

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Rita Lemos Rocha**

**A alta taxa de abstenção (ausência) do participante ao Exame Nacional para  
Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**

Juiz de Fora  
2020

Rita Lemos Rocha

**A alta taxa de abstenção (ausência) do participante ao Exame Nacional para  
Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Schapper Santos.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha, Rita Lemos.

A alta taxa de abstenção (ausência) do participante ao Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) / Rita Lemos Rocha. -- 2020.

149 f.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. EJA. 2. ENCCEJA. 3. Abstenção no ENCCEJA. I. Santos, Ilka Schapper, orient. II. Título.

Rita Lemos Rocha

**A alta taxa de abstenção (ausência) do participante ao Exame Nacional para  
Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

**Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.**

Aprovada em 17 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Schapper Santos – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Reis Azevedo de Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho  
Faculdade Ensin.e

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por ter tornado realidade este feito em minha vida, dando-me sabedoria, resiliência e, sobretudo, paciência para superar os momentos de estresses, quando a mim se apresentavam insuportáveis. Sou grata a Deus por acordar todos os dias e saber que viver sempre vale a pena, tudo graças a Ele.

Ao INEP, meu órgão de trabalho, pela oportunidade a mim concedida.

Aos meus filhos Sandia, Aquiles e Jordan, amores da minha vida (meu maior bem), que sempre me incentivaram a seguir em frente diante de tantas diversidades. Agradeço pela compreensão por entender a minha ausência nos momentos em família devido ao acúmulo de atividades do Mestrado.

Em especial, aos meus netinhos Henrique, Ana Clara e Arthur, que sempre souberam ser solidários quando eu não podia dedicar parte da minha vida com eles, uma das atividades que mais me dão prazer.

Às minhas noras, Fernanda e Regiane, e ao meu genro Duda, que sempre estiveram presentes incentivando e ajudando para tornar esse período mais leve.

Agradeço à minha família, no geral, que me confortava quando eu me sentia desiludida com as intermináveis leituras e pesquisas, e isto requeria isolamento e plena dedicação.

Aos colegas mestrandos de minha turma, os quais, em sua maioria, se tornaram amigos concretos.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa analisa os fatores de abstenção de candidatos no Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), relacionados à logística de aplicação, e propõe medidas para amenizar esse fenômeno. Buscou-se investigar quais são os fatores (ou motivos) que impedem os participantes de irem à escola realizar a prova do ENCCEJA. Como objetivos específicos determinamos: (i) descrever os processos envolvidos na logística de aplicação do ENCCEJA; (ii) refletir sobre os dados da abstenção nas avaliações do ENCCEJA; (iii) compreender os principais motivos que levam à abstenção; e (iv) elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas para a melhoria na logística de aplicação da prova, no sentido de diminuir a alta taxa de abstenção no Exame. Adotou-se o método de análise de documentos internos do INEP, que foram as justificativas de solicitação de isenção da taxa de pagamento para a realização do ENCCEJA, em 2019, e a análise das solicitações para a reaplicação da prova, em que o participante acessou a página e fez sua justificativa e solicitação. Todos esses fatores foram analisados para encontrar respostas que justificassem a abstenção no Exame. Por meio das análises de solicitação de isenção e reaplicação da prova foi constatado que o motivo mais provável pelo não comparecimento à escola para a realização do Exame é de ordem pessoal, como a dificuldade em se adequar aos deveres e as obrigações que a vida adulta impõe, com a vontade individual de concluir os estudos. Como fatores internos, constatou-se que adotar melhorias relacionadas à logística de aplicação do Exame, como uma divulgação mais ampla; envolver mais as Secretarias de Educação dos Estados e municípios na divulgação e realização da inscrição; providenciar que os meios de transporte no dia da prova respeitem os horários de circulação, como em dia útil; que o MEC possa oferecer a passagem gratuita e o lanche escolar no dia de prova, dentre outros. Por fim, exibiu-se um PAE com ações para a logística de aplicação do INEP no sentido de amenizar a abstenção no Exame, que, provavelmente serão benéficas para o participante. Até a presente data não foram visualizados estudos e pesquisas que tenham comprovado o motivo que justifique a abstenção no ENCCEJA.

Palavras-chave: EJA. ENCCEJA. Abstenção no ENCCEJA.

## ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAED) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The research proposed to analyze the factors of abstention of candidates in the National Exam for the Certification of Competences of Youth and Adults (ENCCEJA), which are related to the application logistics and propose measures to alleviate this phenomenon. We investigate what are the factors (or reasons) that prevent participants from going to school to take the ENCCEJA exam. As specific objectives we determined: (i) to describe the processes involved in the application logistics of ENCCEJA; (ii) reflect on the data on abstention in the ENCCEJA evaluations; (iii) understand the main reasons that lead to abstention; and (iv) prepare an Educational Action Plan (PAE) with proposals for improving the logistics of application of the test, in order to reduce the high rate of abstention in the Exam. The INEP internal document analysis method was adopted, which were the justifications for requesting an exemption from the payment fee for the realization of ENCCEJA, in 2019, and the analysis of requests for reapplying the test, in the same year, where the participant accessed the site and made their justification and request. All of these factors were analyzed in order to find answers that would justify abstaining from the Exam. Through the analysis of request for exemption and reapplication of the test, it was found that the most likely reason for not attending school to take the Exam is personal, such as the difficulty in adapting to the duties and obligations that adult life imposes, with the individual willingness to complete their studies. As internal factors, it was found that adopting improvements related to the Exam's application logistics, such as a wider dissemination; involve more the State and Municipal Education Departments in the dissemination and realization of registration; ensure that the means of transport on the day of the exam respect the circulation times, as on working days; MEC can offer a free ticket and school lunch, among others. An PAE was shown suggesting actions for the logistics of applying INEP in order to ease abstention in the Exam, which are likely to be beneficial for the participant. Up to the present date, no studies and researches have been viewed that have proved the reason that justifies abstention from ENCCEJA.

Keywords: EJA. ENCCEJA. Abstention in ENCCEJA.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Unidades da Federação (%), em 2018 .....	59
Figura 2 – A evolução do analfabetismo entre crianças e adolescentes – Ensino defasado.....	60
Figura 3 – Taxa sobre o analfabetismo, em 2018.....	61
Figura 4 – O analfabetismo é maior entre os mais velhos – 2018.....	62
Figura 5 – Número de matrículas na EJA, segundo faixa etária e sexo – 2019 .....	64
Figura 6 – Número de matrículas da EJA por dependência Administrativa – 2015 a 2019 ....	64
Figura 7 – Análise histórica geral do número de inscritos presentes e ausentes, totalizando as abstenções, em 2018 e 2019 .....	77
Figura 8 – Ocorrências registradas em atas, durante o período de realização da prova pelos aplicadores, em 2019 .....	78
Figura 9 – Solicitações de atendimento especializado, específico (acessibilidade) e por nome social, requeridas pelo participante, no ato da inscrição, em 2019.....	79
Figura 10 – Solicitações com o tipo de recurso solicitado pelo participante, no ato da inscrição, em 2019 .....	80
Figura 11 – Relação com o tipo de recurso permitido para cada tipo de atendimento solicitado pelo participante, no ato da inscrição, em 2019.....	81
Figura 12 – Solicitações de atendimento especializado e específico solicitados pelo participante na prova para a Certificação do Ensino Fundamental, deferido pelo INEP, em 2019.....	82
Figura 13 – Solicitações de recurso de acessibilidade solicitada pelo participante na prova para a Certificação do Ensino Fundamental, concedido, em 2019.....	83
Figura 14 – Solicitações de atendimento especializado e específico de participantes na prova para a Certificação do Ensino Médio, realizadas no ato da inscrição .....	84
Figura 15 – Solicitações de Recursos de Acessibilidade solicitados pelos participantes na prova para a Certificação do Ensino Médio, realizadas no ato da inscrição .....	85
Figura 16 – Evolução de participantes na prova para a Certificação, no ENEM e no ENCCEJA, que foram aprovados .....	85
Figura 17 – Texto disponibilizado na página do participante para a justificativa da falta na prova do ENCCEJA, em 2018.....	110



Figura 18 – Histórico do número de inscritos, presentes e ausentes e taxa de abstenção no ENCCEJA, de 2010 a 2018 .....	113
Figura 19 – Página do ENCCEJA para justificativas .....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A legislação nacional que estabeleceu a escolarização de jovens de adultos até a CF/ 1988.....	21
Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais.....	36
Quadro 3 – Motivos de ausências aceitas como justificativas pela falta no dia da prova do ENCCEJA/ 2018 .....	118
Quadro 4 – Motivos das solicitações para a reaplicação do ENCCEJA/2019 e número de participantes que justificaram sua solicitação .....	123
Quadro 5 – Plano de Ação Educacional .....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CCP	Centro de Cultura Popular
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CF	Constituição Federal
CGSEB	Coordenação Geral da Secretaria de Educação Básica do MEC
CNA	Campanha Nacional de Alfabetização
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNEA	Congresso Nacional de Educação de Adultos
CNEPC	Conselho Nacional de Política Criminal
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DACC	Diretoria de Alfabetização para a Certificação de Competências
DAEB	Diretoria da Avaliação da Educação Básica
DNE	Departamento Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
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
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MÊS	Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MC	Movimento da Cultura Popular
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAA	Projeto de Alfabetização de Adultos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEESP	Plano Estratégico de Educação em Âmbito do Sistema Prisional
PIB	Produto Interno Bruto

PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEIB	Programa Nacional de Integração da Educação Básica
PNEPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
P.P.	Ponto Percentual
PPACA	Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PROEJA	Programa de Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos
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
REBP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAPF	Sistema de Alfabetização Paulo Freire
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEA	Sistema de Educação de Adultos
SEB	Sistema de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEB	Secretaria da Educação Básica do MEC
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
SNEP	Seminário Nacional de Educação em Prisões
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE	União Nacional do Estudantes
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b> .....	18
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	18
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	36
2.3	O EXAME NACIONAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENCCEJA) .....	66
<b>3</b>	<b>A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (ENCCEJA) NO CAMPO EDUCACIONAL</b> .....	87
3.1	PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E DO PARTICIPANTE DO ENCCEJA.....	95
3.2	DADOS DA PESQUISA SOBRE A ABSTENÇÃO NO ENCCEJA.....	106
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): ESTRATÉGIAS DE LOGÍSTICA PARA TENTAR DIMINUIR A ABSTENÇÃO NO ENCCEJA</b> .....	127
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca refletir sobre quais são os motivos que impedem o participante de comparecer à escola para realizar a prova do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)? Isto faz com que a abstenção figure entre 55% a 69%, em suas aplicações. Assim, para orientar o nosso trabalho, delimitamos como objetivo geral: analisar, quais são os fatores de abstenção de candidatos ao Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que estejam relacionados à sua logística de aplicação? Depois de pesquisar, propor medidas para amenizar esse fenômeno.

Como objetivos específicos determinamos: (i) descrever os processos envolvidos na logística de aplicação do ENCCEJA; (ii) refletir sobre os dados da abstenção nas avaliações do ENCCEJA; (iii) compreender os principais motivos que levam à abstenção; e (iv) elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas para melhoria na logística de aplicação da prova no sentido de diminuir a alta taxa de abstenção no Exame. Sou servidora da Carreira de Pesquisador Tecnologista do Inep e a minha motivação para realizar esta pesquisa foi baseada por meio das minhas atividades desenvolvidas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no dia a dia, trabalhando diretamente com a logística de aplicação dos Exames e Avaliações concebidas pelo Instituto. Senti a necessidade de investigar por que a taxa de abstenção no ENCCEJA é tão alta?

Para alcançar os objetivos da pesquisa, na compreensão de tentar encontrar as possíveis influências na logística que leva à abstenção, fizemo-nos valer das estratégias adotadas pelo INEP, em 2019, ao acrescentar no formulário de inscrição do participante um item direcionado para a compreensão dos motivos que justificassem a ausência dos participantes que se inscreveram em 2018 e não se apresentaram em nenhum dos turnos para realizar a prova. Também houve, no sistema de inscrição, justificativas para as solicitações de reaplicação do ENCCEJA 2019, resultantes de casos em que os participantes se sentiram lesados no dia do Exame. Esta análise documental foi de suma importância na tentativa de esclarecer o que era indecifrável.

Para fazer o caminho de compreensão e discussão das questões relacionadas ao perfil desse participante, contamos também com a leitura de um rico referencial bibliográfico de autores estudiosos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como: Miguel Arroyo (2001);



Vanilda Paiva (1987); Celso Beisegel (1974); Cury (2007); Paulo Freire (1975); Zanetti (2007); Helena Bomeny (2011); Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013); Ceratti (2007); Di Pierro e Haddad (2015); Fonseca (2012); Preto (2019); Silva (2017); Fórum de EJA, entre outros, fundamentais para a descrição desse indivíduo, em suas idas e vindas nessa modalidade de ensino. Isso nos auxiliou na obtenção de informações e possibilitou uma visão panorâmica.

Para atender à proposta desta dissertação, o texto foi estruturado em quatro partes. No primeiro capítulo está a presente Introdução. No segundo capítulo, “Os processos de certificação de jovens e adultos no Brasil”, foi feita a descrição de uma síntese do histórico social e político da educação brasileira e a ausência de políticas educacionais que permearam a educação de adultos. Tal capítulo subdividiu-se em: “Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até a Constituição Federal de 1988”, em que mostramos as políticas públicas criadas antes da Constituição Federal de 1988, os principais movimentos da Educação brasileira desde o Brasil Colônia, e ainda citamos autores estudiosos e defensores presentes por toda a extensão da história da EJA, como Paulo Freire, com seu olhar e voz em defesa dessa classe tão oprimida, visando oportunizar uma educação que pudesse combater a situação do analfabetismo no Brasil; “Políticas públicas nacionais para a Educação de Jovens e Adultos após a Constituição Federal de 1988”, em que descrevemos as políticas que regeram a EJA depois Constituição de 1988, quando o ensino de adultos foi reconhecido como parte da Educação Básica, deixando de ser chamado de Ensino Supletivo, recebendo uma atenção diferenciada e sendo citada no Plano Nacional da Educação (PNE), com metas específicas, na tentativa de eliminar o analfabetismo; na última seção do capítulo 2, “O Exame Nacional para a Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA)”, descrevemos a história da criação e a trajetória do Exame até os dias atuais. O terceiro capítulo desta dissertação trata da função da avaliação em larga escala, em que ENCCEJA está inserido, e o que ela representa no campo educacional. Esse capítulo é composto por duas seções: a primeira descreve o perfil do estudante da EJA e, supostamente, do participante do ENCCEJA, mostrando o mundo em que está inserido, suas ocupações e também suas frustrações; a segunda investiga e apresenta os resultados obtidos na análise das solicitações de reaplicação da prova e nas justificativas de solicitação de isenção da taxa para o ENCCEJA em 2019. Assim, mostramos e descrevemos os dados da pesquisa, principal objeto deste trabalho. Foi possível conhecer as dificuldades que esse participante enfrenta no dia a dia e quais são suas prioridades e limitações. No quarto capítulo, construímos e apresentamos o

Plano de Ação Educacional (PAE), um projeto com propostas de melhoria na logística de aplicação do ENCCEJA, na certeza de que trarão benefícios aos participantes, caso o INEP as implementem. Por fim, apresentamos as nossas Considerações Finais sobre este trabalho tão árduo.

A escolarização de jovens, adultos e idosos precisa ser tratada como uma questão de política pública de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Se o analfabetismo tivesse sido combatido no início, quando se constatou a necessidade de alfabetizar 75% do povo iletrado do Brasil, após a independência, a realidade brasileira seria muito diferente da apresentada hoje. Essa necessidade foi enfatizada pelas inúmeras tentativas reconhecidas nas Campanhas da década de 1940; pelo método Paulo Freire de alfabetização, em 1963; pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), nas décadas de 1970 e 1980; pelo Programa Alfabetização Solidária, nos anos 1990; e pelo Programa Brasil Alfabetizado, em 2003. Nota-se que esses movimentos foram efêmeros, pois não havia continuidade nos projetos para essa modalidade de ensino, como ser vista como uma política institucional para ser desenvolvida por meio da educação regular. Dessa forma, essas tentativas acabaram significando alguma melhoria, mas nenhuma alcançou o objetivo de expandir o ensino aos cidadãos que nelas se envolveram e, com isso, eliminar o analfabetismo no Brasil.

A trajetória educacional do indivíduo adulto é repleta de fracassos, ausências e abandonos. Apesar de a EJA ter sido inserida como parte da Educação Básica, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegura gratuidade e oportunidades educacionais aos jovens e adultos para finalizar as etapas do ensino, as altas taxas de reprovação e evasão são características dessa modalidade de ensino, segundo Cury (2001) e Serrão (2014). O fracasso que recai sobre o aluno da EJA, seguido pelos fracassos das políticas públicas que sustentam o ENCCEJA e as dificuldades que esse público carrega, quando se trata de educação escolar (SERRÃO, 2014), são fatores que têm refletido no ENCCEJA, fazendo a abstenção no Exame figurar em 62%, em 2019. Esses jovens e adultos alegam ser abatidos por vários fatores que os impedem de comparecer à escola para a realização da prova.

É fato que o objetivo do ENCCEJA de promover avanços educacionais aos participantes, buscando eliminar as desigualdades educacionais existentes no país, não tem se confirmado para muitos. Nesse sentido, procuramos conhecer as vertentes econômicas, sociais, políticas e institucionais que contornaram a EJA e o ENCCEJA. Até a presente data,

não há estudos e pesquisas que tenham comprovado os motivos que justifiquem uma abstenção tão alta. É importante que se realizem novas investigações para fortalecer e aperfeiçoar ainda mais essa política e favorecer futuras pesquisas no campo da alfabetização de jovens e adultos, tanto na questão de eliminar o analfabetismo, quanto nos impactos dos programas relacionados a ele para a área educacional.

## 2 PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O segundo capítulo deste trabalho propõe-se realizar a descrição do caso de gestão que se apresentou de forma pormenorizada por meio de uma análise sobre a alta taxa de abstenção na prova do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). No entanto, é necessário detalhar também o contexto para apresentar uma política pública pensada e assim instituída, a fim de certificar os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vista por alguns, como Cury (2007), como compensatória, destinada a alcançar indivíduos que não conseguiram concluir as etapas de ensino na idade recomendada, como a apropriada pela legislação.

Para fazer o mergulho no tema, efetuamos um levantamento bibliográfico relacionado à história da Educação e à EJA no Brasil, na conjuntura de suas políticas públicas, projetos, movimentações e campanhas em benefícios da alfabetização de adultos e que empreenderam intervenção sobre a sua criação, que me possibilitou conhecer a trajetória da EJA com suas narrativas, tão cheias de histórias e informações, tornando meu trabalho mais rico e concreto. O referencial bibliográfico desta investigação incide em uma retrospectiva pela história da Educação, transpassando pelo histórico da EJA e as políticas existentes nesta área, já que o ENCCEJA, foco desta pesquisa, está inscrito em uma política da EJA.

### 2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A escolarização de jovens e adultos foi e é pauta de complexas discussões no âmbito da Educação brasileira. Apesar de o direito à Educação (primária) gratuita ser garantido desde a primeira Constituição Imperial, em 1824, a Educação Básica só foi estabelecida como um direito social do cidadão e obrigação do Estado e da família na Constituição Federal de 1988 (CF/88). A CF/88 determinou a oferta da Educação Básica como atribuição comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA têm seu início com a Constituição de 1988, pois é ela que garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros.

Percebe-se que a legislação brasileira evoluiu gradativamente, no sentido de garantir o direito à Educação, até chegar a sua consagração como direito público subjetivo. Os estudos de Vanilda Paiva (1987) e Celso Beisegel (1974) são referências para aqueles que desejam entender as fontes mais remotas, em busca da história e da tradição da EJA em nosso país.

A partir de 1824, o direito à Educação foi assegurado por um significativo conjunto de leis que regem aspectos da Educação brasileira. Além disso, a progressiva universalização da oferta de Educação Básica gratuita, ao longo do século XX, chamou a atenção para o expressivo número de brasileiros que não tiveram sua escolarização oportunizada na infância, carecendo de iniciativas que promovessem a alfabetização de jovens e adultos, pois, até o século XIX, as oportunidades de frequentar o ensino escolar eram muito pequenas, disponíveis quase que somente a um mínimo da população.

É possível perceber os percursos e as trajetórias da EJA nas políticas e em suas manifestações, que foram influenciadas internamente por uma discussão que emergiu no âmbito mundial e que, a partir dos anos 1990, a EJA recebeu enorme importância na realização da Educação Básica. De uma educação apenas supletiva e compensadora, os trajetos das políticas públicas de EJA encontram-se no rumo de um ensino de qualidade para todos, contínua e por toda a extensão da vida. Esse atual modelo político na EJA se integra com a visão de um ensino que abrange várias partes da sociedade brasileira, tradicionalmente esquecidos, à margem desse direito humano essencial, que é a educação.

De acordo com Arroyo (2005), a história da EJA é muito mais preocupante do que a história da Educação Básica. Nela se transitaram e transitam relevância pouco fundamentada de consenso do que na educação da infância e da adolescência, especialmente, quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

A alfabetização chegou aos indivíduos jovens e adultos, contudo, o esforço em ensiná-los e fazer com que eles aprendam a ler e escrever ainda é grande. Todavia, os meios estão mais acessíveis e as perspectivas aumentaram muito. A EJA reduziu de maneira considerável a taxa de pessoas que não sabem ler ou escrever no país, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU). Porém, a dificuldade para eliminar a taxa de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é muito grande, pois, além de alfabetizar um grande número de cidadãos, é preciso fazer com que eles se desenvolvam. Essa função deveria ser designada às turmas da EJA, mas há uma situação ainda muito preocupante, pois as políticas públicas do governo são poucas para a EJA e com pouca força na esfera nacional. Em compensação, há uma imposição

social e econômica de colocar esses indivíduos na escola e oferecer-lhes uma educação de qualidade. De acordo com Godotti (2008), o fator responsável pelo analfabetismo:

[...] é decorrente da nossa pobreza, [...] e ele representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação [...] não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GODOTTI, 2008, p. 11).

O ato de priorizar a Educação Fundamental na “idade própria” colocou em segundo plano a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil. É preciso salientar que o direito do indivíduo jovem e do adulto à Educação Fundamental não é menos importante que o direito da criança e do adolescente à mesma educação em “idade própria”. A não-entrada de muitas crianças à Educação Infantil significa um novo motivo de diferença e discriminação no método de escolarização. Porém, não se pode reduzir o alcance simultaneamente educacional, social e político. A alfabetização, mesmo assim restrita, reflete a autonomia dos diferentes modelos de discriminação, classificação e rotulação no que se refere ao analfabeto e, por outro lado, a sobrelevação do obstáculo e a realização da iniciativa na direção da alfabetização e do letramento. Geralmente, é na primeira série da Educação Fundamental que se geram a retenção e o atraso na ligação série/idade no método de alfabetização.

A presente seção se propõe a traçar um histórico das iniciativas que, de forma concreta, visaram combater o problema de indivíduos adultos iletrados no Brasil. De maneira geral, podemos dizer que foi a partir da década de 1940 que a EJA começou a se delinear e se constituir como política educacional. Nesse contexto, cabe destacar que a pessoa analfabeta era vista como um empecilho ao progresso econômico do país, que demandava mão de obra minimamente qualificada. O Quadro 1, adiante, traz um panorama que sistematiza como o direito à Educação e o combate ao cenário de pessoas analfabetas foi tratado na legislação e nas políticas educacionais antes da Constituição Federal de 1988.

Quadro 1 – A legislação nacional que estabeleceu a escolarização de jovens de adultos até a CF/1988

(continua)

Lei/ iniciativa	Data da publicação	Deliberação
Lei nº 378.	Outorgada em 13 de janeiro de 1937.	<p>Esta Lei deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.</p> <p>Art. 89. A União exercerá a acção suppletiva, em qualquer ponto do Paiz, onde se faça necessaria por deficiência de iniciativa ou de recursos, e, observadas as disposições constitucionaes, o fará, quer de maneira directa, instituindo, mantendo ou dirigindo serviços de educação e de saude, quer de maneira indirecta, concedendo aos Estados ou ás instituições particulares, respectivamente, o auxilio ou a subvenção federaes.</p> <p>Art. 90. Ficam instituidas a Conferencia Nacional de Educação e a Conferencia Nacional de Saude, destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das actividades concernentes á educação e á saude, realizadas em todo o Paiz, e a oriental-o na execução dos serviços locaes de educação e de saude, bem como na concessão do auxílio e da subvenção federaes (BRASIL, 1937, recurso online).</p>
Decreto nº 19.513.	Outorgada em 25 de agosto de 1945.	<p>Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário.</p> <p>Art. 1º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo Decreto-lei nº 4.985, de 14 de novembro de 1942, serão anualmente aplicados, sob a espécie de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primário de todo o país.</p> <p>§ 1º As maiores necessidades, em cada unidade federativa, serão avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre sete e onze anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimento de ensino primário.</p> <p>2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1945, recurso online).</p>

Quadro 1 – A legislação nacional que estabeleceu a escolarização de jovens de adultos até a CF/ 1988

(continuação)

Lei/ iniciativa	Data da publicação	Deliberação
Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto 8. 529/46	Instituída em janeiro de 1946.	<p>Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.</p> <p>Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.</p> <p>Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo.</p> <p>Art. 5º. 3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral (BRASIL, 1946, recurso online).</p>
Decreto nº 51.470/62.	Outorgado em 22 de maio de 1962.	<p>Art. 1º Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.</p> <p>Parágrafo único. A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo incorpora os serviços de Campanhas de Educação de Adultos, de Educação Rural, de Construção de Prédios Escolares, de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar, de Erradicação do Analfabetismo e de Merenda Escolar.</p> <p>II - identificação de todos os jovens analfabetos, de 12 a 21 anos;</p> <p>III - instalação e manutenção de cursos de alfabetização para jovens entre 12 e 21 anos;</p> <p>IV - atendimento subsidiário na medida das possibilidades, da população adulta e mais de 21 anos (BRASIL, 1962, recurso online).</p>
Decreto nº 53.465/64 Primeiro Plano Nacional de Alfabetização (PNA).	Aprovado em 21 de janeiro de 1964.	<p>Sua instituição foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham-se multiplicando em todo o país a partir de 1961.</p> <p>Coube ao ministro da Educação interino Júlio Sambaqui constituir essa comissão especial, nomeando para exercer a sua coordenação em março de 1964, Paulo Freire, criador do método de alfabetização utilizado pelo programa.</p> <p>O programa pretendia instalar, em 1964, 60.870 círculos de cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo assim 8,9% da população analfabeta (da faixa de 15 a 45 anos), que em setembro de 1963 era de 20,442 milhões pessoas. Esses círculos seriam implantados em quatro etapas sucessivas (cada uma com a duração de três meses) em todas as unidades da federação (FGV, recurso online).</p>



Quadro 1 – A legislação nacional que estabeleceu a escolarização de jovens de adultos até a CF/ 1988

(continuação)

Lei/ iniciativa	Data da publicação	Deliberação
Lei 5.379/67.	Instituída em 15 de dezembro de 1967.	<p>Art. 1º. Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.</p> <p>Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.</p> <p>Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.</p> <p>Art. 5º O Mobral será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º.</p> <p>Art. 11. Os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituir o um sistema geral integrado no Plano a que se refere o art. 3º. (BRASIL, 1967, recurso online).</p> <p>O Mobral teve seu funcionamento regulamentado pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Porém, essa iniciativa só vigorou até 1977.</p>
Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	Outorgada em 11 de agosto de 1971.	<p>Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.</p> <p>Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971, recurso online).</p>

Quadro 1 – A legislação nacional que estabeleceu a escolarização de jovens de adultos até a CF/ 1988

(conclusão)

Lei/ iniciativa	Data da publicação	Deliberação
Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar).	Substituiu o Mobral em 1985.	<p>Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.</p> <p>Art. 2º. Para a consecução do objetivo previsto no artigo 1º deste Decreto, deverá a Fundação Educar: I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;</p> <p>II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;</p> <p>III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;</p> <p>IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas (BRASIL, 1985, recurso online).</p>
Constituição da República Federativa do Brasil	Promulgada em 5 de outubro de 1988	<p>Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.</p> <p>“Art. 208 - O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de”: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, recurso online).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O quadro apresentado nos remete à reflexão sobre as políticas ligadas à EJA, ao longo de nossa história, antes da Constituição Federal de 1988. Primeiramente, o Brasil, recém-proclamado independente, de acordo com Bomeny (2011), era uma nação rural (60% dos habitantes) e havia eliminado a escravidão de pessoas recentemente (que durou mais de 300 anos no Brasil, de 1555 até 1888). Com isso, aproximadamente 75% da população não sabiam ler e escrever.

De acordo com Bomeny (2011), o panorama de ausência completa de instrução era semelhante em todas as regiões brasileiras, com uma relação muito parecida do norte ao sul, à exceção do Rio de Janeiro, em que a taxa contornava os 45%. Mesmo sendo predominantemente rural, o Brasil já se familiarizava com o crescimento das cidades por causa das indústrias, condições especiais para o aumento do êxodo rural, e com a falta de dinheiro para a área educacional. Era necessária mão de obra qualificada para desenvolver o trabalho nas indústrias e nos centros urbanos, mas também era necessário preparar os indivíduos que iriam trabalhar no campo com a agricultura. Precisavam decidir como seria desenvolvido o trabalho para os que viviam na zona rural, atividades exercidas até então por homens escravizados. Esses foram fatores que justificaram as mudanças e a necessidade de investir na área educacional depois da Proclamação da República, conforme relata Bomeny (2011).

Sampaio (2000) fala da necessidade desse desenvolvimento e da carência de mão de obra minimamente especializada nas fábricas. De acordo com a autora (2000), esse cenário causou no país uma espécie de imitação de um movimento que as nações mais abastadas haviam experimentado há mais de cem anos. Havia necessidade em aumentar a rede escolar e isso fez o poder executivo procurar novas orientações para a área educacional brasileira e investir força para reduzir o quadro de adultos que não sabiam ler e escrever. Portanto, o governo estava “preocupado” em educar os indivíduos para que eles conseguissem, ao menos, realizar bens e serviços e capacitá-los para uma ocupação profissional, já que, nesse tempo, a industrialização estava em franco desenvolvimento.

A EJA efetivamente começa a se destacar no contexto educacional a partir da década de 1930, quando o Ensino Primário Integral foi estabelecido como dever do Estado e de forma gratuita, com presença obrigatória e ampla para os indivíduos adultos como direito estabelecido na Constituição. No ano de 1938, foi instituído o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que possibilitou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário

(FNEP), em 1942, associado com um projeto de expansão da educação primária, e incluiu o Ensino Supletivo para jovens e adultos (Fórum de EJA).

A escolarização de adultos começava a se estabelecer quando, na década de 1940, a EJA foi representada na Campanha Nacional de Massa. Nesse período, foi divulgada a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o objetivo de alcançar um maior número de pessoas na modalidade de alfabetização de adultos. Devido à pressão, iniciou-se, então, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, projetos para o ensino de adultos e expansão da EJA, na tentativa de eliminar o analfabetismo adulto e infantil, reconhecendo que o ensino é, sobretudo, um ato de entendimento e de percepção e que, por si próprio, não leva uma sociedade a se livrar da opressão. A partir daí, inicia-se a preocupação com uma necessidade pública, a educação de jovens e adultos, e começa a responsabilização do Estado pela EJA.

De acordo com o Fórum de EJA (FÓRUM EJA, recurso online), a Campanha CEAA foi o resultado imediato da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1945, e da elaboração do Plano de Ensino Supletivo para adolescentes e adultos que não sabiam ler e escrever, aprovado pelo Ministério de Educação e Saúde (MES) para 1947. Para a realização desse projeto, calcularam algumas ações por antecedência: instalação do Serviço Nacional de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação (DNE); elaboração e aprovação de Planos anuais subsequentes de Ensino Supletivo; preparação e distribuição de cartilhas e textos de leituras para adultos; mobilização da opinião pública em favor da Educação de adultos; e busca de integração das atividades dessa área de ensino que vinham sendo realizadas nos Estados por parte do Governo Federal. Em 1947, o DNE, órgão do MES, instituiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que visava a direção e o controle geral dos trabalhos e Planos anuais do Ensino Supletivo, visando criar mão de obra alfabetizada nos centros urbanos e ampliar esta formação para os indivíduos da zona rural, financiado com recursos do FNEP, “além de constituir como um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 1973, p. 178).

A CEAA foi a primeira grande ação política de alfabetização de massa no Brasil, porém, sua realização, abrangendo todos os Estados brasileiros, deixou-lhe extremamente fragilizada. Chegou a ser acusada de ser “fábrica de eleitores”. Essas atividades não conseguiram lograr êxito, visto que todos os esforços eram voltados para a implantação dos Cursos Supletivos. Antes do fim da década de 1950, a Campanha se extingue sem o sucesso

esperado. Algumas críticas foram tecidas em relação às precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e o aproveitamento dos alunos, a má remuneração e a desqualificação dos professores, a inadequação do Programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, de acordo com Soares (1996).

Entende-se que houve duas fases de prática da CEAA. A primeira fase, de 1947 a 1950, quando foram efetuadas suas maiores realizações, na gestão de Lourenço Filho<sup>1</sup>, que se preocupava, de fato, com o fazer pedagógico. Sua trajetória profissional e suas passagens em altos cargos da burocracia do Estado fornecem elementos para a compreensão das condições da constituição de um novo saber em nosso País – o saber pedagógico. E a segunda fase, de 1950 a 1954, momento que ainda foi preservada uma parcela do esforço do momento precedente, passando a ser intensificada pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). O Fórum de EJA relata que a segunda Campanha de massa CNER foi criada em 1952, com a finalidade de estudar a questão das populações rurais e o que vinha sendo feito nesta área. Foi criada como consequência indireta do Seminário Interamericano de Educação de Adultos realizado no Brasil, em 1949, sob patrocínio da UNESCO, da OEA e de vários encontros, reunindo especialistas de vários setores profissionais no começo do ano de 1951.

Suas intenções eram averiguar e analisar as circunstâncias econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro que vivia no campo; capacitar profissionais para solucionar as dificuldades da Educação Primária ou Fundamental; promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural; concorrer para a elevação dos níveis econômicos das populações rurais por meio do emprego de técnicas avançadas de organização da produção agrícola e do trabalho; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais. Carvalho (2010) ressalta que a segunda Campanha CNER contava com colaborações e atitudes ligadas ao MES e ao Ministério da Agricultura e o propósito era um ensino de qualidade relacionado à cultura. Um dos objetivos da segunda Campanha CNER não era só proporcionar Educação aos cidadãos que viviam na zona rural, aos desprezados. Era, principalmente, modificar elementos sociais e econômicos da sua vida, propiciando

---

<sup>1</sup> Manoel Bergstrom Lourenço Filho foi um educador brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Foi um educador sedento do novo, que bebia nas fontes do novíssimo, das últimas novidades pedagógicas do cenário internacional. Foi duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio.

situação de bem-estar (saúde), emprego e produtividade. A CNER foi uma Campanha superior com finalidades ampliadas e audaciosas (Fórum de EJA).

No ano de 1957, foi instituída a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA)<sup>2</sup> pelo governo federal. Era uma atividade bem organizada de maneira técnica, rejeitando os modelos das Campanhas massivas anteriores, com o propósito de reestruturar o Sistema de Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Seu bordão era “secar as fontes do analfabetismo”, antecipando o diagnóstico da normalização da oferta da antiga Educação Primária de quatro anos e sua complementação em mais dois anos, como já havia sido testado na escola Parque da Bahia, de acordo com os Fórum de EJA.

E para a EJA preservava as classes de emergência com melhor preparo dos professores e acreditava nas escolas radiofônicas<sup>3</sup>, testadas em algumas cidades dos Estados brasileiros, implantadas depois de analisadas quanto às situações socioeconômicas dos municípios. O Projeto incluía, principalmente, a construção de escolas, treinamento de professores e elaboração de material didático específico. Nessa época, o atual presidente do INEP, Anísio Teixeira, efetuou estudos sobre as demandas no Sistema Educacional Brasileiro e o que ele encontrou não foi satisfatório ou não era confiável. Desse modo, o INEP sugeriu tomar outros rumos que poderiam ser mais auspiciosos. Assim, inicia um novo programa, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Foi instituído pelo Decreto 51.470, de 22 de maio de 1962, o financiamento para o desenvolvimento social e econômico e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo de crianças e adultos.

Art. 2º A Mobilização contra o Analfabetismo terá como objetivo principal convocar todos os brasileiros que tiverem o privilégio de estudar, para cooperar na promoção de:

- I - escolarização de todas as crianças de sete e onze anos, mediante o provimento e a ampliação da rede escolar primária e o aprimoramento dos métodos de ensino elementar, através de convênios com Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas que se dediquem a tarefas da educação;
- II - identificação de todos os jovens analfabetos, de 12 a 21 anos;

---

<sup>2</sup> Essa Campanha é pouco estudada. Sobre ela dispõe-se apenas de um excelente relatório de seu Coordenador, João Roberto Moreira: “Uma experiência de Educação Popular: o Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo do Ministério de Educação e Cultura”, publicado pelo MEC, em 1960. Sabe-se que existe um museu, em Leopoldina, sobre a experiência.

<sup>3</sup> Pela importância da temática relativa à radiodifusão educativa e às escolas radiofônicas, foi reproduzido na íntegra o estudo Histórico do Rádio Educativo no Brasil (1922-1970), de autoria de José Silvério Baía Horta, publicado, originalmente, em **Cadernos da PUC-Rio**, Tópicos em Educação/Série Letras e Artes, n. 10, set. 1972, p. 73-123.

- III - instalação e manutenção de cursos de alfabetização para jovens entre 12 e 21 anos;
- IV - atendimento subsidiário na medida das possibilidades, da população adulta e mais de 21 anos (BRASIL, 1962, recurso online).

Para os Fórum de EJA (recurso online), esta Campanha foi projetada de forma diferente das anteriores, pois começou como um programa probatório, com uma pequena amostragem, em pequenos municípios, para só depois alcançar as localidades maiores até abranger todo o país. A alegação era aprimorar o Ensino Primário Regular e, ao mesmo tempo, colaborar para a EJA, acrescentando o que as Campanhas anteriores não haviam atingido integralmente nos objetivos propostos. Sobre os objetivos dessa Campanha, Carvalho (2010) diz o seguinte:

Para atender à sua finalidade geral, a CNEA formulou os seguintes objetivos: (a) realizar estudos e levantamento sobre os problemas sociais, econômicos e culturais das áreas a serem objeto da experiência; (b) ampliar o sistema escolar primário das áreas assistidas pela Campanha, de forma a atender toda a população de sete a 11 anos, num Curso de cinco anos de estudos; (c) criar novas classes, em caráter de emergência, para a população de mais de 11 anos e menos de 15 anos de idade; (d) organizar um Sistema de Educação de Base para a população rural, de forma a melhorar a produção agrícola; e (e) instalar classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (maiores de 15 anos) nos locais, cujas condições socioeconômicas da população favorecessem o uso funcional da leitura e da escrita. Além desses objetivos, recomendações quanto à organização de classes, aperfeiçoamento do magistério, reformulação de currículos, dinamização de escolas rurais e organização de cooperativas de produção também foram formuladas pela Campanha. Apesar desses amplos objetivos e reforma dessa nova Campanha, essa ainda não foi o bastante para acabar de vez com o analfabetismo brasileiro, a vergonha nacional perante outros Países (CARVALHO, 2010, p. 27).

Em 1963, as três Campanhas existentes de alfabetização de adultos (CEAA, CNER, CNEA) foram exterminadas por não responder a nova forma de entender o fenômeno do analfabetismo, como também os interesses políticos da época. Desde esse período, a demanda da Educação de adultos teve uma nova aparência, passou a ser entendida por um ponto de vista político e ideológico que incluía principalmente à participação da população. A necessidade de formação de novas turmas de alfabetização foi percebida nos Censos. A alegação da União e dos Estados era assegurar às classes sociais admissão ao ensino. Segundo Beisiegel (1974):

O recenseamento geral de 1940 havia revelado a taxa de 55% de analfabetos nos grupos de população nas idades acima de 18 anos no Brasil. Para a Bahia, o Censo Demográfico de 1940 contabilizou 1.613.337 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, em porcentagem, isso significa 71% dos indivíduos desse grupo. Considerando Salvador, a capital do Estado, a situação era inversa, no entanto, 71% do grupo de pessoas de 15 anos ou mais eram alfabetizadas (BAHIA, 1949a, p. 91). Daí a importância das classes para alfabetização de adultos proliferarem no interior do Estado (BEISIEGEL, 1974, p. 80).

O referenciado projeto de alfabetização de pessoas adultas na Bahia foi sustentado com Fundos da CEAA, que demonstrava preocupação em soerguer a classe social do cidadão carente usando a instrução de base como sustentação, em acordo com os Estados. Os estudantes foram ensinados em vários lugares: em grupos, no comércio, no convívio da parentela, em basílicas, em lugares culturais e de distração, no emprego, bem como mediante os meios de difusão de informação pelas vias do rádio. De acordo com Scocuglia (2000, p. 47): “O fim dos anos de 1950 e o início dos anos de 1960 deixaram um legado no Brasil de fracassadas Campanhas de alfabetização”. Paiva (1987, p. 213-214) afirma que havia um amplo reconhecimento da ineficácia das Campanhas do Departamento Nacional de Educação (DNE); os educadores pretendiam novas soluções para o analfabetismo.

Foi no governo nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (JK, 1956-1961), que, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o ensino de jovens e adultos obteve ampla relevância. JK assumiu o governo brasileiro e tinha projetos arrojados, a começar pela política que defendia o desenvolvimento econômico, ou seja, fazer o país progredir e crescer, sob o *slogan* “cinquenta anos em cinco”. Ele dizia que ia fazer tanta coisa que o Brasil ia parecer que cresceu cinquenta anos em cinco.

Fávero e Freitas (2011) relatam que o início desse progresso na área da Educação foi dado pela fala do presidente Juscelino, na introdução do II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorrido no Rio de Janeiro em 1958, relatando a significativa função da Educação dos adultos na resolução das questões geradas pelo crescimento financeiro (econômico).

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua



e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiqualificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita da nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (KUBITSCHKE, 1958, p. 3).

Foi nesse Congresso que, pela primeira vez, perguntou-se sobre o privilégio dado à Educação, e de forma exclusiva à alfabetização, como impulsora do planejado crescimento financeiro e social, de acordo com Fávero e Freitas (2011). A apresentação de uma das Comissões do Seminário teve como narrador Paulo Freire, que declarou que a dificuldade essencial era a pobreza do cidadão e sugeriu outra maneira de ocupação educativa: não sobre ou para o cidadão, mas com ele, julgando fundamental sua atuação em todos os instantes da ocupação educativa.

Strelhow (2010) descreve outro fator que colaborou para um ensino produzido para atingir a maioria da população, proveniente do conceito de que se tinha do indivíduo que não sabia ler e escrever, pois ele era visto como bronco, inapto, obstinado, atrapalhado para as letras escritas. Nesse caso, os adultos iletrados deveriam ser educados (ensinados) com os mesmos ensinamentos empregados na Educação Infantil. Calháu (2007) relata que:

As Campanhas de “combate” ao analfabetismo aconteceram até o final dos anos de 1950, quando a discussão em relação à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), têm início. A partir daí foram inúmeras as discussões dos técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de reestruturar todo o sistema municipal de ensino e regularizar a matrícula das crianças entre 7 e 10 anos (CALHÁU, 2007, p. 79).

Paiva (1987) e Scocuglia (2002) afirmam que, em 1960, tanto religiosos, quanto marxistas encontravam-se comprometidos em movimentações de Educação de adultos, com destaque, especialmente, na cultura popular e sua propagação. Nessa época, modificaram a forma de atuar na alfabetização como Educação de base, visando, por meio da consciencialização, direcionando o indivíduo a entender a sua situação na vida e as adversidades socioeconômicas e políticas do país.

Entre 1962 e março de 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no País. Por suas características de aparente simplicidade, pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da conscientização, o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa no País (BEISIEGEL, 2010, p. 19).

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), direcionado pela proposta de Paulo Freire. Surge, então, o Movimento Popular, que se organizava a partir da atividade política ligada às classes populares, com a participação de intelectuais, estudantes, membros da igreja católica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A expectativa era alfabetizar cinco milhões de indivíduos jovens e adultos em dois anos. O PNA começou no Estado do Rio de Janeiro e deveria se expandir para todo o país. Contudo, foi suspenso na Ditadura Militar.

No decorrer de todo o projeto defendido por Paulo Freire, o objetivo da escola era ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Sempre existiu o cuidado de iniciar pela experiência de vida do indivíduo, por seus estímulos, e especificar a Educação que melhor lhe atendesse, dando a importância devida aos avanços e aos obstáculos, que possivelmente aparecessem, de forma individualizada para cada aluno. A partir daí, o importante Movimento de Educação Popular (MCP)<sup>4</sup> e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), que aconteceu na Paraíba, no período de 1962-1964, foram criados. Ainda houve o Movimento de alfabetização de adultos e de Educação de Base criado no Recife por estudantes universitários, artistas e intelectuais, em atuação com a prefeitura. O Projeto foi eliminado pela ditadura, em 1964. O MCP visava criar um espírito político e social nos cidadãos trabalhadores, com a ideia de torná-los aptos para participar, com consciência, da vida do país (CEPLAR, 1962).

Paulo Freire promoveu a alfabetização de indivíduos adultos no serviço de extensão cultural da Universidade do Recife e realizou o experimento de Angicos<sup>5</sup>, uma cidadezinha no Estado do Rio Grande do Norte. Para Paulo Freire, na alfabetização, primeiro, vem a leitura

---

<sup>4</sup> O MCP realizou uma experiência por meio do rádio, transmitindo programas de Alfabetização e de Educação de Base, com recepção organizada em escolas experimentais, entre setembro de 1961 e fevereiro de 1964. Paralelamente, procurou diversificar suas atividades, criando “parques” e “praças de cultura”.

<sup>5</sup> Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Aconteceu a primeira aula regular do Projeto sobre o tema “Conceito antropológico de cultura”, iniciando a primeira das “Quarenta horas de Angicos”.

do mundo e depois a formação das palavras. O diálogo é parte essencial do processo educativo, e não a aula discursiva. Em maio de 1963, houve a primeira greve em Angicos. Os fazendeiros chamavam a experiência de Paulo Freire de “praga comunista”.

O sucesso dessa experiência, de ensinar a ler 380 indivíduos em 40 horas, e a agilidade dos atos sociais naquela época, especialmente estudantil, possibilitou a ascensão do método em todo o país. A documentação mostrada e a apresentação do método de ensinar a ler e a escrever a cidadãos adultos caracterizou-se como uma nova ideia da educação de adultos, das quais a etapa introdutória seria o ensino educacional realizado no ponto de vista da compreensão, como explicita Sampaio (2009). No método criado por Paulo Freire (1983), os indivíduos se instruíam mediante a formação de problemas dos acontecimentos reais da realidade, aprimorando seu olhar criterioso, expandindo sua compreensão, seu entendimento do universo, desvendando o vocábulo carregado de significação e do seu conhecimento colocado num cenário cultural.

Numa pesquisa realizada pela professora Nilcéa Lemos, “quarenta anos depois da experiência em Angicos/ RN, observou-se que os alunos daquela turma especial, de forma individual, conforme seus limites e potencialidades, tiveram a aprendizagem de escrita e leitura satisfatoriamente progressiva” (PELANDRÉ, 2002, p. 218). De acordo com Scocuglia (2000),

Como tentativa de antídoto ao fracasso até então consumado, um novo realismo educacional trazia à tona novas preocupações específicas da educação de adultos. Entre essas, havia uma principal: a alfabetização de adultos não existia como uma prática e uma teoria neutras. Ao contrário, tal processo continha motivações e emanava consequências eivadas de conteúdos políticos, econômicos, sociais e culturais (SCOCUGLIA, 2000, p. 47).

No início do Regime Militar, não existiu Resolução Federal para resgatar o Projeto de Alfabetização de Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Somente um Plano, a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), de cunho quase oficial, que atuou na maior parte do Brasil, direcionada por protestantes norte-americanos. Assim, a ideia de um ensino inovador, recomendado por Paulo Freire, foi suprimida e, para sucedê-la, foi apresentado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual se desenvolveu por todo o país.

Embora formalmente criado em 1968, o MOBRAL só foi efetivamente implementado a partir de 1971, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, cujo ministro da Educação

era Jarbas Passarinho. O MOBREAL foi criado pela Lei nº 5.379/67 e estabeleceu-se como um dos Projetos de escolarização de adultos mais prolongados e de difícil compreensão já criados. Todavia, de acordo com Prado (2017), as reestruturações do MOBREAL, o alargamento da sua área de atuação e toda a organização de sua estrutura revelaram-se insuficientes para a realização do seu objetivo primordial e prioritário: eliminar o analfabetismo até 1980. Algumas análises mostram que muitas pessoas ensinadas pelo MOBREAL não conseguiram aprender a ler e a escrever, pois não compreendiam os procedimentos educacionais usados. O MOBREAL começou a cair em descrédito por parte da sociedade e dos profissionais da Educação no final dos anos de 1970, segundo Santos (2014).

Por mais de dez anos, jovens e adultos trabalhadores compareceram às aulas do MOBREAL. A crise financeira constituída na década dos anos 1980 impossibilitou a continuação do programa. No ano de 1985, com a finalização do Regime Militar, a Fundação Mobral transformou-se na Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). A Fundação Educar substituiu o MOBREAL e não estava só marcada nas diferenças da Nova República; ela foi, também, o encerramento de um longo período na história da Educação brasileira que abrange o aumento e a acessibilidade das chances de frequentar o ensino primário a partir dos anos de 1940. Em princípio, fora fundada em 1990, no empenho de ensinar jovens e adultos mediante Campanhas criadas da mesma forma nos anos de 1940 e desfeitas com a Fundação Educar. A Fundação Educar (1985-1990), tinha como finalidade essencial:

[...] assumir a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

A Fundação Educar, diferente do MOBREAL, passou a pertencer ao MEC, em que “apoiava financeira e tecnicamente, as iniciativas do Governo, das entidades e das empresas” (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 26).

No contexto educacional, a legislação que, pela primeira vez, faz referência à EJA é a Lei 5. 692/71, em capítulo próprio sobre o Ensino Supletivo. Esta modalidade de ensino foi regulamentada tendo as seguintes funções básicas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos (SOARES, 2001, p. 206).

A Fundação Educar foi uma ação planejada com o objetivo de eliminar o analfabetismo brasileiro, mas sua duração não se estendeu muito, e foi eliminada na década de 1990, quando se reconhece uma interrupção por parte do governo federal, como provedor de políticas públicas viradas para a Educação de adultos, porque não existiu qualquer atividade pedagógica por parte do Governo voltada para este setor. A Fundação Educar foi revogada em 1990 e, nesse período, foram transferidas as obrigações públicas da União, diretamente para os municípios. Assim, houve uma nova organização, quanto às questões relativas ao subsídio dos projetos pensados para a alfabetização da EJA, segundo Haddad e Pierro (2000).

De acordo com Ceratti (2007), a EJA foi reconhecida com suas particularidades associadas à assiduidade, quantidade de horas estendidas nas disciplinas, sistema de avaliação, registros e documentos apropriados, orientação relativa à metodologia própria, que trate o adulto tal qual ele é, não o comparando a uma criança. As ações elaboradas devem ser dirigidas aos adultos assim como a exposição das temáticas apresentadas e dos conteúdos debatidos e dá providências no que se refere à formação do educador desse campo para a EJA.

Soares (2001) diz que não é suficiente estabelecer objetivos, nem aprovar leis bem planejadas e bem intencionadas. Falta conhecer a escola, os alunos, o currículo e os mecanismos que permitem a mudança. As políticas públicas são um problema para a erradicação do analfabetismo, contudo, a aprendizagem ineficiente do estudante também é um grande problema da educação brasileira. Não há soluções fáceis, nem atalho para conseguir o sucesso educacional. Será necessária a participação da sociedade como um todo para incidir sobre as desigualdades educativas na busca constante por esse ideal, segundo Soares (2001).

A constituição de uma política pública educacional que assista às necessidades dos indivíduos que frequentam a EJA precisa de recursos financeiros concretos que beneficiem a ininterrupção da oferta do ensino e a estadia desse estudante na escola. Dessa forma, a EJA, provavelmente, mudará sua condição de uma política pública de compensação, por meio de projetos com especificidades de urgência, tornando-se uma realidade da obrigação educacional para indivíduos que querem uma chance de reingressar na área educacional.

Na estrutura da Constituição de 1988, chamada de cidadã, surgiu o tema educação com interesse social e, a partir daí, estabeleceu-se que a Educação Básica fosse oferecida também por meio da EJA. Segundo Ribeiro (2001), a Constituição Federal estabeleceu também a educação presencial e não apenas a de forma não presencial, mas sem muita

preocupação com a qualidade de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um grande pacto social em nome do bem-estar e da proteção social, estipulando os direitos sociais garantidos: a educação, a saúde, a segurança, a previdência social, a assistência.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Esta seção busca apresentar as principais políticas voltadas para a EJA no Brasil após a Constituição Federal de 1988. O recorte se deve ao fato de que pretendemos criar um contexto para que possamos compreender como a EJA vem sendo negligenciada de forma repetida, bem como o ENCCEJA que se insere nesse cenário. Inicialmente, foi apresentada a evolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante os 24 anos da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), apresentando como bases as realizações na área da garantia à educação, estabelecidas pela Constituição de 1988. Para sistematizar, de maneira geral, as iniciativas que serão trabalhadas, optamos por relacioná-las em um quadro detalhado, em ordem cronológica, conforme apresentado a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais

(continua)

<b>Política Pública</b>	<b>Período de atuação</b>	<b>O que a Política propunha no campo da EJA</b>
O Fórum de Educação de Jovens e Adultos	Iniciou em 1996.	Uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Gerido por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participam, o Fórum do RJ consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. O crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área (FÓRUM EJA, recurso online).

Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais

(continuação)

<b>Política Pública</b>	<b>Período de atuação</b>	<b>O que a Política propunha no campo da EJA</b>
Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).	Instituída em 20 de dezembro de 1996.	A Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996, recurso online).
Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja).	Iniciou em 1999.	A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a ideia de um Eneja anual, que vem ocorrendo desde 1999. Educadores, gestores públicos, pesquisadores e representantes de universidades e organizações não governamentais reúnem-se anualmente no Eneja para avaliar, discutir e elaborar propostas para as políticas de EJA no Brasil. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente (FÓRUM EJA, recurso online).
Resolução CNE/CEB nº 1/2000. PARECER CNE/CEB 11/2000.	Instituída em 5 de julho de 2000.	Artigo 1º. Esta Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. § 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. (Artigo 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB nº 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental. Artigo 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB nº 3/98 se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio (BRASIL, 2000, recurso online).

Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais

(continuação)

Política Pública	Período de atuação	O que a Política propunha no campo da EJA
Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).	Instituído em 9 de janeiro de 2001 com vigência de 2001/2010.	<p>1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.</p> <p>2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.</p> <p>3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.</p> <p>4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.</p> <p>12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.</p> <p>26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.</p> <p>O PNE foi um compromisso assumido na reunião de avaliação da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Joimten, 1990) denominada Fórum Mundial de Educação (Senegal, Dakar, abril, 2000). (BRASIL, 2000, recurso online).</p>
Portaria 2.270/02, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).	Instituído em 14 de agosto de 2002.	<p>Art. 1.º Fica instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a ser estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria.</p> <p>Art. 2.º O ENCCEJA, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tem por objetivos:</p> <p>I – construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações Culturais (BRASIL, 2002, recurso online).</p>



Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais

(continuação)

Política Pública	Período de atuação	O que a Política propunha no campo da EJA
Plano Decenal de Educação para Todos.	Elaborado em 2003.	<p>O Plano Decenal de Educação para Todos cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea.</p> <p>O plano expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:</p> <p>1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 1993).</p>
Lei nº 10.880/04. Conversão da MP nº 173, de 2004.	Instituída em 9 de junho de 2004.	<p>Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424/96, e dá outras providências (BRASIL, 2004, recurso online).</p>
Decreto nº 5.840/06. Institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Ele revogou o Decreto nº. 5.478/05, de 13 de julho de 2005.	Criado em 24 de junho de 2005 e instituído em 13 de julho de 2006.	<p>Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e dá outras providências. O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.</p> <p>O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (BRASIL, 2006, recurso online).</p>

Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais

(continuação)

Política Pública	Período de atuação	O que a Política propunha no campo da EJA
Decreto nº 6.093/07. Programa Brasil Alfabetizado (PBA).	Instituído em 24 de abril de 2007.	<p>Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.</p> <p>Art. 14. A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), instituída pelo Decreto nº 4.834, de 2003, tem caráter consultivo, de forma a assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.</p> <p>II - os alfabetizadores deverão ser majoritariamente professores da rede pública da educação básica;</p> <p>III - a formação dos alfabetizadores, o monitoramento da execução e a avaliação do Programa, bem como a assistência técnica para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização referido no art. 4o, poderão ser realizados pelo sistema público de educação básica ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas instituições de educação superior, nos termos deste Decreto (BRASIL, 2007, recurso online).</p>
Resolução nº 03. Programa Educando para a liberdade (EJA em prisões).	Instituída em 11 de março de 2009.	<p>Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. O MEC por intermédio da Secadi estrutura o Programa Educando para a Liberdade e disponibiliza recursos no Plano de Ações Articuladas (PAR) com a intenção de induzir o planejamento e a institucionalização da política de EJA em prisões. O objetivo deste Programa é de contribuir para com a institucionalização de um sistema de EJA em prisões, avançando na estruturação de um Plano Estratégico de Implantação que privilegie os eixos de gestão articulada, formação de profissionais, disponibilização de acervo bibliográfico de referência e literatura.</p> <p>Art. 1º - Estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.</p> <p>Art. 2º - As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2009, recurso online).</p>

Quadro 2 – Políticas Públicas que fomentaram a EJA após a CF/1988 aos dias atuais

(conclusão)

<b>Política Pública</b>	<b>Período de atuação</b>	<b>O que a Política propunha no campo da EJA</b>
Lei nº 13.005/14. Plano Nacional de Educação (PNE).	Com vigência de 2010 a 2024	Quase trinta anos após a promulgação da CF/88 e já no segundo PNE (2014-2024) sob a forma de lei (Lei nº 13.005/14), continuamos com o desafio de erradicar o analfabetismo. A meta 9 prevê elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, recurso online).
Lei nº 12.796/13.	Instituída em 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2013, recurso online).
Lei nº 13.632/18.	Instituída em 6 de março de 2018.	Altera a Lei nº 9.394/96 (LDB da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018, recurso online).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Segundo Ventura (2011), houve um visível esvaziamento na área educacional da modalidade EJA no Ministério de Educação no decorrer dos anos 1990. Na sua visão, esse esvaziamento fez parte de um plano, porque foi encaminhada uma parte da assistência de jovens e adultos para o Ministério do Trabalho, que aumentou, consideravelmente, uma de suas vertentes de atividades: a ação de agir ativamente no processo escolar do indivíduo e na construção da formação profissional essencial do trabalhador. Acrescenta-se a esse cenário a

conjuntura de que a única atuação do governo federal, na área exclusiva da escolarização de adultos, reduzia-se ao Programa “Alfabetização Solidária”, de modo direto relacionado à Presidência da República, sem nenhuma ligação com o MEC, nem com os Sistemas de Ensino Estaduais ou Municipais.

De acordo com Ventura (2011), os documentos e as pesquisas realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cenário da Educação brasileira, permite-nos deduzir que a EJA vem sendo tratada, durante anos, sob uma perspectiva de compensação (reparação), de forma prática, como medida emergencial e descontinuada, produzida à sombra de predomínio de políticas instáveis da óptica organizacional, e aceleradas, do ponto de vista da peculiaridade do sistema educacional. Dessa forma, ela é realizada no formato de campanhas, organizações, conteúdos ou projetos, que se marcou, de modo geral, por um conhecimento acelerado, de preço baixo, referida a métodos de desenvolver a habilidade de ler e escrever e a ação de capacitar mão de obra, que não possui vínculo com a Educação Básica, e embasados em análises em conformidade com as características e necessidades imediatistas do sistema de produção. Ventura (2011) ainda acrescenta que:

[...] abordamos a EJA numa perspectiva ampliada, que abarca tanto a alfabetização e a educação básica de adultos quanto às atividades voltadas para a profissionalização, ressaltando que a origem e a trajetória de ambas é marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira (VENTURA, 2011, p. 2).

Segundo Scortegagna (2009), todas as circunstâncias que estabeleceram uma relação de correspondência à EJA no Brasil estão, de modo direto, relacionadas à própria história da Educação, do mesmo modo que as posições políticas, financeiras, sociais e culturais que experimentamos. Diante dessa situação, a EJA apresenta-se como fio condutor à cidadania para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos e/ou encontram-se à margem do processo educativo. Para entendermos melhor o descaso do governo federal com a EJA, é possível recuperar a fala dita pelo terceiro Ministro da Educação do Governo Collor, José Goldemberg, em entrevista ao programa de televisão Roda Viva, em 1991, que disse o quanto ele julgava a EJA desnecessária e irrelevante para a população.

José Goldemberg: Olha, em primeiro lugar, eu não curto demasiadamente programa de educação de adultos. Isso eu aprendi com Paulo Freire, que é do ramo: o jeito mais eficiente de acabar com o analfabetismo dos adultos é evitar que eles se tornem analfabetos.

Acabei me desiludindo um pouco desses programas de alfabetização de adultos porque os educadores acabaram me convencendo de que, se a pessoa chegar analfabeta aos 30, 40, 50 anos de idade, realmente, alfabetizá-la não vai fazer muito por ela. Se é pedreiro e analfabeto, se você alfabetizá-lo, ele não vai se tornar um auxiliar de escritório, ele vai continuar sendo pedreiro fazendo coisas daquele tipo e eu tinha entendido, era que analfabetismo se combate colocando a criança na escola com 6, 7 anos e não deixando ela sair (MEMÓRIA RODA VIVA, 1991, recurso online).

Como resultado dessa postura, realizou-se a redução dos recursos financeiros do projeto orçamentário de 1993 designados à EJA e diminuiu sua relevância na estrutura interna do Ministério.

Já no Governo de Itamar Franco, na gestão de Murílio Avellar Hingel no Ministério da Educação e do Desporto, por consequência das responsabilidades constitucionais e das obrigações internacionais assumidas, o governo federal estabeleceu em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, recomendando “nos dez anos seguintes promover a escolarização de 8,3 milhões de jovens e adultos, dos quais, 2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões com baixos níveis de escolarização”.

O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos (BRASIL, 1993, p. 14).

O resultado pela busca em favor de erradicar o analfabetismo no mundo, com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, conta com a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada a cada 12 anos, desde 1949. As seis edições foram recebidas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil.

Na Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, disponibilizada no Portal do Ministério da Educação, sugere lembrarmos

que o ensino, como garantia, surge na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e aparece afirmando, até mesmo no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, em registros e documentos internacionais, como as Conferências, produzidas pela Unesco, para estabelecer a garantia à Educação para Todos, no decorrer da sua existência.

O Brasil viveu uma década de intensos debates em torno da EJA, seja no âmbito da Fundação Educar que sucedeu o Mobral; nas discussões em torno da Constituição de 1988, durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990); nas reflexões das Comissões Nacionais de EJA; nos encontros e seminário nacional preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos na Alemanha em 1997 (MACHADO, 1999, p. 8).

O Fórum EJA é uma importante conquista dos educadores, que estimula as discussões sobre temas pertinentes à Educação de Jovens e Adultos, servindo para aproximar e cooperar com as diversas instituições e organismos que oferecem e são beneficiários da EJA. Pode-se observar que o Fórum se faz necessário para o crescimento da EJA, busca uma educação igualitária e de qualidade para que todos possam ter acesso a ela. O primeiro Fórum de EJA foi criado no Estado do Rio Janeiro, no ano de 1996, em meio à série de encontros preparatórios que antecederam a V Confinteia, ocorrida em Hamburgo (Alemanha), em 1997. Paiva (2004, p. 12) afirma que “a experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil, de 1996 para cá, com a constituição de Fóruns de EJA”. De acordo com o Fórum EJA (recurso online), o experimento influenciador do Fórum do Rio de Janeiro fez aparecer várias outras, o que impulsionou o entendimento de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), todo ano, que vem acontecendo desde 1999.

Gerenciado por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele se envolvem, o Fórum do Rio de Janeiro estabeleceu a plenária mensalmente como competência decisória e lugar de apropriação de conhecimentos e de instrução contínua, aspirando o fortalecimento dos especialistas para o trabalho na proteção da garantia e da qualidade da assistência na área educacional de jovens e adultos trabalhadores (FÓRUM EJA, recurso online).

O Encontro Nacional de EJA é, também, um espaço a mais em que se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o

quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças. O campo do conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos (FÓRUM EJA, recurso online).

Após a aprovação da proposta de se realizar o Seminário na Plenária Final do VII Eneja no Distrito Federal, formou-se uma coordenação colegiada composta por representações das seguintes instituições UFMG, UFV, UFOP, UFSJ, UFJF, UEMG e do MEC. Foram realizadas dez reuniões preparatórias para o Seminário durante as quais se discutiu e encaminhou decisões acordadas durante o VII ENEJA: ser este um encontro, de fato, com representações nacionais; fazer do seminário um momento rigorosamente de trabalho e, para isso, o número de participantes recomendável não excederia a 100. Durante as reuniões é que surgiu a iniciativa de se estabelecer um contato mais próximo com a Unesco, uma vez que esse órgão tem estado presente, apoiando todas as versões dos ENEJAS (BRASIL, 2006, p. 13).

Os “países e organismos de cooperação internacional que participaram da Conferência Mundial sobre Educação para Todos deveriam ter realizado esforços conjugados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos” (HADDAD, 2001, p. 197). De acordo com Di Pierro (2010), entre os anos de 1996 a 2001, quando ocorreu o desenvolvimento da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), foi marcado por discussão sobre a relevância referente à EJA na agenda de políticas educacionais. No momento em que direcionamos o olhar para as argumentações educativas, as parcerias internacionais e a lei nacional da época, somos orientados a acreditar na realidade de um grande acordo ao redor do direito humano à Educação, seja qual for a etapa da vida e à exigência de instrução contínua no decorrer da vida. No entanto, no momento em que observamos as políticas educacionais colocadas em ação, percebemos que a EJA perde importância ou relevância vista a diferentes modalidades de ensino e de classes de idade.

Surge em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96), que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Básico e ao dever público, sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996, recurso online). A Lei de Diretrizes e Bases completou 24 anos da sua homologação como um marco na história dos direitos sociais no Brasil como Estado Democrático de

Direito. É importante refletir sobre as principais ações políticas voltadas para o acesso e a permanência de jovens e adultos nos processos de escolarização desde a sua vigência. O analfabetismo não foi combatido, mesmo tendo a garantia estabelecida na Lei, que beneficia a EJA, levando em consideração o ensino como direito social à cidadania e estabelece a Educação Básica obrigatória e o acesso público e gratuito ao Ensino Fundamental e/ou Médio para todos que não os concluíram na idade própria.

De acordo com Ventura (2011), na versão preliminar, o artigo 208 estabelecia: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Depois da emenda, o governo conservou a gratuidade da Educação Pública de jovens e adultos, mas acabou com a determinação do poder público de ofertá-la. Limitando o direito público subjetivo quanto ao ingresso ao Ensino Fundamental só à escola regular, depois da retificação, o artigo 208 se estabeleceu assim: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) admite a relevância da Educação Básica de jovens e adultos e sugere metas audaciosas de assistência prioritária aos indivíduos de 15 a 19 anos. No entanto, as dificuldades desse e de outros planos que vieram antes consistiam, em especial, no caso de não estarem prenunciados com clareza, nas receitas e nos recursos que se usariam para alcançar suas metas. Envolto pelo discurso de inabilidade da EJA incluído nas sugestões e prescrições de uns professores do Brasil e uma equipe do Banco Mundial, a recomendação de Emenda Constitucional nº 233 (a posteriori, modificada no Projeto de Lei nº 92/1996) inseriu uma branda mudança no inciso I do artigo 208 da Constituição, o que, na verdade, designou a degradação do direito de modo obrigatório de ofertar a EJA, obtida na Constituição de 1988.

Parte-se da compreensão de que a promulgação da LDB e os desdobramentos que se fizeram a partir dela vieram consolidar o estabelecido no artigo 205 da Constituição de 1988, que assume a educação como direito social e subjetivo, extensivo a todos, independente de qualquer condição, e preconiza o papel da Educação na vida dos sujeitos, afirmando que deverá visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, a CF/88 situa a relação dialética existente entre a Educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição para a plena participação da vida em sociedade (BRASIL, 1988).



De acordo com Machado (2009), com a criação da LDB, a EJA passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, o que lhe confere uma dimensão diferente daquela de outrora, na medida em que possibilita a superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização.

A aprovação da nova LDB “é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo”, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta. Por consequência, o Estado assume a responsabilidade pela garantia de que a negação do direito à educação de jovens e adultos não se perpetue. Através da análise dos marcos legais e operacionais da política, busca-se, neste texto, dialogar com essas questões, principalmente analisando, desde 1996, as propostas políticas dos governos federais para a implementação da EJA no país (MACHADO, 2009, p. 20).

Comprovando essa mudança, a LDB passou a usar o nome já empregado por outros países, de educação de adultos incluindo os jovens, que, do mesmo modo, achavam-se excluídos do direito à educação, e passou a chamá-la de Educação de Jovens e Adultos, superando o conceito do Ensino Supletivo. A EJA se apresenta num novo modelo e procura novas técnicas e metodologias para se desenvolver.

Paradoxalmente, no mês em que a LDB foi reconhecida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, seu auxiliar na pasta da Educação, ministro Paulo Renato de Sousa, ao elaborar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sugeriu o veto ao item que mencionava as matrículas da Educação de Jovens e Adultos para fins de recebimento do Fundo. À época, Beisiegel (1996) já denunciava a desobrigação do Estado para com a Educação dos Jovens e Adultos (SOARES, 2001, p. 253).

Apesar de destinar só dois artigos à Educação de Jovens e Adultos, ao vincular a EJA ao Ensino Fundamental (artigos 2, 3 e 4), a LDB propicia um importante benefício para esta modalidade de ensino, pois destaca a precisão de uma formação apropriada do professor que vai ministrar aulas para os indivíduos jovens e adultos (2001). De acordo com Ceratti (2007), dando sequência à execução das legislações superiores o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do Parecer nº 11, de maio de 2000, e da Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a reconhece como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000, recurso online).

O Parecer 11/2000 nasceu para fazer cumprir a LDB da Educação Nacional que contempla a “Educação de Jovens e Adultos”, considerando a Educação como direito social à cidadania. E o Parecer esclarece que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de completar a educação perdida, mas, sim, uma nova educação. Esse documento foi uma demarcação reconhecida para a EJA, proporcionando, pela primeira vez, a construção da Proposta Pedagógica da EJA para os estabelecimentos de ensino e as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA, afirma Ceratti (2007).

De acordo com Ceratti (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram criadas para fazer com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ Lei nº 9.394/96) se cumprisse, no sentido de contemplar a “Educação de Jovens e Adultos”, levando em consideração o ensino como direito social à cidadania. Assim, a Lei estabelece:

12 Art. 1º Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º. O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII. Oferta de Educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, recurso online).

As Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelece que:

2. A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1998).

De acordo com Ceratti (2011), o trabalho tem um lugar privilegiado na EJA, uma vez que é o universo dos alunos e, dessa forma, deve permear os conteúdos estudados e o currículo destinado à EJA.

[...]. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. [...] O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida (BRASIL, 2000, recurso online).

Para Machado (2009),

Tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), após aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), indica que o foco dessa análise evidenciará as principais ações que se voltam para o acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar. Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p. 1).

Dando sequência às Políticas Públicas na EJA, é importante registrar o que determina sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o artigo 214 da CF/88, que cita em seu texto:

[...] a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:  
I - erradicação do analfabetismo,  
II - universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988).

O PNE foi um compromisso assumido na reunião de avaliação da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Joimten, 1990), denominada Fórum Mundial de Educação (Senegal, Dakar, abril, 2000). Foi sancionado em janeiro de 2001 e, entre outras medidas, estabelece programas visando alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. O PNE termina o texto da EJA

apontando vinte e seis metas e objetivos a serem cumpridos nos próximos dez anos, sendo que aqui constam os mais relevantes para o que está em discussão nesse texto, sendo eles:

### 5.3 Objetivos e Metas

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais (BRASIL, 2001, recurso online).

Pela determinação da Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, o Congresso Nacional viabilizou e aprovou o PNE-2001-2010. O Plano Oficial conhece um resultado realista da Educação Nacional e determina de modo preciso, objetivos possíveis para serem alcançados com vistas à entrada, à continuação e à qualidade do ensino.

O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Contudo, a equipe econômica do governo impediu a aprovação de um acréscimo de recursos para os objetivos propostos por meio dos vetos do Presidente da República. Sem receitas, o PNE (2001-2010) tornou-se um ato declaratório, que simplesmente afirma ou declara uma situação já existente, seja ela de fato, seja de direito. Com isso, o PNE (2001-2010), que planejou alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos, na sua meta nove – “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015” (BRASIL, 2001) –, não conseguiu atingir o objetivo que estava proposto em eliminar o analfabetismo. Após todos esses desdobramentos apresentados historicamente com o objetivo de combater o problema do analfabetismo brasileiro, em se tratando especificamente das políticas públicas para a EJA após a CF/88, cria-se o ENCCEJA, mais uma política criada e inserida na EJA.

O INEP instituiu, o Exame para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), e sua aplicação foi realizada pela primeira vez em 2002, com o objetivo de aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. Antes, a Certificação para os alunos da EJA era feita por meio de provas realizadas pelas secretarias municipais ou estaduais de educação, uma outra opção para a obtenção do certificado. A elaboração e a aplicação da prova é realizada pelo INEP, porém este não possui a habilidade para certificar.

O ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada (INEP, 2019, recurso online).

O ENCCEJA é uma política com a iniciativa que faz parte desse rol de políticas públicas pensadas e criadas com a intensão de eliminar o analfabetismo que assola jovens e adultos no país. Foi criado anos depois de muitas investidas para solucionar o problema de pessoas analfabetas das quais, muitas vezes, estão frequentando a sala de aula da EJA e outros muitos se encontram longe da sala de aula por anos. Por motivos políticos, a alfabetização de jovens e adultos foi, mais uma vez, artificialmente separada da Educação escolar de jovens e adultos. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado pelo Decreto Presidencial de setembro de 2003 (nº. 4. 834/03), sofreu uma séria de ajustes e modificações ao longo dos anos seguintes, visando em grande parte rearticular o programa com a EJA e, dessa maneira, garantir a continuidade de estudos aos educandos que retomaram a sua escolaridade por meio do PBA. Ao criar o Programa, o Decreto garantiu uma fonte de recursos independente dos recursos destinados à modalidade de EJA.

Este Projeto, ainda em vigor nos dias atuais, também não tem progredido da forma necessária para a erradicação do analfabetismo no Brasil. A Fundação Educar foi substituída pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003. Para coordená-lo de forma descentrada em colaboração com os governos dos Estados, criou-se uma Secretaria Extraordinária e uma Comissão Nacional de Alfabetização (CNA). O PBA foi planejado como uma atividade

setorial, nos modelos das Campanhas de Alfabetização de Massa anteriores, rápido e de custo baixo, organizando-se em comparação aos métodos de educação.

O PBA é um projeto de curso ininterrupto, estruturado por etapas e tem a extensão de oito meses. No Plano Plurianual 2016/2019, a meta de indivíduos sendo alfabetizados por etapa era de 1,5 milhão. Entretanto, o atendimento no PBA está reduzindo desde 2013. O PBA foi expandido em 2017, mudando de 168 mil para 250 mil indivíduos sendo alfabetizados na EJA. Essa expansão, segundo o MEC, significa 50% a mais de oportunidades, o que significou 200 mil vagas em 2017 (BRASIL, 2019, recurso online).

A criação de políticas na área da Educação, pensadas para as pessoas adultas, vem penetrando o entendimento social brasileiro desde a finalização do século XIX. O que modifica é o timbre dos pronunciamentos e o argumento utilizado, de acordo com Nogueira (2005), pois, na síntese, persiste a fé de que, num determinado momento, não precisará mais se afligir com o ensino ou, em outros tempos, com a ação educacional de cidadãos adultos. É necessário dedicar-se a resolver o problema que existe na Educação Infantil, fábrica da EJA, pois se o aluno das séries iniciais não aprende de fato, este estará fadado a abandonar a escola por não se sentir inserido nela. Diante de tantas políticas que não obtiveram êxito, está por trás o desinteresse do governo em resolvê-las.

Nogueira (2009), de forma similar aos relatos de Arroyo (2005), defende que esse modo de raciocinar coerente expressa uma relação de causa e consequência, formada na certeza de que a criança recebe os saberes e os conhecimentos ensinados na escola na primeira idade (infância). Isso é parâmetro para o preparo na luta ao analfabetismo de pessoas adultas, possibilitando, assim, a isenção das organizações de frequentar o ensino escolar básico para aqueles que, aparentemente, estariam numa idade “inadequada” para aprender a ler e a escrever e que, com os anos, passariam a não mais existir.

Proporcionar com êxito a alfabetização dos jovens e adultos e erradicar o analfabetismo no país, de acordo com Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), são obstáculos que o Brasil está longe de solucionar. O debate sobre a EJA, segundo Soares (2001, p. 201), “se insere nesse contexto: em meio à sua desvalorização e à indiferença, convivemos com numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito”.

O MEC instituiu a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em 2006. Com ela, veio o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado

mediante o Decreto nº 5. 478/05 e anulado pelo Decreto nº 5. 840/06, que modificou suas diretrizes e expandiu sua área de ação, viabilizando a proposta de cursos que compõem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com a Educação Profissional, podendo ser oferecido em instituições públicas ou privadas, com a coparticipação dos Municípios, Estados e o Governo Federal.

No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), as ações buscaram, também, minimizar a dissociação que havia se instaurado entre a EJA e a Educação Profissional, instituindo-se, em 2005, dois programas: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB.

O princípio fundamental do Projovem é o da integração entre a Educação Básica, a Qualificação Profissional e a Ação Comunitária, tendo em vista a promoção da equidade considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens, no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho. Entende-se ainda que o acesso a esses direitos, assim como a outros direitos universais, só será pleno quando a sociedade e, particularmente, os segmentos privados de direitos reconhecerem-se e assumirem-se como cidadãos ativos, conscientes do seu direito e da necessidade de lutar por eles (BRASIL, 2006b, recurso online).

Enquanto o PROJOVEM proporcionava a conclusão e Certificação do Ensino Fundamental articulados à formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos, o PROEJA tem como objetivo promover a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, ao processo educacional dos Ensinos Fundamental e Médio, sua qualificação profissional inicial e de nível técnico e seu desenvolvimento humano. O PROEJA alcançou muitos avanços nos anos iniciais de sua implementação, tornando-se responsável pela inserção do público de EJA nas escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, desde o início de seu desenvolvimento, o Programa enfrenta desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão. Estes desafios foram agravados pela estagnação do governo federal que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, colocando em risco a continuidade da política, sendo substituída gradativamente, no governo Dilma

Rousseff (2011-2016), pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Lei nº 12.513/11 (BRASIL, 2011, recurso online).

A finalidade primordial do PROEJA é capacitar os indivíduos trabalhadores, possibilitando o ingresso e a estadia no Sistema educacional, oferecendo, além da instrução técnica e dos saberes científicos, a formação humana de modo a reconhecer os saberes adquiridos e as práticas da vida. A idade para participar é de no mínimo de 18 anos completos na data da matrícula, exclusivo àqueles estudantes que nunca foram atendidos pelos sistemas educacionais, que tiveram seus direitos essenciais ignorados e que vivem com uma realidade social difícil que os forçou, por dificuldades de subsistência, evadir-se da escola, para em muitas vezes trabalhar e responsabilizar-se pela manutenção de suas famílias. O PROEJA tem por objetivo oferecer cursos de formação profissional e de elevação do nível de escolarização aos estudantes da EJA.

A EJA conseguiu um novo impulsionamento no período do segundo mandato de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, segundo Catelli Jr. e Serrão (2014), dentre as políticas inseridas no âmbito da Secretaria de Educação Básica do MEC, que foram estruturadas em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as 28 diretrizes do compromisso Todos pela Educação, pelo qual os Estados e municípios agregaram-se ao PDE, mencionaram-se somente a sustentação de um Programa de alfabetização de jovens e adultos. Contudo, os alunos da EJA não foram envolvidos nos sistemas de aferimento de desempenho criados pelo INEP para a formação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos e mais, e dá outras providências.

Embora fosse um governo de continuidade, a primeira gestão da Presidenta Dilma Rousseff, iniciada em 2011, conferiu tonalidade própria à política federal de EJA, a começar pela adoção de um novo arranjo institucional que ampliou a abrangência da Secad, trazendo para seu interior a gestão do ProJovem Urbano e da Educação Especial, razão pela qual foi acrescentada a palavra Inclusão ao nome da Secretaria, cuja nova sigla passou a ser Secadi. A marca distintiva de sua gestão, entretanto, foi a criação em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), justificada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescerá 7,5% em 2010 (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 211).



A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) se reuniu em Brasília para planejar a próxima fase do PBA. A meta é atingir um maior número de pessoas alfabetizadas com o novo modelo. “Buscamos nesse encontro colher contribuições de modo a aprimorar e abrir um novo ciclo de alfabetização e educação de jovens e adultos no País”, explicou a secretária da SECADI, Ivana de Siqueira (BRASIL, 2019, recurso online).

A etapa atual do PBA, que teve início em 2015 e continua em vigor, conta com 191 entidades executoras, 17.445 turmas ativadas, 167.971 de estudantes, 17.088 professores, 2.902 coordenadores e 105 Tradutores Intérpretes de Libras. A meta para a próxima etapa é ampliar para 250 mil alunos atendidos. O número representa 50% a mais de vagas na etapa de 2017, afirmou a secretária (BRASIL, 2019, recurso online).

A reunião da Cnaeja também serviu para discutir propostas de ajustes na Resolução nº 48/2012, que estabelece critérios para transferência de recursos para abertura de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da possibilidade de ampliação de parcerias. Atualmente, 13,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler nem escrever. “O analfabetismo no Brasil tem um processo histórico relacionado às desigualdades sociais e aos contextos em que ocorrem as violações do direito de acesso à educação no nosso País”, lamenta a secretária do MEC (BRASIL, 2019, recurso online).

A CNAEJA é formada por membros do governo federal, estaduais e municipais, representantes de Instituições de Ensino Superior e movimentos sociais. O grupo se reúne periodicamente para acompanhar e avaliar as ações de EJA e a execução do PBA. Também destaca-se a Lei 10.172/01, que aprovou o PNE (2001/2010) e estabeleceu na meta 17: Implantar, em todas as Unidades Prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, Programas de Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental e Médio, assim como de formação profissional, contemplando para estes jovens e adultos as metas nº 5 e 14. A meta 5 estabelece o Programa Nacional de Fornecimento de material didático-pedagógico pelo MEC, adequado à clientela, para os cursos em nível de Ensino Fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior. E a meta 14, trata da expansão da oferta de Programas de Educação a distância na modalidade de EJA, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais (BRASIL, 2014, recurso online).

Nesse contexto, instituída a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 que altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte

do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, os Ministérios da Educação e da Justiça, amparados pelos Conselhos Nacionais de Educação e de política criminal e mudanças nas políticas de EJA no Brasil, conseguiram um acordo em volta das Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nas unidades prisionais, que seriam fortalecidas no próximo ano, quando o Congresso modificou a Lei de Execução Penal, defendendo a absolvição de pena por meio da Educação. Esse campo regulamentar ecoou na política federal no final do ano de 2011, época em que a presidente Dilma Rousseff criou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, garantindo assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas diretrizes (BRASIL, recurso online).

Essas políticas desenvolvidas no sistema prisional têm sido motivos de mudanças de vida, como me relataram em um acompanhamento da aplicação da prova do Enem em um presídio masculino em Cuiabá. Um detento daquele presídio foi aprovado no Enem para fazer o curso de Direito na Universidade Federal de Cuiabá (UFMT). Só é liberado para estudar fora do presídio, o detento que tem bom comportamento. Para este e para muitos outros, o Enem fez a diferença. E o ENCCEJA prisional também tem sido uma política pública voltada para contribuir com a inserção deste detento de volta ao convívio com a sociedade.

O destaque na formação profissional para o trabalho simboliza também o tratamento reconhecido à EJA, no PNE 2014-2024, depois de longas discussões no Congresso. A declaração não legitima a concepção de aprendizado por toda a extensão da vida, porém faz referência ao propósito de superar ou vencer o analfabetismo e se refere aos jovens e adultos nas metas de universalização da Educação Básica e a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Duas das 20 metas do Plano relacionam-se especialmente à EJA:

Até o final da vigência deste PNE erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional [...]; e a meta 10: “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional [...]”; desdobrando-se cada uma delas em desafiadoras estratégias de políticas (BRASIL, 2014, recurso online).

No governo de Michel Temer, foi instituída a Emenda 95, conhecida como a PEC da Morte, PEC 241/2016, quando em tramitação na Câmara dos Deputados, e a PEC 55/2016, no Senado Federal, rompe esse pacto. Essa austeridade econômica interrompe o que vinha sendo implantado, enfraquece e limita os investimentos em políticas sociais, fragilizando toda a rede

de proteção social. Sem os investimentos na área da Educação as metas do PNE (2014-2024) estarão fadadas também ao fracasso. Não serão cumpridas por falta de vontade do governo em tratar desse problema.

Os alunos da EJA em geral, são provenientes de seguidos fracassos escolares, com pouco tempo de escolarização ou com pouco conhecimento adquirido nesse tempo de permanência na escola e estão afastados da vida escolar por muito tempo. Eles frequentam a EJA por um motivo, uma razão. Da mesma forma eles a abandonam por um motivo, que só a ele pertence, pois assume sua identidade e tem o trabalho e a família como prioridade, com uma dependência muitas vezes impeditiva para a sua permanência na escola.

Como afirma Miguel Arroyo (2005), as atividades da EJA precisariam ultrapassar a capacidade de compreender qualquer significado desses cidadãos fazerem-se de vítimas, isto é, de indivíduos evidenciados por ausências acadêmicas, desprovidos de conhecimentos necessários para oferecer condições propícias ao desenvolver políticas na área da Educação para os indivíduos jovens e adultos mais do que a noção de saberes e conhecimentos de riqueza, que ao frequentar o ensino deveria lhe oferecer benefícios. Assim, seriam conhecimentos ensinados na escola. É nesse sentido que Arroyo (2005) diz que:

[...] a EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2005, p. 31).

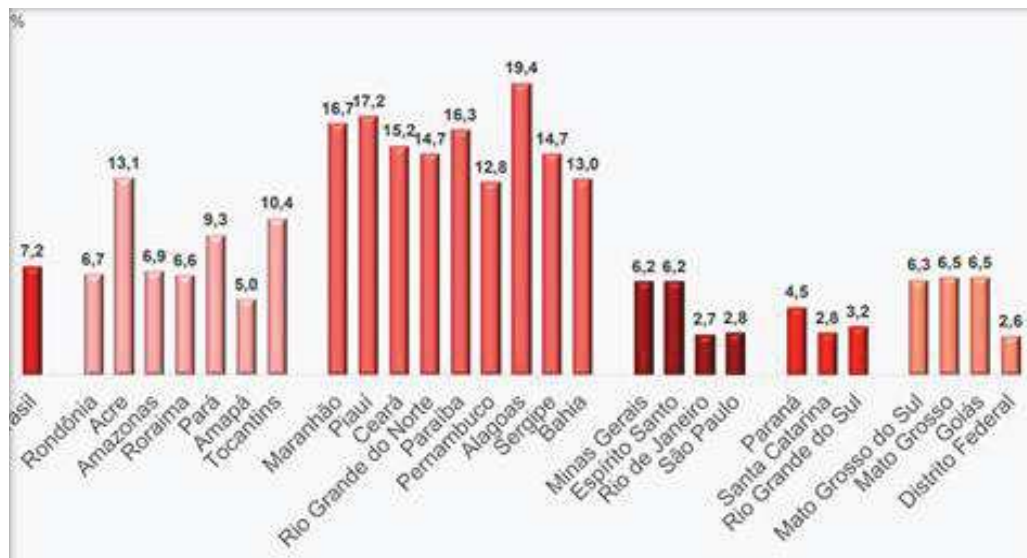
De acordo com Di Pierro (2010), é necessário acreditar que o incentivo e a movimentação para os aprendizados na vida adulta, não são só as imposições da Educação para a vida do dia a dia e a medida e peculiaridade das possibilidades de atendê-las, mas também as perspectivas de modificações dos elementos sociais e econômicos e nos órgãos de autoridade, o que resulta de administrações participativas, que redistribua e ultrapasse a área da Educação. Este é o verdadeiro objetivo da EJA, diferentemente de outras políticas de alfabetização de adultos. Não se deve visar somente a certificação ou a preparação para o mercado de trabalho. Deve-se oferecer formação profissional continuada e, mais importante que isso, proporcionar uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de compreender e de se expressar na sociedade, disponibilizando a ele o direito de se transformar numa pessoa melhor, com capacidade para desenvolver os seus melhores sonhos e talentos.

De acordo com o IBGE, nos dados que seguem, combater o analfabetismo é uma das Metas do PNE. O analfabetismo está sempre sendo atacado, embora muito lentamente. Os números do IBGE (2019) confirmam que a escolarização de indivíduos de 25 anos ou mais de idade, que concluíram a Educação Básica, referente ao Ensino Médio, passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018. Porém, com as políticas vigentes, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que luta para aumentar o número de matrículas de jovens e adultos, contando com os baixos recursos financeiros destinados a esta modalidade de ensino, fica cada vez mais difícil cumprir as Metas do PNE de erradicar 100% o analfabetismo no Brasil até o final de sua vigência em 2024.

Segundo o IBGE (2020), a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais permanece maior na Região Nordeste, sendo já uma grande preocupação de Paulo Freire, que criou métodos inovadores de alfabetização, buscando resolver o problema do analfabetismo há anos, preocupado com a situação dos adultos analfabetos, inclusive com aqueles residentes na zona rural e a situação ainda hoje se mantém sem solução. Entre as Unidades da Federação, o IBGE registra os maiores índices de analfabetismo no Nordeste. A taxa do Brasil é bem inferior, de 7,2%. A pior taxa brasileira é de Alagoas (19,4%). Em seguida, vem o Piauí (17,2%), seguido do Maranhão (16,7%) e a Paraíba (16,3%). Com menor taxa está o Distrito Federal, em que 2,6% da população é considerada analfabeta. A taxa do Nordeste é também a pior entre as Regiões: 14,8%. Os menores índices estão no Distrito Federal (3,47%), Santa Catarina (4,15%), Rio de Janeiro (4,30%) e São Paulo (4,34%) (BRASIL, IBGE, 2020, recurso online).

De acordo com o IBGE (2020), a maior taxa compreende a população de pretos ou pardos, com mais de 60 anos de idade: 30,7%. A menor taxa concentra a população branca, de 15 anos ou mais: 4,2%. Em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 16,5%, o Superior completo, como aparece na Figura 1, a seguir.

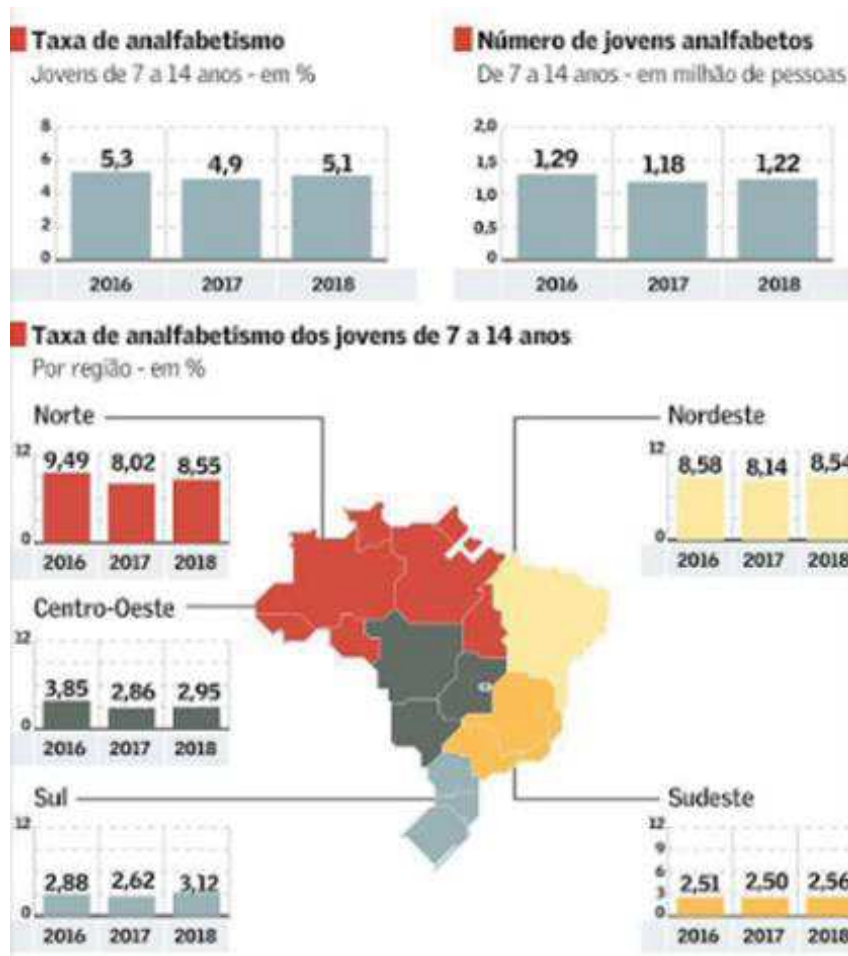
Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Unidades da Federação (%), em 2018



Fonte: IBGE, PNAD, 2018.

A meta do Governo Federal era chegar em 2016 com uma taxa de analfabetismo de 6,5%, mas, infelizmente, o número não foi cumprido. De acordo com o PNE, a meta é erradicar o analfabetismo até 2024. O nível de escolaridade (conhecimento) no Ensino Fundamental incompleto é a maior entre os indivíduos de 25 anos ou mais e isto fortalece a EJA. A escola do Ensino Regular não se sente responsável pelo aluno com um histórico de várias repetências seguidas e indisciplina no comportamento e se desobriga, quando ele completa 15 anos, pois a lei permite que ele seja transferido para a EJA. Geralmente, as salas de aula da EJA funcionam no noturno e, somando a muitas dificuldades, este aluno abandona a escola na primeira dificuldade que encontra ou por não se sentir inserido nela e só retorna com a idade mais avançada, pois a vida cobra mais conhecimento.

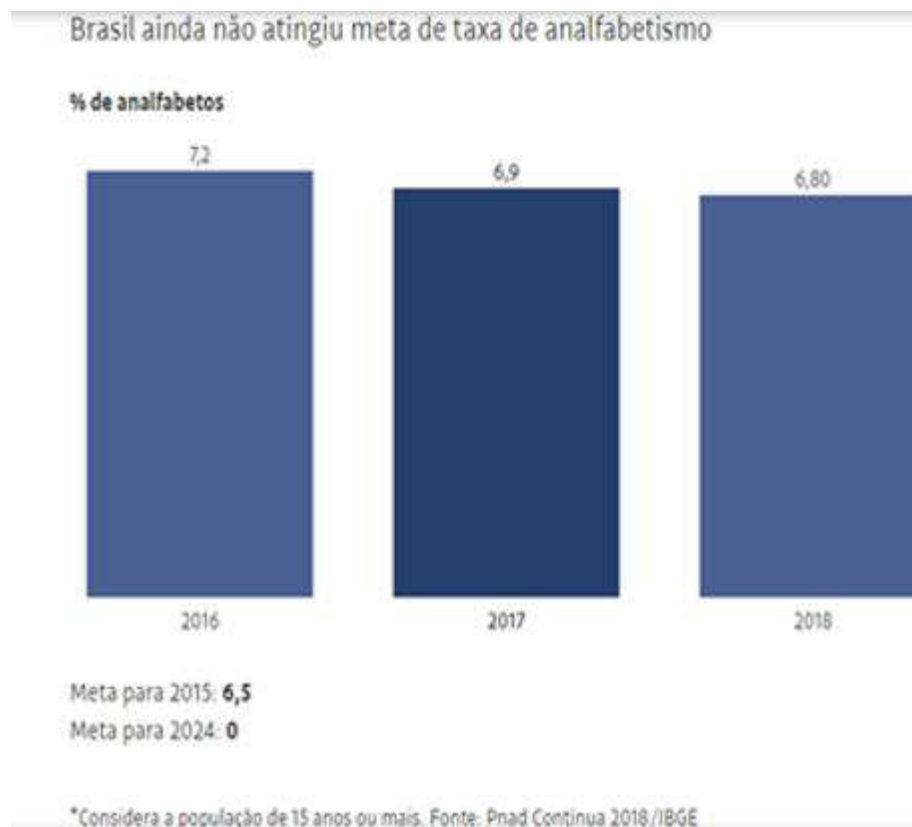
Figura 2 – A evolução do analfabetismo entre crianças e adolescentes – Ensino defasado



Fonte: IBGE, PNAD, 2018.

O Brasil não conseguiu eliminar o analfabetismo e as estatísticas apontam que está longe de atingir a meta, embora o índice do analfabetismo esteja diminuindo. A Figura 2 confirma que o número de indivíduos com a escolaridade incompleta é maior no Ensino Fundamental e é exatamente na faixa etária dos 15 anos ou mais, reforçando que é na idade permitida por lei para que o discente possa ser remanejado para a EJA. Vendo-se nessa situação e sem se sentir acolhido, o aluno acaba por abandonar a escola.

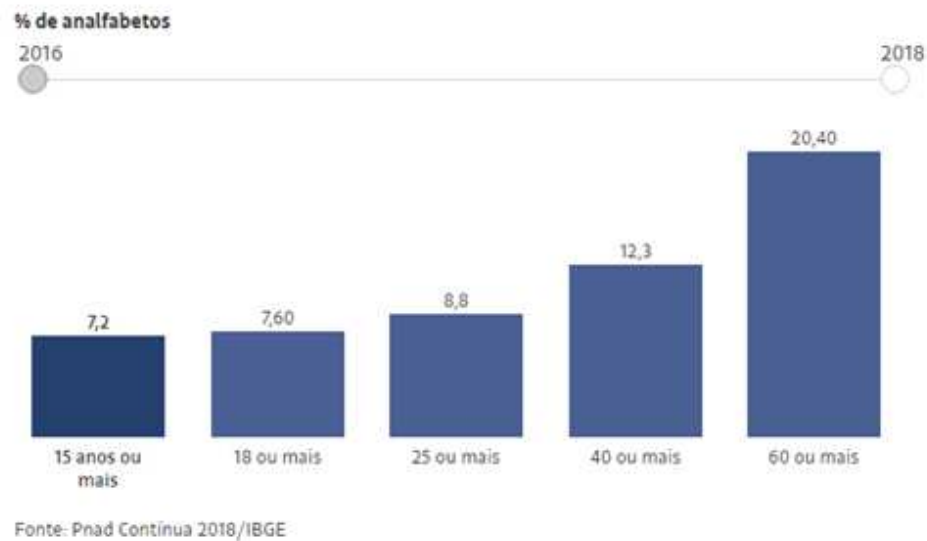
Figura 3 – Taxa sobre o analfabetismo, em 2018



Fonte: IBGE, PNAD, 2018.

A taxa de analfabetismo é maior quando se considera os indivíduos mais velhos. Muitos nunca frequentaram um banco de escola. O analfabetismo está longe de ser eliminado, pois sem investimentos na área educacional a possibilidade de avançar nesse quesito é mínima. E erradicar o analfabetismo até 2024 é uma das metas que provavelmente não se cumprirá, pois os recursos são insuficientes para as demandas necessárias.

Figura 4 – O analfabetismo é maior entre os mais velhos – 2018  
 Analfabetismo é maior quando se considera apenas os mais velhos



Fonte: IBGE, PNAD, 2018.

A Figura 4, acima, mostra que o analfabetismo é maior entre as pessoas mais velhas, pois hoje se tem mais acesso à educação e isto era mais difícil nos tempos passados. Os dados mostram que quanto mais velhos, maior é o número de analfabetos.

Os dados apresentados, a seguir, são referentes ao Censo Escolar (2019), realizado pelo INEP. Foi registrado, no ano de 2019, 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de Educação Básica no Brasil, próximo de 582 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018, correspondendo a uma redução de 1,2% no total de matrículas, como está demonstrado na figura (INEP, 2019, recurso online). Segundo o Censo Escolar, as matrículas na Educação Básica diminuíram em relação ao ano de 2018. O número de matrículas na EJA diminuiu 7,7%, chegando a 3,2 milhões em 2019. O INEP reconhece que a EJA virou saída para estudantes que “repetiram” no ciclo regular. “Essa modalidade vem recebendo alunos do ensino regular. De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 200 mil do Ensino Médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção em busca de meios para a conclusão da Educação Básica” (INEP, 2019, recurso online).

A especialista Catarina de Almeida Santos, Coordenadora do Comitê do Distrito Federal da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), em uma entrevista para O Globo, em uma matéria de Paula Ferreira, declarou que analisa que um dos principais



problemas nos dados do Censo é essa queda das matrículas na EJA. Isso, segundo ela, aponta para uma redução da oferta de ensino para um perfil social que tem uma grande demanda. Os dados da PNAD apontam que mais da metade da população brasileira acima dos 25 anos, não concluiu o Ensino Básico (IBGE, PNAD, recurso online). Catarina Santos ainda ressalta que os dados oficiais são importantes, mas precisam ser analisados dentro de um contexto.

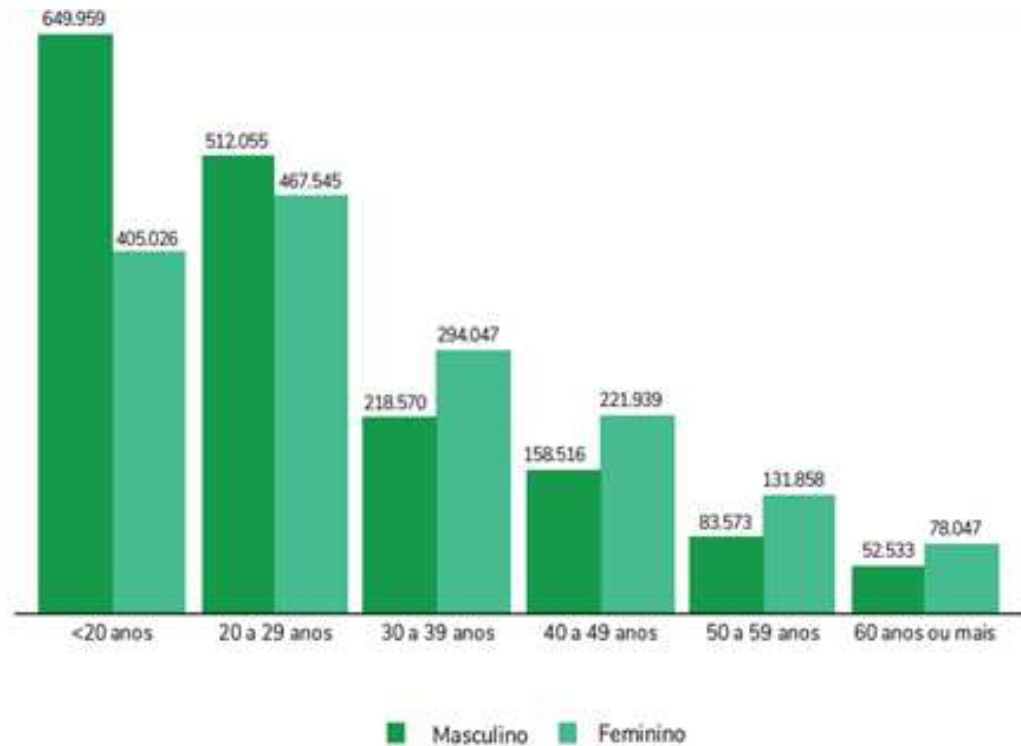
Para entendermos a educação como um todo, não basta que o Inep me diga que nós temos tantos milhões de estudantes matriculados. Temos que saber, também, quantos estão fora da escola. Temos que entender para quantos estamos negando o direito à educação. Isso é muito importante para pensar políticas pública e tentar sanar os problemas (FERREIRA, 2019, recurso online).

O INEP reconhece que a EJA virou saída para estudantes que “repetiram” no ciclo regular. O número de matrículas da EJA diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,3 milhões, em 2019. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que apresentaram redução de 8,1% e 7,1%, respectivamente (INEP, 2019, recurso online).

Na EJA de Ensino Fundamental, 65,8% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, que apresentam 29,9% e 4,2% das matrículas, respectivamente. Na EJA de Ensino Médio, a rede estadual é responsável por 87,2% das matrículas, seguida da rede privada e da rede municipal, com 9,6% e 2,1% das matrículas, respectivamente. A EJA de Ensino Fundamental concentra, proporcionalmente, o maior número de matrículas na zona rural. Nesse nível, 18,7% das matrículas estão localizadas na zona rural (INEP, 2019, recurso online). O número de alunos da EJA é maior na zona rural, conquista que veio ganhando espaço, mas que teve um olhar mais criterioso na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e foi aprimorado, fazendo com que a EJA seja o direito assegurado aos trabalhadores rurais, que, durante o dia, confiam seus filhos à escola pública e, à noite, buscam esta mesma escola para exercer seu direito à Educação.

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,1% das matrículas. Por outro lado, observa-se que as matrículas acima de 30 anos são predominantemente compostas por estudantes do sexo feminino, representando 58,6% das matrículas (INEP, 2019, recurso online).

Figura 5 – Número de matrículas na EJA, segundo faixa etária e sexo – 2019



Fonte: Documento interno do INEP elaborado pela DEED/INEP, 2019.

Esses alunos da EJA são, em sua maioria, oriundos da Educação Regular. Ao completar 15 anos, são remanejados para a EJA, não conseguem seguir as regras e acabam abandonando. O número mostra que estão entre os 30 anos ou mais. O maior número de alunos da EJA são do Ensino Fundamental, confirmando que o Ensino Regular se desobriga e remaneja os alunos para a EJA ao completarem 15 anos, pois são indisciplinados e repente.

Figura 6 – Número de matrículas da EJA por dependência Administrativa – 2015 a 2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	3.491.869	3.236.872	11.892	1.761.943	1.463.037	254.997
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245

Fonte: Elaborado pela DAEB, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A migração da modalidade regular para a EJA permanece praticamente estável no Ensino Fundamental e segue como a mais expressiva nas etapas finais, alcançando 2,8% no 7º ano, 3,1% no 8º ano e 2,3% no 9º ano. No Ensino Médio, a tendência é de elevação dessa taxa, que atinge 3,2% na 1ª série do Ensino Médio (Portal do INEP, 2019, recurso online). De acordo com o Diretor da DEED do INEP, Carlos Moreno,

[...] a taxa de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental é de 11% no Brasil. O índice se repete no 9º ano, quando o aluno deveria iniciar sua nova fase. Para o Ministério da Educação, esse é um indicativo da dificuldade dos alunos de se manterem estimulados no processo de aprendizagem e de prosseguirem na escola – que pode ter pesado na queda de 1,8 milhão de matrículas no Fundamental nos últimos quatro anos. “Muitas vezes não temos ideia do impacto que a retenção tem ao longo da Educação Básica, que começa no 3º ano do Fundamental”.

Em parte, a queda de 1,8 milhão de matrículas no Fundamental de 2013 para cá, é explicada por seguir a tendência de adequação à dinâmica demográfica. Outra parte é resultado direto da trajetória dos estudantes. Com as reprovações, a distorção idade-série cresce ao decorrer dos anos escolares. A elevação considerável se dá no 5º ano do Fundamental, em que ela chega a 19,6%. No último ano do Fundamental, ela atinge 24,2%. “Boa parte dos alunos que não vão para o Ensino Médio é porque estão com uma grande distorção idade-série, diz Carlos Moreno - diretor da Diretoria de estatísticas educacionais do Inep (INEP, 2019, recurso online).

Esse caminho é extremamente apreensivo, segundo Maria Helena Guimarães, secretária Executiva do MEC e ministra da Educação (substituta) do ministro Mendonça Filho (2016-2018), em uma entrevista à Revista Nova Escola: “É inútil reprovar e não mudar o que a escola pode fazer. Todo aluno pode aprender”. “É um número que representa o fracasso da escola e não do aluno”. A crescente matrícula da EJA, em 2017, mostra o tamanho do desafio. Hoje, 3,6 milhões de alunos frequentam a modalidade. Entre 2014 e 2016 houve um período de queda nessas matrículas. Embora os dados da EJA para o Ensino Fundamental (EF) apresentem uma tendência de estabilização, o aumento para o Ensino Médio (EM) foi de 3,5% em 2017. “Essa afluência não é vista com bons olhos por nós. A EJA é uma ação compensatória, que tem recebido mais jovens que poderiam estar sendo atendidos pelo ensino regular”, avalia Maria Inês, do Inep. (INEP, 2018, recurso online).

Maria Helena é categórica no quesito. “Há um analfabetismo jovem. É inaceitável que pessoas nascidas no final da década de 1990, que tiveram oportunidades de acesso à Educação, componham esse percentual tão alto”, diz a ministra na divulgação do Censo Escolar de 2018 (REVISTA NOVA ESCOLA, 2018, recurso online). A EJA é uma ação

compensatória, que tem recebido mais jovens, que poderiam estar sendo atendidos pelo Ensino Regular”, avalia a presidente do INEP nesta época, Maria Inês Fini (INEP, 2018, recurso online). Para Rossieli Soares, Secretário de Educação Básica do MEC no mandato de Mendonça Filho (2016-2018), é preciso investir no combate à taxa de reprovação. “A taxa de insucesso do Ensino Fundamental precisa ser resolvida, senão continuaremos crescendo na EJA” (INEP, 2018, recurso online).

A retirada de políticas efetivas para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação pertenceu a um só plano, pelo qual se transferiu uma parte importante desta categoria de atendimento para o Ministério do Trabalho. Pelo que se observou, durante as décadas de 1990 até 2000, a nova forma com que a EJA se mostrou é muito diversificada, fracionada e difícil. Sua chancela assemelha estar na divulgação de que os indivíduos precisam alcançar no ensino, competências e habilidades que os abasteçam da chance para arranjar um emprego.

### 2.3 O EXAME NACIONAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENCCEJA)

Esta seção da dissertação se propôs a apresentar os órgãos certificadores de EJA, a história e a trajetória do ENCCEJA. O INEP realiza Exames que, além de diagnosticar a Educação Básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos. O ENCCEJA, é um Exame em larga escala, como um teste padronizado em cobertura nacional.

A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, determinada aos jovens e adultos que vivem no Brasil e no exterior, até mesmo às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram ocasião favorável para terminar seus estudos na idade apropriada. No Brasil e no exterior, o ENCCEJA pode ser realizado para pleitear Certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para a Certificação do Ensino Fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame. A Certificação do Ensino Médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova (INEP, 2019, recurso online). As aplicações fora do Brasil são realizadas em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE).

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Sistemas de Ensino passaram a ser alvo de uma série de processos externos de avaliação, como meio de reforçar o

controle dos resultados e assegurar a qualidade do ensino. Assim, Zanetti (2007) afirma que “o ENCCEJA visa o fortalecimento do processo de Certificação, ampliando a legitimidade definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular, e também substitutivo aos exames ofertados pelos estados e municípios” (ZANETTI, 2007, p. 1).

O ENCCEJA é um instrumento de avaliação em que se parte do princípio de que o participante da EJA desenvolve e aprimora conhecimentos para participar da vida social, econômica e cultural e, portanto, esses contextos devem ser considerados na Avaliação e à modalidade em questão, relata Zanetti (2007). Por outro lado, a chancela do MEC/INEP ao Exame credita aos Certificados expedidos um reconhecimento nacional aos mesmos, enfrentando dessa forma outro problema relacionado ao processo de Certificação nos Municípios. Mais do que um conjunto de provas, o ENCCEJA representa uma responsabilidade política assumida pelo governo, junto com outras ações relativas à EJA. Pela sua estrutura e competência legal, essa tarefa foi delegada ao INEP e à sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

As provas do ENCCEJA obedecem aos requisitos básicos, estabelecidos pela legislação em vigor, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. São aplicadas em um único dia, nos turnos matutino e vespertino. As datas de aplicação no Brasil e no exterior são distintas, assim como as provas para pessoas privadas de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas.

A matriz de competências e habilidades do ENCCEJA, também disponível na página eletrônica do INEP, possui 30 habilidades e continua subsidiando o estudo individual. As competências do sujeito são eixos cognitivos que se referem, também, ao domínio de Linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações, resultam, em cada área, habilidades que são avaliadas por meio das 30 questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política (INEP, 2019, recurso online).

O ENCCEJA tem quatro provas objetivas e a nota mínima exigida para obtenção da proficiência é de 100 pontos nas provas objetivas e de cinco pontos na Redação. Os resultados podem ser usados de duas formas – quem conseguir a nota mínima exigida em todas as provas tem direito à Certificação de Conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; aqueles

que alcançarem a nota mínima em uma das quatro provas, ou em mais de uma, mas não em todas, terão direito à Declaração Parcial de Proficiência.

O ENCCEJA, nacional e exterior, em sua proposta, avalia as quatro áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e seus respectivos componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais. Em sua proposta, avalia as quatro áreas do conhecimento do Ensino Médio e seus respectivos componentes curriculares, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

O INEP elabora e aplica Exames que, além de fazer um diagnóstico da Educação brasileira, proporciona meios para comprovar conhecimentos obtidos, tanto em instituições educacionais, quanto fora dos limites de uma escola, e o ENCCEJA é uma dessas Avaliações. Para garantir a referência nacional do ENCCEJA e sua aplicação unificada, competirá ao INEP o preparo de todo material necessário à realização do Exame; a aplicação e correção das provas (objetivas e de Redação); o processamento, a análise e o envio dos resultados às Secretarias de Educação (SEE) Estaduais e Municipais que aderiram formalmente ao ENCCEJA.

O ENCCEJA é elaborado e aplicado pelo INEP, mas a emissão do Certificado e da Declaração de Proficiência são de responsabilidade das SEEs e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), que firmam Termo de Adesão ao ENCCEJA, em parceria com o INEP. No tempo previsto pelo Instituto, é enviado às Instituições o convite (Termo) para a sua participação na Edição do Exame para aquele ano, pois a participação é voluntária e não obrigatória às Instituições.

Antes, a Certificação para alunos da EJA era feita por meio de provas realizadas pelas SEEs Municipais ou Estaduais de Educação, outra opção para a obtenção do Certificado. Hoje, a Certificação na Educação de Jovens e Adultos se dá por vários meios, dentre eles o ENCCEJA. Até 2016, foi pelo ENEM. É realizada também pelos Exames de EJA online, pelo chamado Provão, feito pelas SEEs, por meio de provas aplicadas nos Laboratórios de Informática das escolas da Rede Pública Estadual, credenciadas conforme Edital divulgado a cada ano, para avaliar os conhecimentos adquiridos por jovens, pessoas com deficiência, adultos e idosos que interromperam seus estudos em nível de Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Devido a esses dados estarem dispersos nas redes municipais e estaduais, por serem de propriedade das SEEs, ou seja, cada SEE tem os dados dos participantes daquela cidade e do seu Estado, não existe relato de pesquisa que seja capaz de apresentar os dados da EJA no Brasil, conforme as publicações dos índices e taxas em porcentagem apresentadas pelo IBGE. Acredito que fica difícil colher dados de cada SEE, para uma divulgação em nível nacional. Outro meio de adquirir a Certificação é o CEEJA, uma espécie de educandário designado a jovens e adultos que pretendem terminar os seus estudos educacionais. Há muitos desses Centros distribuídos em várias localidades pelo Brasil, a maior parte deles ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A EJA é tão somente a Educação ofertada nos CEEJAS, em que são oferecidas as aulas e a estrutura para o Ensino dos Jovens e Adultos.

Há também uma Educação disponibilizada para jovens e adultos num outro modelo, diferente do CEEJA, pois, nesse modelo, os jovens e os adultos frequentam a escola todos os dias, com aulas realizadas pelos professores, em que são trabalhadas todas as disciplinas e como resultado eles fazem testes, podendo ser aprovados ou não ao final de cada ciclo. Como se vê, é um formato de Educação que preserva a tradição, é oferecida em grande parte à noite para atender o trabalhador e tem como objetivo a sociedade que ficou à margem do Sistema de Ensino na idade considerada a ideal para a conclusão dos estudos, segundo a lei.

Muitas escolas que realizam a aplicação das Avaliações, da mesma forma, podem expedir os diplomas de conclusão, porém, algumas só executam ou só concedem o diploma pela conclusão das etapas na modalidade da EJA. Esclarecendo que, para o reconhecimento, é preciso que a Instituição se encontre com seus atos legais (documentação) dentro dos padrões e, para a realização das Avaliações, é preciso que o Laboratório de Informática esteja em total condição de utilização.

As Secretarias de Educação Estaduais e Municipais garantem, normalmente, dois tipos de oferta de EJA: a presencial, em que a pessoa vai até uma escola e frequenta as aulas, geralmente, no período noturno; e a distância (EaD), em que a pessoa estuda pela internet ou com apostilas e livros didáticos fornecidos pela Instituição. As provas realizadas pelas Secretarias de Educação acontecem em datas diferentes, preferencialmente, as duas primeiras etapas para o Ensino Fundamental e as duas etapas finais para o Ensino Médio, conforme Edital específico divulgado a cada ano no site da SEE. Além da Certificação para o curso desejado, também é possível obter a Proficiência para o aproveitamento de disciplinas.

Os módulos são de seis meses cada e são equivalentes aos anos e séries do Ensino Regular. O curso conta com quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira. O diferencial do modelo é que ele oferece carga horária flexível e dá oportunidade a alunos com mais de 18 anos que querem voltar à sala de aula. Nos CEEJAS, o aluno recebe os módulos didáticos para estudo assim que faz sua matrícula e recebe orientações para criar um plano de estudo, elaborado pelos professores. Sempre que houver dificuldade no entendimento sobre algum assunto, pode recorrer ao Centro para tirar dúvidas presenciais e o Centro pode oferecer palestras e oficinas para complementar e aprofundar ainda mais os estudos.

Existem também avaliações presenciais obrigatórias, tanto parciais, quanto finais. A lei estabelece que o aluno compareça pelo menos uma vez por mês. Essas presenças podem ser na parte da manhã, da tarde ou da noite. Os Cursos nos CEEJAS são presenciais, mas costumam ser bem flexíveis, o que ajuda a manter os alunos e conciliar o trabalho com os estudos, pois é bom para os alunos com mais de 18 anos que trabalham e têm família. Dessa forma, fica mais fácil encaixar os estudos em sua rotina de vida. Finalizar os estudos por meio do CEEJA é mais uma oportunidade de conquistar um trabalho, pois o mercado é concorrente e a instrução de Ensino Fundamental ou Médio pode ser um fator impeditivo nessa conquista por uma vaga.

Ao final do curso, se a prova final for realizada e houver aprovação, o aluno pode receber o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio. Além de poder usar esse Certificado para comprovar que terminou os ensinamentos formais, o estudante também poderá utilizá-lo para: realizar o Enem, que possibilita a entrada em diversas universidades; prestar vestibular para uma universidade; fazer cursos técnicos; realizar concursos públicos, etc. Aqueles que não atingirem o desempenho necessário para obter o certificado ainda poderão solicitar o atestado parcial de conclusão nas áreas de conhecimento nas quais conseguiu aprovação. A partir disso, o aluno pode prestar novamente o Exame ou concluir as demais disciplinas por meio da EJA ou em um CEEJA.

Este aproveitamento ou certificação parcial é proveniente da obtenção da aprovação em algumas disciplinas, de alguma área do conhecimento e não na totalidade para a Certificação do nível de ensino. As disciplinas que ele não obtiver aprovação, poderá cursar na EJA ou fazer Exames para a Certificação. O candidato só poderá aproveitar as disciplinas do Ensino Médio se tiver completado o Ensino Fundamental, seja por Exames ou cursando disciplinas de EJA, seja se tiver cursado o Ensino Regular.



A EJA é oferecida com a finalidade exclusiva de popularizar a Educação no Sistema Público de ensino brasileiro. No início, a EJA figurou como Supletivo e foi se aprimorando e, hoje, o projeto é dividido em etapas abrangentes para o Ensino Fundamental e Médio, buscando alcançar cidadãos com 15 anos ou mais, que não terminaram a etapa educacional entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental nas séries iniciais. Nesse momento, os estudantes são inseridos em novas maneiras de se instruir e de raciocinar, com um tempo de dois anos para concluir o Ensino Fundamental e de 18 meses para a conclusão do Ensino Médio.

Os Exames de EJA online também podem ser aplicados para as pessoas que desejam concluir o Ensino Médio e não tenham concluído o Fundamental, pois não é necessária a comprovação do Ensino Fundamental para quem vai prestar Exames de Certificação do Ensino Médio. Para a realização dos Exames de EJA online, a SEE conta com a colaboração de professores de todas as disciplinas dos dois níveis de ensino que atuam na rede estadual. Esses professores elaboram itens (questões), inseridos no Banco de Dados do Sistema de Aplicação de Exames. Esses itens são constantemente renovados e, para cada prova/disciplinas, têm um grande número de questões disponíveis.

Jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional tem direito à Educação. Para isso, a rede pública oferece o Programa de Educação nas Prisões (PEP), onde professores da rede pública ministram aulas de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade EJA, em classes escolares vinculadas a escolas estaduais que são mantidas em funcionamento dentro dos estabelecimentos penais. A lei vinculou a redução de pena à Educação daqueles condenados com bom comportamento, a cada três dias de estudo, redução de um dia na pena (BRASIL, 2019, recurso online).

O ENCCEJA foi realizado pela primeira vez em 2002, por meio da Portaria MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. Instituiu-se o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Relatório Técnico-Pedagógico do ENCCEJA (2002) (*apud* GATTO, 2008, p. 61), a principal motivação para a criação de um Exame Nacional de Certificação foi a necessidade de combater a “indústria de diplomas para o supletivo”, denunciada pela mídia e apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Parecer da CNE/CEB nº 18/2001) e pelo CONSED (Moção nº 01/2001) ao INEP (BRASIL, 2014, p. 118).

O ENCCEJA foi concebido no cenário de grande crescimento das “avaliações externas em larga escala” nos anos 1990. O Governo Federal cria o ENCCEJA, com o propósito de

suceder a prática de Testes suplementários, por meio de um pacto com Estados e Municípios, de acordo com Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013).

Ao retomar a história da criação do ENCCEJA, mostrando que a sua criação se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução, Maria Aparecida Zanetti (2007) afirma que:

Assim, a aplicação do ENCCEJA, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador (ZANETTI, 2007, p. 1).

Segundo Maria Helena Guimarães de Castro, que exerceu a função de presidente do INEP no período de 1995 a 2002, o vantajoso sistema de venda de certificados por Instituições educacionais particulares de EJA foi uma das razões da concepção do ENCCEJA.

Em entrevista concedida à Ação Educativa em 18 de abril de 2012, Maria Inês Fini – responsável pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC), do Inep, em 2002 – afirmou que a ideia de fazer o Exame se relacionou com a dificuldade que brasileiros residentes em outros países, em especial, no Japão, tinham em legalizar seus diplomas no Brasil. Acabavam por comprar diplomas falsos que não podiam ser legitimados no Brasil, uma vez que o estudante era submetido a um Exame em uma escola para validar seus conhecimentos e, então, verificava-se que este jovem ou adulto não tinha suficientes aprendizagens para receber o diploma que solicitava (AÇÃO EDUCATIVA, 2004).

Apresentado pela Portaria nº 2. 270/2002, o ENCCEJA, como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos”, consiste em uma política federal formulada para se constituir como uma alternativa aos Exames Supletivos Estaduais como também para integrar o conjunto de Avaliações da Educação Básica promovido pelo Ministério da Educação. Os objetivos do ENCCEJA, segundo o INEP é:

- 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 a Educação brasileira (BRASIL, 2002, recurso online).

Para Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013), o ENCCEJA era uma organização desenvolvida pelo Governo Federal para a EJA, com duas finalidades fundamentais: ser uma possibilidade de suprir os ciclos de uma modalidade educativa não concluída por um adolescente ou adulto durante a idade considerada adequada, efetuada nos Estados como maneira de reconhecimento de finalização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contribuindo para o reparo do fluxo escolar; e iria compor os Testes da Educação Básica, junto com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De acordo com o INEP, mais do que um conjunto de provas, o ENCCEJA representa uma responsabilidade política assumida pelo governo, junto com outras ações relativas à EJA. Pela sua estrutura e competência legal, essa tarefa foi delegada ao INEP e à sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). O ENCCEJA oferece Atendimento Especializado e Específico, além de Atendimento pelo Nome Social, para participante travesti ou transexual que quiser tratamento pela sua identidade de gênero na realização do Exame. Os Atendimentos Especializados, Específicos e os auxílios ou recursos de acessibilidade devem ser solicitados no ato da inscrição.

O Sistema Educacional brasileiro ainda não conseguiu evoluir na proteção da igualdade e da qualidade da oferta à Educação, desestimulando grande parte dos estudantes e contribuindo assim, para o grande índice de evasão, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. É preciso que os professores dessa modalidade sejam preparados para lidarem com os estudantes que tem um perfil diferente, tornando a escola atrativa e interessante. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), devido a qualidade ruim do ensino ministrado nas escolas, está acontecendo a troca dos indivíduos totalmente analfabetos por um grande número de jovens e adultos com pouco domínio da leitura, da escrita e do cálculo, que vem sendo reconhecidos como analfabetos funcional. Expandir o número de vagas nas escolas e não garantir a qualidade do ensino que será ministrado por ela só muda o conceito do analfabetismo do indivíduo que nunca frequentou um banco de escola, pois esse conceito tem se ampliado para aqueles que frequentaram a escola, mas nela não conseguiram aprender o

suficiente para participar dos debates que envolvem a direção do País, nem para aprender no decorrer da sua vida.

É nesse sentido que é possível perceber que o ENCCEJA é um Exame que certifica, mas não preenche as lacunas deixadas para trás pela educação regular que não foram cumpridas, que se perderam no pouco período de escolarização desse indivíduo. De acordo com Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013), o ENCCEJA ainda é uma política pouco consistente, uma vez que, durante esse tempo, sua aplicação foi demarcada por ampla instabilidade na maneira de organizar e aplicar o Exame pelo Inep. Após a aplicação inicial em 2002, a Avaliação foi interrompida e ficou dois anos sem ser executada no Brasil (2003 e 2004).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva como presidente, o ENCCEJA foi suspenso pelo então ministro da Educação Cristovam Buarque. O ENCCEJA foi aplicado somente no Japão, em 2004. Entre 2002 e 2009, a Avaliação foi aplicada no estrangeiro com a cooperação da Secretaria de Educação do Paraná (SEE-PR), que ficou encarregada pela realização dos testes e também pela emissão dos Certificados dos aprovados. É importante informar que o MEC, desde 1999, já executava experimentos na realização de testes no estrangeiro. A avaliação não foi aplicada no Brasil, em 2009 (ainda que os participantes tenham realizado as inscrições); a aplicação de 2010 só foi realizada no princípio de 2011; e, em 2012, não aconteceu a realização do Exame, que só foi recuperada em 2013. Todas as vezes que o ENCCEJA teve sua aplicação suspensa foi devido à falta de recursos financeiros pelo governo Federal. Mesmo com a instabilidade de sua aplicação, a prova apresenta uma relevância gradativa através dos tempos, com grande aumento no número de inscrições e de aceitação por parcela das SEEs.

A reflexão disso é que não existem registros ou dados com produtos divulgados oficialmente com os resultados da avaliação e dos dados sociais e econômicos daqueles que realizaram a Prova, tal como foi previsto como atividade do INEP, no art. 2º, da Portaria de criação do ENCCEJA: “Consolidar e divulgar um Banco de Dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possam ser utilizados para a melhoria da qualidade na oferta da EJA e dos procedimentos relativos ao ENCCEJA” (BRASIL, 2002, recurso online).

Neste cenário, o plano de aumentar as avaliações em larga escala e a concepção do ENCCEJA, como avaliação para certificar jovens e adultos, em 2002, foram visualizadas com descrença por seus críticos, vez que retratariam, no ponto de vista destes, um plano de

redefinição do liberalismo clássico que empregava na prova e não tinha como prioridade o investimento direto nos serviços educacionais, os quais poderiam ser direcionados à iniciativa privada. O ENCCEJA foi novamente suspenso de 2009 a 2016 e, durante esse período, os estudantes que queriam a Certificação do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio eram obrigados a realizar a prova do ENEM para tal finalidade. Em 2017, o INEP volta a aplicar o ENCCEJA e tem um número expressivo de inscrições, em torno de um milhão e meio.

Para Inês Fini, presidente do INEP (2018): “O ENCCEJA é o instrumento mais adequado para avaliar o desempenho desses adultos ou jovens que perderam a escolaridade na idade certa. Ele é mais amigável, não necessariamente mais fácil, e tem as mesmas referências”.

As provas do ENCCEJA na edição de 2019 trouxe algumas novidades, principalmente relacionadas à acessibilidade. Pela primeira vez, o edital teve uma versão em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quem já teve laudo médico aprovado em outras edições não precisa apresentar novo laudo durante a inscrição. Participantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos devem indicar, durante a inscrição, se usam aparelho auditivo ou implante coclear. Outra mudança é a necessidade de justificar o motivo da ausência na edição passada (INEP, 2019, recurso online).

De acordo com o INEP (2019), a segurança destinada ao Exame também será reforçada. O participante que deixar seu aparelho eletrônico emitir qualquer som durante a aplicação da prova será eliminado. Além disso, todos os lanches levados pelos participantes serão revistados. O Exame garante também acessibilidade a todos os participantes com Baixa Visão, Cegueira, Visão Monocular, Deficiência Física e Auditiva, Surdez, Deficiência Intelectual, Surdocegueira, Dislexia, Déficit de Atenção, Autismo e Discalculia. “Desde que comprovem a necessidade, o INEP cumpre o papel de assegurar os recursos de acessibilidade para os participantes que requeiram, por intermédio do responsável pedagógico, o Atendimento Específico”, ressalta o Diretor de Gestão e Planejamento do Inep, Murilo Gameiro (2019/2020) (INEP, 2019, recurso online).

Os exames de certificação são uma forma de conclusão dos níveis de ensino e que dependem de um desempenho considerável do educando em um determinado momento, que é a prova. No entanto, esses exames não devem ser considerados como uma regra e sim uma exceção, pois o ideal seria que o educando frequentasse a escolarização adequada à sua idade ou a modalidade EJA quando não tivesse tido a oportunidade de cursar o ensino regular no seu devido tempo. Basicamente, os exames de certificação são

compostos de exames de EJA on-line, de nível estadual, e ENCCEJA e Enem (até 2016), de nível federal. Cada um desses tem uma normativa específica regida por edital próprio, sendo possível, como já foi visto, a combinação de exames, inclusive aproveitando disciplinas cursadas na EJA. Considerando que a demanda para os exames é grande, temos, enquanto estado e de acordo com o que prevê a legislação, que prover de forma adequada a realização dos exames de certificação, visto sua importância dentro da Educação de Jovens e Adultos e em decorrência da especificidade dessa modalidade e do público que ela atende (INEP, 2019, recurso online).

O ENCCEJA realizado em 2019 foi aplicado no domingo, dia 25 de agosto, em todo o país, e todas as ações que envolvem o exame foram bem-sucedidas, desde a inscrição, a elaboração das provas, a aplicação, a complexa logística de distribuição das provas, até a sua realização. Apenas 0,01% dos candidatos descumpriram as normas, ou seja, 215 pessoas. A maioria entregou a prova antes do horário permitido, estava com algum equipamento eletrônico que emitiu som ou ainda não respeitou orientações dos fiscais (INEP, 2019, recurso online).

O ENCCEJA/2019 contou com 5.839 locais de prova e 76.874 salas no total. Pela manhã e à tarde, 165 mil pessoas estiveram envolvidas na aplicação do Exame. Nesta Edição, os temas das Redações foram “A organização do tempo e o acesso às redes sociais”, para o Ensino Médio, e “Novas formas de consumo consciente”, para o Fundamental, ambos bastante atuais. Cada Redação vale dez pontos. No caso das provas objetivas, as questões de múltipla escolha são elaboradas pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). Nessa metodologia, não há uma nota máxima possível, mas, para conseguir a certificação, o participante precisa alcançar pelo menos 100 pontos em cada disciplina e cinco pontos na Redação. No ENCCEJA, cada participante escolhe quais provas irá realizar e não participa necessariamente de todas as aplicações. Para a aplicação do ENCCEJA regular e para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) foram produzidos 120 cadernos de provas diferentes em 2019 (INEP, 2019, recurso online).

O ENCCEJA tem quatro aplicações, com Editais e cronogramas distintos: ENCCEJA Nacional, para residentes no Brasil, realizado no domingo, 25 de agosto de 2019; ENCCEJA Exterior, para brasileiros residentes no exterior, em 15 de setembro de 2019; ENCCEJA Exterior PPL, para residentes no exterior privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas, entre 16 e 27 de setembro de 2019; ENCCEJA Nacional PPL, para residentes no Brasil privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas, que ocorreu em 8 e

9 de outubro de 2019. O INEP encerrou a aplicação de 2019, sem intercorrências, com normalidade e sem o registro de ocorrências relevantes.

Os dados, a seguir, na Figura 7, são informações relacionadas à aplicação da prova do ENCCEJA, em 2019, em que foram destacados o número de participantes inscritos confirmados e o histórico das abstenções em 2018 e 2019 que se repete ano a ano na prova e mais outros dados.

Figura 7 – Análise histórica geral do número de inscritos presentes e ausentes, totalizando as abstenções, em 2018 e 2019

<b>Edição</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Variação %</b>
<b>Total de Inscritos</b>	1.695.670	2.973.640	+75,37%
<b>Presentes</b>	815.589	1.215.259	-15,03%
<b>Ausentes</b>	880.081	1.758.381	+99,80%
<b>% Abstenção</b>	51,90%	59,13%	+13,93%

Fonte: Equipe de Gestão de Dados CGGM/DGP.

A Figura 7 ainda mostra o número de abstenção nos anos de 2018 e 2019 que se confirmam, em um número sempre relevante, em todos os anos de aplicação da prova do ENCCEJA desde a sua criação. A Figura 8, a seguir, mostrou as ocorrências registradas pelos coordenadores de local ou chefe de salas e aplicadores sobre problemas acontecidos nos locais de aplicação durante o período de realização da prova.

Figura 8 – Ocorrências registradas em atas, durante o período de realização da prova pelos aplicadores, em 2019

#### Eliminações

Tipo de Eliminação	Matutino	Vespertino
Descumprimento de Regras Gerais do Edital (Portar equipamento eletrônico, ausentar-se antes do horário permitido, utilizar impressos, não atender orientações dos fiscais, entre outros)	16	9

#### Ocorrências

Categoria	Matutino	Vespertino
Emergências Médicas	2	-
Energia Elétrica (Interrupção temporária)	2	7
Demanda Judicial	1	-
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>7</b>

#### Detalhamento de Ocorrências

Categoria	Município/UF	Descrição da Ocorrência	Providência Adotada
Energia Elétrica	Ribeirão Preto / SP	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Simões Filho / BA	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	São Paulo / SP	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Juiz de Fora / MG	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Brasília / DF	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Pirapora / MG	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Tomé Açu / PA	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Várzea Paulista / SP	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Energia Elétrica	Campo Grande / MS	Falta temporária de energia elétrica	Contato com as concessionárias para restabelecimento dos serviços.
Demanda Judicial	São Paulo / SP	O participante obteve liminar que o autoriza a realizar o Exame mesmo tendo idade inferior ao estabelecido no edital.	Cumprimento da decisão com a inclusão do participante no Exame.
Emergências Médicas	São Paulo / SP	O participante solicitou atendimento em classe hospitalar em razão de enfermidade severa.	As provas foram aplicadas no hospital em que o participante recebe tratamento médico.
Emergências Médicas	Belo Horizonte / MG	O participante solicitou, por intermédio do Ministério Público de Minas Gerais, o atendimento em sua residência por ser portador de doença degenerativa.	As provas foram aplicadas na residência do participante.

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da CGGM/DGP/INEP.

A Figura 8 apresentou números de ocorrências que aconteceram no período da prova e que são registradas em Atas pelos aplicadores e coordenadores de local, mostrando os problemas que geralmente acontecem na hora da aplicação, como: falta de energia elétrica, solicitação para a realização da prova em classe hospitalar (o participante está internado e tem aulas neste ambiente; somente nesse caso é considerado classe hospitalar). O INEP respeita o direito do participante e procura atender sempre suas necessidades e solicitações.



O INEP ainda atende várias solicitações de acessibilidade pelos Atendimentos Especializado, Específico e por Nome Social, o qual o participante indica a necessidade do Atendimento no ato da inscrição, requerendo a condição específica para realizar a Prova do ENCCEJA. Os números representam as solicitações deferidas pelo Inep mostradas na figura e o tipo de atendimento solicitado.

Figura 9 – Solicitações de atendimento especializado, específico (acessibilidade) e por nome social, requeridas pelo participante, no ato da inscrição, em 2019

A Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep garante atendimento especializado, atendimento específico e atendimento por nome social aos participantes. Além dos três tipos de atendimentos, são 13 recursos de acessibilidade.

**Específico e especializado**

As solicitações de atendimento específico e especializado devem ser feitas durante a inscrição.

**Quando?**  
20 a 31 de maio (durante a inscrição)

**Onde?**  
[Sistema Encceja Nacional](#)

**Tipos de atendimento específico**

- Gestante
- Idoso
- Lactante

*Participante que estiver em período de amamentação e necessitar amamentar o bebê durante a realização das provas. No dia das provas, a lactante deve levar um acompanhante adulto, que ficará em sala reservada cuidando do bebê.*

- Outra condição específica

*Participante que tiver alguma doença. O CID da doença deve ser informado durante a inscrição.*

**Tipos de atendimento especializado**

- Autismo
- Baixa visão
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual (mental)
- Déficit de atenção
- Discalculia
- Dislexia
- Surdez
- Surdocegueira
- Visão monocular

**Nome social**

As solicitações de atendimento por nome social são feitas após a inscrição.

**Quando?**  
3 a 7 de junho

**Onde?**  
[Sistema Encceja Nacional](#)

**Atenção!**

Para comprovar a necessidade de atendimento, o participante deve providenciar documento comprobatório de acordo com as regras do [edital](#). Também é sua responsabilidade acompanhar se a solicitação foi aceita.

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da CGGM/DGP/INEP.

Figura 10 – Solicitações com o tipo de recurso solicitado pelo participante, no ato da inscrição, em 2019

- Apoio para pernas e pé:** objeto para apoiar pernas e pés.
- Auxílio para leitura:** profissional capacitado para realizar a leitura de textos e a descrição de imagens.
- Auxílio para transcrição:** profissional capacitado para transcrever as respostas das provas objetivas e a redação.
- Guia-Intérprete:** profissional capacitado para mediar a interação entre o participante surdocego, a prova e os demais colaboradores envolvidos na aplicação do Exame.
- Leitura labial:** profissional capacitado na comunicação oralizada de pessoas com deficiência auditiva ou surdas que não se comunicam por Libras.
- Mesa e cadeira sem braços**
- Mesa para cadeira de rodas**
- Prova ampliada:** prova impressa tamanho 18 e imagens ampliadas. Nos dias do Exame, o participante não receberá Cartão-Resposta ampliado. Caso necessite de auxílio para o seu preenchimento, deverá solicitar, também, "Auxílio para transcrição".
- Prova em braille:** prova escrita em braille destinada a participantes cegos. O participante, nos dias de realização das provas, poderá utilizar material próprio: máquina Perkins, reglete, punção, soroban ou cubaritmo e folhas brancas para fazer a redação.
- Prova superampliada:** prova impressa tamanho 24 e imagens ampliadas. Nos dias do Exame, o participante não receberá Cartão-Resposta ampliado. Caso necessite de auxílio para o seu preenchimento, solicitar, também, "Auxílio para transcrição".
- Sala de fácil acesso:** sala com acessibilidade facilitada para utilização por pessoas com mobilidade reduzida.
- Tempo adicional:** o participante que obtiver deferimento do laudo médico ou da declaração/parecer que motivou a solicitação desse recurso terá direito ao tempo adicional de 60 minutos em cada turno de aplicação do Exame.
- Tradutor-Intérprete em Libras:** profissional capacitado para utilizar a língua brasileira de sinais na tradução das orientações gerais do Exame, atendendo a questões específicas de compreensão da língua portuguesa escrita, sem fazer a tradução integral da prova.

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da CGGM/DGP/INEP.

Figura 11 – Relação com o tipo de recurso permitido para cada tipo de atendimento solicitado pelo participante, no ato da inscrição, em 2019

Recursos permitidos por tipo de atendimento
<b>Autismo:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição.
<b>Baixa visão:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, prova ampliada ou superampliada, sala de fácil acesso.
<b>Cegueira:</b> tempo adicional, prova em braile, auxílio para leitura, sala de fácil acesso.
<b>Déficit de atenção:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição.
<b>Deficiência física:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, sala de fácil acesso, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna e pés.
<b>Deficiência intelectual:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, sala de fácil acesso.
<b>Deficiência auditiva:</b> tempo adicional, tradutor-intérprete em Libras e leitura labial.
<b>Dislexia:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição.
<b>Discalculia:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição.
<b>Diclexia:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição.
<b>Gestante:</b> sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, apoio para perna e pés.
<b>Idoso:</b> sala de fácil acesso.
<b>Lactante:</b> sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, apoio para perna e pés.
<b>Surdez:</b> tempo adicional, tradutor-intérprete em Libras, leitura labial.
<b>Surdocegueira:</b> tempo adicional, guia-intérprete, auxílio para transcrição, sala de fácil acesso, prova em braile ou prova ampliada ou superampliada.
<b>Visão monocular:</b> tempo adicional, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, prova em braile ou prova ampliada ou superampliada, sala de fácil acesso.
<b>Atenção!</b> Surdos, deficientes auditivos e surdocegos poderão indicar, durante a inscrição, o uso do aparelho auditivo ou de implante coclear

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da CGGM/DGP/INEP.

O INEP procura atender às necessidades dos participantes que solicitam atendimentos Especializados, Específicos e Recursos de Acessibilidade, desde que sejam solicitados no ato da inscrição. E para alguns recursos, como Atendimento à lactantes, que não tenha sido solicitado no ato da inscrição e se a escola tiver um profissional disponível, este atendimento pode ser concedido mesmo sem a solicitação no ato da inscrição. Isso pode acontecer com um Atendimento Específico que necessitar de um Tradutor, Intérprete, Transcritor e não tenha solicitado no ato da inscrição. Se houver este profissional disponível, pela ausência do participante que receberia aquele atendimento, o coordenador de local pode providenciar sem a solicitação no momento da inscrição, mas isso só acontece se tiver o profissional especializado, não se improvisa.

Figura 12 – Solicitações de atendimento especializado e específico solicitados pelo participante na prova para a Certificação do Ensino Fundamental, deferido pelo INEP, em 2019

<b>Atendimento Especializado</b>	
<b>Atendimento Especializado</b>	<b>Solicitações</b>
Autismo	68
Baixa visão	2.436
Cegueira	93
Deficiência auditiva	57
Deficiência física	981
Deficiência intelectual (Mental)	413
Discalculia	17
Dislexia	90
Déficit de atenção	600
Surdez	47
Surdocegueira	9
Visão monocular	201
<b>Total</b>	<b>5.012</b>

<b>Atendimento Específico</b>	
<b>Atendimento Específico</b>	<b>Solicitações</b>
Gestante	1.632
Idoso	565
Lactante	2.296
Outra condição específica	405
<b>Total</b>	<b>4.898</b>

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da DGP/CGDA.

A Figura 12, acima, mostrou os tipos de Atendimentos Especializados e Específicos solicitados na inscrição e que foram deferidos pelo INEP para atender o participante a fim de que ele realize a prova com mais conforto.

Figura 13 – Solicitações de recurso de acessibilidade solicitada pelo participante na prova para a Certificação do Ensino Fundamental, concedido, em 2019

**Recursos de acessibilidade**

<b>Recurso</b>	<b>Solicitações</b>
Apoio para pernas e pé	592
Auxílio para transcrição	1.052
Auxílio para leitura	1.270
Guia-Intérprete	6
Leitura labial	21
Mesa e cadeira (sem braços)	461
Mesa para cadeira de rodas	297
Não necessito de nenhum recurso	3.784
Prova ampliada	1.532
Prova superampliada	571
Prova em braile	26
Sala de fácil acesso	2.318
Tempo adicional	799
Tradutor-intérprete em Libras	62
<b>Total</b>	<b>12.791</b>

*\*Os números de atendimentos e recursos serão consolidados após a fase de análise de laudos.*

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da DGP/CGDA.

A Figura 13, acima, mostrou que o número de Recursos de Acessibilidade solicitados na inscrição e deferidos pelo INEP no atendimento ao participante. É um número bem expressivo. São muitos participantes com necessidades de atendimento e o INEP busca atender todos aqueles que os solicitam.

Figura 14 – Solicitações de atendimento especializado e específico de participantes na prova para a Certificação do Ensino Médio, realizadas no ato da inscrição

<b>Atendimento especializado</b>	
<b>Atendimento Especializado</b>	<b>Solicitações</b>
Autismo	107
Baixa visão	4.512
Cegueira	252
Deficiência auditiva	209
Deficiência física	2.859
Deficiência intelectual (mental)	586
Discalculia	39
Dislexia	163
Déficit de atenção	1.017
Surdez	135
Surdocegueira	13
Visão monocular	651
<b>Total</b>	<b>10.543</b>

<b>Atendimento Específico</b>	
<b>Atendimento Específico</b>	<b>Solicitações</b>
Gestante	7.276
Idoso	925
Lactante	10.030
Outra condição específica	1.179
<b>Total</b>	<b>19.410</b>

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da DGP/CGDA.

A Figura 14, acima, mostrou os números de Atendimentos Específicos e Especializados deferidos pelo INEP para atender ao participante que, no ato da inscrição, sinalizou a necessidade.

Figura 15 – Solicitações de Recursos de Acessibilidade solicitados pelos participantes na prova para a Certificação do Ensino Médio, realizadas no ato da inscrição

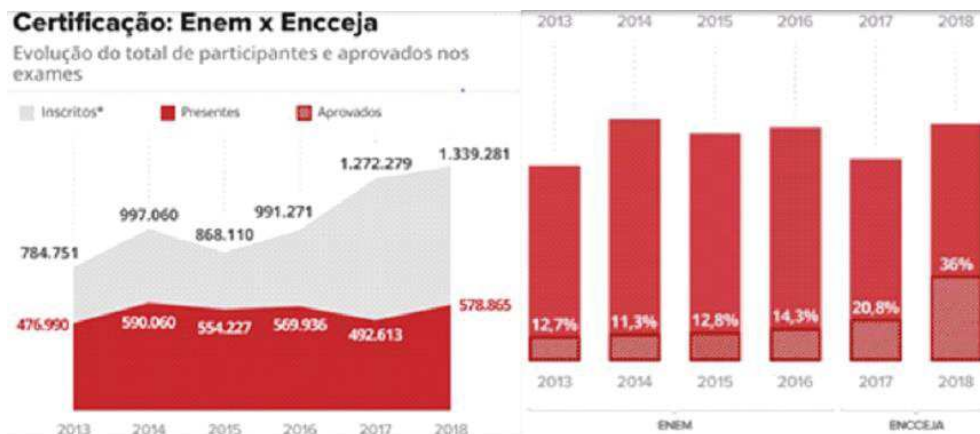
**Recursos de acessibilidade**

Recurso	Solicitações
Apoio para pernas e pé	2.414
Auxílio para transcrição	1.723
Auxílio para leitura	1.862
Guia-Intérprete	6
Leitura labial	106
Mesa e cadeira (sem braços)	2.108
Mesa para cadeira de rodas	818
Não necessito de nenhum recurso	13.827
Prova ampliada	3.080
Prova superampliada	1.012
Prova em braile	67
Sala de fácil acesso	8.103
Tempo adicional	1.831
Tradutor-intérprete em Libras	212
<b>Total</b>	<b>37.169</b>

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da DGP/CGDA.

A Figura 15 mostrou o número de cada recurso de acessibilidade deferido pelo INEP no sentido de atender o participante que fez a sua solicitação. E os números são bem expressivos.

Figura 16 – Evolução de participantes na prova para a Certificação, no ENEM e no ENCCEJA, que foram aprovados



Fonte: Documento interno do INEP com base em dados do ENEM e do ENCCEJA 03/2019.

A Figura 16 representou o número de participantes (em porcentagem) que realizaram a prova do ENEM e do ENCCEJA para requerer a Certificação de Conclusão nos níveis de ensino e foram aprovados. Os números mostram que a taxa de aprovação tem crescido e os participantes têm obtido êxito nos dois Exames. Embora os dados mostrem que as taxas de aprovação têm crescido, a abstenção no ENCCEJA é muito grande e fica claro que a participação do participante ao Exame sempre foi permeada pela desistência desse cidadão, que se inscreve de forma gratuita e voluntariamente, mas que por vários motivos não comparece no dia para realizar a prova. Desde as primeiras aplicações, foi registrada a alta taxa de abstenção na prova.

Há indagações sobre o que prevalece, quais são as prováveis causas por trás desse fato, que possa justificar a alta taxa de abstenção que paira sobre o ENCCEJA todos os anos, desde a sua concepção até os dias atuais. Foram 262.392 participantes que justificaram a sua ausência por questões de ordem pessoal e na sua individualidade, como: não ter com quem deixar os filhos; o fato da esposa estar mais atrasada nos estudos do que o marido e ele deu preferência a ela, ficando em casa cuidando dos filhos; teve que cuidar da mãe que é doente e não tinha com quem deixa-la etc. E ainda, pelo 0800, recebemos justificativas de participante alegando não ter ido realizar a prova por mais motivos unicamente de ordem pessoal.

Espera-se com esta pesquisa que além do INEP economizar, que seja possibilitado de forma mais acessível a realização da prova a esse público tão necessitado de mais oportunidades. Acredita-se que as justificativas abrangendo a individualidade de cada participante sirvam para esclarecer, o que está obscuro em relação a essa taxa de abstenção que sempre foi muito alta no exame. O participante não tem como realizar a prova por muitos motivos que abrange o seu cotidiano, a sua vida diária.



### **3 A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (ENCCEJA) NO CAMPO EDUCACIONAL**

O referencial teórico desta seção está estruturado em dois itens: no 3.1- O perfil do estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o provável participante do ENCCEJA, onde foi descrito o perfil desse indivíduo, seu trabalho e suas necessidades; e no item 3.2 - onde foram descritos os dados da pesquisa sobre a abstenção na prova do ENCCEJA, e a justificativa dada, defendendo o motivo da sua ausência no dia da prova e a análise do resultado da pesquisa. Após esta discussão, no capítulo seguinte será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), como proposta de melhoria na logística de aplicação.

Durante todo o tempo da pesquisa, por meio das leituras realizadas, deparei-me com a opinião de vários estudiosos que sinalizavam os fatores que mais colaboram para a fuga e o abandono das aulas da EJA e a ausência na realização da prova do ENCCEJA, que, na maioria das vezes, são de cunho meramente pessoal, totalmente desvinculado das ações praticadas no espaço escolar.

Segundo Serrão (2014), é importante ressaltar que a concepção dos Exames Supletivos, a partir da LDBEN de 1971, e a instituição do ENCCEJA, no princípio dos anos 2000, agora de acordo com o vigor de novos parâmetros e fundamentos educacionais, passaram a ser divulgados de modo oficial, fundamentado como ferramentas de enfrentamento a falsificações (“indústria de venda de Exames Supletivos”) e desvirtuação (“supletur”), por meios lícitos ou ilícitos relativos à abertura da economia de mercado, movimentação insuficientemente controlada e fiscalizada pelos responsáveis dos órgãos da área da Educação. De acordo com Serrão (2014),

[...] o INEP, responsável por toda a execução do exame, também seria responsável por criar um banco de dados e disponibilizá-lo juntamente com relatórios às secretarias estaduais de educação (Artigo 6º, da Portaria nº 438/98), que, de posse dos resultados, poderiam identificar pontos fortes e frágeis do ensino médio, mesmo que tais resultados não pudessem ser generalizados devido ao caráter opcional do exame e ao fato de abarcar significativo número de egressos do ensino.

Serrão (2014) relata que a Portaria estabeleceu diferentes atribuições ao Exame, pois ele iria servir tanto como um meio de Certificação de conclusão de escolaridade, quanto como um mecanismo de reparação para adequar a série à idade dos alunos; iria servir também como

padrão de autoavaliação para indivíduos jovens e adultos; seria um meio de coleta de informações para o aperfeiçoamento da EJA e do respectivo instrumento; e, finalmente, seria um parâmetro qualificativo das políticas públicas para a EJA. À vista disso, excepcionalmente diferente do que havia se planejado, o INEP preparou a regulamentação do Exame e assumiu as despesas da aplicação, mediante contrato de prestação de serviços com a Fundação Cesgranrio, delegando às Secretarias de Educação dos Estados e municípios só as inscrições dos participantes, que era optativa, e a seleção e designação da localidade do Exame.

Essa Fundação ficou responsável pela realização de todos os procedimentos de operacionalização do Exame, quais sejam: elaboração da matriz de competências; elaboração de itens; ajuste técnico e pedagógico dos itens; calibragem de itens; construção de temas para as redações; formatação de cadernos de itens; treinamento para correção das redações; consolidação dos cadastros de inscritos; elaboração de metodologia de aplicação e supervisão dos exames; formatação do questionário socioeconômico; processamento dos resultados e elaboração de material de apoio para professores e alunos (GATTO, 2008, p. 63-64).

A prova do ENCCEJA de 2002 foi um teste preliminar, de caráter experimental, aplicado a uma pequena amostra de participantes, que serviu para avaliar aspectos de seu funcionamento e corrigir eventuais falhas antes de sua implantação definitiva, por causa do curto prazo para sua divulgação a todos os Estados, da pouca experiência dos Estados que aderiram à aplicação dos quais a Diretoria de Avaliação e Certificação de Competências (DACC) tinha contato, além da ausência de recursos financeiros, em consequência de não existir previsão de orçamento, de acordo com Gatto (2008).

Dessa forma, o ENCCEJA foi aplicado em quatro sextas-feiras do mês de novembro, no período vespertino, em alguns Estados do País, segundo Gatto (2008). Em cada um dos dias, o participante realizava só uma prova, com três horas de duração. O questionário socioeconômico, com 67 perguntas, foi distribuído no primeiro dia para ser devolvido no dia seguinte. Apenas os Estados de Santa Catarina e do Acre e 25 municípios realizaram a Avaliação nessa edição, somando 14.488 participantes inscritos, num total de 5.942 participantes no Ensino Fundamental, com uma média de pouco mais de 66% que fizeram as provas, e um total de 8.546 no Ensino Médio, com uma média de pouco mais de 56% fizeram as provas. Os resultados foram entregues às Secretarias no dia 16 de dezembro.

Por meio da Portaria nº 44 do INEP, de 10 de março de 2005, permaneceu a organização inicial do Exame, porém, alteraram-se as circunstâncias de execução da prova, de

três dias para um final de semana de aplicação (24 e 25 de setembro), em dois períodos de quatro horas (das 8h às 12h e das 14h às 18h). Também a pontuação nas provas de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Médio) teriam valor igual nas questões de múltipla escolha e na produção da Redação – 50 pontos possíveis para cada uma delas. Entretanto, a Portaria nº 145 do INEP, de 03 de agosto de 2005, modificaram-se as datas para o final da semana de 22 e 23 de outubro do mesmo ano; a posteriori, a avaliação foi prorrogada mais uma vez, nesse momento, pela Portaria nº 195, de 26 de setembro, para um final de semana de 19 e 20 de novembro de 2005.

O ENCCEJA/2005 foi realizado em 105 municípios de 18 Estados brasileiros. Participaram do Exame 51.022 alunos, sendo 22.550 do Ensino Fundamental e 28.767 do Ensino Médio. O Estado com maior número de participantes foi Tocantins, em seguida, Espírito Santo e São Paulo (GATTO, 2008, p. 79). Segundo Serrão (2014), a Portaria determinou três cortes diferentes na escala de proficiência, com a aproximada interpretação pedagógica (art. 11º, parágrafo único): insuficiente a regular (de 0 a 40 pontos inclusive); regular a bom (de 40 a 70 pontos inclusive); e bom a excelente (de 70 a 100 pontos). Com o começo de uma nova gestão do Governo Federal, inicialmente sustentada por movimentos que defendiam a EJA, novas trajetórias foram estabelecidas para o ENCCEJA e para a EJA.

Muitos foram os estudos que mostraram um parecer antagônico no que se refere à concepção do ENCCEJA. No meio das adversidades apontadas contrárias ao Exame, Sonia Rummert (2007) destaca que o cunho Certificador do ENCCEJA estabeleceu o Certificado como meta final da EJA, em desvantagem do ensino presencial. Prosseguindo com esse raciocínio, ao igualar o ENCCEJA com o ENEM, Sonia declarou que o ENCCEJA não teria sido planejado para indivíduos que almejavam prorrogar os estudos, como seria no caso o Enem. Ao mesmo tempo que esta Avaliação estava sendo analisada, até mesmo como meio de ingresso à universidade, o ENCCEJA, de maneira oposta, ajudaria a pensar o mercado de trabalho, sendo oferecida a chance de reconhecimento para os empregados que procuravam maiores possibilidades no comércio.

Debora Cristina Jeffrey (2011) salienta que uns dos propósitos divulgados na Edição do ENCCEJA, em 2002, foram deixados de lado como, por exemplo, sintetizar e relatar os resultados num banco de dados que conseguisse ajudar na elaboração de estudos sobre as políticas de EJA. O ENCCEJA não foi divulgado apenas como um Exame Certificador, mas também como um meio de colher dados sobre a EJA. Essa proporção da Avaliação, como

uma ferramenta de análise, deixou de ser prioridade. Desde a sua criação, existiram muitas influências em benefício da descontinuação e até mesmo da sua extinção. Muitos pressupostos argumentavam que o ENCCEJA era uma política que defendia a liberdade realizada em uma conjuntura de rejeição à garantia de indivíduos jovens e adultos à escolarização, considerando-se os obstáculos prescritos à EJA no FUNDEF. Muitos ressaltavam a condição intransigente do INEP ao estabelecer uma política centralista que desvalorizava as particularidades regionais:

Outro foco das críticas diz respeito ao caráter centralizador do ENCCEJA. Por ser um exame nacional, estaria desconsiderando, por um lado, a autonomia dos Estados na elaboração de suas políticas educacionais e, por outro, a contextualização do conhecimento, considerada essencial para a EJA. De acordo com esse ponto de vista, o ENCCEJA não seria capaz de dar conta das diferenças regionais e da diversidade dos sujeitos da modalidade partindo de conhecimentos que sejam significativos para esses indivíduos (CATELLI JR.; GISI; SERRAO, 2003, p. 731).

Para Baquero e Moraes (2002), a concepção do ENCCEJA se colocou no âmbito internacional de Exames em larga escala, em que as avaliações realizariam uma função discriminativa, fortalecendo a coerência de disputa acadêmica. Ao evidenciar que “a onda dos sistemas nacionais de avaliação” alcançou, da mesma forma, os jovens e adultos, Vieira (2002) analisa os efeitos de o Estado assumir conceitos da lógica de mercado, desistindo de ser o autor pela área educacional, sem a interferência de outros, para se transformar num Estado ajuizador. Da mesma forma, outra situação muito julgada é a ação que iguala diferentes opiniões próprias ao padrão de Exame usado na criação de uma política como o ENCCEJA. Por ser um exame em larga escala de alcance nacional, sua proposição não atenderia as diferenças de cada região de um País como o Brasil. No fim das contas, segundo ela, raramente a Matriz de uma só Avaliação conceberia saberes e competências escolares e não escolares, além de abranger conhecimentos de cada região do País e suas tradições. Nessa perspectiva, Vieira (2002) vai em frente e pergunta, como seria realizável aferir todos esses conhecimentos e saberes com base em uma única avaliação estandarizada?

O ENCCEJA se propõe a avaliar uma série de competências e habilidades adquiridas em processos formativos escolares e não escolares. Se, por um lado, isso implica o reconhecimento dos processos de aprendizagem construídos fora do contexto escolar, por outro, não está claro como tais

saberes serão articulados aos saberes teóricos e científicos, no sentido de uma síntese criadora que incorpora o senso comum, mas o supera no sentido de sistematizar e ampliar a compreensão da realidade. Há uma série de lacunas nesse sentido, sobretudo quando se considera a diversidade de saberes construídos no mundo do trabalho, da cultura, dos movimentos sociais, na família etc. Em que medida esses saberes serão avaliados? Como as especificidades locais serão consideradas nessa avaliação? Como tais saberes serão articulados à noção de competência? (VIEIRA, 2002, p. 106).

Como consequência, era aguardada a redução do processo denominado como juvenilização da EJA:

Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como —invasora da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos”, sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas (BRASIL, 2008, p. 9).

Como ressaltado, ainda dentro da crítica ao ENEM, Maria Aparecida Zanetti (2008) destaca os possíveis impactos que a existência de uma política nacional desse tipo poderia causar na questão do abandono escolar. Segundo a autora, as idades mínimas estabelecidas na LDBEN de 1996 para a realização de Exames Supletivos reforçavam as práticas de encaminhamento de estudantes do Ensino Regular com pequena distorção idade-série/ano e que já tivessem atingido as idades mínimas para a EJA ou para Exames de Certificação. A fim de evitar a evasão escolar, Zanetti lançou mão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para defender que, segundo a legislação, a categoria “jovens” tinha como corte etário 18 anos, sendo que deveria ser a idade mínima para cursos de EJA e Exames de Certificação.

A justificativa relevante de desaprovação ao Exame relacionava-se à condição centralizadora do ENCCEJA e ao caso de ele beneficiar um aspecto da EJA como plano de aceleração de estudos e de Certificação acelerada, até mesmo atuando como procedimento de controle das taxas de distorção. Uma inquietação estava da mesma forma no episódio de que, ao passo que ser uma opção de ajuda praticamente de graça aos Municípios e Estados, o ENCCEJA representaria a vantagem da diminuição de investimentos públicos na EJA. Conclui-se que a perspectiva era que o ENCCEJA atuasse como um meio de controle da fuga e desistência de alunos de Ensino Regular/padronizado que se achasse em perigo de desistir

da escola por causa de circunstâncias que envolvem elementos sociais e econômicos ou similar de desânimo ocasionado, a título de exemplo, por várias reprovações ou por encontrar-se com a idade um tanto avançada para a etapa definida, segundo Zanetti (2008).

Nessa perspectiva, de acordo com Serrão (2014), o argumento da presidente do INEP aparentou comparar a utilização do exame, da mesma forma, como um meio de abreviação de estudos. Ela confirmou igualmente que, no período da criação do ENCCEJA, já existia uma proximidade junto ao INEP, o Programa Alfabetização Solidária e o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) como meio de incentivo aos Estados e municípios na formulação de políticas de EJA suplementares às atividades de alfabetização, nesse momento, em uso pelo Programa Alfabetização Solidária, de jeito a assegurar a ininterrupção do método de escolarizar. Esses empenhos seriam oficializados pelo Projeto Recomeço.

Vale salientar que o Projeto inicial do ENCCEJA presumia que, no conteúdo do acordo estabelecido entre o INEP e as Secretarias de Estado de Educação que participariam do ENCCEJA, de fato, o combinado foi que os sistemas de matrículas, a preparação e a sistematização das provas, a aplicação da prova e dos questionários, além da expedição dos diplomas, ficariam sobre a responsabilidade das Secretarias dos Estados e Municípios que fossem participar do Exame. Entretanto, todos os mecanismos e parâmetros usados (matriz, itens, cadernos de prova, questionários, forma e critérios de correção) seriam construídos de forma concentrada, sem a atuação dos conveniados. As Secretarias teriam liberdade só para determinar os parâmetros mínimos de funcionamento para efetuar a emissão dos diplomas, segundo Serrão (2014). Porém, ainda de acordo com Serrão (2014), houve muitas alterações no acordo firmado entre o Inep e as Secretarias dos Estados e Municípios na direção de ampliar o interesse pelo ENCCEJA. Gradualmente, o INEP apropriou-se de quase todas as atribuições do Exame, quase desobrigando Estados e municípios de investir financeiramente no ENCCEJA e de ampliar o quadro de funcionários em função do Exame. Associada a uma melhor disseminação do Exame coadunado com as Secretarias de Educação, essas alterações geraram um número de 800 mil inscritos no ENCCEJA, em 2008.

O Livro Introdutório (BRASIL, 2002) ressaltou o propósito do ENCCEJA em considerar as habilidades e competências obtidas por indivíduos jovens e adultos no decorrer do projeto acadêmico e afastado dele, reforçando a urgência de certificar os saberes conquistados em diferentes áreas da existência diária dos indivíduos. Enquanto os instrumentos salientavam que um dos objetivos do exame seria, em conformidade,

disponibilizar maior inclusão no mercado de trabalho aos indivíduos, fornecendo-lhes os diplomas de Certificação nas etapas de ensino conquistado (BRASIL, 2002).

Esses cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e têm constituído diferentes saberes, por esforço próprio, em resposta às necessidades da vida. Nesse sentido, assinala-se, nos termos da Lei, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar a alfabetização, mas, que, ao pertencerem a um mundo impregnado de escrita, envolveram-se, de alguma forma, em práticas sociais da língua (BRASIL, 2002, p. 11).

Diferentemente, o ENCCEJA não priorizaria a memorização, mas sim a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações. Conforme o material (BRASIL, 2002, p. 27), uma matriz de competências e habilidades deveria ser o referencial fundamental para a elaboração de Exames para pessoas jovens e adultas. Melo (2010) ressaltou o esforço dos instrumentos do ENCCEJA em produzir as circunstâncias da vida diária para a sua matriz, priorizando recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos e tomar decisões que se atribuíssem aos conhecimentos não acadêmicos. A matriz por si só, apesar disso, não era de tal maneira revolucionária, visto que se preservava inflexível à característica que promove a disciplina.

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 (BRASIL, 2002, p. 14).

O ENCCEJA, como um instrumento optativo, não é obrigatoriamente adversário aos projetos de EJA, considerando-se os indivíduos que não terminaram suas etapas de ensino (no Ensino Regular/convencional ou na EJA) e que estavam afastados dos ambientes escolares. Por esse ângulo, é plausível declarar que o ENCCEJA é um plano de aumento de possibilidades na área educacional para uma parte da sociedade brasileira jovem e adulta com pouca ou nenhuma escolarização.

O ENCCEJA, mais uma vez, voltou a ser tema de discussão relacionado às políticas de

EJA, em 2010, no período do processamento da determinação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA), que finalizou com a Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, e confirmou a compreensão de que a faixa etária mínima para realizar Exames em nível de Ensino Fundamental e Médio permaneceram em 15 e 18 anos, reciprocamente. No que se refere ao incentivo para realizar o ENCCEJA/2010, Catelli Jr. *et al* (2014) apontam que 63,9% dos participantes citaram que o Exame era a maneira mais apropriada para combinar o ensino com o trabalho. Em um estudo realizado por Catelli Jr. *et al* (2014), eles relataram que

[...] se observarmos os dados presentes no questionário socioeconômico relativos às motivações dos candidatos para realizar a prova, 62,6% dos candidatos declararam que não querer estudar não era o principal motivo para realizar o ENCCEJA. Já 39% declararam que fariam o ENCCEJA pelo fato de não poderem estudar e 63,9% consideraram muito relevante o ENCCEJA ser a melhor forma de conciliar estudos e trabalho. Por fim, 73,6% atribuíram máxima importância, em uma escala de 0 a 5 habilitar-se para fazer um curso profissionalizante e se preparar para o mercado de trabalho. Menos de 1% dos candidatos diz não pretender voltar a estudar (CATELLI JR. *et al*, 2014, p. 576).

O ENCCEJA adquiriu uma dimensão diferenciada depois da reestruturação que o ENEM sofreu de 2009 em diante, no momento em que ficou com a incumbência de Certificador do Ensino Médio em território nacional, ficando o ENCCEJA só com o aferimento de desempenho com o objetivo de reconhecimento de conclusão de Ensino Fundamental em todos os Estados brasileiros. No exterior, o ENCCEJA, até esse momento, permanecia certificando as duas etapas de ensino. Segundo Catelli Jr. *et al*:

[...] os gestores veem o exame como uma alternativa importante para as pessoas que não têm condições de frequentar a escola e como meio de dar continuidade aos estudos. Por esse motivo, a secretaria faz um trabalho amplo de divulgação do exame com envio de comunicados às escolas e informações no site da secretaria. Como reflexo desse investimento, em Mato Grosso do Sul, o número de inscritos no ENCCEJA chegou a representar 47,8% do número de matrículas no Ensino Fundamental em 2009 e 83,2% do número de matrículas no Ensino Médio em 2008 (CATELLI JR. *et al*, 2014, p. 205).

E para Haddad:



Possuem elevada escolaridade formal se comparados à média da população brasileira, tendo em sua quase totalidade concluído as quatro primeiras series do 1º grau por via regular; parcela significativa frequentou também as demais series do 1º e 2º graus no ensino regular, o que revela que os exames vem servindo mais para oferecer a terminalidade àqueles que não puderam concluir estudos por via regular que a oferecer escolaridade àqueles que a ela não tiveram acesso (HADDAD, 1987, p. 49).

De acordo com Serrão (2014), no que se refere aos Exames Nacionais de Certificação de escolaridade, percebe-se que o ENCCEJA foi, desde a sua instituição até o ano de 2010, um projeto apontado por vários procedimentos de correções, de alterações, de interrupções e suspensões. Pelos dados arrecadados, essa avaliação tinha como finalidade essencial ser um Exame opcional aos Exames Supletivos Estaduais, considerados como método e de forma interativa instáveis e pouco planejados com um Programa Escolar de EJA. O ENCCEJA é procurado por muitos estudantes como forma de avançar para a Certificação e concluir os níveis de escolarização mais rápido, diferente de frequentar aulas e eliminar os níveis de escolaridade em meses ou anos.

O ENCEJA e o ENEM são projetos educacionais que, ainda concebidos em um mesmo momento político e em conformidade com as mesmas conjecturas, exerceram objetivos diferenciados. Ao passo que o ENCCEJA se consolidou como uma avaliação específica para quem busca o diploma da conclusão de etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), o ENEM assumiu o propósito Certificador do ENCCEJA e, pela sua particularidade de vestibular nacional, aumentou, desse modo, o limite do ENCCEJA ao possibilitar que seus “aprovados” conseguissem enxergar a possibilidade do Ensino Superior, especialmente pela chance de usar os seus resultados no SISU ou no PROUNI.

Provavelmente, essa espécie de incentivo seja diferente no ENCCEJA, em que os resultados mostrados expõem mais obviamente, como um meio de ampliação das chances de progressão da escolarização, uma vez que proporciona aos jovens e adultos, sobretudo os que não estavam frequentando o ambiente escolar, a conquista de diplomas de conclusão e a motivação para a reintegração dos estudos, até mesmo sonhar com a universidade.

### 3.1 PERFIL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E DO PARTICIPANTE DO ENCCEJA

Esta seção da dissertação incumbiu-se de descrever os aspectos teóricos e

metodológicos na abordagem que será feita no perfil e nas características dos estudantes da EJA e suas necessidades educacionais. Para cumprir o propósito que dispõe esta pesquisa, preparamos um relato teórico a respeito dos fatores que mantêm o estudante da EJA longe das salas de aulas. Dessa forma, usamos fundamentos teóricos que possuem conceitos significativos, que nos consentiram refletir sobre o perfil dos estudantes da EJA.

Serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, que tratam do caminho percorrido para a busca da compreensão da situação do estudante da EJA e, em grande parte, participantes do ENCCEJA, conhecendo o tipo de vida que levam e as dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia, visto como fatores que podem impedir que estejam na escola para realizar a prova. Os estudos apontam que os estudantes da EJA possuem os mesmos perfis ou são as mesmas pessoas que fazem o ENCCEJA. Buscamos enfatizar as características do perfil desses estudantes, tentando entender as condições em que vivem, o jeito como são inseridos nas políticas públicas e suas necessidades fora e dentro da escola, na intenção de entender os fatores externos de ordem social, econômico e político que podem impedir sua frequência às aulas para a conclusão dos níveis de ensino e para a realização da prova do ENCCEJA.

Buscou-se conhecer, inicialmente, esse perfil sob o suporte de Arroyo (2005), Dayrell (2003), Friedrich *et al* (2010), Paula e Oliveira (2011), Soek (2010), entre outros, que descrevem bem as características do indivíduo da modalidade de EJA. Para ajudar nas reflexões sobre os fatores que favorecem a evasão escolar na EJA e a ausência no ENCCEJA, vamos comentar sobre as possíveis causas, dentro e fora da sala de aula, e mostrar um pouco do perfil desse estudante. Para tal, foram utilizados subsídios teóricos com embasamento em estudiosos e pesquisadores como: Arroyo (2001; 2005), Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), Dayrell (2003), Oliveira (1999), Friedrich *et al* (2010) e Paula e Oliveira (2011), Carbone (2013), Soek (2010), Fernandes (2019), Fonseca (2007), Moura (1999), dentre outros.

Segundo Oliveira (1999), o assunto “educação de pessoas jovens e adultas” nos encaminha para um conteúdo que trata não só de características de idade, mas, sobretudo, trata de um assunto cultural. Além do desenho traçado por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), essa área da educação não se refere a análises e práticas educativas indicadas a todo jovem ou adulto, mas restringe a um grupo definido de pessoas mais ou menos parecidas, dentro da variedade de grupos culturais do povo atual.

De acordo com Oliveira (1999), esse indivíduo normalmente é aquele que muda

periodicamente de um local para o outro e chega às grandes cidades oriundos de áreas rurais pobres, filho de trabalhadores do campo, sem qualificação e com baixo nível de conhecimento escolar (quase sempre analfabetos). Esse cidadão, provavelmente, teve um acesso rápido e irregular pela escola e, chegando nas grandes cidades, trabalha em serviços urbanos não qualificados, depois da prática nos afazeres do campo durante a infância e a adolescência. Ele procura a escola de modo tardio para aprender a ler e escrever ou para frequentar algumas séries do Ensino supletivo (EJA). Para Soek (2010),

[...] quando o educando da EJA chega à escola, ele traz consigo suas representações de mundo e espera que a escola valorize seu modo de pensar e ofereça condições de “ir além”. Esses conhecimentos são considerados ponto de partida do processo educativo e articulam-se ao conhecimento formal cuja propagação é a função social da escola. Segundo Soek “é papel da escola oferecer subsídios para que os educandos possam se desenvolver intelectualmente, ampliando a visão de mundo”. Nesse sentido, o ensino deve ir ao encontro da realidade do educando (SOEK, 2010, p. 82).

Por meio da EJA, é dado ao indivíduo jovem e adulto a probabilidade de se desenvolver e colocar em prática seus aprendizados de mundo, com grandes chances de desenvolver competências e habilidades na construção de novos saberes nos campos científico, tecnológico, cultural, social e político, independente da sua idade. Logo, reconhecer o tipo de estudante da EJA é muito importante para a gestão da escola quanto à organização e ao planejamento das atividades e à escolha da melhor metodologia que deverá ser empregada com eles. De acordo com Carbone (2013),

[...] a educação carece de atitudes inovadoras que busquem compreender os alunos e as suas dificuldades, atentando para suas histórias, as que trazem para a sala e as que levam dela. Sabendo das expectativas, fica mais fácil atingir o objetivo que é ampliar seu conhecimento, não simplesmente memorizar, mas valorizar a interpretação, o senso crítico e a sabedoria dos educandos, a sua autoestima que é um dos pontos negativos e dificuldades enfrentadas pela escola. Estimulando-os a sua autoconfiança, fé em si, em sua capacidade de aprender e de ensinar, porque o educando ensina o educador todos os dias (CARBONE, 2013, p. 32).

É necessário que os estudantes da EJA se sintam reconhecidos no espaço escolar, pois, de uma forma, eles acreditam na escola como projetos da vida, para que eles tenham a oportunidade de dominar as dificuldades que a vida lhe impôs, impossibilitando de cumprir as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal e socialmente desejadas das etapas

educacionais na idade reconhecida por lei. A escola aparece como um tema relevante no planejamento de tempos futuros por esses indivíduos, pois acreditam que o ensino vai mudar sua condição de vida. Para Arroyo, (2001, p. 15), falar da EJA é “falar sobretudo do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído”. Os alunos da EJA são homens ou mulheres de diferentes etnias, classes, sexualidades, nacionalidades, religiosidades ou de um partido político. Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo, “somando-as” ou agregando-as (LOURO, 2007, p. 51).

Os estudantes da EJA abandonam os estudos por vários fatores de ordem social, econômico, político ou cultural, como: a falta de oportunidade; as várias reprovações seguidas resultando no abandono da escola; o horário do trabalho (pois, teve que trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família); o casamento precoce (na adolescência) e a vinda dos filhos; gravidez na adolescência; dificuldade em conseguir alguém para cuidar dos filhos; distância da sua casa até a escola (trajeto perigoso entre a escola e a residência do aluno); a preguiça; por motivos familiares e/ou por motivo de mudanças; outros ligados à baixa autoestima do aluno, o cansaço físico, a falta de dinheiro para transporte e para a sua própria sobrevivência e a falta de apoio da família. Atrelados a tudo isto, muitos dos alunos ainda enfrentam problemas de saúde, como a baixa visão, a pouca audição ou muitas outras enfermidades que chegam mais na vida do idoso, que prejudicam a aprendizagem.

Eles têm o trabalho como o principal estímulo para o reingresso aos estudos, pois acreditam que é por meio do ensino que vão conquistar melhores colocações. No entanto, contraditoriamente, o trabalho é também um fator agravante e impeditivo para volta aos estudos, pois vem sendo uma das causas de evasão no Ensino Regular (eles precisam deixar os estudos para trabalhar e se sustentarem). Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) citam como causas comuns da evasão:

[...] questões objetivas da vida de nosso sujeito da EJA. São trabalhadores e trabalhadoras que, geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos e parentes, lidam com ciúmes do companheiro ou companheira, muda[m] de endereço com frequência, são em sua maioria de outras cidades, mudam de emprego ou conseguem um em horário noturno, chegam aos núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não têm pais, a família está separada, os pais não têm ensino fundamental completo, têm dificuldades de falar em público, a autoestima é baixa, quando percebe[m] que o curso é muito diferente do que esperava[m], pensa[m] em desistir imediatamente, vivem muito próximo da violência urbana, do tráfico de drogas etc.

Ainda de acordo com Pedralli e Cerrutti-Razzatti (2013),

[...] a evasão, nesse sentido, admitida como um fenômeno tão presente no universo escolar da EJA, especialmente, não pode prescindir de olhares que transcendam a compreensão vigente no senso comum de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos adultos para a permanência na esfera educacional (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 772).

E para Soek (2010),

[...] o educando da EJA é o trabalhador que, desde muito cedo, teve que ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, são produtos da sociedade capitalista, que os impôs desafios e a busca pela sobrevivência. Eles trabalham e estudam, cuidam da casa e dos filhos, têm sonhos, anseios, objetivos e necessidades diferentes. No entanto, todos desejam aprender, conhecer, sair da condição de pessoas analfabetas. Podemos observar que são de classes sociais diferentes, vivem em bairros diferentes e seus entretenimentos são diversificados. Segundo a autora, os estudantes da EJA são pessoas que vivem com muito trabalho e pouco lazer, e muitos acordam cedo e dependem de ônibus ou bicicleta, ou vão a pé para o trabalho (SOEK, 2010, p. 52).

Na visão de Gadotti (2008, p. 31), os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Nesse sentido, Scoz (1994) salienta que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1994, p. 22).

Fala-se muito em evasão educacional, repetência escolar e distorção idade/série, mas não se vê políticas que sejam voltadas para resolver de fato o problema que vem se arrastando por anos, abrangendo a situação de pessoas iletradas nesse país com tamanha desigualdade social. Nem a CF/88 com a garantia do direito subjetivo do indivíduo ao ensino, nem a LDB que focou e afirmou a EJA, nem o PNE (2020/2024) que planejou erradicar o analfabetismo até 2024, foram capazes de solucionar esse problema.

Os alunos da EJA, independente da sua condição de jovens adultos ou idosos, com os mais diversos e diferenciados contextos de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), carregam a marca da sua condição social, sujeitando-se a prestar todo tipo de serviço, cada vez mais indignos e inseguros. Eles retornam à escola para aprender a ler e escrever e também pela necessidade de se renovar no cenário social em que estão inseridos, com a sua inclusão no mundo letrado.

Arroyo (2007) fez uma reflexão sobre quem são os sujeitos da EJA e quais são as marcas de vida que carregam através do tempo. Observem que o autor salienta a inconstância e a incerteza do trabalho informal, apontando que a luta de todos os dias pelo sustento impossibilita o planejamento de ações futuras. Segundo ele,

[...] a pergunta poderia ser esta: que traços têm caracterizado ou que marcas poderíamos encontrar na construção dos jovens e adultos populares? O que lhes afeta mais? O que os desestrutura? O que os interroga? Como eles se interrogam sobre si mesmos, sobre a sua própria construção? Isso significa que vamos focar nosso olhar nessa pergunta. Que traços vêm caracterizando ou que marcas vêm configurando a juventude e a vida adulta populares? (ARROYO, 2007, p. 6).

Miguel Arroyo (2005) descreve esse indivíduo lembrando que:

[...] o traço mais sério de tudo isso é a insegurança. Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano (ARROYO, 2007, p. 8).

E Silva e Oliveira (2013) acrescentam:

[...] por não terem carteira assinada, eles/as não têm férias, nem seguro-desemprego, nem décimo-terceiro salário, nem auxílio doença, nem licença-maternidade, e muito menos aposentadoria por tempo de serviço, dentre outros direitos trabalhistas, por isso mesmo, o trabalho de muitos/as jovens e adultos/as é precarizado e instável. Os produtos que comercializam no trânsito e nas esquinas dos centros urbanos oscilam de acordo com as alterações meteorológicas e as datas comemorativas. Se fizer calor, o produto a ser comercializado no trânsito é água. Quanto mais congestionado estiver o trânsito, maior será o rendimento desse trabalhador no final do dia.

Se chover, são outros artigos que devem ser ofertados nesse mercado paralelo: sombrinhas e guarda-chuvas. Nos dias das mães, podemos vê-los/as vendendo, nas esquinas, papel de presente; na Páscoa, lá estão eles comercializando chocolate (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p. 148).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino, apresenta um percurso de desafios, principalmente, por ser considerada por alguns uma alternativa para minimizar o problema social no país. Porém, a EJA durante grande período não era considerada prioridade educacional, sendo caracterizada como política compensatória para suprir a perda de escolaridade em idade própria. Assim explica a Fundação Vale (2014):

Identificada como a educação dos “carentes, marginalizados e excluídos”, as propostas de EJA assimilaram por muito tempo o papel de “educação mínima” direcionada àqueles com “possibilidades também precárias de desenvolvimento e aprendizagem”. A superação dos preconceitos e o reconhecimento dos jovens e adultos pouco escolarizados como sujeitos de aprendizagem, produtores e disseminadores de conhecimentos é um ponto de partida importante para avançarmos em direção a uma EJA adequada às demandas específicas de articulação e construção de novos saberes significativos para educadores e educandos, demandas estas que se expandem para a satisfação de necessidades básicas (e não mínimas) de aprendizagem; básicas porque consideram as especificidades dos grupos, a diversidade de experiências dos indivíduos e dos coletivos (FUNDAÇÃO VALE, 2014, p. 14).

Pensar na EJA possibilita-nos realizar uma reflexão sobre esse público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto de vida em que ele está inserido. Nesse sentido, Paiva (1987) relata que esses participantes:

[...] são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19).

De acordo com Silva (2017), esse cenário histórico nos dá recursos para uma resumida observação dos percursos dos indivíduos pela educação brasileira, de pessoas que trabalham para combater e elevar suas chances de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.), fatores apontados como a causa do analfabetismo. Ainda segundo Silva (2017), os indivíduos da EJA, que foram enfiados nessa realidade de negação e procura pela sua inserção na vida, são cidadãos que, provavelmente, não possuíram um antecedente de pessoas na família (pais) que conseguiram estudar e serem prósperos profissionalmente. Foram obrigados a priorizar o serviço como o único meio de sobrevivência ou mulheres que se tornaram donas de casa e colocaram em primeiro plano a criação e dedicação aos filhos e a responsabilidade com a lida da casa, deixando a educação escolar para depois.

Refletir sobre a EJA como lugar de inclusão social é condição primeira para garantir o direito a essas pessoas a alfabetização, escolarização ampla, profissionalização, assistência social, psíquica etc., que os integrem ao mundo social e produtivo dignamente, pois não é suficiente apenas reconhecer que “o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2009, p. 30).

O Educação Para Todos diz que:

Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 2015, p. 4).

Sabemos que a ausência desses indivíduos nas políticas educacionais é antiga e isso merece uma investigação criteriosa para que se esclareça as causas dessa exclusão, pois,

[...] de onde chegam às escolas? Da rua, do trabalho, de espaços precaríssimos, da pobreza, da desnutrição, da fome, da violência, de um sobreviver humano ou desumanizante... Ainda predominam as normas “vindas de cima” e as proclamações legais de direito à educação esquecendo-se os sujeitos reais e históricos desses direitos (ARROYO, 2015, p. 27).



[...] por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos”, isso se é um determinante presente na “história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções”. Historicamente os sujeitos da EJA “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”, e seu “nome genérico”, “oculta essas identidades coletivas” (ARROYO, 2005, p. 33).

Nesse contexto,

[...] a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social pendente para os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenha sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é de fato, a perda de um instrumento para inserção na vida social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Silva afirma que “os direitos sociais dos sujeitos da EJA devem ser requeridos para que seja devolvida a identidade que lhes foi negada geração após geração” (SILVA, 2017, p. 22). Segundo Arroyo (2005),

Não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos [...] Os “jovens-adultos”, mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não “paralisam” os “processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política”. [...] É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, “protagonizam trajetórias de humanização”, participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos (ARROYO, 2005, p. 24-25).

É preciso estar claro para o profissional da Educação, que, quando se dedica a trabalhar com jovens e adultos, deve-se ter em mente e se conscientizar de que a maioria desses indivíduos trabalham numa jornada de oito horas ou mais de labor pesado por dia, principalmente as mulheres, que costumam ter dupla jornada de trabalho, ainda cuidam dos afazeres domésticos, dos filhos, etc. Eles fazem empenhos incomuns para frequentar as aulas no período do noturno, no sentido de estudar, na esperança de conquistar melhorias para sua vida. Nesse sentido, é importante que os profissionais reconheçam e valorizem os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que são trazidos na bagagem por esse sujeito. E conclua que o aluno da EJA é um sujeito de direito e que já assumiu um pesado encargo de deveres, com o Estado, com a família, com o trabalho e com a escola. O professor deve

planejar suas aulas de forma que venham atender as necessidades e expectativas desse aluno, tomando o cuidado para não tratar esses jovens e adultos como crianças, como já o foi feito no início da alfabetização do adulto.

Entende-se com isso que o jovem e o adulto da EJA não podem e não devem ser vistos, nem ser tratados como crianças, e também não devem ser vistos como indivíduos com lacunas de conhecimento, pois sua experiência de vida (conhecimento) é tão generosa quanto o que a escola tem a lhe propiciar. É preciso fazer uma correlação do que eles sabem, com o que a escola pode lhe oferecer e, assim, fazer com que o ensino seja significativo e venha lhe acrescentar novas experiências nesse universo escolar. O fracasso que recai sobre o aluno da EJA, seguido pelos fracassos que permeiam as políticas públicas que sustentam o ENCCEJA, e as dificuldades que este público carrega consigo, quando se trata de educação escolar (Serrão, 2014), são fatores que têm refletido no ENCCEJA, fazendo a abstenção figurar em 62% na aplicação do exame em 2019. Esses jovens e adultos alegam ser abatidos por vários fatores que os impedem de comparecer à escola para a realização da prova do ENCCEJA.

Compreender os alunos da EJA como sujeitos significa acreditar na capacidade de desenvolvimento de suas potencialidades, de superarem o olhar negativo que têm sobre si e suas condições sociais, contribuindo para que iniciem o processo de ressignificação do sentimento de inferioridade naturalizado pelos fracassos escolares ou sociais. Para Fonseca:

[...] o público da Educação de Jovens e Adultos é composto por sujeitos que possuem responsabilidades, como trabalho, família, entre outros, e o funcionamento da escola regular é pouco permeável à flexibilização, seja das cargas horárias, dos horários de entrada e saída e da distribuição dos tempos escolares, seja dos modos de conceber, realizar e avaliar atividades didáticas. Outro empecilho de se inserir jovens e adultos em uma sala de aula da rede regular de ensino seria a grande diferença entre as faixas etárias dos alunos. Os problemas são vários (FONSECA, 2007, p. 18).

Os alunos da EJA têm características singulares e, geralmente, são pessoas que não tiveram acesso ou continuidade à escolarização e entre os diversos motivos encontram-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão que “de certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia” (OLIVEIRA, 1999, p. 62) ou repetência escolar e outros inúmeros fatores que estão inclusive fora das paredes escolares (FONSECA (2007, p. 32-33). Fonseca (2007) diz que os indivíduos:

[...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali.

O grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público, e desta forma não podemos pensar em EJA somente por sua característica etária. Pois a interrupção ou impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural (FONSECA, 2007, p. 14-15).

Moura (1999) sugere que devemos considerar o homem:

[...] como ser portador e produtor de cultura, como um ser de relações socioculturais possibilitadas pelo trabalho, pela ação, o que significa práxis, leva-os a conceberem o adulto analfabeto como um sujeito inteligente, capaz, dotado de experiências que necessitam de uma intervenção de instituições culturais que os possibilitem desenvolver suas potencialidades latentes (MOURA, 1999, p. 199).

De acordo com Fonseca (1999), há uma crença de que adultos não possuem a mesma capacidade de aprendizado das crianças e esta perspectiva, “apesar de frequente no senso comum, não encontra respaldo em estudos sobre o funcionamento intelectual do adulto”. O que causa a dificuldade cognitiva de adultos não é a idade, mas sim outros fatores, “entre eles, o nível de saúde, o nível educacional e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico)”. Além disso, “a idade cronológica, tende a propiciar oportunidades de vivências e relações, pelas quais crianças e adolescentes, em geral, ainda não passaram” (FONSECA, 2007, p. 22).

Ainda conforme Fonseca (2007), um fator importantíssimo do aluno da EJA é que ele traz consigo conhecimentos adquiridos em sua vivência, pois a escola não é o único lugar de construção de saberes. Essas experiências adquiridas são significativas e devem ser inseridas no contexto da disciplina. “Todo o processo de conhecimento, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar” (FONSECA, 2007, p. 26). Ainda segundo o autor citado:

[...] respeitar o passado cultural do aluno não se lhe daria confiança em seu próprio conhecimento e na sua habilidade de conhecer, como também lhe conferiria “uma certa dignidade cultural ao ver suas origens culturais sendo aceitas por seus mestres e desse modo saber que esse respeito se estende também à sua família e à sua cultura”. Ao perceber que a escola não apenas aceita, mas valoriza os conhecimentos que ele maneja com certa destreza, o aluno adulto sente-se mais seguro, mais integrado ao fazer escolar e, principalmente, reconhece que tem valor por si mesmo e por suas decisões (FONSECA, 2007, p. 70).

Segundo Soek (2009, p. 23), o público da modalidade EJA possui um perfil bem definido. Geralmente, “[...] são trabalhadores que, desde muito cedo, precisam ingressar no mundo do trabalho. Estas pessoas são de origem humilde, as famílias geralmente são numerosas e vivem com muito trabalho e pouco lazer”. Para a autora, o perfil dessa população no Brasil está diretamente relacionado a outros problemas sociais que o país enfrenta. Problemas esses citados por ela, tais como a má distribuição de renda e a falta de emprego para as pessoas, dentre outros fatores de ordem sociopolítica, econômica e cultural. Nesse sentido, na EJA, diferente do ensino regular, é possível encontrar diversas situações de vivências, como alunos de faixas etárias diversificadas, pais de famílias, trabalhadores que, muitas vezes, buscam melhores empregos e melhores salários ou mesmo obter satisfação pessoal com a continuidade do estudo.

Hoje, podemos observar que temos grupos de cidadãos que tem sido enquadrados no grupo dos indivíduos que nem estudam e nem trabalham, conhecidos pelo termo “geração nem-nem”, utilizado para designar a parcela dos jovens que não estudam, nem trabalham. São pessoas entre 18 e 25 anos que desistiram de procurar emprego pelo fato de não terem nenhuma qualificação, e tampouco querem voltar a estudar porque não se sentem atraídos pela escola.

### 3.2 OS DADOS DA PESQUISA SOBRE A ABSTENÇÃO NO ENCCEJA

Ao iniciar esta pesquisa, a minha intenção era descobrir qual o fator ou os fatores favoreciam a ausência do participante no local para a realização da prova do ENCCEJA e se havia uma relação com a logística de aplicação da prova realizada pelo INEP, fazendo com que a taxa de abstenção figurasse entre 50% e 69%, em anos anteriores, e em 62%, no ano de 2019.

Reverendo relatos sobre o ENCCEJA, fica claro que ao longo de suas edições sempre houve um alto grau de ausência do participante que se inscreve de forma gratuita e voluntária, mas que, por vários motivos, não comparece no dia para realizar a prova. Desde as primeiras aplicações, foi registrada a alta taxa de abstenção na prova, desafio a ser enfrentado pelo INEP para resolver esse problema. Existem relatos de servidores do órgão, já sinalizando a necessidade de se combater essa ausência no ENCCEJA, desde o início, já em suas primeiras aplicações.

A Coordenação Geral do Desenvolvimento da Aplicação (CGDA) é uma Coordenação vinculada à Diretoria de Gestão e Planejamento (DGP) e está dividida em sub-coordenações: Coordenação de Concepção dos Procedimentos de Aplicação e de Capacitação, responsável pelo planejamento, concepção e elaboração dos procedimentos de aplicação específicos para cada tipo de aplicação; e o Atendimento Especializado e Específico para atender as necessidades de pessoas com deficiências ou outras condições especiais.

Na CGDA, faz-se a capacitação presencial e a capacitação online, com o objetivo de repassar aos colaboradores, conhecimento sobre os procedimentos necessários àqueles que trabalham nas aplicações das provas. Também elaboram os manuais para os coordenadores estaduais, municipais e de locais. Manuais estes, que norteiam as aplicações.

A Coordenação de Concepção dos Instrumentos Administrativos de Aplicação é responsável pela definição da relação, elaboração e aprovação dos materiais administrativos necessários a cada tipo de aplicação das avaliações realizadas pelo INEP. São elaborados por esta Coordenação os instrumentos administrativos (como ata de sala, ficha de dados biométrico, relatório de aplicação, relógio de tempo restante de prova, lista de presença, termo de sigilo, compromisso e confidencialidade, etc.), todos usados pelos colaboradores durante a aplicação.

A Coordenação de Divisão de Concepção de Atos Normativos e de Atendimento ao Cidadão é responsável pela elaboração e atualização dos atos normativos (Portarias e Editais) que norteiam as aplicações dos exames e avaliações, sob a responsabilidade do INEP, em articulação com as diretorias que os concebem. É responsável pelas demandas judiciais de participantes que acessam a justiça para reivindicar os direitos pelos quais se sentiram lesados, solicitando reaplicação das avaliações, e são responsáveis por responder o 0800. Elaboram os sistemas de inscrições com a Diretoria de Informação (DTDIE).

Ainda há o Banco de Supervisores (BSI), ligado à Coordenadora Geral, criado com o objetivo de verificar *in loco* os processos executados pelas empresas aplicadoras contratadas pelo Inep para a aplicação das Avaliações e Exames. O BSI é o responsável pelas etapas da supervisão da capacitação, de visitas *in loco* para análise da infraestrutura dos locais de provas e das aplicações. É responsável pela consolidação dos relatórios preenchidos pelos supervisores para futuras proposituras de melhorias nos Editais, nas capacitações, nos instrumentos administrativos e pela elaboração dos critérios de participação dos servidores no Banco. Enviamos pelo menos um servidor do INEP para cada capital brasileira, a fim de acompanhar a capacitação dos colaboradores e a aplicação da prova, com o objetivo de verificar se os procedimentos e a logística de aplicação estão sendo cumpridos, conforme estabelecido no Edital que rege o Exame ou a Avaliação. O gestor do BSI consolida os relatórios, organiza as viagens dos supervisores para a supervisão nos locais designados para esta atividade.

Na CGDA, trabalha-se com todas as avaliações concebidas pelo INEP e é deparado a cada Edição, com uma taxa de abstenção na prova do ENCCEJA em torno de 50% a 69%, motivo da investigação feita por mim, servidora da Carreira de Pesquisador Tecnologista de Assuntos Educacionais do INEP.

O Exame ficou suspenso por alguns anos e, durante esse período, os estudantes que queriam a certificação do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio não dispunham de outra opção que não fosse realizar a prova do ENEM para a obtenção da Certificação. Os participantes que realizam a prova do ENCCEJA são pessoas com as mais variadas características. Muitos estão fora das salas de aula, outros estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio e querem avançar nos estudos, outros estão fora do ambiente escolar por anos e com um grau de instrução muito abaixo das habilidades e competências exigidas no ENEM.

Os participantes que vivem no exterior e buscaram a Certificação no ENCCEJA/2017 para o nível do Ensino Médio e teve notas suficientes para a sua aprovação, foram, entre outros participantes, que tiveram direito à gratuidade no ENEM/2018, solicitada na página do participante. Esta foi a primeira vez que participantes do ENCCEJA teve direito à gratuidade na taxa de inscrição do ENEM. Além dos participantes do ENCCEJA, existem mais três classes de participantes que têm direito à isenção da taxa de inscrição por lei no ENEM:

- Concluintes do Ensino Médio em escola da rede pública declarada ao Censo da Educação Básica;
- Estudantes com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio (Lei nº 12.799/2013) que tiver cursado todo o Ensino Médio em escola da rede pública ou na condição de bolsista integral na rede privada;
- Quem declarar estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica por ser membro de família de baixa renda, e estiver inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) (INEP, 2019, recurso online).

Os participantes que se inscreveram para a realização da prova do ENCCEJA/2019, porém não compareceram (em nenhum turno) à escola e não justificaram sua ausência no dia do exame, poderão ser obrigados a pagarem uma taxa de ressarcimento ao governo, determinada no Edital do ENCCEJA/2020.

O texto a seguir, na Figura 17, foi disponibilizado na página do sistema ENCCEJA para o participante descrever o motivo que o fez não comparecer a nenhum dos turnos para a realização da prova em 2018, com o objetivo de requerer a gratuidade no ENCCEJA/2019. Diante da tentativa de se criar esta taxa, a Procuradoria do INEP sinalizou esta cobrança inconstitucional ou ilegal, pois ela ia contra a gratuidade instituída no Projeto Básico e nas Portarias que regem o ENCCEJA. Nesse sentido e por determinação da Procuradoria do INEP, a ideia de se cobrar uma taxa foi deixada para trás e nenhum participante teve que pagá-la. Há quem defenda a cobrança de taxa de inscrição, pois a tendência é de não valorizar o que é gratuito. Isso pode ser um dos motivos que faz a abstenção no ENCCEJA tão alta.

Figura 17 – Texto disponibilizado na página do participante para a justificativa da falta na prova do ENCCEJA, em 2018

O Encceja é um Exame gratuito, integralmente custeado pelo Governo Federal.

O participante que não compareceu para a prova de todas as áreas do conhecimento nas quais se inscreveu em 2018 e desejar fazer o Encceja 2019 deverá justificar sua ausência na inscrição do próximo ano. Para isso deverá anexar atestado médico, documento judicial, certidão pública ou boletim de ocorrência que comprove e justifique a ausência na aplicação deste domingo. Não será aceita declaração emitida pelo próprio participante, pais ou responsáveis.

Caso o participante não justifique a ausência, deverá ressarcir ao Inep o custo do Exame, que será divulgado em 2019, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU). A medida, inédita no Encceja, visa conter o desperdício do dinheiro público.

Em 2017, 56,8% dos inscritos não compareceu ao Exame.

Fonte: Documento interno do INEP, elaborado pela Equipe da CGDA/DGP/INEP.

Em 2019, embora tenha tido um número recorde de inscrições e de participantes, o percentual comparativo ficou muito abaixo do esperado, que é entre 25% e 27%. Realizaram a prova só 39,9%, isto é, menos de 50% dos participantes que se inscreveram para adquirir a certificação nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio. Para os participantes que se inscreveram, não foram realizar a prova e não tiveram explicações plausíveis que justificassem sua ausência, devem aguardar novas informações e confirmações emitidas pelo INEP, quando se aproximar o período das inscrições para o ENCCEJA/2020, previsto para o mês de maio (INEP, 2019, recurso online).

Segundo **O Globo-G1** (2019),

O percentual de aprovados em exames que dão o direito de tirar o “diploma” do ensino médio mesmo sem frequentar a escola na idade prevista passou de 14,3%, em 2016, para 36% em 2018. O salto ocorreu dois anos depois de o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ser substituído por uma prova especificamente desenvolvida para esse objetivo: o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

O ENCCEJA foi pensado para candidatas como Maria das Neves, que pisou em uma sala de aula pela primeira vez em 2010, aos 45 anos. Ela tentou em quatro edições do Enem obter os 450 pontos que eram necessários para obter



o diploma, mas não teve sucesso. Só conseguiu o certificado quando a prova mudou (O GLOBO-G1, 2019, recurso online).

Roberto Catelli Junior, coordenador adjunto da ONG Ação Educativa, equiparou o ENEM e o ENCCEJA, no decorrer de sua pesquisa de doutorado pela USP, e relata que a distinção entre os Exames é a finalidade fundamental: “O Enem é uma prova de competição para cursos de alta concorrência”, explicou ele ao O Globo-G1 (O GLOBO-G1, 2019, recurso online). Catelli analisou as informações dos participantes do Enem/2013 e chegou à conclusão que, mesmo entre os participantes oriundos da Educação Regular, 62% dos participantes do Exame não atingiriam os requisitos exigidos desde 2012, para requerer a Certificação: 450 pontos nas quatro provas objetivas, e pelo menos 500 pontos na Redação.

Minha investigação se deu em torno do ENCCEJA, tentando encontrar respostas que venham esclarecer quais os motivos justificam o grande número de abstenções em torno da prova pelos participantes que se inscrevem e, no dia, não comparecem ao seu local de aplicação para a realização da prova. Como servidora do INEP, busco explicações que possam justificar a abstenção muito alta no Exame, procurando identificar as prováveis causas sobre o que acontece, quais são os fatores que tem impossibilitado o participante de ir à escola, fatores que se repetem todos os anos, desde a sua concepção aos dias atuais.

O investimento em torno da realização desta prova é altíssimo, procurando dar oportunidade aos cidadãos que estão fora da escola e não tiveram oportunidade de concluir seus níveis de escolaridade na idade certa. O impacto financeiro para a concepção da prova do ENCCEJA é enorme: a impressão gráfica (imprime-se uma quantidade grande de provas a um custo alto), a mão de obra contratada para atuar na aplicação da prova (dois ou três aplicadores para cada sala), aplicadores especializados (mão de obra especializada como Transcritor, Ledor, Intérprete de Libras, Transcritor Brailista, etc.), aluguel de escolas para a aplicação efetiva da prova, contratação dos Correios para a distribuição das provas às escolas, entre outros.

Conforme o presidente do Inep, Alexandre Lopes:

O ENCCEJA é uma oportunidade para aquelas pessoas que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. É uma nova chance para essas pessoas conseguirem a Certificação e, assim, seguirem na sua atividade profissional ou acadêmica, por exemplo, ingressando na universidade (INEP, 2019, recurso online).

Ainda de acordo com Lopes, o perfil do participante no Ensino Fundamental é de 53% dos inscritos do sexo feminino. Já no Ensino Médio, as mulheres são 51,51% dos inscritos. No Ensino Fundamental, os cinco Estados com maior número de inscritos foram: São Paulo (15,56%); Rio de Janeiro (10,95%); Paraná (10,3%); Rio Grande do Sul (10,27%); Minas Gerais (8,48%). No Ensino Médio, os cinco Estados com maior percentagem de inscritos são: São Paulo (18,37%); Rio de Janeiro (12,09%); Paraná (9,26%); Minas Gerais (9,04%); Rio Grande do Sul (8,15%) (INEP, 2019, recurso online).

O ENCCEJA é aplicado no exterior e as provas foram aplicadas no dia 15 de setembro de 2019 nos seguintes países e cidades: Bélgica (Bruxelas); Espanha (Barcelona e Madri); Estados Unidos (Boston, Houston, Nova Iorque e Miami); França (Paris); Guiana Francesa (Caiena); Holanda (Amsterdã); Itália (Roma); Japão (Nagoia, Hamamatsu e Tóquio); Portugal (Lisboa); Reino Unido (Londres), Suíça (Genebra) e Suriname (Paramaribo). E o ENCCEJA exterior para pessoas privadas de liberdade foi realizada nos dias 16 a 27 de setembro no Japão (Tóquio). Nestes países o número da abstenção aparenta menor, mas temos que levar em consideração que o número de participantes é muito menor. Nesse sentido, podemos considerar que lá a abstenção também é alta.

As inscrições para o ENCCEJA/2019 atingiram os maiores índices de inscrições. O número de inscrições realizadas é grande, porém as abstenções costumam ser maior, ficando em torno de 50% a 62%. No ano de 2019, foi um total de 2.973.375; o número é 75% maior que em 2018, quando o Exame teve 1.695.607 inscritos. Deste total, 641.576 (seiscentos e quarenta e um mil e quinhentos e setenta e seis), ou 21,6% do total fizeram sua inscrição para a prova do Ensino Fundamental, e 2.331.798, ou 78,4% do total, inscreveram-se para a realização da prova do Ensino Médio. Porém, desse número de inscritos, menos da metade compareceram para a realização da prova, fazendo figurar uma abstenção entorn de 62% no ENCCEJA/2019 (INEP, 2019, recurso online).

Espera-se que a investigação possa indicar de que forma o INEP poderá reduzir a abstenção no Exame, caso se comprove que ações realizadas, por meio da logística de aplicação, vem influenciando para esta ausência no ENCCEJA. No ano de 2017, foi confirmada uma abstenção de 69%. No ano de 2018, o INEP usou critérios diferenciados, como a divulgação do exame na mídia e a abstenção foi reduzida para 55%.

Figura 18 – Histórico do número de inscritos, presentes e ausentes e taxa de abstenção no ENCCEJA, de 2010 a 2018

ANO	INSCRITOS	PRESENTES	AUSENTES	ABSTENÇÃO (%)
2010	157.420	103.508	53.912	34,25
2013	128.581	69.377	59.204	56,88
2014	146.475	76.810	69.665	47,56
2017	1.575.561	679.366	896.195	56,88
2018	1.695.607	789.484	906.123	53,40

Fonte: Documento interno do INEP, 2018.

O número de inscrições em 2017 teve um aumento muito grande, pois foi quando o ENCCEJA voltou a certificar o Ensino Médio e aqueles participantes que faziam o ENEM com este objetivo voltaram a realizar a prova do ENCCEJA. Este número tem se mantido de 2017 para cá, com o número recorde em 2019. Várias são as indagações em torno dessa investigação, muitos podem ser os fatores que têm impedido o participante de chegar à escola para realizar a prova do ENCCEJA. Creio que os motivos são os mais variados possíveis. Por exemplo:

- o ensalamento tem alocado esse participante em uma escola distante da sua residência, dificultando o seu acesso a ela? Embora os critérios de ensalamento respeitem as regras constantes no Projeto Básico do ENCCEJA, que estabelece, que o participante só poderá ser alocado em no máximo 30km de distância da sua residência.

- o participante não dispor de recursos financeiros para custear o transporte e a alimentação no dia da prova, contando que o tempo de prova dura o dia todo?

- o participante não ter acesso aos meios tecnológicos para visualizar a confirmação da inscrição e do local onde ele vai realizar a prova? Todas as etapas da inscrição são realizadas pelo site do Inep, na página do participante, inclusive a confirmação da inscrição e o seu local de prova. Esses participantes, em grande número, são limitados de conhecimentos e até de bens, com poder aquisitivo baixo, muitos deles não possuem computador em casa, assim buscam ajuda de pessoas, até mesmo em *lanhouses*, para realizar sua inscrição. Para realizar a inscrição é preciso ter um e-mail e uma senha para ter acesso à página de inscrição, para receber a confirmação da sua inscrição, visualizar e imprimir seu cartão de inscrição (que não é exigido no dia da prova), que traz o seu local de realização da prova. Essa pessoa que cria o e-mail e a senha para a realização da inscrição, pode não avisá-lo desse e-mail e senha, e ele sem essas informações, fica esperando que a confirmação e o local de prova vai chegar na sua casa, via Correios, mas o Inep não envia nada ao participante, só disponibiliza na página do participante.

- as propagandas divulgando o Exame e o dia da sua aplicação pelo Inep, não tem alcançado esse público?

- a carga horária da prova é extensa, com a duração de quatro horas no período matutino e cinco horas no período vespertino. Esse tempo desestimula, e desanima o participante que está há muito tempo fora da sala de aula? (INEP, recurso online).

Muitas são as indagações, porém, para encontrar os motivos concretos em resposta a essas perguntas, analisei as solicitações de isenção da taxa de inscrição, pois o participante que se inscreveu para realizar a prova do ENCCEJA, em 2018, e não compareceu em nenhum dos turnos, para conseguir a isenção em 2019, precisou justificar a sua falta no sistema de inscrição do INEP, que foi disponibilizado bem antes do período de inscrição se abrir para a realização da prova. Investigar e identificar qual é o fator ou quais são os fatores responsáveis por esta taxa de abstenção tão alta, que impede o participante de realizar a prova do ENCCEJA, é o meu objetivo principal desta pesquisa, pois, até hoje, não há registros de estudos e pesquisas que tenham respondido a essas perguntas ou mesmo justificado a falta do participante.

O INEP disponibilizou um formulário na internet (no portal eletrônico), precisamente na página do participante, em que ele precisava preencher a justificativa sobre a sua ausência à escola para a realização da prova do ENCCEJA, no ano de 2018, para conseguir a isenção da taxa de pagamento para a aplicação do ENCCEJA em 2019. Quem se inscreveu e não compareceu para realizar a prova, em nenhum dos dois turnos, precisava justificar sua falta para conseguir se inscrever sem custos financeiros.

O Quadro 3, apresentado a seguir, foi disponibilizado no sistema de inscrição do ENCCEJA/INEP, conforme se mostrava na página do participante. Havia o passo a passo para que o participante conseguisse acessar o *site* do INEP e fazer sua justificativa.

Figura 19 – Página do ENCCEJA para justificativas

encceja2019

Qual a justificativa para a ausência do Encceja 2018?\*

Assalto/Furto       Maternidade       Internação/consulta médica       Exercício de atividade profissional  
 Acidente de Trânsito       Paternidade       Emergência médica       Deslocamento a trabalho  
 Casamento       Acompanhamento de cônjuge ou companheiro       Intercâmbio acadêmico  
 Morte na família       Privação de liberdade       Atividade curricular

<Intercâmbio acadêmico – Documento assinado, em língua portuguesa, da Instituição de Ensino Internacional que comprove intercâmbio internacional, contendo identificação da Instituição de Ensino, nome completo do participante, e o período do curso, que contemple o dia 5 de agosto de 2018.>  
Somente serão aceitos documentos no formato PDF, PNG ou JPG, no tamanho máximo de 2MB.

ANEXAR DOCUMENTO

Atestado acadêmico.pdf

SAIR      VOLTAR      CONTINUAR

Fonte: Elaborado pela DTDIE/INEP.

Estas justificativas apresentaram um número enorme de participantes buscando explicar sua ausência na realização da prova. Depois de inseridos os documentos comprobatórios no sistema, estas justificativas foram analisadas pela Empresa Aplicadora do Exame e deferidas ou indeferidas, quanto à comprovação documental. Devido ao zelo que o INEP possui com o participante, a equipe da CGDA fez uma reanálise de todas as justificativas indeferidas pela Empresa Aplicadora, para que nenhuma dessas 262.392 justificativas tivessem sido indeferidas indevidamente. Este feito aconteceu como um trabalho extraordinário no sábado e no domingo, das 8h às 18h, em nossos postos de trabalho na sede do INEP, por uma equipe de 20 pessoas. O trabalho foi dividido para membros da equipe por Estados e cada um analisou uma média de quase 800 justificativas. E à medida que íamos terminando a tarefa, ajudávamos os colegas que haviam ficado com os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, regiões com o maior número de participantes e de solicitações.

Ao analisar as justificativas de ausência na prova, como eu já havia imaginado, encontrei vários fatores de ordem psicológica, econômica, pessoal, situações domésticas, questão de saúde, etc. Foram analisadas as justificativas de um total de 262.392 participantes, informando o motivo que viesse justificar o não comparecimento ao seu local de prova:

- a. um total de 60.195 participantes informou que estava em pleno exercício da atividade profissional e foram impedidos (não tiveram a dispensa do trabalho) de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 23% do total;
- b. um total de 55.406 participantes informou que não havia nenhuma justificativa para explicar a sua ausência na realização da prova, no entanto, queria uma segunda chance e precisava ser isento do pagamento da taxa, pois não dispunha de recursos financeiros para pagar pela inscrição, equivalendo a 2,1%;
- c. um total de 43.513 participantes informou ter sofrido algum problema de saúde e procurar uma emergência médica, impossibilitando-os de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 16,6% do total;
- d. um total de 22.058 participantes informou a maternidade, que havia tido o bebê e estava em repouso (e os maridos as acompanhando após o parto). Outras informaram que havia entrado em trabalho de parto no dia anterior ou no dia da prova, ficando impossibilitadas de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 8,4% do total;
- e. um total de 20.278 participantes informou que por uma questão de deslocamento a trabalho/bintercâmbio acadêmico estiveram impossibilitados de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 7,7% do total;
- f. um total de 12.356 participantes informou ter sofrido algum problema de saúde e teve que procurar ajuda médica. Alguns alegaram que estavam ou ficaram internados e outros registraram apenas consulta médica ou consulta ao dentista num dia de domingo (internação/consulta médica, cirurgia odontológica marcada), ficando impossibilitados de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 4,7% do total;
- g. um total de 11.077 participantes informou ter sofrido a perda de um ente querido (morte na família: pai, mãe, avô, avó e outros), impossibilitados de comparecer à escola para a realização da prova por precisar sepultar seu parente, equivalendo a 4,2% por cento;
- h. um total de 8.922 participantes informou que estavam participando de alguma atividade curricular (como seminários, congressos, apresentação de trabalhos acadêmicos, etc.). Lembrando que alunos que estão cursando o Ensino Médio também

- realizam o ENCCEJA para a antecipação da conclusão de grau. Portanto, ficaram impossibilitados de comparecer à escola, equivalendo a 3,4% do total;
- i. um total de 8.063 participantes informou que não foi possível estar presente por ter acompanhado o cônjuge ou companheiro (marido ou esposa) em viagens a trabalho ou até mudança de domicílio para outro Estado (o participante só pode realizar a prova na cidade indicada por ele no ato da inscrição), equivalendo a 3,1% do total;
  - j. um total de 6.975 participantes informou que sofreram algum tipo de assalto ou furto no trajeto para a escola, ou até um arrastão, na porta da escola, enquanto esperava pela abertura dos portões, tendo seus bens subtraídos e ficando sem os documentos, impedidos, assim, de realizarem a prova por falta de documentos de identificação, requisito obrigatório para a realização da prova, equivalendo a 2,6% do total;
  - k. um total de 5.562 participantes informou que sofreram algum tipo de acidente de trânsito (carro, moto, etc.) no percurso da sua casa até o local de prova, ficando impossibilitado de estar na escola para realizar a prova, representando 2,1% do total;
  - l. um total de 3.445 participantes alegou que o fator paternidade (a esposa ou companheira teve o bebê e ele estava acompanhando-a) o impediu de estar na escola para a realização da prova, equivalendo a 1,3% do total;
  - m. um total de 2.291 participantes informou que estava em uma cerimônia de casamento (casando-se ou assistindo o casamento de alguém), encontrando-se impossibilitado de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 0,9% do total;
  - n. um total de 2.251 participantes informou que estava em privação de liberdade (cumprimento de pena) e foram impedidos de comparecer à escola para a realização da prova, equivalendo a 1% do total.

Optamos por fazer a demonstração da descrição dos dados relacionados no Quadro 3, a seguir, para facilitar a leitura e o entendimento do leitor. O quadro mostra estas justificativas e o número de participantes que acessaram a “página do participante” para este fim.

Quadro 3 – Motivos das justificativas analisadas e o número de participantes que justificaram sua ausência

(continua)

<b>Justificativas apresentadas pelos participantes</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Número em Porcentagem</b>
Participantes estavam em pleno exercício da atividade profissional (trabalho), como os que trabalham em <i>shoppings</i> , lojas do McDonald's, etc.	60.195	23%
Participantes informaram não haver justificativa para a ausência na prova, mas queriam uma segunda chance e não tinha recursos para pagá-la	55.406	21%
Participantes sofreram algum problema de saúde e tiveram que procurar uma emergência médica.	43.513	16%
Participantes informaram a maternidade (e os maridos estavam acompanhando-as após o parto), entrado em trabalho de parto no dia anterior ou no dia da prova.	22.058	7,7%
Participantes ausentes por uma questão de deslocamento a trabalho/ intercâmbio acadêmico.	20.278	8,4%
Participantes sofreram algum problema de saúde e tiveram que procurar ajuda médica, estavam ou ficaram internados, entre outros; registraram apenas consulta médica num dia de domingo.	12.356	4,7%
Participantes sofreram a perda de um ente querido (morte na família pai, mãe, avô, avó e outros), estavam sepultando seu parente.	11.077	4,2%
Participantes participando de alguma atividade curricular (como seminários, congressos, apresentação de trabalhos acadêmicos etc.).	8.922	3,4%
Participantes acompanharam o cônjuge ou companheiro (marido ou esposa) em viagens a trabalho.	8.063	3,1%



Quadro 3 – Motivos das justificativas analisadas e o número de participantes que justificaram sua ausência

(conclusão)

<b>Justificativas apresentadas pelos participantes</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Número em Porcentagem</b>
Participantes sofreram algum tipo de assalto ou furto no trajeto para a escola ou até um arrastão na porta da escola, ficando sem os documentos, impedidos por falta de documentos de identificação.	6.975	2,6%
Participantes sofreram algum tipo de acidente de trânsito.	5.562	2,1%
Participantes alegaram o fator paternidade (a esposa ou companheira teve o bebê e estava acompanhando-a)	3.445	1,3%
Participantes estavam em uma cerimônia de casamento (casando-se ou assistindo o casamento de alguém).	2.291	0,9%
Participantes informaram privação de liberdade (cumprimento de pena)	2.251	1%
<b>Total</b>	<b>262.392</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Além da análise das justificativas para a solicitação de isenção da taxa de inscrição para a realização da prova do ENCCEJA/2019, também foram analisadas as solicitações de pedidos para que fosse reaplicado a prova de 2019, pois o participante alegou ter sido prejudicado no momento em que estava realizando a prova. Estas justificativas apresentaram um número grande de participantes buscando explicar a razão pela qual foram prejudicados durante a realização da prova. Depois de inseridos os documentos comprobatórios no Sistema de inscrição, estas justificativas foram analisadas pela Empresa Aplicadora do Exame e deferidas ou indeferidas, quanto à sua comprovação.

Devido ao zelo do INEP para com este participante, a equipe da CGDA, novamente fez uma reanálise de todas as justificativas que foram indeferidas pela Empresa Aplicadora, para a certificação de que nenhuma dessas 14.836 (quatorze mil e oitocentos e trinta e seis)

justificativas tivessem sido indeferidas indevidamente. Este trabalho também aconteceu de forma extraordinária, num final de semana, no sábado e no domingo, na sede do INEP, pela mesma equipe de 20 pessoas. O trabalho foi distribuído entre os membros da equipe, novamente, por Estado.

Foram 14.836 (quatorze mil e oitocentos e trinta e seis) participantes que justificaram, pelos mais variados motivos, que necessitavam de uma reaplicação da prova do ENCCEJA/2019, mas tiveram sua solicitação indeferida pela empresa aplicadora:

- a) um total de 10.599 (dez mil e quinhentos e noventa e nove) participantes alegaram outros motivos não listados que necessitavam da reaplicação. Não tinham nenhuma justificativa por não ter comparecido à escola, mas queria uma nova oportunidade. Claro que foram indeferidas todas estas solicitações;
- b) um total de 1.071 (um mil e setenta e um) participantes alegaram que foram impedidos de realizar a prova, por erros na identificação, ainda que portando documentos válidos. Este era um erro frequente pelos aplicadores que, mesmo portando o Manual, onde estão listados todos os documentos que são permitidos e válidos, segundo o Edital, a lista é bem grande, eles se atrapalhavam e impediam o participante de realizar a prova. Para evitar que esses erros aconteçam, o INEP mudou as regras de eliminação e só o coordenador de local pode eliminar um participante por falta de documento válido. Havendo alguma situação de eliminação no Exame, somente é realizada pelo coordenador de local;
- c) um total de 758 (setecentos e cinquenta e oito) participantes alegaram que houve tumulto ou barulho em excesso no espaço externo da escola, comprometendo a realização da prova. É pedido pelo INEP à empresa aplicadora, que aloca escolas próximas à praças públicas, que faça um levantamento junto à administração daquela localidade para verificar se está previsto algum evento festivo naquele local no dia da aplicação da prova. Caso se comprove, esta escola deve ser evitada. Caso não seja possível abrir mão deste local de aplicação, tenta-se mudar a data do evento. Já houve casos do evento não estar previsto e a comunidade realizar um, bem no dia da prova. Assim, é solicitado junto à Polícia Militar, que o volume da música seja diminuído, mas, mesmo assim, o barulho atrapalha e, para os que se sentem prejudicados por esse motivo, solicita-se a reaplicação, é analisada e, em alguns casos, é deferida.

- d) um total de 631 (seiscentos e trinta e um) participantes alegaram conduta inadequada da equipe de aplicação, como conversas entre si (que são proibidas pelo INEP), atrapalhando o participante que necessita de silêncio para realizar a prova. Essa equipe é capacitada para exercer esta função e na capacitação é solicitado, por diversas vezes, que conversas entre eles são proibidas, mas, infelizmente, esses erros ainda acontecem. Por isso, caso se comprovem os fatos baseados na ata de sala (documento em que se registra todas as ocorrências da aplicação), no 0800 ou no SAC do INEP, é concedido o direito de reaplicação da prova;
- e) um total de 467 (quatrocentos e sessenta e sete) participantes alegaram que foram encaminhados para um outro local de aplicação. Ele chega à escola, mas não sabe o local onde vai realizar a prova. A equipe o informa de que ele não vai realizar a prova naquele local e o encaminha para uma outra escola, que também não é o seu local de aplicação. Com isso, o tempo passou e ele não conseguiu chegar a tempo ao seu local de aplicação. Neste caso, é analisado e, se comprovada esta falha pela equipe de aplicação, é concedido o direito de reaplicação;
- f) um total de 367 (trezentos e sessenta e sete) participantes alegaram que a equipe de aplicação não obedeceu o tempo previsto para a aplicação da prova, finalizando-a antes do tempo determinado em Edital. Isto acontece, às vezes, por causa do fuso horário diferente em vários Estados brasileiros, pois todos os horários da aplicação respeitam o horário oficial de Brasília e eles se atrapalham muito com isso, pois há locais em que são até três horas de diferença. O INEP tem feito muito para que esta ação não aconteça mais. Se comprovada a alegação do participante quanto a este fato, é concedida a reaplicação;
- g) um total de 215 (duzentos e quinze) participantes alegaram que não havia Provas, Cartão-Resposta/Folha de Redação para ele (o qual foi indicado no ato da inscrição, selecionando qual área de conhecimento ele iria realizar a prova). Este fator pode acontecer por erros na logística do ensalamento e a informação passar despercebida quanto às áreas de conhecimento solicitadas pelo participante para a realização da prova. Pode ser também um erro na distribuição da prova, pelo chefe de sala e o aplicador, não ter percebido que havia mais de um Caderno de Provas para aquele participante, que ele iria realizar a prova em mais de uma área de conhecimento ou até mesmo ser o caso de participantes com nomes homônimos. Para evitar esse erro de

entregar prova a pessoas trocadas, que possuem nomes iguais, o INEP mudou a forma da distribuição e hoje as provas são nominais, vem com o nome do participante impresso na capa. Esses aplicadores são capacitados para essa atividade, porém, ainda cometem erros nesse sentido, o que prejudicava de certa forma o participante. Comprovada esta informação, por meio da ata de aplicação da sala, é possível a reaplicação da prova a este participante, pois a intenção do INEP é atender o maior número de participante possível;

- h) um total de 201 (duzentos e um) participantes alegaram ter sofrido uma eliminação indevida pelos aplicadores. Caso fique confirmada a sua alegação, o INEP lhe concede o direito de realizar a prova novamente. Para evitar que participantes sejam eliminados indevidamente, o INEP alterou as regras de aplicação do Exame e, hoje, seja qual for o motivo, somente o coordenador de local tem o poder de eliminar o participante;
- i) um total de 140 (cento e quarenta) participantes alegaram falta de energia elétrica no local de aplicação, o que comprometeu a visibilidade da prova (algo comum de acontecer no Norte e Nordeste). Este é um dos maiores motivos para uma reaplicação, pois, muitas vezes, o local de aplicação não tem janelas maiores que possibilite a realização da prova só pela claridade da natureza (sol). Em outros casos, usam-se velas, porém, há outros em que não é possível nenhuma alternativa. Lembrando que a aplicação sem a energia elétrica só prossegue com o consentimento do participante. Para todos esses participantes que alegam este motivo é concedido o direito à reaplicação da prova;
- j) um total de 164 (cento e sessenta e quatro) participantes alegaram que não realizaram a prova por sua escola estar ocupada (isto aconteceu na época em que alunos do Ensino Médio do Brasil invadiram escolas para reivindicar melhorias para o ensino). Naquela época, houve reaplicações e usaram instituições particulares e não públicas, para atender a esses participantes;
- k) um total de 131 (cento e trinta e um) participantes que solicitou a disponibilização de recursos ou auxílios de acessibilidade no ato da inscrição e foi deferida, alegaram o não cumprimento dessa solicitação pela equipe aplicadora. O INEP concede o direito à reaplicação e pune a empresa aplicadora pelo descumprimento desse direito;
- l) um total de 51 (cinquenta e um) participantes solicitaram a reaplicação alegando que a aplicação foi suspensa por fenômenos da natureza (incidentes na véspera ou no dia,

como chuvas torrenciais, alagamentos, destelhamentos da escola, situações que colocam a infraestrutura da escola em risco). É muito comum no Norte e Sudeste, na época das chuvas. Todas estas solicitações são contempladas com a reaplicação;

m) um total de 41 (quarenta e um) participantes alegaram que houve erro ao distribuir os Cadernos de Questões pela equipe de aplicação (hoje é mais difícil isto acontecer, pois os cadernos são nominais, já vem com o nome do participante impresso na capa). Se deferido, o participante vai para a reaplicação da prova;

Optamos por fazer em um quadro a demonstração da descrição dos dados acima relacionados para facilitar a leitura e o entendimento do leitor. O Quadro 4, a seguir, lista os motivos alegados para a solicitação de reaplicação da prova.

Quadro 4 – Motivos das solicitações para a reaplicação do ENCCEJA/2019 e número de participantes que justificaram sua solicitação

(continua)

<b>Motivo da solicitação para a Reaplicação</b>	<b>Quantitativo</b>
Outro motivo não listado.	10.599
Impedimento de realização do Exame por erro na identificação, apesar de estar com documento válido.	1.071
Tumulto ou barulho externo que comprometeu a realização das provas.	758
Conduta inadequada da equipe de aplicação, comprometendo a realização das provas.	631
Erro da equipe de aplicação ao se direcionar para local de provas errado.	467
Não cumprimento do tempo de prova previsto	367
Ausência de Provas, Cartão-Resposta/Folha de Redação.	215
Eliminação indevida.	201
Ocupação do local de provas.	164

Quadro 4 – Motivos das solicitações para a reaplicação do ENCCEJA/2019 e número de participantes que justificaram sua solicitação

(conclusão)

Motivo da solicitação para a Reaplicação	Quantitativo
Falta de energia elétrica que comprometeu a visibilidade das provas pela ausência de luz natural.	140
Não disponibilização dos recursos ou auxílios de acessibilidade aprovados na inscrição.	131
Suspensão da aplicação por fenômenos naturais com comprometimento da infraestrutura do local.	51
Erro na distribuição de Caderno de Questões.	41
<b>Total Geral</b>	<b>14.836</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Além dessas justificativas, também são recebidas reclamações no 0800 e no SAC do INEP, de vários fatores que foram alegados pelo participante, como obstáculos para a não realização da prova, como: passar mal; não estar se sentindo bem; dor de barriga; dor de cabeça; não ter com quem deixar os filhos; ser assaltado; estar doente; não recebeu o *e-mail* de confirmação da inscrição; não havia transporte público (ônibus, trem e metrô) por ser um dia de domingo (esses serviços são suspensos pelos prestadores de serviços nos finais de semana, ficando reduzidos a um pequeno número de transportes oferecidos) e a prova era muito cedo; não dispor de recursos financeiros para custear a passagem e a alimentação durante todo o dia; morte na família; consulta ao neurologista num dia de domingo; chegou atrasado porque o ônibus quebrou e o portão já havia sido fechado; o local era distante e esqueceu os documentos, teve que voltar em casa para apanhá-los e chegou o portão já havia sido fechado; erro da *lanhouse* ao inscrevê-lo e não informar que teria que consultar a página do participante para ver o local de realização da prova; perdeu o documento quando saiu para almoçar e não pode entrar no segundo turno da prova; não ser liberado do trabalho pelo patrão; o meio de locomoção para a ida pra escola furou o pneu; informaram o local errado; ser alocado em bairro onde há rixa entre facções e ele não pode ir, senão morre; minha esposa estava mais atrasada que eu, e eu fiquei com as crianças para ela ir fazer a prova; foi impedido de realizar a prova, pois o documento era antigo e a foto era de criança, entre outros.

Depois de analisar as solicitações dos participantes, foi possível chegar ao consenso de que as atividades desenvolvidas na logística de aplicação da prova do ENCCEJA, pelo INEP e pelas empresas aplicadoras, não são as responsáveis ou não têm contribuído diretamente para a abstenção na prova, pois os motivos alegados por eles fogem da competência do INEP. Não há como o INEP se responsabilizar por situações eventuais que venham ocorrer com o participante, como morte em família, partos, acidentes, trabalho, assaltos, entre outros, pois estas eventualidades são batalhas enfrentadas pelo cidadão no dia a dia e não é possível que o INEP possa se responsabilizar por cada participante do ENCCEJA, tentando resolver seus problemas de ordem pessoal.

Quando escolhi analisar este assunto, eu tinha em mente que a logística da aplicação da prova do ENCCEJA estava mantendo esse indivíduo distante da escola, do seu objetivo de realizar a prova, mas vi que esses fatos estão longe de ser a realidade. No sentido de tentar diminuir a abstenção na prova do ENCCEJA quanto à logística de aplicação, penso que algumas ações podem ser realizadas pelo Inep e pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, buscando atender o maior número de participantes.

Para mudar este quadro no Sistema Educacional é preciso pensar uma alteração séria no Sistema de Ensino brasileiro, no sentido de ofertar uma Educação, com responsabilidade na Educação Infantil, buscando oferecer um Ensino de qualidade e contínuo às crianças e fazer muito para que ela permaneça na escola, para, assim, não termos que investir em classes que tratam especificamente da EJA. Essas recomendações não são novas. Há décadas, estudiosos já vêm afirmando isso, porém, se não tratar a Educação Infantil como sinônimo de desenvolvimento e de forma responsável pelos governantes e gestores, a evasão vai continuar e isso é inadmissível nos dias de hoje, com tantas oportunidades, crianças passarem pela Educação Primária, por no mínimo nove anos, e conseguir sair dela sem dominar operações matemáticas simples e ler e interpretar o que se escreve.

Só será possível eliminarmos o analfabetismo de jovens e adultos quando esta vontade for latente e envolver todas as frentes que lidam com esta modalidade da Educação Infantil, tornando real o ensino e que ele seja de muita qualidade, realidade muito distante de ser o que desejamos como o ideal. Ao conseguirmos eliminar ou reduzir esta abstenção na prova do ENCCEJA, além de o INEP economizar os recursos públicos utilizados para a concepção da prova, espera-se que haja meios do Instituto aprimorar o sistema de logística de aplicação e que o ENCCEJA realmente seja uma política que cumpra o seu objetivo de alcançar os

indivíduos deixados à margem, esquecidos no tempo, que tiveram, por vários motivos, que abandonar a escola. Fazem isso por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos dentro da própria realidade de ensino e aprendizagem na escola. Nesse processo de exclusão, o insucesso na aprendizagem tem tido papel destacado e determina a frequente atitude de distanciamento, temor e rejeição em relação à escola que parece inacessível e sem sentido ao aluno.



#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): ESTRATÉGIAS DE LOGÍSTICA PARA TENTAR DIMINUIR A ABSTENÇÃO NO ENCCEJA**

Este Plano de Ação Educacional (PAE) foi pensado para melhorar o acesso dos estudantes da EJA, que buscam sua promoção no Sistema Educacional brasileiro por meio da realização da prova do ENCCEJA. Depois de pesquisar e analisar o histórico do aluno da EJA e do participante do ENCCEJA, senti necessidade de propor ações que possam beneficiar diretamente este público, tão deixado de lado pelas autoridades competentes. Diante das evidências encontradas na pesquisa, descrevi algumas ações como propostas de melhoria para a logística de aplicação da prova, que provavelmente contribuirão para diminuir a ausência do participante no acesso ao seu local de aplicação, visando a redução do índice de abstenção na prova do ENCCEJA.

Dessa maneira, a pesquisa fez-me refletir mais claramente sobre a vida do aluno da EJA e, conseqüentemente, participante do ENCCEJA, sobre os obstáculos enfrentados no dia a dia, quando se busca conciliar trabalho, vida pessoal e escola, depois de um dia pesado. A vontade de concluir a escolarização deixada para trás no decorrer da vida tem que ser muito grande para vencer os contratempos e esquentar um banco de escola, depois de um dia de muito labor, atrelado à dificuldade de aprendizagem, com a falta de estímulo e o desinteresse em conquistar os conhecimentos básicos que a Educação proporciona, ou não, tão destoados da sua realidade e da sua necessidade, juntando ainda o cansaço físico e a distância da sua casa à escola.

Para vencer e erradicar o analfabetismo brasileiro, é necessário se desdobrar e investir com seriedade e responsabilidade na Educação, mas tendo em mente que é preciso iniciar pela Educação Infantil. Disponibilizar uma Educação que realmente faça sentido a essa criança, com o compromisso de fazer o máximo para que o ensino seja significativo e responsável, proporcionando o suprimento para as necessidades da criança, para que ela tenha condições de permanecer na escola, vencendo os obstáculos encontrados pelo caminho e que ela seja encaminhada ao Ensino Médio com capacidades reais de conhecimentos adquiridos nos nove anos do Ensino Fundamental, para, assim, ela deixar de fazer parte das estatísticas sobre o analfabetismo e alcançar o verdadeiro sucesso. E para os jovens e adultos que já se encontram nessa condição de cidadão analfabeto, que sejamos capazes de apresentar uma Educação

expressiva e que ela faça parte da realidade desse indivíduo. Só assim, ele terá ânimo de ir à escola em busca de suas conquistas e a evasão escolar vai deixar de ser uma realidade na EJA.

É preciso pensar uma educação com professores bem formados e não designar para as salas de EJA professores readaptados ou no fim da carreira, esperando só cumprir os dias que faltam para a almejada aposentadoria. Mas quem são esses indivíduos, alunos da EJA e o participante do ENCCEJA? São cidadãos que, na maioria das vezes, vivem nas periferias e enfrentam toda sorte de desigualdade social, principalmente, de ordem financeira.

Assim, diante dessa inquietação com o ensino ofertado na EJA, percebo que é imprescindível a necessidade de enxergarmos esses sujeitos de forma diferente e facilitar o acesso na EJA e na prova do ENCCEJA. Consultando vários estudiosos da EJA, ficou fácil entender quem são, de onde vêm e quais são suas maiores necessidades. Diante desse contexto, recomendarei um tema orientador para a pesquisa: de que forma o INEP e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios podem melhorar a participação desse cidadão na prova do ENCCEJA? Nesse sentido, vou sugerir ao INEP alterações na logística de aplicação da prova, que possam ser benéficas a este participante no sentido de ajudá-lo no acesso à inscrição e em sua chegada à escola para a realização da prova. Partindo deste tema orientador, determinei, como objetivo geral, entender como a logística de aplicação do ENCCEJA pode ser melhorada para atender um número maior de participantes. E como objetivos específicos propor:

- a. envolver melhor as Secretarias de Educação no sentido de trabalhar na divulgação do ENCCEJA;
- b. um trabalho de conscientização da importância da realização da prova para a promoção desse participante junto às escolas de EJA;
- c. denominar as Secretarias como postos de inscrições a esses indivíduos tão limitados com os meios tecnológicos;
- d. sugerir ao INEP a possibilidade do ENCCEJA ser aplicado em dois dias;
- e. e, numa instância maior, o MEC trabalhar de forma mais categórica no sentido de melhorar a divulgação do Exame e solicitar aos órgãos responsáveis pelo transporte público para que, no dia da prova, os meios de transporte funcionem normalmente.

Portanto, diante desse propósito, sugerir ao MEC/INEP que assumam uma divulgação intensa nos meios de comunicação (nas mídias de maior circulação no país), sobre o dia da aplicação da prova do ENCCEJA e sobre o Cartão de Confirmação da Inscrição do participante, informando que este não será enviado via Correios e será necessário acessar a página do participante e fazer sua impressão com a data e o local de realização da prova. Dessa maneira, esse indivíduo não correrá o risco de deixar a data passar despercebida, contando que o período de inscrição acontece meses antes do dia da realização da prova e ele poderia se esquecer.

Envolver as Secretarias de Educação com a aplicação do ENCCEJA e estabelecê-las como postos de inscrição nas Regionais de Ensino e em escolas mais centralizadas, disponibilizando um servidor responsável por este trabalho para realizar as inscrições desse cidadão que, por vezes, tem muita dificuldade com a tecnologia. E ainda fazer a divulgação do Exame em pontos estratégicos da cidade e em todas as escolas, solicitando que os filhos (estudantes) falem com os pais sobre o Exame, sua importância e a data da sua aplicação. Penso que esta ação iria dar acesso a muitos indivíduos na EJA e na realização da prova do ENCCEJA.

O MEC/INEP deveria entrar em contato com as autoridades responsáveis pelos transportes públicos dos Estados e solicitar que, no dia da aplicação do ENCCEJA, os meios de transportes públicos (ônibus, trens, metrô, ônibus escolar público, etc.) não tenham suas linhas reduzidas e possam manter os horários de funcionamento normais (como em um dia útil). Também providenciar a gratuidade do transporte, pois parte desses participantes se encontra desempregados e sem condição de conseguir pagar a passagem. Assim, o aluno conseguiria chegar à escola dentro do horário estabelecido. Muitos alegam no 0800 do INEP que o transporte não passou, impedindo-o de chegar à escola dentro do horário previsto. Essa gratuidade deve ser divulgada com antecedência para que o participante saiba que vai conseguir chegar à escola e, com isso, diminuir a taxa de abstenção no Exame. Poderia ainda servir um lanche, uma comida que sustente (como galinhada, arroz com charque etc.) para que os participantes se alimentem no dia da prova, que tem a duração de quatro horas no período matutino e cinco horas no período vespertino, portanto durante o dia inteiro. Para os alunos desempregados e que não dispõem de dinheiro para a alimentação, com certeza, fará diferença.

O INEP poderia voltar a aplicação da prova para dois dias, como era antigamente, e como é no ENEM, pois um dia inteiro de prova é exaustivo para esse participante que, na maioria das vezes, está fora das escolas e totalmente desacostumado com a leitura extensiva de textos tão longos. Provavelmente, vão aparecer pessoas que criticarão as sugestões que aponto como melhoria no Exame, pois existem muitos que defendem a extinção do ENCCEJA por causa da abstenção alta. No entanto, hoje, mais do que nunca, vejo o quanto o governo deve a esta classe popular e o quanto ele precisa fazer para facilitar o seu acesso à Educação.

Percebe-se que o fator financeiro é o maior problema dessa classe de cidadãos, trabalhadores ou não, que luta todo dia para comer no dia seguinte. Como ele poderá usar uma parcela do dinheiro que está destinado ao seu sustento, para custear os gastos (transporte e comida) no dia da prova? Assim fica fácil deduzir o que se torna mais importante: alimentar-se ou ficar com fome e fazer a prova do ENCCEJA? Esses cidadãos precisam de uma chance, de ajuda. Os resultados alcançados com a análise das justificativas dos participantes sobre a realização da prova não me trouxeram as novidades e as respostas que eu gostaria de ter encontrado, mas, infelizmente, cheguei à conclusão que a abstenção tem a ver, somente, com os desejos e as prioridades dessa classe da sociedade de jovens e adultos que foram esquecidos pelos direitos subjetivos e garantidos na CF/88.

É bom lembrar que o PAE para nós, Mestrados do Inep, é mais complicado para ser aplicado, pois não se trata de uma sala de aula, onde se pode planejar e executar um projeto de forma autônoma. O Inep é uma autarquia do MEC e tem um presidente que é responsável pelas ações em torno das Avaliações, portanto para que uma proposta dessa que eu fiz seja acatada, vai depender da avaliação do presidente do Inep para a implantação ou não dessas propostas, pois depende até de questão orçamentária.

As propostas são sugestões que podem ser aprovadas ou não pelo presidente, porém no Mestrado Profissional, somos obrigados a apresentar uma proposta, por isto fica até difícil construir o Plano nos moldes do 5W2H que se enquadre ao INEP.

Quadro 5 – Plano de Ação Educacional

<b>What's (O que será feito) ?</b>	Sugestão para a ampliação nas ações de logística da prova do ENCCEJA, a fim de melhorar o acesso dos participantes e, assim, diminuir a taxa de abstenção.
<b>Who (Por quem será feito)?</b>	As sugestões são para que o INEP/MEC acrescente mais ações na logística de aplicação para oferecer melhores condições e oportunidades aos participantes do ENCCEJA na realização da prova.
<b>Where (Onde será feito)?</b>	De posse das evidências encontradas na pesquisa, é viável fazer algumas sugestões pensando em melhorias na logística de aplicação da prova do ENCCEJA, o que pode diminuir a ausência, visando a redução do índice de abstenção na prova.
<b>When (Quando será feito)?</b>	A proposta é o INEP/MEC envolver as Secretarias de Educação para trabalhar mais na divulgação do ENCCEJA em canais de comunicação de grande circulação nacional.
<b>Why (Por que será feito)?</b>	Fala-se muito em evasão, repetência e distorção idade/série, mas não se vê políticas voltadas para resolver os problemas que vêm se arrastando, por vários anos, abrangendo pessoas iletradas com tamanha desigualdade social. É preciso refletir sobre quais são as implicações que esse fato traz para os cursos de EJA e para a aplicação do ENCCEJA. Nem a CF/88, com a garantia do direito subjetivo do ensino, nem a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares, que focou no ensino de EJA, nem o PNE (2020/2024), que planejou erradicar o analfabetismo até 2024, foram capazes de solucionar esses problemas. Por quê?
<b>How (Como será feito)?</b>	<p>a) O INEP/MEC deve envolver as Secretarias de Educação para divulgar o ENCCEJA nas escolas de EJA e nas escolas de Ensino Regular, para que os alunos falem com os pais sobre a importância do Exame na promoção pessoal.</p> <p>b) Denominar as Secretarias para que se estabeleçam as Regionais de Ensino e as escolas mais bem centralizadas como postos de inscrições a esses indivíduos tão limitados com os meios tecnológicos;</p> <p>c) Sugerir a possibilidade do ENCCEJA voltar a ser aplicado em dois dias;</p> <p>d) MEC solicitar aos Órgãos responsáveis pelo transporte público para que, no dia da prova, possam funcionar como em um dia útil e que a passagem seja gratuita. Também oferecer o lanche escolar (almoço) ao candidato no dia da prova.</p>
<b>How much (Quanto vai custar)?</b>	Não há como precisar uma estimativa de custo do montante dispendido com as passagens e alimentação, pois é uma ação de abrangência nacional. Pode não ser tão significativo o montante, já que existem em muitos lugares o transporte e a merenda (custeadas pelo governo) que atendem esses indivíduos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo o que foi visto e vivenciado por nós durante todo esse tempo de pesquisa, na busca de tornar claro quais são os fatores (motivos) que realmente distancia o participante do seu local de prova para a realização do ENCCEJA, podemos dizer que a logística de aplicação, empregada pelo Inep nas aplicações das avaliações, não pode ser considerada o fator que impossibilita o participante de estar na escola para realizar a prova do ENCCEJA, pois esse indivíduo enfrenta muitas dificuldades no dia a dia da sua vida pessoal e provavelmente a maior delas seja de ordem financeira.

É possível constatar que o processo de escolarização da EJA, mesmo garantido na CF/1988, está longe de ser uma política que vai dar conta de eliminar a situação de jovens e adultos que não dominam a leitura e a escrita. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve, hoje, um público cada vez mais heterogêneo, no que diz respeito à idade e às expectativas, atendendo estudantes a partir dos 15 anos de idade e até mais de 65 anos. Assim, chegamos ao século XXI com milhões de pessoas iletradas, que não sabem ler e escrever e não sabem as operações básicas. A escola é um espaço em que as pessoas vão buscar conhecimento e, quando ele não acontece, torna-se inútil frequentá-la.

O trabalho de análise das justificativas para a solicitação de isenção da taxa de inscrição e reaplicação da prova do ENCCEJA, com o objetivo de pesquisar a alta taxa de abstenção no Exame, possibilitou-nos compreender que a diferença entre os fatores usados por cada um dos participantes para justificar sua ausência é um traço peculiar dos jovens e adultos populares que frequentam a EJA. Esta pesquisa nos possibilitou adquirir novas opiniões sobre a realidade desses jovens e adultos, que têm sonhos evidentes em concluir os estudos, porém, esbarram com as dificuldades do dia a dia, que são influências fortes para o não comparecimento à escola, e o sonho fica, pelo menos, mais um ano para trás.

Como mencionado por Soares (2001), não é suficiente fazer um planejamento estabelecendo objetivos, nem aprovar as leis bem intencionadas. É preciso fazer com que a escola se envolva e seja capaz de envolver o aluno e discutir as mudanças necessárias para que a mudança se efetive. As políticas, por mais bem intencionadas, não são capazes de avançar se a aprendizagem desse aluno não for efetiva e real. Dentro desse contexto, Furtado (2009) apresenta o que se aproxima do ideal almejado:

[...] esse é o lugar da EJA, lugar de oportunidade para quem está a margem da educação do nosso país, dos desfavorecidos, dos trabalhadores, também dos reprovados e desistentes. É o lugar do jovem, do adulto, do idoso, como também de seus filhos, bem pequenos que acompanham seus familiares por não terem com quem ficar em casa. [...] Esse é o lugar da EJA, um lugar próprio, com suas leis, diretrizes, orientações estaduais e municipais, com um processo organizado em ciclos, com faixas etárias que delimitam a entrada de pessoas com no mínimo 15 anos, que tem aulas organizadas em períodos de 40 minutos, intercaladas com intervalo, merenda e um sinal sonoro que demarca esses horários (FURTADO, 2009, p. 146).

De acordo com Gomes e Carnielli (2003), outro fato que confunde um pouco os objetivos da EJA é a flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos, traduzidos em valores menos aceitáveis por parte da população, preferindo, por vezes, o Ensino Regular, mesmo que seja um pretense aluno evadido por não dar conta das exigências desse sistema, haja vista os problemas pessoais e outros enfrentados pelos jovens trabalhadores. Essas evidências mostram a vulnerabilidade da EJA, dificultando a obtenção de recursos e ficando mais sujeita a cortes orçamentários (GOMES; CARNIELLI, 2003).

Depois de toda a análise realizada, apresentei algumas sugestões ao INEP/MEC como proposições de melhoria na logística de aplicação que poderiam reduzir esta abstenção: como a gratuidade na passagem do transporte público e seus horários estabelecidos em dia útil no dia da prova; alimentação escolar para este participante no local da prova; as Secretarias de Educação estabelecerem as Regionais de Ensino e as escolas mais bem localizadas como postos de inscrições, pois além de realizar a inscrição, os informariam sobre o local onde ele realizaria a prova etc.

Estas e outras ações poderiam reduzir a abstenção tão alta, pois esse participante tem dificuldade financeira para custear suas despesas, quanto a chegar até o local onde ele vai realizar a prova e se manter lá durante todo o tempo de prova. Há quem vai achar essas ações paternalistas, mas convenhamos, ainda há muito a se fazer para que este indivíduo receba as mesmas oportunidades que são oferecidas aos alunos do Ensino Regular.

É preciso privilegiar a entrada dos indivíduos adultos a um ensino de qualidade, criando estratégias para que o ensino seja significativo. Mesmo quando eles demonstram vontade de retornar à escola, acabam evadindo-se, pela dificuldade em aprender, pelo cansaço físico depois de um dia de trabalho e pela descrença às aulas, totalmente desvinculadas de sua realidade e conhecimentos de mundo e de vida (SERRÃO, 2014). É preciso que o professor

valorize o conhecimento que o aluno traz em sua bagagem, no esforço de tentar entender o mundo em que ele vive. Essas são questões importantes de se refletir quando se trata da EJA.

Nesse momento, é preciso que a escola seja atrativa, motivadora e esteja vinculada aos interesses desse indivíduo, pois o aprendizado de cada ser é individual, levando em consideração os conhecimentos trazidos na bagagem. Portanto, deve ser planejada para imputar responsabilidade ética e social e total autonomia a esse indivíduo, contando que a idade é diferente, as etapas de ensino são diversas e o nível de conhecimento não é igual entre todos. Cada um tem determinação e razões peculiares, que vão depender da dedicação e força para prosseguir. Este estudo nos levou a uma reflexão sobre a trajetória de descontinuidade de políticas da EJA no Brasil. Nota-se que as ações voltadas para a escolarização de jovens e adultos têm sido tratadas com descaso até hoje pelos governantes.

Os alunos da EJA chegam à escola com uma necessidade imediatista de concluir o ensino para o qual se matriculou, pois, por vários motivos, afastaram-se da escola regular e não concluíram as modalidades de ensino na idade consideradas apropriadas para a conclusão das etapas educacionais. Quando se matriculam, estão determinados a ir até o fim, porque sentem necessidade de evoluir e sabem que isso só será possível por meio do conhecimento, da formação. Porém, por motivos alheios, não se sabe o porquê, essa motivação os abandona antes da conclusão dos estudos dos componentes curriculares e, mais uma vez, não conseguem prosseguir, como forma de acelerar sua aprendizagem deixada para trás por vários fatores.

Diante do analisado chegou-se à conclusão de que a principal razão do retorno de jovens e adultos para a escola está relacionada à busca por um emprego que traga condições de vida e salários melhores. As avaliações em larga escala, como o ENCCEJA e o ENEM, foram descritas como forma de promoção compensatória, com o objetivo de oportunizar a ascensão educacional e corrigir uma dívida antiga do governo para com esta sociedade. Se fizermos uma comparação entre o ENCCEJA e a EJA, perceberemos que o problema se repete ao longo do processo, pois há evasão escolar em ambos. Entender os progressos da Educação no Brasil, leva-nos a refletir com mais seriedade a respeito da EJA e do ENCCEJA, como políticas públicas criadas a favor de uma classe mais carente de instrução. Portanto, espera-se que elas atuem para a inclusão e não para a exclusão.



## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: avaliação habilidades matemáticas. São Paulo: IPM, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inaf2005.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*: **Revista de educação de jovens e adultos**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. J. G; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem? *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra, Portugal. **Anais [...]**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2004.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAES, Salette Campos de. O que enseja o ENCCEJA? **Educação Unisinos**, v. 6, p. 173-193, 2002.
- BAHIA. Termo de acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado da Bahia para execução do plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Biblioteca Pública do Estado da Bahia. **Diário Oficial**, Salvador, 24 mai. 1947.
- BAHIA. **Relatório do secretário Sr. Anísio Teixeira, anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do estado da Bahia, à Assembleia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião extraordinária, em 07 de abril de 1948**. Salvador: Biblioteca Pública do Estado da Bahia, 1949.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974a.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Mudança social e mudança educacional. *In*: BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974b.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

BOMENY, Helena. **Reforma Educacionais**, [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). **O Analfabeto em face do direito**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Departamento Nacional de Educação, 1948a.

BRASIL. Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). **Ata da décima segunda sessão ordinária**. [S.l., s.n.], 14 mar. 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/725>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CEB/CNE nº 11, de 7 de julho de 1999. Estabelecimento de normas para escolas brasileiras sediadas no exterior. **Diário Oficial da União**, Brasília 23 jul. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CEB/CNE nº 18, de 6 de agosto de 2001. Exames supletivos no Japão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CEB/CNE nº 23, de 08 de outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008,

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CEB/CNE nº 6, de 7 de abril de 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB no 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução CEB/CNE nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 mai. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2014. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 nov. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 mar. 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1824.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1891.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Casa Civil.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1946

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 24 de janeiro de 1967**. Brasília: Casa Civil. 1967.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 2011b.

BRASIL. Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. **Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, 25 ago. 1945. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. **Documento Base do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: profissional técnica de nível médio/ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009b.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1984.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep em Autarquia Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 1997a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm). Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jun. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Agenda Territorial de EJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinte)**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 44, de 10 de março de 2005**. Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos de 2005. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENCCEJA/legistacao/2005/portaria\\_44\\_2005.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENCCEJA/legistacao/2005/portaria_44_2005.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 77, de 16 de agosto de 2002**. Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos de 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENCCEJA/legislacao/2002/portaria77.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENCCEJA/legislacao/2002/portaria77.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 111, de 4 de dezembro de 2002**. Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos de 2003. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENCCEJA/legistacao/2002/portaria111.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENCCEJA/legistacao/2002/portaria111.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENCCEJA/legistacao/2002/portaria2270.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENCCEJA/legistacao/2002/portaria2270.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 out. 2004. p. 16. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENCCEJA/legistacao/2004/portaria22\\_10\\_04.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENCCEJA/legistacao/2004/portaria22_10_04.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DAPEN). **Educação no Sistema Prisional**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cc/arquivos/seminario-educacao-no-sistema-prisional. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **O Analfabeto em face do direito**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Departamento Nacional de Educação, 1948.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/Técnico – PROEJA: Documento Base**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da educação a distância. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf). Acesso em: 03 mai. 2019.

CALHÁU, M. S. M. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. **Revista Acoalfaplp**: acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.org>. Acesso em: 10 set. 2019.

CARBONE, Solange Aparecida Beletato. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma reflexão com alfabetizadores da EJA**. 2013. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CARVALHO, M. **Primeiras Letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2010.

CASTIONE, Remi. O golpe militar de 1964 e a interrupção do I Plano Nacional de Educação – a UnB e a contribuição de Anísio Teixeira. **PROIFES**, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://www.proifes.org.br/artigos/o-golpe-militar-de-1964-e-a-interruptao-do-i-plano-nacional-de-educacao-a-unb-e-a-contribuicao-de-anisio-teixeira/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CATELLI JR.; Roberto, GISI; Bruna, SERRÃO; SOARES, Luis Felipe. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./ dez. 2013.

CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CATELLI JR., Roberto; SOARES, L. F. S. O ENCCEJA no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M.

(orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014. p. 77-158.

CEPLAR. Estudos da Campanha de Educação Popular. **Diário Oficial da Paraíba**, João Pessoa, 11 abr. 1964.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Curitiba: SEED/PR, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-2000, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mai. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 40-52, set./ dez. 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 nov. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 197-217, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

FAVERO, O.; Freitas, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação**, UFG, v. 36, p. 365-392, 2011.

FERNANDES, Mirlene Rios Elias. **A conclusão do módulo I nos componentes curriculares da EJA**: um desafio para a Gestão Escolar do Cesec de Formiga (MG). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

FERREIRA, Paula. Somente quatro de 20 metas foram parcialmente cumpridas. **O Globo**, 27 mai. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/somente-quatro-de-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-foram-parcialmente-cumpridas-23697265>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas esvaziadas. **Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, jun./ ago. 2010.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Autentica, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

**FÓRUM EJA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/texto.campanhas>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FUNDAÇÃO VALE. **Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**. Brasil, 2014. Disponível em: [http://www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Vale\\_SITE-1.pdf](http://www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Vale_SITE-1.pdf). Acesso em: 07 set. 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTO, Carmen Isabel. O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.



HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: 1987.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *In*: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo demográfico 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília: MEC; INEP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14950:8o-seminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidadesfederais-consolidacao-e-expansao-2011-2020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8o-seminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidadesfederais-consolidacao-e-expansao-2011-2020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86). Acesso em: 17 fev.2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENCCEJA 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/enceja>. Acesso em: 05 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENCCEJA>. Acesso em: 05 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Livro introdutório**: documento básico, ensino fundamental e médio. Brasília, 2002. Disponível em: <http://ENCCEJA.inep.gov.br/materiais-para-estudo>. Acesso em: 05 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria nº 77, de 16 de agosto de 2002. *In*: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Livro introdutório**: documento básico, ensino fundamental e médio. Brasília, 2002. p. 197-200. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENCCEJA/material\\_estudo/livro\\_introdutorio/introdutorio\\_completo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENCCEJA/material_estudo/livro_introdutorio/introdutorio_completo.pdf). Acesso em: 05 abr. 2019.

IRELAND, T D. Vinte anos de Educação para Todos, 1990-2009: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 82, nov. 2009.

JEFFREY, Débora Cristina. **O ENCCEJA: entre a certificação e a indução de políticas educacionais**. Rio de Janeiro: Anped, 2011.

KUBITSCHKEK, Juscelino de Oliveira. Discurso na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Associação Brasileira de Educação. **Revista Educação**, n. 61, p. 3, 1958.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, p. 169-175, ago. 1945.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MELO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. São Paulo: [s.n.], 2010.

MEMÓRIA RODA VIVA. **Entrevista com José Goldemberg**. Fundação Padre Anchieta, Labjor/ Nepp/ Unicamp, São Paulo, 28 ago. 1991. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/imprimir.php?id=675>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. *In: EDUCABRASIL. Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. [S.l.]: EDUFAL, 1999.

MOURAO, A. M.; GOMES, A. C.; MOTTA, M.; FREIRE, A.; BOMENY, Helena Educação e Brasil na Primeira República *In: GOMES, Angela Maria de Castro; MOURÃO, Alda. A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011. p. 333-354

NOGUEIRA, Vera Lúcia. A escola primária noturna na política educacional mineira - 1891/1924. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 34, p. 334-334, out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/articlerho.v9i34.8639607>. Acesso em: 23 mar. 2019.

O GLOBO-G1. **Aprovação aumenta após prova do ENCCEJA substituir a do ENEM para quem busca diploma do Ensino Médio.** 06 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/aprovacao-aumenta-apos-prova-do-encceja-substituir-a-do-enem-para-quem-busca-diploma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luzia Terezinha Baptista; PALUDO, Conceição. Formas de Ingresso e Permanência em PROEJA. In: BENVENUTI, Juçara et al. (orgs.). **Cadernos PROEJA: Especialização Rio Grande do Sul. Refletindo sobre o PROEJA: produções de Porto Alegre.** Pelotas: Ed. UFPEL, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu, ANPED, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2009.

ONU BRASIL. **758 milhões de adultos não sabem ler, nem escrever frases simples.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ONU. **Conheça os novos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ONU. **O Brasil e os ODM.** Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ONU. **Os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM).** Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>.

ONU. **O século 21 deve ser o século da igualdade para as mulheres, diz chefe da ONU.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/o-seculo-21-deve-ser-o-seculo-da-igualdade-para-as-mulheres-diz-chefe-da-onu/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PRETO, Édison Luís de Oliveira. **Funcionamento da Banca Permanente de Avaliação do Cesec de Ibitaré/MG: um desafio à gestão**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PRADO, Mariana Lemos do. **Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBRAL (1967-1985)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação; Departamento de Educação Continuada. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008**. Florianópolis: [s. n.], 2008.

RELATÓRIO-síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. *In*: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: SECAD/MEC, Unesco, 2007. p. 113-124.

RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, set./ dez. 2013.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Como a EJA mudou a vida deles**. 04 abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11606/como-a-eja-mudou-a-vida-deles>. Acesso em: 07 set. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sisifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 35-50, 2007.

SANTOS, A. C. D. B. dos. **O Programa Brasil Alfabetizado e os desafios da formação docente**. [S.l.: s.n.], 2014.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos; NASCIMENTO, Luiz Marine José. **Educação de Adultos**. Cadernos de Formação, Vol. 6. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

SANTOS, Leide Rodrigues. MOBRAL: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**, Curitiba, ano V, n. 10, p. 304-316, dez. 2014.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Hucitec/Fapesp, 2000.

SILVA F. V. da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SILVA, J. A.; OLIVEIRA, H.S.de. O mundo do trabalho e os/as educandos/as da educação de jovens e adultos-EJA: “é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?”. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 143-161, jan./jun., 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 2000.

SCORTEGAGNA, P. A. Análise histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 270-293, jun. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1079/1079.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1079/1079.pdf). Acesso em: 27 mai. 2019.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**, o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1994.

SERRÃO, Luis Felipe Soares. **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, Francisca Veridiana. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos**. Curitiba: Fael, 2010.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves, STOLTZ; Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf). Acesso em: 5 mai. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. Brasília, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por). Acesso em: 05 jan. 2020.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 57-97.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Exames supletivos/ certificação na educação de jovens e adultos**. Audiências do Conselho Nacional de Educação sobre a reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00 – Educação de Jovens e Adultos. 2007.