projeto EJA da Escola Lourenço Castanho é um exemplo desta contradição. Este fato é o principal motivo pelo qual este curso não seja formalizado pela Secretaria de Educação, e provavelmente é uma das soluções financeiras que mantém o projeto vivo mesmo com baixo investimento. Entretanto, contraria concepções Paulo Freire no que se diz respeito à valorização do trabalho docente. O fato de existir uma visão de "caridade" e "doação", nesse sentido, impede que a EJA seja valorizada como um campo de trabalho pedagógico e docente.

Uma contradição entre as concepções valorizadas no campo da EJA e o Encceja se relaciona com a não valorização da experiência de vida e de trabalho dos adultos pela prova. Análises pedagógicas feita por Catelli et al (2013) das provas de 2002 a 2008 já constatavam que, apesar das provas conseguirem superar o paradigma da aprendizagem e avaliação baseadas

na memorização, faltava contextualizar a prova com as variadas experiências de vida que os perfis de jovens e adultos carregam.

> Nesse sentido, o exame não consegue cumprir o que propõe no Livro Introdutório e na LDB, que é a valorização da experiência extra-escolar, do mundo do trabalho e das práticas sociais. Ao contrário, acaba, muitas vezes, reiterando um modelo escolar que não contribui para que se possa verificar os conhecimentos de jovens e adultos que extrapolem o formato convencional, formulado para o ensino de crianças e jovens. (CATELLI ET AL, 2013, p.330).

Assim como todas as políticas de EJA no Brasil ocuparam um lugar marginal na pauta do governo durante a sua história, com a avaliação da EJA não foi diferente. A política do Encceja, que visou criar parâmetros para a avaliação em larga escala da EJA no Brasil, mostra-se ineficiente e problemática, e diversas pesquisas abordam isso (SERRAO, 2014; SILVA JUNIOR, 2015; CATELLI JR, 2016; RIBEIRO ET AL., 2015; DI PIERRO E XIMENES, 2014, FAVERO, 2011). São muitas as críticas formuladas: falta de informações divulgadas pelo governo, a instabilidade da política, a valorização do processo de aceleração da certificação que contribui para o retrocesso em relação à luta pela garantia do direito à educação de jovens e adultos e a visão mercadológica empregada na necessidade de certificação. Apesar de todas essas críticas, o número de inscritos de 2019 quase dobrou de um ano para outro. Esta foi a única política a nível federal para a EJA que aconteceu neste ano, o que mostra que, de fato, há retrocesso na formulação das políticas e interesses governamentais, que consideram os processos acelerados de certificação mais importantes que processos de formação e transformação das condições educacionais da população.

Dada a falta de informações mais específicas sobre a aplicação da prova e seus resultados e considerando ainda a problemática da equivalência a respeito da construção do currículo da EJA, a intenção deste trabalho foi fazer um estudo voltado para a averiguação da pertinência da prova do Encceja para seu público alvo, estudando um projeto específico da EJA. Tratou-se, portanto, de fazer uma pesquisa que contribuísse com os estudos sobre currículo e avaliação da EJA no Brasil.

Para contribuir com esses estudos é preciso considerar, em primeiro lugar, a diversidade marcante presente na EJA e a variação do público ao longo do tempo. Atualmente, por conta do fracasso escolar, a maioria dos estudantes desse segmento da educação possui menos de 29 anos, segundo censo escolar. Dados do Encceja 2017 mostram que 72,9 % dos interessados pela prova de certificação possuem até 35 anos. São jovens, com intenções e necessidades educacionais diferentes do público mais velho. Essa pesquisa averiguou, entretanto, que o perfil

dos estudantes varia bastante dependendo da escola ou projeto. Na EJA Lourenço Castanho, por exemplo, 80% dos estudantes possuem mais de 40 anos.

Considerando que o público da EJA é muito diverso, o currículo e os exames de avaliação precisariam considerar esta diversidade. Ao comparar o que o currículo da EJA Lourenço Castanho considera importante que os seus estudantes aprendam e o Encceja pretende avaliar, percebe-se algumas semelhanças, porém, também diferenças bastante significativas. Dentre as semelhanças, destaco as concepções presentes sobre a EJA, a superação de um modelo de educação tradicional, que valoriza a memorização de conteúdos, e a adequação dos conhecimentos em formas de saberes, habilidades e competências, tendência do campo educacional na última década.

É possível perceber que a forma e cultura escolar da EJA da Lourenço Castanho está bastante presente nos processos de avaliação do projeto. Por exemplo, os indicadores de desempenho, relacionados a conteúdos atitudinais e postura do estudante, tem peso significativo na avaliação do aluno da EJA. Estes são valores bastante intrínsecos à escola e forma escolar e individualizam o processo escolar de cada aluno. Os exames em larga escala não têm instrumentos suficientes para avaliar os estudantes a partir de suas marcas de escolarização. Portanto, o se o público de interesse desses exames não é apenas o público escolar, há uma contradição com a pretensão de avaliar o conhecimento que os adultos adquirem com a experiência de trabalho e de vida.

De acordo com os materiais analisados da política educacional do Encceja, é possível constatar que eles partem da concepção de um estudante autônomo, capaz de realizar a leitura e compreensão dos materiais fornecidos, textos e questões propostas nos exames. Frente isso, questiona-se: qual outra instituição, se não a escolar, que possui uma cultura pautada na linguagem escrita, seria capaz de formar um estudante com autonomia e fluência leitora e escritora? Que outras experiências extraescolares podem propiciar essa autonomia e fluência aos adultos que não tiveram a oportunidade de estar dentro da escola? Considerando que a escola é a principal instituição que transmite e valoriza a cultura escrita, é possível inferir que o exame é limitado em sua capacidade de avaliar o público que não frequentou a escola.

Uma das únicas estruturas que essa política de avaliação e certificação fornece é o apoio de materiais ao professor e ao estudante. Entretanto, foram encontrados alguns problemas nos materiais averiguados por essa pesquisa, dentre eles: desatualização, fragmentação da unidade de acordo com o autor que escreve, falta de gabarito e correção de alguns exercícios, linguagem e organização complexa e ausência de exercícios do mesmo modelo que as questões propostas

no Encceja. Estas e outras questões indicam que o livro, por si só, não garante a aprendizagem do aluno. Ao que parece, a figura de um professor mediador da leitura do material é necessária para proporcionar certas experiências (como a correção e devolutiva da escrita de uma redação, por exemplo) que garantam que o estudante adquira as habilidades que serão avaliadas pelo exame de certificação.

Além de todas essas questões já apontadas, o formato e o modelo do exame não favorece com que o aluno demonstre saber competências que esta avaliação pretende averiguar. Primeiro, deve-se considerar que o tempo disponibilizado para a realização da prova é muito pequeno, tendo em vista a complexidade desse exame: quantidade de provas de diferentes áreas do conhecimento em um mesmo dia, o tempo de realização das provas, a quantidade questões, a complexidade da linguagem, a quantidade de leitura. É preciso que o estudante seja bem preparado para esse modelo de prova, para que a necessidade de saberes implícitos, necessários para a realização do exame, não atrapalhem a avaliação do que o Encceja se propõe a avaliar.

Por fim, é preciso considerar que o Encceja possui um recorte de público por ser de participação voluntária. Assim, ele seleciona e avalia apenas os interessados em prestar a prova, não abrangendo uma porção significativa de alunos EJA, e considerando também pessoas que estão fora da EJA (um dado apontado por este trabalho é que a maioria dos inscritos no Encceja nunca participou de um curso de EJA). Assim, os resultados do Encceja não conseguem servir de panorama para avaliar a EJA no Brasil.

Essa política de avaliação e certificação tem muitas problemáticas estruturais e conceituais, e não consegue atingir algumas parcelas importantes do público da EJA. Ao comparar o currículo da EJA da escola Lourenço Castanho e o que a prova de fato pretende avaliar, é possível perceber que o Encceja não considera em seu método de avaliação a diversidade de jovens e adultos que não completaram seus estudos em suas concepções e seus materiais, privilegiando sujeitos autônomos e escolarizados. Outras considerações que merecem ser feitas e podem sugerir outros caminhos de pesquisa no tema, a partir dessa comparação, são:

1- A política curricular do Encceja pode influenciar a seleção dos saberes curriculares de escolas e projetos/cursos de EJA;
2- O sucesso dos alunos pode estar relacionado ao modelo de escolaridade valorizado pelo exame e pelo projeto EJA, considerando que ainda a cultura escolar do Ensino Fundamental e Médio é bastante valorizada através da busca pela equivalência, não considerando amplamente as demandas específicas de um adulto ou jovem excluído da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas,1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARAÚJO, Claudia Maria; MARTINS, Kátia Batista; RIBEIRO, Marly Aparecida de Carvalho. Fóruns EJA do Brasil: Minas Gerais na defesa da educação de jovens e adultos. In: FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez; CARA, Daniel Tojeira (org.). **Fóruns de educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Língua Portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física, Linguagens, códigos e suas tecnologias : livro do professor : ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie . - Brasília : MEC : INEP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física : livro do estudante : ensino fundamental /Coordenação Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. — Brasília : MEC : INEP, 2006.

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

CAINELLI, Maria Marlene R. A história ensinada na alfabetização de jovens adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 187-198, 2002.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010):** incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CATTELI JR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:** um estudo comparado entre Brasil, Chile e México. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CATELLI JR et al. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos-Encceja: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos. In: Ação Educativa. **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos, resultados**-Relatório de Pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CATELLI JR., Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

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

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visão da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 55, p. 58-77, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara; XIMENES, Salomão. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014. p. 827- 1096.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 ago. 2019.

EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO. Apresentação EJA. São Paulo: Escola Lourenço Castanho, 2019.

EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO. Caracterização do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). São Paulo: Escola Lourenço Castanho, 2019.

EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO. Planejamento 2018-Módulo 1-Português e Matemática. São Paulo: Escola Lourenço Castanho, 2018.

EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO. Planejamento 2018-Módulo 4 –Língua Portuguesa. São Paulo: Escola Lourenço Castanho, 2018.

EJA ESCOLA LOURENÇO CASTANHO. Números EJA- Cartazes Mostra. São Paulo: Escola Lourenço Castanho, 2019.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, Jose dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos:** políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora; EDUR, 2011.

VINAO FRAGO. Antônio; ESCOLAN Augustín. Currículo. Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

FRIEDRICH, Márcia, BENITE, Anna M. C., BENITE, Claudio R. M., PEREIRA, Viviane S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GOODSON, I.F. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. In:_____. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Editora Porto, 2001, p.61-79.

GOODSON, I.F. Corpos dóceis: Aspectos comuns na história da psiquiatria e da escolarização . In:_____. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Editora Porto, 2001, p.117-145.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed. 1998.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n, 14, p. 108-194, mai./jun./jul./ago. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Press Kit Encceja 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/press-kit/2019/presskit_encceja2019.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Balanço Encceja 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/documentos/2018/BALANCO_DIGITAL_ENCCEJA_2018.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 9 ago. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. São Paulo, IBGE, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **INAF Brasil 2018**: Resultados preliminares. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** n° 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n° 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000.

OBSERVASAMPA. Disponível em:< http://observasampa.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 9 nov. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. Das Políticas de Governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular. 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio. **A avaliação da EJA no Brasil:** insumos, processos, resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, São Paulo, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SERRAO, Luis Felipe S. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade:** os casos do ENCCEJA e do ENEM. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA JÚNIOR, Wellington Alves da. **Uma análise curricular da matemática nos programas ENCCEJA, Nova EJA e PEJA no estado do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

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

XAVIER, Silvia. **Currículo xeretado!** Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz expressos no boletim Xerete!: 1983 - 2002. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Anexo 1- Parte do painel apresentado na Mostra Cultural da escola, em 2019.

Anexo 2- Orientações sobre o preenchimento das planilhas de avaliação

EJA
Educação de Jovens e Adultos
Lourenço Castanho

ORIENTAÇÕES SOBRE O PREENCHIMENTO DAS PLANILHAS DE CONCEITOS, INDICADORES DE DESEMPENHO e RELATÓRIOS INDIVIDUAIS

NÃO DEIXEM DE PREENCHER AS PLANILHAS COM NOME DO PROFESSOR (A) E MATÉRIA

1. PLANILHA "CONCEITOS"

Essa planilha deve conter os resultados das avaliações aplicadas no período. São:

- Cinco colunas para as notas/menções das provas, exercícios, trabalhos etc. Não é necessário usar todas as colunas, mas todos os alunos (as) precisam ter, no mínimo, duas avaliações por semestre;
- Uma coluna para registro da presença em % (**nº de presenças ÷ nº de aulas dadas**)
- Uma coluna para o registro do Conceito Final, que seria a análise ou média das avaliações do período.

As 5 colunas iniciais podem ser preenchidas com notas de **0 a 10** ou com conceitos **E, D, C, B, A** ou com indicadores de aprendizagem **I** (insatisfatório), **S** (satisfatório), **PS** (plenamente satisfatório), **mas, a coluna Conceito Final** deve ser preenchida com indicadores de aprendizagem (**I, S ou PS**).

A tabela abaixo mostra as correspondências entre essas menções, de acordo com o que foi explicado em reunião pedagógica anterior (Out/2016).

Notas	Conceitos	Indicadores
0 a 2,5	E	Insatisfatório (I)
2,6 a 4,9	D	
5,0 a 6,9	C	Satisfatório (S)
7,0 a 8,9	B	Plenamente Satisfatório (PS)
9,0 a 10,0	A	

2. PLANILHA "INDICADORES DE DESEMPENHO"

Essa planilha deve ser utilizada para o registro de avaliações mais subjetivas, de acordo com os critérios estabelecidos em reunião pedagógica

- 1ª coluna: transcrever as % de presença da Planilha de Conceitos;
- 2ª coluna: transcrever o Conceito Final da Planilha de Conceitos (I, S ou PS);
- As colunas "Participação em Aula", "Atividades com Mediação", "Atividades sem Mediação", "Autonomia na Oralidade", "Autonomia na Escrita" e "Lição de Casa" (Indicadores) – devem ser preenchidas com **I, S ou OS.**

SIGNIFICADO PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL DE CADA INDICADOR:

PARTICIPAÇÃO/COLABORAÇÃO EM AULA:

I – não participa da construção da aula e se distrai com conversas ou de outra forma; não presta atenção nas aulas e não solicita explicações/confirmações do conteúdo não compreendido;

S – participa de forma oscilante, ora contribui adequadamente para o desenvolvimento da aula, ora se distrai; não presta atenção nas aulas, mas solicita revisão do conteúdo que não conseguiu compreender;

PS – contribui oralmente para a construção da aula, presta atenção em aula, relata experiências, apresenta materiais (artigo, revista, jornal, panfleto) que **colaboram ou se relacionam ao conteúdo que está sendo discutido em aula.** Precisamos ter cuidado para não avaliar mal as pessoas tímidas, mas que prestam atenção em aula e contribuem quando solicitadas.

ATIVIDADES COM MEDIAÇÃO:

I – não consegue fazer nenhuma das atividades propostas mesmo com a ajuda (mediação) da professora ou professor;

S – ora consegue, ora não consegue fazer as atividades propostas, mesmo com mediação da professora ou professor;

PS – faz todas as atividades propostas, desde que haja alguma forma de mediação da professora ou professor.

ATIVIDADES SEM MEDIAÇÃO:

I – faz algumas das atividades propostas com mediação, mas outras de forma autônoma, sem solicitar a mediação da professora ou professor;

S – não solicita mediação da professora ou professor para executar a tarefa, mas pede apenas para confirmar suas hipóteses ou respostas;

PS – faz todas as atividades propostas de forma autônoma, sem solicitar mediação da professora ou professor.

AUTONOMIA NA ORALIDADE

I – participação oral dissociada ou não relacionada ao conteúdo desenvolvido em aula e não consegue se expressar oralmente de forma adequada (fala truncada, digressiva), necessitando constantemente da professora ou professor para complementar ou expressar a sua linha de raciocínio ou dúvida;

S – participação oral relacionada ao conteúdo trabalhado em aula, mas precisa de alguma mediação da professora ou professor para complementar sua linha de raciocínio ou dúvida;

PS – participação oral relacionada ao conteúdo trabalhado em aula e consegue se expressar com clareza e exatidão.

AUTONOMIA NA ESCRITA

I – não consegue ou tem muita dificuldade para transcrever os registros da professora ou professor na lousa; tem dificuldade para iniciar a escrita de um texto, mesmo com planejamento por parte da professora ou professor; apresenta registros sem coerência ou coesão, com escrita de palavras com aglutinação ou supressão de letras;

S – não apresenta dificuldade em transcrever os registros da professora ou professor; consegue elaborar um texto, desde que a professora ou professor "planeje" a linha de raciocínio; apresenta registros com sinais de falta de coerência ou coesão; não apresenta palavras com aglutinação ou supressão de letras;

PS – não apresenta dificuldade em transcrever os registros da professora ou professor; tem autonomia para escrever um texto com ideias completas, com coerência e coesão; não apresenta palavras com aglutinação ou supressão de letras.

LIÇÃO DE CASA

I – não apresenta as tarefas nas datas combinadas nem depois dessa data;

S – apresenta as tarefas, mas de forma incompleta, nas datas marcadas ou depois dessa data;

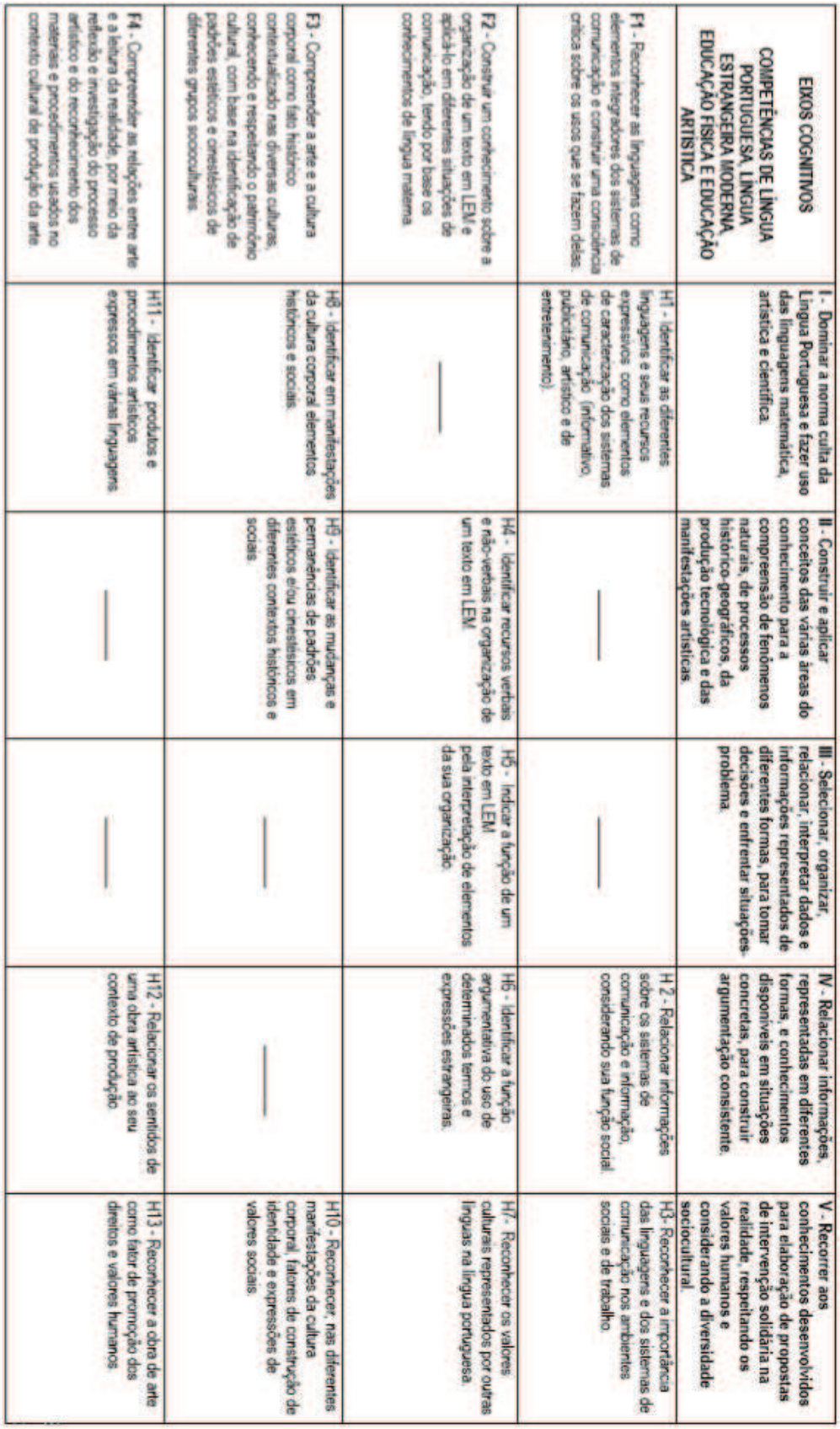
PS – apresenta todas as tarefas nas datas marcadas.

- A coluna "Situação": deve representar uma síntese de todos os indicadores atribuídos às alunas e alunos e que permita julgar se o desempenho global aluno é condizente com a sua aprovação **(A)** ou reprovação (R) na fase.

3. Planilha "Relatórios Individuais"

Favor escrever umas duas ou três linhas, para cada aluna ou aluno, com informações e/ou orientações que considerem importantes que a direção/coordenação saiba a respeito do processo pedagógico da aluna ou aluno no semestre e que não estejam contempladas na planilha **"Indicadores de Desempenho"**. Essas informações farão parte do prontuário das alunas e alunos.

Anexo 3- Matriz de habilidades e competências de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física e educação artística – ensino fundamental do Encceja



EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.	H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento).	———	———	H2 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.	H3- Reconhecer a importância das linguagens e dos sistemas de comunicação nos ambientes sociais e de trabalho.
F2 - Construir um conhecimento sobre a organização de um texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.	———	H4 - Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM.	H5 - Indicar a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização.	H6 - Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões estrangeiras.	H7 - Reconhecer os valores culturais representados por outras línguas na língua portuguesa.
F3 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.	H8 - Identificar em manifestações da cultura corporal elementos históricos e sociais.	H9 - Identificar as mudanças e permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.	———	———	H10 - Reconhecer, nas diferentes manifestações da cultura corporal, fatores de construção de identidade e expressões de valores sociais.
F4 - Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.	H11 - Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos em várias linguagens.	———	———	H12 - Relacionar os sentidos de uma obra artística ao seu contexto de produção.	H13 - Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
F5 - Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.	———	H14 - Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário.	H15 - Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.	H16 - Identificar em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.	H17 - Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais.
F6 - Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.	———	H18 - Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.	H19 - Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução.	———	H20 - Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacionais.
F7 – Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.	H21 - Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.	H22 - Identificar referências intertextuais.	H23 - Identificar em textos as marcas de valores e intenções que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.	H24 – Comparar interpretações de um mesmo fato em diferentes textos.	———
F8 – Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito lingüístico.	H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).	———	H26 - Relacionar a presença de uma variedade lingüística em um texto ao contexto de interlocução.	———	H27 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos lingüísticos.
F9 – Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise lingüística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	H28 - Verificar na composição das palavras os sentidos implícitos em afixos, sufixos, radicais, desinências.	H29 - Identificar a relação semântica entre palavras de diferentes classes e o tema de um texto.	———	H30 - Identificar em um texto os mecanismos lingüísticos na construção da argumentação.	———