

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Daniela Diniz Dahm

**Indicadores de uma educação com qualidade para jovens e  
adultos**

Porto Alegre, 2008.  
2. Semestre  
2008

Daniela Diniz Dahm

**Indicadores de uma educação com qualidade para jovens e adultos**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para aprovação na Disciplina EDU 3067 e conclusão do Curso de Pedagogia–Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Souza Fonseca

Porto Alegre  
2. Semestre  
2008

## DEDICATÓRIA(S)

*À minha infância querida, pelos ensinamentos que compôs a minha trajetória.*

*À Luciano, meu companheiro querido, pelo incentivo, contribuições e principalmente pela paciência nos momentos de turbulência.*

*À minha família, meu alicerce, que contribuiu para a minha formação.*

## AGRADECIMENTO(S)

*Aos colegas do Núcleo de Estudos e Política e Gestão da Educação pelas sugestões que qualificaram meu trabalho.*

*À profa. Vera Peroni, minha orientadora de iniciação científica, pelos ensinamentos valiosos, que permitiram o desdobramento metodológico dessa monografia.*

*E principalmente às provocações da querida profa. Laura S. Fonseca, orientadora dessa monografia, que com dedicação, paciência e profundo respeito à construção do meu saber, demonstrou que seria possível essa caminhada.*

*Enfim a todos os colegas e amigos futuros professores.*

## EPÍGRAFE

### **Só depende de nós...**

*"Hoje levantei cedo pensando no que tenho a fazer antes que o relógio marque meia noite. É minha função escolher que tipo de dia vou ter hoje.*

*Posso reclamar porque está chovendo ou agradecer às águas por lavarem a poluição. Posso ficar triste por não ter dinheiro ou me sentir encorajado para administrar minhas finanças, evitando o desperdício. Posso reclamar sobre minha saúde ou dar graças por estar vivo.*

*Posso me queixar dos meus pais por não terem me dado tudo o que eu queria ou posso ser grato por ter nascido. Posso reclamar por ter que ir trabalhar ou agradecer por ter trabalho. Posso sentir tédio com o trabalho doméstico ou agradecer a Deus por ter um teto para morar.*

*Posso lamentar decepções com amigos ou me entusiasmar com a possibilidade de fazer novas amizades. Se as coisas não saíram como planejei posso ficar feliz por ter hoje para recomeçar.*

*O dia está na minha frente esperando para ser o que eu quiser. E aqui estou eu, o escultor que pode dar forma.*

*Tudo depende só de mim."*

*(Charles Chaplin)*

## RESUMO

DAHM, Daniela Diniz. **Indicadores de uma educação com qualidade para jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 71 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

A monografia intitulada INDICADORES DE UMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE PARA JOVENS E ADULTOS objetiva contribuir com a definição do conceito de qualidade em educação. A partir de um relato do diário de classe a problemática se pautou pela dúvida sobre a possibilidade de se definir a qualidade em educação através da prática docente e quais os indicadores possíveis que pudessem sugerir e contemplar um tema tão atual, mas ao mesmo tempo conceituado sob diversos olhares. A empiria baseou-se na análise e comparação das avaliações do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e nos pareceres de avaliação da prática docente. As categorias de análise utilizadas são avaliação e qualidade. Os conceitos centram-se na avaliação mediadora de HOFFMANN, na Pedagogia das Competências de RAMOS, na análise histórica das políticas públicas a partir de FONSECA, AGUIAR, BRANDÃO, entre outros, a forma de avaliação do ENCCEJA e nas discussões sobre a Qualidade em Educação a partir do FNDEP e de DOURADO. A comparação sobre as avaliações da EJA é também uma reflexão sobre a maneira como as políticas públicas entendem a avaliação de sujeitos permeados por diferentes realidades. Os indicadores, então, dessa qualidade em EJA sugerem que um olhar para a educação popular pode inferir em discussões mais profundas sobre as avaliações nesta modalidade de ensino, onde a qualidade em educação passa pelo crivo do socialmente construído pelos sujeitos e pela formação docente.

Palavras-chave: Qualidade em educação – Avaliação em EJA - Formação de professores

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Avaliação – Ferramenta e Sentido.....	p. 35
Figura 2 Disciplinas Obrigatórias da Pedagogia.....	p. 38
Figura 3 Pesquisa de desempenho do professor e do aluno.....	p. 38

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Evolução da execução orçamentária dos principais programas de alfabetização e EJA no ensino fundamental.....	p. 27
Tabela 2 Taxas de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais de idade, por grandes regiões, segundo os grupos de idade e o sexo – 2001-2002.....	p. 28
Tabela 3 Matrículas de 1ª. a 8ª. série no Ensino Fundamental de EJA no Brasil 1999-2006.....	p. 29
Tabela 4 Concluintes de 1ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental de EJA no Brasil 1998-2005.....	p. 29
Tabela 5 Oferta de Ensino da EJA – Total de escolas de 1999-2006.....	p. 30
Quadro 1 Educação de Jovens e Adultos – Breve histórico.....	p.20
Quadro 2 Matriz dos Programas para Jovens e Adultos.....	p. 23
Quadro 3 Pareceres Avaliativos da prática.....	p. 41
Quadro 4 Comparação Parecer e Encceja.....	p. 44

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CONFINTEA</b>	CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
<b>EJA</b>	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
<b>ENCCEJA</b>	EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS
<b>ENEJA</b>	ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
<b>FNDEP</b>	FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA
<b>IBGE</b>	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
<b>INEP</b>	INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
<b>MEC</b>	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
<b>SECAD</b>	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA: BREVE HISTÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>3 INDICADORES DA SITUAÇÃO ATUAL DA EJA .....</b>	<b>26</b>
<b>4 ALGUNS CONCEITOS DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: SOCIAL, TOTAL ....</b>	<b>31</b>
4.1 Discussões atuais sobre a qualidade em educação para jovens e adultos.....	32
4.1.1 Análise dos exames do ENCCEJA.....	35
<b>5 AVALIAÇÃO – PARECER - ANÁLISE DE INDICADORES .....</b>	<b>36</b>
5.1 Avaliação .....	36
5.2 A formação docente.....	38
5.3 Os pareceres.....	40
5.4 Comparativo entre parecer escolar e o ENCCEJA.....	43
<b>6 CONCLUSÕES.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>50</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Traçar uma breve trajetória pela graduação é um exercício difícil e requer situar aspectos marcantes de uma vida acadêmica permeada por dúvidas, conquistas e crescimentos pessoais.

Questões iniciais nos são colocadas: Por que a escolha pelo curso? O que te levou a essa escolha? Isso posto repetidas vezes, não sei o por que deixou de ser enfatizado. Ao final desse caminho parece que estas reflexões voltam a tona e em particular só pude respondê-las através da prática docente.

Discussões fizeram parte deste repertório de dúvidas, tais como: Como dar aulas? Como saber se o conhecimento transmitido é válido para os alunos? O que é conhecimento? Como fazer mediação nos momentos críticos em sala de aula? Como Althusser vê os aparelhos ideológicos do Estado, como Bourdieu analisa a bagagem cultural dos sujeitos? Como entender a didática e aplicá-la? Como a história da educação foi se construindo e se moldando pelos contextos políticos, econômicos, históricos, sociais? Quais os problemas de aprendizagem? A literatura e a linguagem auxiliam na interpretação do mundo? O que a Educação Infantil pode nos ensinar? E as diferentes idades dentro da sala de aula? Como lidar com a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular? Como usar as novas tecnologias na aprendizagem? O que é um estudo de caso? Como ser um professor pesquisador? Como interpretar os produtos midiáticos? E o currículo para que serve? O que nos deixa a vivência em pequenas práticas? Qual o nosso papel enquanto educador? Avaliar ou examinar como nos diz Luckesi? Como Freire nos convida à participação na educação popular? Como Freud, Piaget, Vygotski nos permeiam com análises clínicas sobre o desenvolvimento, psicológico cognitivo e interacional? A que propósito se modifica o currículo da pedagogia? A interdisciplinaridade é possível? O que ditam os órgãos internacionais, a LDBEN, a Constituição nas políticas educacionais brasileiras?

Todas estas questões atravessam as disciplinas, professores com diferentes posições teórico-metodológicas, que contribuíram nas intervenções dessas perguntas.

Algumas questões foram respondidas como, por exemplo: na prática docente foi possível dar materialidade às noções do saber ensinar e aprender fazendo uso de materiais disponíveis; a possibilidade de vivenciar um currículo vivo presente na macro Instituição Escolar; observar gestos, palavras, enfrentar momentos de crise desde a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental com crianças e adolescentes à educação de jovens e adultos.

A pedagogia experimental que nos aloca em outros espaços, nos torna pesquisadores profissionais. A experiência se torna rica na diversidade das teorias, ressignifica conceitos a cada momento, tornando as respostas uma busca contínua pelo novo.

Compor ao final dessa trajetória o Trabalho de Conclusão de Curso foi necessário fazer mais uma escolha: O tema.

Não como um tema de casa, mas uma pesquisa e reflexão de como foi pautada a prática docente quando o ponto final dos capítulos se fizer necessário, ou seja, quando finalizar este trabalho.

É necessário colocar o problema ou a motivação, que parece mais plausível, como esclarecer a importância do tema colocado a seguir. Quando a prática docente revelou uma inquietação: Quais os indicadores que revelariam uma educação de qualidade para jovens e adultos<sup>1</sup> e foram em um dos momentos dessa prática que as questões avaliativas se fizeram presentes novamente, como transcrito integralmente a seguir:

---

<sup>1</sup> A prática docente foi realizada em uma EMEF do município de Cachoeirinha – RS.

### Reflexão (Diário de classe -06/05/2008)

A discussão com a música de Gilberto Gil, intitulada Parabolicamará, partiu de uma introdução inicial sobre a vida do cantor e do momento de ditadura dos anos 1960, da qual ele viveu e que suas músicas foram e são a expressão de um tempo marcado por mudanças que influenciam o nosso modo de ver e viver. Partindo dessa pequena introdução, os alunos começaram a relacionar com a participação através do voto e das promessas não cumpridas à população, inclusive em relação ao direito à uma educação de qualidade, onde o Estado do Rio Grande do Sul vem deixando a desejar.

Partindo para a interpretação da música os alunos fizeram uma leitura inicial antes de ouvirem. Após a escuta da música perguntei aos alunos se o título Parabolicamará queria dizer e alguns me responderam: “Acho que a palavra está misturada”; “Tem que separar para entender o que quer dizer”; “É uma palavra separada e antiga”; “Camará é uma palavra separada e antiga, porque a gente não diz mais”; “Camará vem de camarada?”. Depois dessas sugestões eu relatei que para Gilberto Gil essa palavra realmente é uma divisão onde parabólica significava a expressão de um tempo de inovação tecnológica e camará viria da expressão usada pelos dançarinos e lutadores de capoeira quando queriam chamar o seu colega para a roda, onde camará queria dizer camarada. Esse movimento para o autor era significativo na medida em que o novo se depara com as tradições e com a nossa história, em particular.

Começamos a analisar em seguida as particularidades de cada estrofe, desde sua interpretação até à sua ligação com a vida de todos nós. As palavras que se referem ao tempo preferi não pedir para que eles procurassem, pois a interpretação trouxe mais elementos do que as palavras isoladas tão somente.

Segue agora as interpretações dos alunos das estrofes:

- **Primeira estrofe:** “Acho que quer dizer que a população aumentou”; “Temos mais transporte para chegar a outros lugares”.

Relacionando com a história, fizemos uma reflexão voltando ao documentário que assistimos onde os índios contavam sobre o descobrimento, em que foi o momento em que os homens começaram a procurar outros lugares. Falamos também sobre os mitos que se tinha na época de que em alguns lugares existiam seres fantásticos, monstros que habitavam o mar, ou que se os homens fossem para o mar eles correriam o risco de chegar a um ponto em que cairiam, pois imaginava-

se que a Terra era quadrada. Todo esse retorno fez com que um dos alunos contasse uma história de que na Lagoa dos Patos acreditava-se que existiam forças ocultas que impediam a navegação, a pesca... Enfim relacionado algumas crenças e medos.

A antena parabólica seria o progresso, “Assim como hoje vemos todo mundo tem celular, até o carroceiro que passa na minha rua”

- **Segunda e terceira estrofe:** Nessa parte procuramos no dicionário algumas palavras que chamaram atenção dos alunos como encarnação, saveiro.

E dentre as falas estão: “Hoje ficou mais fácil viajar”; “Encarnação, eu não acredito”; “Mas acho que no texto Encarnação, quer dizer longe”; “A saudade é rápida”; “De avião a saudade é rápida”; “Acho que o tempo da saudade depende da distância”; “Saveiro, acho que é um carro”; “Eu acho que depende de cada um, pois tenho saudade do meu tempo de criança”.

Essa última frase “tempo de criança” provocou uma explosão de sentimento, em que ao reativar as suas memórias, os alunos contaram suas histórias, relacionado ao tempo de uma saudade.

**Antes de prosseguir com a atividade questionei os alunos se o que estávamos fazendo para eles era uma aula e eles me responderam:** “Sim, estamos precisando refletir”; “A gente tem que parar de vez em quando para pensar”; “Esse tipo de aula faz a gente respirar um pouco e querer voltar para aula de novo”; “Acho que é aula sim, pois a gente tem que saber interpretar”; “Falamos das lembranças de todos nós”. Essa pausa partiu de uma necessidade, não só para avaliar o exercício, mas sondar as perspectivas e entendimento da proposta pelos alunos. Foi muito interessante e gratificante perceber que o alcance que uma atividade dessa provocou nos alunos.

- **Quarta estrofe:** “Acho que é rapidez igual a do vento”; “Não entendi, o tempo está dentro da cabaça”.

Essa parte eu coloquei a minha interpretação e perguntei o que eles achavam: “O que vocês acham eu interpretei assim: o tempo está em nós, ele sempre está presente”. Eles me disseram “Acho que é isso mesmo, o tempo não pára pra nós”

- **Quinta e última estrofe:** “Quando destino chega, não tem como mudar”; “Por isso que a gente não pode fazer maldades, porque ninguém é mais que ninguém”; “Mas acontece que a gente só pensa nisso quando alguém morre”; “Todo

mundo quer carinho”; “O tempo não dá aviso, não tem como interferir no tempo”; “O tempo não avisa o destino da gente”; “A gente só sente o tempo na idade”; “O tempo evolui demais e não dá tempo pra nada”; “Hoje é cada um pra si”; “Não temos tempo e nem liberdade para conversar”; “Experiência do mundo”; “Depende da cabeça”; “O tempo passa depressa e a gente tem que aproveitar”; “O destino não tem como fugir”.

No final eles disseram que a estrofe dizia sobre o único momento que o tempo realmente pára é quando morremos e era necessário aproveitar o que dele há de melhor.

Após essa reflexão apresentei aos alunos suas falas e falei o quanto de significado elas expressavam. E que dessa reflexão eles, juntos tinham elaborado um texto oral e que se reescrito seria um excelente texto. Eles ficaram surpresos com o desenvolvimento de suas falas e que nesse momento conseguiram expressar suas idéias, que muitas vezes era difícil passar para o papel.

Essa experiência de parar para refletir também fez com que eu, professora, tivesse que me posicionar, escutar, dialogar, reviver, me colocar. Um exercício de parar o tempo e significar histórias de vida e da humanidade. É desse diálogo constante é que conseguimos nos identificar e ressignificar nossa prática e nosso interior. Hoje tive uma aula com meus alunos, pude contemplar a vivência do aprendizado sem hierarquias.

Turma de EJA : Módulo 2 – 3ª. e 4ª. série do ensino fundamental

A frase: **Isso é aula?** levou a escolha do tema: INDICADORES DE UMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE PARA JOVENS E ADULTOS .

Escolher a expressão *com qualidade* parece mais acessível ao diálogo e diferentes definições, já que *de qualidade* daria somente abertura para uma única definição de qualidade.

Na reflexão de aula descrita acima parar um momento para instigar a maneira como os educandos davam significado sobre o que poderia ser uma aula, trouxe a tona alguns indicadores como: o conhecimento vivo intercalado na memória e na história; pensar sobre a realidade macro aproximando da vivência de cada um;

explorar idéias nas interpretações; provocar para vir à tona experiências cobertas de sabedoria.

Todos eles como uma pequena amostra sobre o que poderia ser uma educação com qualidade, tendo a prática como empiria sutil e ao mesmo tempo reveladora.

Ao trabalhar conceitos de indicadores, o relato do diário de classe acima e os pareceres<sup>2</sup> descritivos dos educandos serão os objetos de análise das discussões sobre o que seria a tão discutida “Educação com qualidade”, que pessoalmente arrisco a definir previamente como: ambiente acolhedor, diálogo com a realidade do grupo, escuta, enfim, pensando que o espaço de aula seja o norteador para a elaboração das políticas educacionais, onde

“A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.” (THOMPSON, 2002, p.13)

Por ainda não encontrar textos oficiais que retratem os indicadores de qualidade específicos para EJA<sup>3</sup>, o trabalho terá como parâmetro a análise dos instrumentos de avaliação do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), comparando com a avaliação que os pareceres da prática docente apresentam.

Como instrumento de avaliação, o ENCCEJA serviu para levantar reflexões acerca da prática: por que um instrumento de avaliação, com único objetivo de certificar, consegue trabalhar com tantas questões objetivas?; e como nos pareceres, muitas vezes, fica mais evidente as questões subjetivas. A escolha por esse instrumento, dessa maneira, serve para que se levantem reflexões mais profundas sobre a avaliação para EJA na formação docente.

---

<sup>2</sup> Forma avaliativa que analisa como o educando aprende quais os seus avanços e quais as intervenções necessárias, objetivas e subjetivas, o auxiliarão no seu desenvolvimento escolar e relacional. (grifo meu)

<sup>3</sup> Existe apenas um documento de Indicadores de Qualidade para Educação do MEC, onde não especifica as características da EJA.

Tendo como hipótese que através da construção de pareceres descritivos sobre avaliação dos alunos, é possível compor critérios de qualidade para traçar indicadores de avaliação da EJA, sendo o objetivo geral desta pesquisa.

Dentre os objetivos específicos estão: trabalhar conceitos de indicadores de qualidade através da análise dos pareceres descritivos constantes na prática pedagógica; traçar pequeno histórico sobre as políticas para EJA focando nas análises dos documentos de avaliação do ENCCEJA; caracterizar o perfil educacional da EJA (contemplando indicadores sociais); caracterizar avaliações atuais para EJA.

O estudo se apóia no empírico da prática docente para traçar indicadores que possam expressar uma educação de qualidade para EJA. Para isso as categorias de análise terão como eixo de análise terão como eixos a avaliação e a qualidade.

Os capítulos foram divididos de forma a relacionar o que se tem sobre a temática para dar sentido a escolha do tema, além de ter um alcance de significar a prática no âmbito macro das políticas públicas e no micro da prática em sala e aula.

Introduzindo inicialmente um breve histórico das políticas públicas para EJA o enfoque é analisar através de autores como FONSECA, AGUIAR, entre outros documentos, como se deu a caminhada dos movimentos de educação popular e as repercussões para as políticas públicas para jovens e adultos.

No capítulo seguinte serão apresentados os indicadores traçados pelo INEP, IBGE e SECAD sobre a situação atual da Educação de Jovens e Adultos.

Um capítulo sobre as discussões dos conceitos de qualidade social e total, que perfazem tanto as discussões nos fóruns de EJA quanto ao conceito de qualidade com a lógica de mercado.

Na seqüência a análise se pautará sobre as discussões atuais sobre a qualidade em educação, onde o assunto avaliação atravessa no instrumento do ENCCEJA.

No último capítulo as questões objetivas e subjetivas dos pareceres dos educandos delinearão indicadores que na docência foram pertinentes para a consideração de uma educação voltada para qualidade.

As inquietações a seguir deixam duas questões a serem respondidas:

- Os indicadores de qualidade em educação para EJA poderiam ser elaborados a partir da experiência docente?;

- A partir dos indicadores da prática docente, qual o conceito de qualidade a construir?.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA: BREVE HISTÓRICO

Utilizando o Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA, ENCCEJA, e de autores como Peroni, Aguiar, Fonseca, entre outros a análise a seguir pretende percorrer um pouco da trajetória das experiências e conquistas que a modalidade de jovens e adultos se inseriu, onde

“As políticas para a educação de adultos têm se constituído em uma função para o sistema dominante e em uma permanente disfunção para aqueles que seriam o objeto e o sujeito de suas ações (as das políticas públicas e as da educação): o ser humano em suas múltiplas dimensões, particularmente o homem e a mulher que, sistematicamente, têm sido colocados à margem dos bens sócio-culturais da humanidade.” (AGUIAR, 2001, p.90)

Ao abordar políticas públicas para EJA é necessário traçar um panorama de lutas e justificativas que vão constituir os documentos oficiais e os investimentos nessa modalidade de ensino, que não contempla a EJA como uma educação própria, mas como fazendo parte da educação básica.<sup>4</sup>

A importância tanto dos movimentos que articularam e contribuíram para a construção de algumas políticas, como das instâncias governamentais envolve também um contexto de uma nova concepção de Estado, onde as políticas sociais também são transferidas para a sociedade civil:

“O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica do mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a terceira via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)”. (PERONI, 2006, p. 14)

Pautando esse movimento por conquistas populares, faz-se necessário que o contexto histórico, do qual as políticas são formuladas sejam analisados, sem deixar que as relações macro se transformem em discursos ditos. Por isso há necessidade de uma investigação no âmbito educacional no sentido de estabelecer parâmetros

---

<sup>4</sup> A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio.

que caracterizem a educação de jovens e adultos e seus indicadores de qualidade, como uma análise da experiência humana que para Thompson:

“Adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento – manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação de evidência) raramente são constantes e, com mais freqüência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas.” (THOMPSON, 1981, apud VENDRAMINI, 2004, p.28)

As políticas públicas para jovens e adultos advém de uma luta e mobilização dos movimentos sociais, que se segue do final da ditadura até a promulgação da LDB, cujo “[...] processo de discussão da nova lei foi marcado por avanços e recuos em relação aos direitos de jovens e adultos a uma educação com qualidade” (SECAD, 2008, p.3)

Ao elaborar o quadro abaixo a visão datada, não significa que outros movimentos particulares não estivessem acontecendo em outros espaços, mas como o trabalho se pauta pela análise e as repercussões das políticas, situar os aspectos que perfazem as políticas nesse âmbito é necessário para que se possa avaliar o contexto em que as mesmas foram elaboradas, as experiências marcantes e a significação que representa para a luta dos movimentos sociais, onde “a ausência ou a indefinição de políticas públicas nessa área tem sido a constante marca da atuação dos organismos responsáveis pela educação nas três esferas de poder: federal, estadual e municipal.” (AGUIAR, 2001, p.92)

**Quadro 1 Educação de Jovens e Adultos – Breve histórico**

<b>Ano</b>	<b>Contexto</b>	<b>Educação</b>	<b>Programas</b>
Colonização	Brasil Colônia	Catequizante, voltada aos interesses do colonizador	Inexistente
1727	Expulsão dos jesuítas	Proibição da língua tupi; educação voltada somente para os filhos dos colonizadores	Inexistente
1824	Brasil Imperial	Instrução Primária para “alguns”	Inexistente
1932	Manifesto dos pioneiros (movimentos à favor da educação básica de adultos)	Educação voltada ao combate ao analfabetismo (concepção higienista); exigência de	Inexistente

		profissionalização	
1947	Pós ditadura Vargas	Estende o ensino elementar aos adultos	Campanha de Educação de Adultos
1949	Internacional	Voltada pela cooperação entre 30 estados membros e ONGs	Em elaboração e discussão nos países
1960	Articulação dos movimentos	Círculos de Cultura de Paulo Freire	Articulação do MEB (Movimento de Educação de Base)
1964	Cultura do silêncio	Campanhas pela alfabetização de adultos	Plano Nacional de Alfabetização, articulados pelos movimentos sociais
Abril de 1964	Instalação da ditadura militar	Pouca valorização	Silenciamento dos movimentos
1967	Ditadura	Restrita	MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)
1970	Ditadura	Restrita	PEI (Programa de Educação Integrada)
1972	III Conferência Internacional de Adultos (Confinteia)	Aprendizagem ao longo da vida	Articulação dos movimentos internacionais
1980	Redemocratização	Alfabetização extensiva por meio da educação básica	Experiências realizadas pelos movimentos populares
1985	Nova República	Sem avanço teórico-metodológico	Fundação Educar
1988	Nova constituição	Extensão do atendimento a todas as faixas etárias	Discussões voltadas à escolarização e ao combate ao analfabetismo
1990	Ano Internacional da Alfabetização	Reformas administrativas, influenciando a Educação	Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien)
1995	Gestão FHC <sup>5</sup> (1995-2002)	Reduzido suporte para EJA, principalmente no FUNDEF <sup>6</sup>	Ação de maior visibilidade foi o PAS (Programa de Alfabetização Solidária); PLANFOR (Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional)
1996	Nova LDBEN <sup>7</sup>	Avanços e Recuos para	Fundação do Fórum

<sup>5</sup> Governo Fernando Henrique Cardoso

<sup>6</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é um Fundo de natureza contábil, que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 e implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar esse novo mecanismo de redistribuição de recursos destinados ao ensino fundamental.

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

		educação de jovens e adultos	de EJA
1998	Reformas Educacionais	Intensificação de parcerias	PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)
2001	Governo estabelece 26 metas prioritárias para EJA	Educação voltada em atender aos ditames internacionais	Plano Nacional de Educação; Programa Recomeço <sup>8</sup>
2003	Governo Lula; Criação do SEEA (Secretaria de Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo) e CNA (Comissão Nacional de Alfabetização)	Premiações pelas melhores experiências em EJA	Programa Brasil Alfabetizado; PNQ (Plano Nacional de Qualificação)
2004	SEEA foi incorporado à SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)	Redefinição do Programa Recomeço	Programa Fazendo escola
2005	Projetos e parcerias	Valorização da diversidade e inclusão	Projeto Educando para Liberdade (realizado nas prisões); Programa Saberes da Terra
2007	Projetos e parcerias	Valorização da diversidade e inclusão	FUNDEB <sup>9 10</sup> (Inclusão da EJA)

Fonte: Tabela elaborada com aportes teóricos de FONSECA e SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)

Esse esquema geral de organização do contexto das políticas revela principalmente o silêncio a que foram submetidos os movimentos populares por ditames internacionais. A educação para jovens e adultos é vista como um “mal a ser combatido”, conseqüente a isso as reformas educacionais pautarem-se pela falsa participação da sociedade, adentrando aos benefícios das parcerias, em cujo contexto:

“Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho

<sup>8</sup> Alunos com perfil etário de EJA, atendidos pelo ensino regular, passaram a ser atendidos pela EJA.

<sup>9</sup> Os Municípios receberão os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base no número de alunos do ensino fundamental e médio, observada a seguinte escala de inclusão: Alunos do ensino fundamental regular e especial considerados: - 100% a partir de 2007; Alunos da educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos – EJA considerados: 33,33% em 2007; 66,66% em 2008 e 100% a partir de 2009. [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/definicao\\_comp\\_caract\\_vigencia.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/definicao_comp_caract_vigencia.pdf)

<sup>10</sup> Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, criado em 20 de junho de 2007 sancionada pela [Lei Nº. 11.494/2007](#).

do Estado e nas relações capital/trabalho.” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p.95)

Essas reformas assumem o compromisso de permitir o acesso e erradicar o analfabetismo, mas no documento preparatório da VI CONFINTEA, os discursos oficiais adquirem um caráter social atendendo a diversidade de uma “Educação para Todos”. O único compromisso assumido nas falas do governo se refere ao desafio que a educação de jovens e adultos está inserida no âmbito das políticas públicas.

Dentre os programas atualmente em execução a matriz dos programas abaixo se refere à pesquisa organizada pela UNESCO em 2008, onde a participação dos Estados, Municípios, dos movimentos, ONGS, Universidades e do Sistema S, atende ao regime de colaboração entre os entes federados:

“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas educacionais de ensino, ou seja, a União continua com a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, porém a responsabilidade de organização do ensino deixa de ser exclusiva dos Estados e passa para os municípios a mesma competência”.(Site <sup>11</sup>)

**Quadro 2 Matriz dos Programas para Jovens e Adultos**

Região	Natureza dos promotores						
	União	Estados	Municípios	Movimentos	ONGS	Universidades	Sistema S
<b>Nacional</b>	Secad/MEC Brasil Alfabetizado			Movimento de Atingidos por Barragens	Alfabetização Solidária		SESC Ler Sesi
<b>Norte</b>		Alfa 100/Mova Acre			E B	UEAM	
<b>Nordeste</b>	Saberes das Águas		SME de Natal: Geração Cidadão		Projeto Escola Zé Peão		
<b>Centro-</b>	Alfa Inclusão					UNB UFGO	

<sup>11</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm) <acesso 08/02/2007>

<b>Oeste</b>							
<b>Sudeste</b>		Cidadão Nota Dez Secretaria de Defesa Social de MG	SME do Rio de Janeiro: PEJA SME de Belo Horizonte	Movimentos de Alfabetização do ABCD, São Carlos e São Paulo		UFMG UERJ	
<b>Sul</b>		Paraná Alfabetizado	SME de Porto Alegre: SEJA e CMET			UNIJUI	

Fonte: UNESCO, p.187, 2008

No quadro acima, os programas mostram a descentralização do Estado em relação às políticas sociais, sendo restrita a participação dos movimentos populares em detrimento das parcerias privadas.

Há um repasse crescente para a sociedade civil<sup>12</sup> (sendo que a definição da mesma, como sendo instituição não pertencente à esfera estatal, determinada em um tempo histórico, podendo ser, se pensarmos atualmente, corporificada pelas ONGS, entidades privadas, etc.), por parte dos órgãos públicos, de responsabilidade na execução das políticas sociais, sendo que a modalidade jovens e adultos para a União pouco tem sido contemplada por projetos novos, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

“O PDE não prevê novas medidas para a educação de jovens e adultos, incorporando ações já em curso, destinadas à alfabetização, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado e do Concurso Literatura para Todos, inovando apenas na criação de selos para certificação de municípios que alfabetizem 96% da população que reduzam as taxas de analfabetismo à metade até 2010.” (UNESCO, 2008, p.41)

Em contrapartida os movimentos sociais, representados pelos Fóruns de EJA, atentam pela importância que as discussões nos últimos dez anos têm sido de fundamental importância para a evolução das políticas públicas (Relatório X ENEJA, 2008), principalmente em relação às normatizações jurídicas legais.

<sup>12</sup> “[...] atualmente existe um crescente reconhecimento e um grande interesse pela sociedade civil como uma esfera que é analiticamente independente e, em vários sentidos, empiricamente diferenciada não somente do Estado e do mercado, mas também de outras esferas sociais.” (ALEXANDER, 2000, p.70)

Além disso, necessário se faz um diagnóstico da realidade da EJA, para estabelecer as reais necessidades de sua situação, sendo de extrema importância o controle social.

Os indicadores, dessa maneira, podem contribuir de maneira positiva no tratamento e execução das políticas públicas.

### 3 INDICADORES DA SITUAÇÃO ATUAL DA EJA

Os indicadores da situação atual da educação de jovens e adultos foram extraídos do IBGE, do SECAD e do INEP. Este último traça o perfil da EJA no Brasil segundo o número de matrículas, taxa de analfabetismo, taxa de atendimento e concluintes. Sendo que a escolha desses indicadores, como cita GIL, possibilita as ações políticas como cita a pesquisadora do INEP:

“A explicação para o movimento dos números do ensino, embora não seja sistematicamente evocada, permite, quando mencionada, identificar – mas também prescrever aos contemporâneos – o que se considerava relevante no encaminhamento das políticas de educação.” (GIL, 2008, p.59)

Os investimentos em educação para jovens e adultos têm, historicamente, revelado pouca ou nenhuma preocupação por parte das esferas públicas.

Como retratado anteriormente no histórico da EJA, as políticas para essa modalidade de ensino se constituem pela característica inicial de conquista de movimentos populares. Com o passar do tempo assumiu um caráter de controle da “chaga social” do analfabetismo. E hoje perpassa os ditames das parcerias privadas, que contam com a chamada “responsabilidade social”, fazendo com que o Estado diminua suas responsabilidades para com a educação.

Na tabela a seguir temos o panorama dos investimentos realizados pelo governo federal na alfabetização e na educação de jovens e adultos nos anos de 2001 a 2005, através dos programas que contam a participação de entidades parceiras:

**Tabela 1: Evolução da execução orçamentária dos principais programas de alfabetização e EJA no ensino fundamental**  
(R\$ milhões) valor real

	2001	2002	2003	2004	2005
<b>Investimento em Alfabetização</b>	<b>Programa Alfabetização Solidária</b>		<b>Programa Brasil alfabetizado</b>		
	111	128	193	168	210
<b>Investimentos em Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental</b>	<b>Programa Recomeço</b>		<b>Programa Fazendo Escola</b>		
	260	380	339	412	448

Fonte: SIAFI Gerencial e SIGEF in SECAD

Observa-se que os investimentos no ensino fundamental foram maiores, isso pode ser explicado pela demanda do mercado que tem requerido certificação por parte dos profissionais que buscam a inserção no mesmo. Por esse motivo os investimentos em alfabetização têm se dado discretamente em função do atendimento de outros interesses.

Além disso, os discursos para o pouco investimento vão desde perdas financeiras até a desconsideração com o anseio de aprendizagem por essa população, como revelam o levantamento sobre essas questões realizado por AGUIAR (2001):

“O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade”. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar sua posição dentro da sociedade e pode perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.” (Ministro da Educação José Goldemberg, jornal do comércio, RJ, 12/10/1991, apud AGUIAR, 2001, p. 96)

Neste momento histórico o discurso revela o total descaso para com a educação de jovens e adultos, tomando como foco somente a população jovem, tendo a EJA como um investimento sem retorno.

Já no discurso do documento preparatório para a VI CONFINTEA, a ser realizado no Brasil, há certa superação do modo de tratar a educação de jovens e adultos, devido a interesses, principalmente, de ordem econômica:

“O diagnóstico da realidade de jovens e adultos, todavia, demonstra a desarticulação existente nas ações governamentais, o que não contribui com o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para jovens e adultos.” (SECAD, 2008, p.18)

Nos discursos acima não se pode negar que tiveram avanços na maneira de olhar para EJA, mas, todavia em momento algum o governo assume o compromisso que lhe é devido, sempre retorna a procura de um ‘culpado’, alocando a EJA como um investimento sem retorno ou culpabilizando os diagnósticos da EJA pela falta de políticas eficientes.

As lutas dos movimentos populares, neste sentido, ficam à margem quando a adesão às parcerias privadas se faz presente. Programas e projetos são criados fazendo que a ideologia da educação popular, onde os processos de construção de saberes são valorizados, seja substituída por estruturas prontas, acabadas e impostas pelas parcerias privadas.

Basta observar que a análise da variação do analfabetismo no país demonstrou que as promessas não foram cumpridas, como revela a tabela a seguir, onde o Nordeste apresenta maiores taxa de analfabetismo com 23,3% no total e 2001 e com uma ligeira queda em 2002 com, 22,4% no total:

**Tabela 2 Taxas de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais de idade, por grandes regiões, segundo os grupos de idade e o sexo – 2001-2002**

Grupos de idade e sexo	Taxas de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil (1)	Grandes Regiões				
		Norte Urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>2001</b>						
Total (2)	<b>11,9</b>	<b>10,8</b>	<b>23,3</b>	<b>7,1</b>	<b>6,5</b>	<b>9,5</b>
Homens (2)	12,3	11,3	25,5	6,4	6,0	9,6
Mulheres (2)	11,6	10,3	21,2	7,7	7,0	9,3
<b>2002</b>						
Total (2)	<b>11,5</b>	<b>10,3</b>	<b>22,4</b>	<b>6,9</b>	<b>6,2</b>	<b>9,1</b>
Homens (2)	12,0	10,7	24,8	6,4	5,7	9,2
Mulheres (2)	11,1	9,9	20,1	7,3	6,7	8,9

Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM; Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2002: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. 1 CD-ROM.

(1) Exclusive as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Inclusive as pessoas com idade ignorada.

Em relação ao número de matrículas na tabela abaixo observa-se que em 2001 houve um aumento desse número no Brasil, devido principalmente à inserção do Programa Recomeço, onde jovens de faixa etária para o ensino regular, com 15 anos de idade, passam a ser aceitos pela EJA.

**Tabela 3 Matrículas de 1ª. a 8ª. série no Ensino Fundamental de EJA no Brasil 1999-2006**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>
1999	3.071.906
2000	3.410.830
2001	3.777.989
2002	3.779.593
2003	4.403.436
2004	4.577.268
2005	4.619.409
2006	4.861.390

Fonte: MEC/INEP

Na tabela a seguir a evasão até a 4ª. série do ensino fundamental acontece com maior frequência, não permitindo que os educandos completem o ensino fundamental, fato que requer mais estudo para avaliar as reais causas.

Uma das razões que talvez pudesse explicar tal evasão seja a necessidade de trabalhar e a falta de incentivo por parte dos empregadores.

**Tabela 4 Concluintes de 1ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental de EJA no Brasil 1998-2005**

<b>Ano</b>	<b>Concluintes até a 4ª. série</b>	<b>Concluintes até a 8ª. série</b>
1998	221.872	377.976
1999	231.017	434.034
2000	229.887	436.452
2001	266.309	449.356
2002	311.723	481.521
2003	340.980	550.378
2004	308.207	507.473
2005	270.867	505.199

Fonte: MEC/INEP

Em relação à oferta de ensino há de se considerar um grande aumento do número de escolas de 1999 a 2006, o que revela a procura por parte da população mais jovem, que não se adaptou à educação básica diurna, e ao atendimento das exigências do mercado.

**Tabela 5 Oferta de Ensino da EJA – Total de escolas de 1999-2006**

<b>Ano</b>	<b>Nº. Total de Escolas</b>
1999	16.939
2000	20.646
2001	30.160
2002	35.785
2003	41.450
2004	42.493
2005	43.401
2006	45.528

Fonte MEC/INEP

Os indicadores atuais da EJA reafirmam que uma pesquisa sobre as diferentes realidades deveriam ser realizadas, para que políticas eficientes dêem conta do perfil da EJA.

Claro que é necessário um investimento na educação básica regular para evitar que EJA seja necessária, mas enquanto isso não acontece, os governantes devem ter o compromisso para com essa modalidade de ensino.

O primeiro passo é estabelecer qual a definição de qualidade em educação queremos, sem deixar que ela seja ditada pelo mercado como exposto no capítulo a seguir.

## 4 ALGUNS CONCEITOS DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: SOCIAL, TOTAL

“Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.” (DOURADO, 2007, p.7)

DOURADO, nesta citação, situa o conceito de qualidade em educação no tempo e no espaço, dispondo de dimensões, fatores e indicadores de qualidade, que devem ser considerados como: extra-escolares; nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; intra-escolares; nível do sistema: condições de oferta de ensino; nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar; nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias.

A qualidade social perpassa as discussões dos fóruns de EJA, como algo constantemente enriquecido pela participação de todos os envolvidos, sendo que,

[...] não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem.” (DOURADO, 2007, p.11)

Quem entende desse modo, que os sujeitos devam estar envolvidos em todo o processo e antes de tudo devem reconhecer a educação como direito.

O tema qualidade em educação assume definições e perspectivas de acordo com interesses e concepções de uma determinada época histórica.

Hoje vivemos sob a égide da chamada Qualidade Total, os aspectos gerenciais da administração tomam grande impulso e diminuem a responsabilidade do Estado para com a educação.

Ao estabelecer indicadores para a qualidade em educação, o conceito de medição, controle e resultado desconsideram, muitas vezes, o processo de aprendizagem e as particularidades dos educandos, como no exemplo de definição dos indicadores abaixo:

“Um das características fundamentais dos indicadores é que, necessariamente, estabelecem um certo padrão normativo (Standard) a partir do qual avalia-se o estado social da realidade em que se quer intervir, construindo um diagnóstico que alimente o processo de definição de estratégias e prioridades, ou, avalia-se o desempenho das políticas e programas, medindo-se o grau em que seus objetivos foram alcançados (eficácia), o nível de utilização de recursos (eficiência) ou as mudanças operadas no estado social da população alvo (impacto).” (CALDAS, KAYANO, 2002, p. 4)

Diferente da qualidade social, a qualidade total define projetos, metas e traçam o impacto dos programas, mas coloca o sujeito como responsável por não alcançar os méritos, pois tudo lhe foi oportunizado.

É necessário considerar que quando o sujeito participa do processo, ele se torna responsável pelo mesmo e quando lhe são oferecidas regras engessadas, com mecanismo de controle, fica difícil esse engajamento.

#### **4.1 Discussões atuais sobre a qualidade em educação para jovens e adultos**

Atualmente o que se tem de produção sobre a qualidade em educação para jovens e adultos toma por base alguns aspectos avaliativos.

No Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>13</sup> as discussões sobre a temática avaliação enfatizam a necessidade dessa reflexão, mas defendem uma política:

---

<sup>13</sup> O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constitui-se em uma articulação de entidades e movimentos sociais organizados da sociedade brasileira os quais, partilhando princípios, valores, concepções e ideais semelhantes, buscam defender a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social, para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros (as). (Declaração de Princípios de finalidades, 2001, p.1, on-line)

“[...] que contemplem programas de avaliação participativos e emancipatórios, fundados em princípios, como ética, democracia e autonomia; em critérios, como eficiência e qualidade; em metodologias que enfatizem as funções diagnóstica e formativa da avaliação, visando o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, P.1)

Em 1997, na V CONFINTEA (Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos) realizada na Alemanha, traz no seu documento como tema da Agenda para Futuro da educação de adultos, a garantia do acesso e a qualidade à educação, sendo que para isso os governos deveriam assumir o compromisso de: adotar leis, políticas para facilitar o acesso aos jovens e adultos; melhorar a qualidade da educação de adultos e garantir seu envolvimento na elaboração dos programas, facilitando também as iniciativas de outras instituições na educação.

Essas discussões ainda permanecem na subjetividade e poucas ações se materializam nesse campo, como propõe o documento base preparatório para VI CONFINTEA que será realizada em maio de 2009 em Belém, as proposições incutem que:

“Discutir a qualidade da educação implica reconhecer que a EJA precisa ter definição clara de estratégias didático-pedagógicas, como já tratado anteriormente. Precisa, ainda reconhecer a dinâmica diferenciada da vida e da trajetória escolar dos sujeitos da EJA. Por fim, precisa apresentar condições materiais concretas para a sua sustentabilidade, o que representa ter uma estratégia coerente de gestão, de recursos financeiros e humanos compatíveis com as necessidades demandadas pelos desafios da EJA.” (SECAD, 2008, p.19)

O conceito de qualidade da SECAD é visto ainda como um desafio e não como compromisso. Tem a concepção da educação de jovens e adultos como a educação para sujeitos inseridos na diversidade de percurso de aprendizagem. Vendo a EJA como direito aborda que a elaboração do plano político pedagógico deve permitir que o educando reconheça seu direito à educação e ao atendimento às suas necessidades.

Reconhece também, no mesmo documento, que é necessário potencializar a diversidade na educação e principalmente os encontros de geração. Isso aliado a um fortalecimento da política pública de Estado<sup>14</sup> para EJA.

Consta também que a formação de professores para o sujeito da EJA, é de extrema importância para atender as suas particularidades.

Além das particularidades, tratar a qualidade para EJA, segundo o documento preparatório para a VI CONFINTEA significa estabelecer estratégias didático-pedagógicas, tendo como referência a educação popular, dentre elas destacam-se (SECAD, 2008,p. 17):

- A educação acontece em todos os espaços sociais, durante toda a vida;
- Valorização do aprendizado e da experiência do educando;
- O educando necessita conhecer-se e educar-se para ver e agir;
- Os saberes e conhecimentos não podem estar em conteúdos fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acríticos, dificultando a legitimação dos mesmos;
- A necessária superação da lógica da seriação escolar;
- Respeitar os diferentes espaços-tempo da EJA;
- A presença humana (relação professor-aluno) é indispensável;
- Usos de diversas linguagens e ferramentas, como as tecnologias da informação;
- Mobilizar os educandos a retomar seu percurso educativo, não caindo na infantilização;
- Os saberes dos educandos devem dialogar com o currículo escolar;
- A avaliação deve ser processual.

Essas discussões sobre a qualidade não deixam de demonstrar os interesses dos organismos internacionais, mas as discussões nos fóruns são um caminho para que o contexto de cada local seja avaliado, contribuindo assim para formulação de políticas mais abrangentes e eficazes.

---

<sup>14</sup> Política mais estável, com respaldo em leis.

#### 4.1.1 Análise dos exames do ENCCEJA

O instrumento avaliativo e de certificação da educação de jovens e adultos, como o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) traçam alguns indicadores de qualidade baseado em habilidades e competências, sendo esta última baseada no mercado de trabalho onde “[...] a competência é definida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer. É a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve demonstrar.” (RAMOS, 2001, p.92)

O ENCCEJA se posiciona como caráter opcional onde objetiva, segundo o artigo V, construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da educação de jovens e adultos (Portaria INEP nº 100, de 4 de julho de 2008).

O exame para o ensino fundamental é composto de uma matriz de 45 habilidades sendo 30 descritivos de habilidades e competências. As áreas de avaliação são compostas de 25 questões de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística; 30 questões de Ciências Naturais, 30 questões de matemática e 30 questões de História e Geografia.

O sujeito que tem a certificação como alternativa apresenta o perfil de trabalhadores que precisam atender à demanda do mercado de trabalho em detrimento de uma busca pelo aprendizado.

Neste sentido a avaliação do ENCCEJA se reafirma com Certificadora, pois apresenta resultados instantâneos, com objetivo único de fornecer a diplomação, sem resolver os reais problemas de aprendizagem do educando.

## 5 AVALIAÇÃO – PARECER - ANÁLISE DE INDICADORES

### 5.1 Avaliação

Figura 1 – Avaliação – Ferramenta e Sentido



Fonte: (HOFFMANN, 1993, p.19)

Pensar avaliação principalmente durante a graduação possibilitou sempre que considerássemos o processo de aprendizagem dos educandos, suas construções ao longo do desenvolvimento escolar e alguns instrumentos que deveriam auxiliar a futura docência.

Olhando para a figura acima citada por HOFFMANN é possível verificar a totalidade da formação do professor, onde os instrumentos são visíveis, mas ainda são insuficientes para fazer o “cavalo andar”, ou seja, ainda há a sensação de falta de sentido para a utilização dessas ferramentas.

Na docência partimos desse pressuposto e as dificuldades de centrar nos aspectos técnicos aparecem mais fortemente em detrimento dos aspectos objetivos. Estes aspectos exerceram uma grande importância na análise deste estudo, quando se compara com a avaliação do ENCCEJA, que objetiva somente a certificação em detrimento da realidade de cada educando, onde se centra:

“[...] na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões pré-estabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade.” (HOFFMANN, 1993, p. 32)

Outro dado importante a considerar é que o tema Avaliação quase não aparece nas discussões dos Grupos de Trabalhos sobre a EJA da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o GT 18, por exemplo, retrata pouco sobre avaliação, sendo que em um dos únicos trabalhos apresentados (formato pôster) discuti sobre a pouca divulgação desta temática, onde,

“A avaliação da aprendizagem tem se revelado um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação.” (RIAL, p.1, site)

A ausência destas discussões veio ao encontro dessa pesquisa acadêmica e revela que um aprofundamento metodológico se faz necessário para que se possa traçar como os alunos da EJA estão sendo avaliados e como nossa formação pode ser importante para se pensar também as políticas públicas. E principalmente quais os indicadores a prática em sala aula podem contribuir para a tão discutida qualidade em educação, enfim, como os educadores contribuirão para lançar as bases de uma nova política de avaliação, que não contemple somente a certificação, sendo que:

“Pensar a educação desses sujeitos que trazem para o ambiente escolar suas visões de mundo, concepções culturais, sociais, políticas e religiosas, advindas de suas vivências em grupos, é pensar possibilidades de organização de um currículo que contemple esses conhecimentos, essas práticas coletivas de entendimento de sua realidade, expressas nas manifestações diárias desses sujeitos.” (BERNARDINO, p.5, site)

É dessa avaliação participativa e mediadora que o trabalho com os pareceres dos educandos se faz pertinente, mesmo sendo uma amostra pequena e local, ela será um retrato de propostas de estudos e aprofundamentos nessa área tão importante para a nossa formação profissional e social.

Desse modo, as avaliações foram realizadas durante o período de estágio realizado no primeiro semestre de 2008, onde estavam matriculados no módulo II trinta educandos, destes freqüentavam entre 20 a 26 jovens e adultos. Todos oriundos de Cachoeirinha e moram em bairros próximos da escola. A faixa etária ficava entre 16 a 78 anos, sendo que a maioria estava situada na faixa de 20 a 30 anos.<sup>15</sup>

As sondagens avaliativas foram realizadas desde as observações até a prática, pretendendo conhecer cada educando, suas particularidades, suas aprendizagens e dificuldades durante todo o processo da prática.

De posse dos instrumentos dessa formação docente, os pareceres descritos a seguir foram elaborados de forma a fornecer subsídios para a minha construção de um conceito de qualidade verificada na prática escolar.

## **5.2 A formação docente**

“[...]o educador precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno.” (KUENZER, 1999, apud MACHADO; PIMENTA, 2007, p.133)

Já se tem conhecimento que a formação específica nos cursos de graduação para jovens e adultos tem sido historicamente limitada.

Como mostra a reportagem da Nova Escola<sup>16</sup> de outubro de 2008, que traz uma questão ainda polêmica sobre as propostas curriculares dos cursos de Educação Superior para os educadores, aprovada pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no ano de 2006.

No gráfico a seguir pode se ver que a Educação de Jovens e Adultos mesmo com as mudanças curriculares ainda permanece com pouca ênfase:

---

<sup>15</sup> A escola atende alunos em EJA a partir dos 15 anos de idade.

<sup>16</sup> Revista da Fundação Victor Civita, da editora abril, de circulação mensal com público alvo os educadores.

**Figura 2 Disciplinas Obrigatórias da Pedagogia**

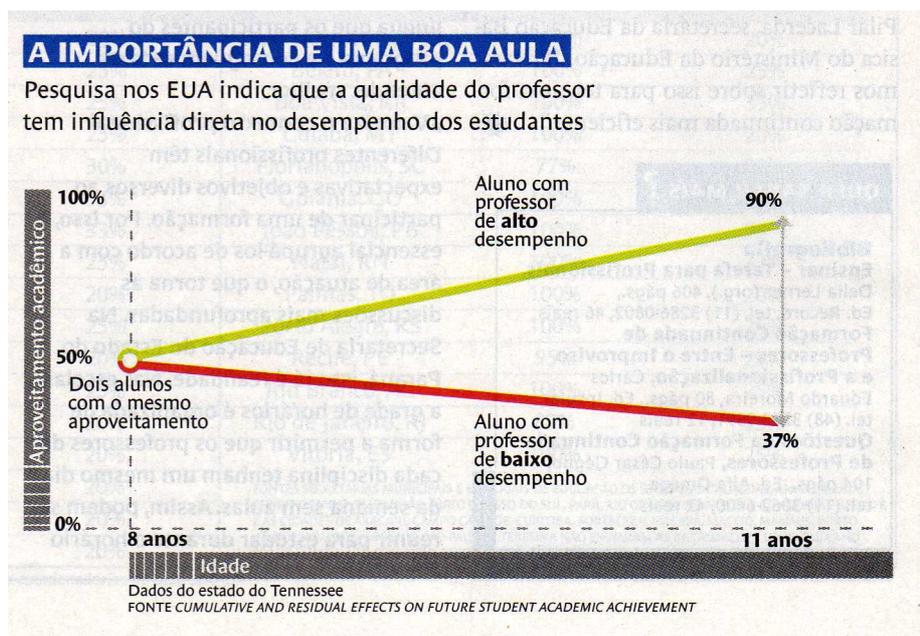


Fonte: Revista Nova Escola, out. 2008.

A importância de um tópico especial para essa discussão parece pertinente no momento que a formação docente está comprometida com o social.

Uma boa formação, com certeza, implica na maior parte dos casos, no bom desempenho do aluno, como revela uma pesquisa realizada pelo EUA:

**Figura 3 Pesquisa de desempenho do professor e do aluno**



Fonte: Revista Nova Escola, out. 2008

Na amostra acima vemos uma definição de desempenho que apresenta que o bom desempenho do aluno revela o bom desempenho do professor. Mas o que se deve considerar neste tipo de leitura é que para a realidade da EJA diversos fatores atravessam o aprendizado do educando, interferindo o seu desempenho escolar, por isso uma boa formação é um dos requisitos para o professor desenvolver melhor a sua prática, mas não deve ser a única responsável pela qualidade em educação.

### 5.3 Os pareceres

Os pareceres dos alunos foram construídos de maneira descritiva, com o cuidado de contemplar os aspectos processuais dos educandos, utilizando os preceitos de uma qualidade avaliada de forma processual e não classificatória, atendendo a uma avaliação parcial do processo e que têm a função de ser um subsídio para o próximo professor.

Olhar para essa avaliação de forma que a mesma contemple os aspectos objetivos e subjetivos, não foi e não é uma tarefa fácil. Exigiu a utilização das medidas técnicas, como a fase da leitura e da escrita que se encontrava o aluno, como é o comportamento lógico-matemático, quais suas dificuldades na oralidade, enfim, as bases matérias que revelariam dados mensuráveis.

As medidas subjetivas partiram da convivência com os educandos, de forma a contemplar uma avaliação mediadora, onde os indicadores apontam uma:

“[...] qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente ‘vir a ser’, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa” (HOFFMANN, 1993, p.33)

O parecer como objeto de estudo, além de ser um complexo instrumento, possibilita vislumbrar a qualidade que o docente verifica in loco, baseando essa experiência em Luckesi, que explicita que:

“Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado.”

([http://www.unerj.br/ead/ead/20052/pedagogia/materiais/semestre8/curriculo/arquivos/avaliacao\\_luckesi.doc](http://www.unerj.br/ead/ead/20052/pedagogia/materiais/semestre8/curriculo/arquivos/avaliacao_luckesi.doc), 2004)

Ao elaborar os pareceres, tarefa de extrema importância e de difícil julgamento, a construção de conceito de qualidade perpassa o crivo da convivência e das observações da prática. Influência esta que sugeriu a escolha dos indicadores:

leitura e escrita; interpretação, como reage aos desafios; habilidade em resolver problemas e como o aluno se relaciona com as diferenças.

Os indicadores foram propostos de forma a abranger os avanços dos alunos no semestre e como isso, muitas vezes, acabava por influenciar minha atuação docente.

A análise e a sistematização do conceito de qualidade delineiam o fenômeno avaliação, permitindo à escolha dos parâmetros de forma a contemplar a totalidade da turma, considerando a diversidade de aprendizagens.

Essa pequena avaliação traz a experiência em sala de aula como suporte para o reconhecimento de que a pesquisa sobre conceitos pode ser verificada na prática, sendo que;

“Um todo pode ser parte de outro todo maior, mais abrangente. Por exemplo, o fenômeno educativo numa determinada pesquisa pode ser limitado à experiência da sala de aula. Essa experiência pode ser tomada como um todo constituído, dentre outros fatores, por alunos, professor, currículo, conteúdo, método de ensino, técnicas de aprendizagem, de avaliação.” (GAMBOA, 2007, p. 129)

Os indicadores avaliativos que utilizo nesta pesquisa procuram identificar os processos e trajetórias da vida escolar dos educandos, de forma a qualificar a prática em relação aos próximos procedimentos, além de proporcionar quais as ações a serem tomadas. Sendo que para isso, há vários aspectos subjetivos e objetivos entre os indicadores, como apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 3 Pareceres Avaliativos da prática**

<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos objetivos</b>	<b>Aspectos subjetivos</b>
<b>Leitura e escrita</b>	- articulação oral e escrita; - orientação espacial; - níveis da escrita; - trocas ortográficas.	- incentivo nas leituras; - estimular o registro escrito; - desenvolver a autoconfiança; - interesse nas propostas; - resistência na escrita.
<b>Interpretação</b>	- criatividade na reescrita	-articulação para

	(utilização de outras fontes de pesquisa); - registro de idéias; Interpretação oral; - clareza e coesão.	expressar opiniões; - Sensibilidade; - incentivo na interpretação oral; - consideração da realidade; - contribuição nas reflexões coletivas.
<b>Como reage aos desafios</b>	- criatividade nas produções escritas.	- busca para vencer os obstáculos; - as intervenções do professor incentivam; - aumento da autoconfiança.
<b>Habilidade em resolver problemas</b>	- manipulação do material concreto e os registros escritos; - como articula as operações matemáticas na sua realidade; - capacidade de abstração das histórias matemáticas; - desenvolvimento do raciocínio lógico; - abstração em relação à contagem.	- construção das habilidades lógico-matemáticas; - interesse em resolver problemas propostos.
<b>Como se relaciona com as diferenças</b>	-	- empatia com os problemas alheios; - bom relacionamento; - articulação e contribuição com o trabalho em grupo; - cooperação coletiva e nos pequenos grupos.

Fonte: Quadro produzido por Daniela D. Dahm

Diante da exposição dos indicadores avaliativos dos educandos, nota-se que os aspectos subjetivos se sobrepuseram em relação aos objetivos. Essa forma de avaliar não apresenta um equilíbrio na avaliação docente, em que os dois aspectos sejam contemplados.

Mesmo assim, oportuniza à reflexão de que o educador também deve estar atento para as considerações técnicas de sua prática.

O planejamento inicial pode contemplar as diferentes áreas, mas é necessário vigilância constante no desenvolvimento e apropriação das mesmas por parte dos educandos.

Através da reflexão micro, é possível extrair alguns indicadores que podem qualificar a prática e, por conseguinte melhorar a qualidade e educação, tais como:

- **Formação:** quando o professor se sente engajado;
- **Planejamento:** quando permite a flexibilidade;
- **Currículo:** quando dialoga com os envolvidos;
- **Avaliação:** quando permite o diálogo;
- **Acesso:** quando respeita os anseios dos educandos;
- **Permanência:** quando a mesma significa atendimento aos direitos;
- **Gestão democrática:** quando a participação da comunidade escolar decide os passos a seguir;
- **Aspectos sócio-afetivos:** quando o ambiente é acolhedor das diferenças;
- **Condições de trabalho:** quando permite a utilização de vários recursos disponíveis;
- **Aprendizagem significativa:** quando o educando sente que ela é pertinente.

#### ***5.4 Comparativo entre parecer escolar e o ENCCEJA***

Para melhor compreender o quadro que segue, é necessário investigar as situações de avaliação, os sujeitos envolvidos e os aspectos considerados mais relevantes para reflexão sobre os documentos dos pareceres e do ENCCEJA.

No parecer a análise envolvia sujeitos carregados de histórias e saberes, onde o professor estava completamente envolvido com o desenvolvimento escolar, social e afetivo dos educandos.

Já o ENCCEJA ao estabelecer os aspectos objetivos e subjetivos parece não dar conta das diferentes realidades, do qual perpassam os sujeitos. Estes, por sua vez, tendem a ser avaliados por suas competências e habilidades,

Quadro 4 Comparação Parecer e Encceja

	<b>ASPECTOS OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS SUBJETIVOS</b>	<b>TIPO DE AVALIAÇÃO</b>
<b>PARECER</b>	Centra-se pouco no caráter técnico do aprendizado, mas busca alternativa de superação.	Considera cada conquista realizada pelo educando, considerando a convivência professor-aluno.	<b>EMANCIPADORA:</b> Avaliação onde se pretende verificar os avanços e recuos, para saber qual a próxima ação a ser realizada e quais os passos a seguir, a partir das dificuldades dos educandos. Necessário se fazer vigilância constante e participação na sala de aula.
<b>ENCCEJA</b>	O conhecimento tem a finalidade prática, do qual o educando utiliza para atuar na sociedade, através das competências e habilidades.	O educando deve intervir solidariamente na realidade, além de valorizar seu grupo social e dos diferentes grupos, mas sempre visando à atuação na sociedade.	<b>CERTIFICADORA:</b> Avaliação com único objetivo de certificar através da classificação. Com padrões estabelecidos, objetivo de promoção e gabaritos prontos. Não apresenta garantias que contemple a realidade dos educandos

Fonte: Quadro produzido por Daniela D. Dahm

## 6 CONCLUSÕES

Iniciar o trabalho com questões tão polêmicas como: - Que qualidade em educação temos? E queremos?; - Qual o conceito de qualidade a formar?; - É possível medir a educação?, representou primeiramente um desafio que foi se constituindo também em um compromisso. Este não como uma bandeira impositiva de mudanças, mas uma contribuição para discussões mais profundas sobre avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

Ao final deste estudo, se pode colocar um ponto final nesta história, e tendo participado da ação docente para esses sujeitos jovens, adultos, idosos, trabalhadores e sedentos por conhecimento, foi possível o estabelecimento de indicadores sociais nos meus pareceres, não como uma medida quantitativa, mas como um movimento que promova discussões e diálogos na intervenção educativa desses educandos e também soluções políticas condizentes com essa modalidade de ensino.

As diferenças entre as avaliações do ENCCEJA e dos pareceres trouxe questões pertinentes para o debate sobre o tema, pois além de rever a formação docente, coloca o ENCCEJA com uma visão mais voltada para resultados do que para o processo escolar dos educandos.

A qualidade em educação para jovens e adultos, neste estudo, permite que a prática docente contribua com análise de cada realidade, seja através da gestão escolar, do planejamento e da avaliação, permitindo um conceito multiplicador de ações e motivador de melhores políticas públicas.

Qualidade em educação é a ação inicial promovida pela observação da realidade escolar, que pode ser lapidada a todo instante por belas e criteriosas práticas de reflexão e ação.

A formação docente, neste sentido, contribui para essa reflexão. Estar ciente sobre as deficiências é uma maneira de ser um ativista, assim revendo práticas, promovendo discussões, mudando o olhar, é que pode estabelecer um estudo que

se pauta pela prática, mas que também não desconsidera as mudanças políticas e sociais de um determinado período histórico.

A Qualidade que temos é aquela pela qual não se deve deixar de lutar e a que queremos buscamos nas lutas e no fazer pedagógico.

Formamos um conceito de qualidade, do qual os números não se sobrepõem e sim os sujeitos.

A educação não pode ser medida ou quantificada, ela pode ser sentida, revelando a força social e o seu caráter humano, portanto, na educação deve prevalecer a troca de experiências e não medidas pré-estabelecidas por exames de certificação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de jovens e adultos, movimento sociais e políticas públicas: elementos para uma conversa. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org.), Aprendendo com jovens e adultos. Porto Alegre: UFRGS, Pró-reitoria de extensão, 2001, p. 87-102.

ALEXANDER, Jeffrey C. Sociedade Civil. In: OLAMENDI, Laura Baça, et al (org). Léxico de la política. Facultad Latino-americana de ciencias sociales, México, 2000.

BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, junho 2008. Disponível site: <http://www.anped.org.br> <acesso 20/10/2008>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em campo aberto: escritos sobre a educação e cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

CALDAS, Eduardo de Lima; KAYANO, Jorge. Indicadores para o diálogo. Série Indicadores, número 8, out. 2002. In: <http://www.aditepp.org.br/gtindicadores/pdf/gt8.pdf> <acesso 19/02/2008>

ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível site <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, Luís Fernando (coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida Santos. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. Disponível site: [http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca\\_Geral\\_do\\_Curso/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/qualidade_da_educacao.pdf)

FONSECA, Laura S. EJA: lutas e conquistas! A luta continua: formação de professores em EJA. Revista de Educação de jovens e Adultos (REVEJ@), vol. 2, nº 2, agosto de 2008, disponível site [http://www.reveja.com.br/revista/3/artigos/REVEJ@\\_3\\_Laura.htm](http://www.reveja.com.br/revista/3/artigos/REVEJ@_3_Laura.htm) <acesso 14/10/2008>

GIL, Natália de Lacerda. Os Boletins do Inep e “a obra de racionalização do aparelhamento escolar” (ou de como hierarquizar os Estados a partir de índices educacionais). In: O INEP na visão de seus pesquisadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/ MEC, UNESCO, 2008.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; PIMENTA, Cleonice Xavier da Silva. Pedagogia: uma formação docente comprometida com o social. In: Revista Dialogia, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho. Vol.6, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2006. p. 11-23

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIAL, Adriana Cristina Pires. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA: exame preliminar de produção acadêmica sobre a temática. Pôster GT 18 da ANPED. Disponível site <http://www.anped.org.br> <acesso 01/10/2008>

SHIROMA, E. O. ;CAMPOS, R. F. ; GARCIA, R. M. C. . Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

THOMPSON, Edward P. Os românticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

VENDRAMINI, Célia R. Experiência humana e coletividade em Thompson. Revista Esboços, nº 12 – UFSC, p. 25-36, 2004.

### **Documentos:**

CONFINTEA V (Conferência Internacional sobre s Educação de Adultos – Hamburgo, Alemanha, 1997). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília. SESI/UNESCO, 1999. Disponível site <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/declaracaohamburgo.pdf> <acesso 12/09/2008>

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de jovens e adultos –. INEP. Portaria nº 100, 4 de julho de 2008.

ENEJA – X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos (Relatório-Síntese). Rio das Ostras, agosto de 2008.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Declaração de princípios. Brasília, 2001. In: <http://www.andes.org.br/forum.htm>

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Formar ou certificar? Muitas questões para a reflexão. Brasília, 2003. In: <http://www.andes.org.br/forum.htm>

SECAD, MEC, Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA. Disponível no site <http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf> , Brasília, setembro de 2008. <acesso 30/06/2008>

**Sites:**

<http://www.acaoeducativa.org.br>

Provas do ENCCEJA do Ensino Fundamental 1ª. a 4ª.série  
Disponível no site <http://www.inep.gov.br/basica/encceja/provas-gabaritos.htm><acesso 21/10/2008>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.inep.gov.br/basica/encceja/provas-gabaritos.htm><acesso 21/10/2008>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)

<acesso  
08/02/2007>

[http://www.unerj.br/ead/ead/20052/pedagogia/materiais/semestre8/curriculo/arquivos/avaliacao\\_luckesi.doc](http://www.unerj.br/ead/ead/20052/pedagogia/materiais/semestre8/curriculo/arquivos/avaliacao_luckesi.doc) <acesso 23/05/2008>

## **ANEXOS**

**Parecer dos educandos**

**Matrizes de Competência do ENCCEJA**

**Parecer dos educandos**

<b>Educando*</b>	<b>Leitura e escrita</b>	<b>Interpretação</b>	<b>Como reage aos desafios</b>	<b>Habilidade em resolver problemas</b>	<b>Como se relaciona com as diferenças</b>
<b>Adelis</b>	Leitura precisa ser exercitada. Em relação à escrita Adelaide se encontra no nível alfabético	É articulada para expressar sua opinião, contribuindo para as reflexões da turma.	Sempre vai em busca de vencer os obstáculos, procurando resolver as questões sugeridas.	Está construindo suas habilidades lógico-matemáticas, mas é atenta e participa das explicações.	Sempre reage quando considera que alguém está sendo lesado
<b>Adri</b>	Encontra-se no nível alfabético da escrita, porém realiza algumas trocas de letras, como P por B e D por T.	Na expressão oral precisa trabalhar um pouco mais na expressão de suas opiniões para que contribua para a criatividade nos textos escritos	Às vezes por se manter fechada em si mesma, não expressa opinião ao ser desafiada, apenas tenta resolver da sua maneira ou pede ajuda.	É necessário que se opere com material concreto como auxílio na solução de problemas.	Possui um bom relacionamento com os colegas
<b>Bernadete</b>	Encontra-se no nível silábico-alfabético. Em relação à leitura apresenta algumas dificuldades, devido ao não-	Possui um olhar atento e uma sensibilidade para expressar sua opinião que vem contribuindo para suas	Nunca desiste frente aos obstáculos e aceita as intervenções como incentivo ao seu crescimento	Precisa desenvolver um pouco mais suas habilidades lógico-matemáticas.	Como uma boa observadora é atenta ao bom relacionamento em aula

	reconhecimento de algumas palavras.	produções escritas			
<b>Carla</b>	Está no nível alfabético, apresenta uma boa leitura oral que tem contribuído também na organização de sua escrita.	Algumas vezes fica retraída, mas quando instigada costuma expressar sua opinião.	Algumas vezes pede intervenção ao professor e aos colegas, mas sempre realiza todas as atividades.	Tem facilidade nas operações matemáticas, mas precisa de algumas intervenções do professor.	Tem um bom relacionamento com os colegas, mas ainda tem certa dificuldade em expressar seus sentimentos.
<b>Celma</b>	Está no nível alfabético encaminhando para o nível ortográfico	Ao expressar sua opinião utiliza sua experiência de vida e criatividade nas produções textuais	Mostra-se ansiosa para resolver as questões corretamente, sempre está atenta às explicações e procura ajuda dos colegas.	A abstração precisa ser mais trabalhada, com materiais concretos e próximos à sua realidade para facilitar sua apreensão.	Procurar manter um ambiente de bom relacionamento com os colegas
<b>Daniel</b>	Está no nível alfabético e ortográfico e na leitura identifica as palavras, mas apresenta	Utiliza a imaginação e a criatividade para expressar o que sente nas produções	Procura no primeiro momento intervenção da professora, mas consegue definir suas estratégias	Tem facilidade em lidar com questões matemáticas, tem um	Não apresenta dificuldades de se relacionar e procura ajudar aos colegas de grupo

	dificuldades na pronúncia.	escritas.	de organização de pensamento.	bom raciocínio lógico.	
<b>Denis</b>	Encontra-se no nível alfabético e ortográfico, possui articulação nas leituras e precisa de um trabalho centrado na reflexão ortográfica.	Articula suas produções com criatividade e participa das discussões, contribuindo para as reflexões coletivas.	Possui a desenvoltura para resolver as questões, procurando também auxiliar aos colegas, sempre que necessário.	Possui um raciocínio lógico-matemática bem desenvolvido, mas precisa desenvolvê-los através do registro para que se possa acompanhar o seu pensamento.	Sempre está disposta a auxiliar aos colegas, demonstra facilidade no relacionamento com os colegas.
<b>Eli</b>	Está no nível ortográfico, mas a leitura pode ajudar a desenvolver sua autoconfiança.	Precisa de ajuda para articular seus pensamentos, mas está avançando nas produções escritas.	A insegurança que se fazia presente no início do semestre vem diminuindo e procura resolver suas questões antes de pedir intervenção da professora	É atenta e prefere pedir algumas orientações para saber se o desenrolar do seu pensamento está no caminho certo.	Possui um bom relacionamento e se articula bem com o trabalho em grupo.
<b>Elza</b>	Está no nível	Tem facilidade	Aceita as	Procura	Possui um bom

	silábico-alfabética, precisa de intervenção na escrita de algumas palavras e precisa ser incentivada a realizar as leituras orais.	de interpretar oralmente, mas precisa trabalhar um pouco mais o registro de suas idéias.	propostas e consegue realizá-las com criatividade.	estar atenta as explicações e desenvolve seu pensamento matemático sem muitas dificuldades.	relacionamento com os colegas.
<b>Guilherme</b>	Encontra-se no nível alfabético e ortográfico, mas precisa estruturar melhor sua escrita em relação à questão espacial.	Precisa trabalhar um pouco mais a criatividade escrita, mas tem facilidade para compreender os trabalhos propostos e os realiza com muita rapidez. Essa rapidez o impede, algumas vezes, de realizar uma reflexão mais centrada.	É mais suscetível ao trabalho matemático, mas ainda resiste ao trabalho interpretativo e de expressões artísticas.	É rápido para resolver questões de raciocínio matemático, mas precisa aprender a registrar o seu pensamento.	Tem dificuldade em se relacionar em grupo, precisa sempre de intervenção da professora ou dos colegas para realizar os trabalhos coletivos.
<b>Genici</b>	Está no nível alfabético e ortográfico, precisa	Tem uma grande participação nas reflexões	Sempre se dispõe aos desafios como complemento ao	Tem habilidade em resolver o raciocínio	É sempre solidária, procurando ser útil ao trabalho

	trabalhar um pouco mais a leitura oral.	coletivas, é investigativa e sempre atenta aos desafios.	seu aprendizado.	lógico-matemático.	em grupo.
<b>Gilmar</b>	Encontra-se no nível alfabético e ortográfico, mas precisa desenvolver a orientação espacial no registro de sua escrita.	Tem dado boas contribuições nas reflexões orais, mas precisa trabalhar um pouco mais essa articulação na escrita.	Enfrenta os desafios e realiza todas as atividades propostas.	Precisa desenvolver um pouco mais a capacidade de abstração na resolução de problemas.	Possui um bom relacionamento em grupo.
<b>Ivone</b>	De silábica alfabética passou para o nível alfabético, mas precisa ser incentivada para realizar as leituras orais.	Ainda tem receio de posicionar-se oralmente, mas nas produções produz boas reflexões escritas.	Possui um pouco de receio em realizar propostas diferenciadas, mas sempre procura de realizá-las e algumas vezes precisa de intervenção do professor.	Apresenta algumas dificuldades, mas procura resolver os problemas apresentados.	Tem facilidade de trabalhar em grupo.
<b>Lourdes</b>	Está na fase ortográfica, possui boa articulação oral.	Seus textos são organizados, possuem clareza e coesão. Tem uma boa articulação de pensamento,	Sempre aceita os desafios e procura superá-los.	Precisa desenvolver um pouco mais o raciocínio matemático, mas tem facilidade de	Auxilia os colegas sempre que necessário, procurando manter um bom relacionamento coletivo.

		tornando os seus textos coerentes com a proposta, além de enriquecê-los com outras fontes de pesquisa.		abstração.	
<b>Maria</b>	Encontra-se silábica e precisa ser incentivada nas leituras orais. As intervenções necessárias estão sendo realizadas com apoio do Laboratório de Aprendizagem, mas ainda apresenta resistência em escrever.	Possui dificuldade para utilizar a criatividade, mas algumas vezes contribui com seu posicionamento crítico oralmente, mas precisa desenvolver seu registro escrito.	Procura realizá-lo, mas apresenta dificuldade de compreensão da proposta, necessitando de auxílio e intervenção da professora.	É necessário que se utilize situações mais concretas. Precisa desenvolver um pouco mais suas habilidades matemáticas.	Realiza as atividades em grupo, sempre precisando de auxílio de um colega.
<b>Natália</b>	Está alfabética, mas possui dificuldade em reconhecer algumas palavras quando realiza	Tem avançado bastante na questão criatividade. Procura participar nas reflexões e vem	No início do semestre mostrava resistência em escrever suas produções, mas aos poucos tem	O material concreto tem ajuda a resolver algumas questões matemáticas	Tem bom relacionamento em grupo e tem procurado auxiliar os colegas que precisam de

	leitura.	procurando superar suas dificuldades.	procurado encarar os desafios para superar seus limites.	, mas é necessário exercitar um pouco mais as habilidades matemáticas.	ajuda.
<b>Renato</b>	Está alfabético, mas ainda apresenta dificuldades na escrita e na fala. Vem sendo auxiliado pelo L.A. e mostra-se interessado em realizar as leituras e escritas propostas.	Oralmente tem contribuído com suas reflexões. Está sempre atento às discussões e suas produções escritas estão avançando, pois os textos estão ficando mais claros ao entendimento.	Sempre reage positivamente aos desafios, o que vem contribuindo para os seus avanços e registros.	Precisa desenvolver um pouco mais suas habilidades matemáticas, mas o seu raciocínio lógico tem se desenvolvido bastante.	Relaciona-se bem com os colegas e sempre está disposto aos trabalhos em grupo.
<b>Rodrigo</b>	Encontra-se no nível silábico-alfabético, vem tendo acompanhamento do L.A. Precisa de incentivo nas leituras e nos registros escritos.	Possui criatividade nas produções escritas, mas precisa se ater um pouco mais na estrutura espacial e na escrita das palavras.	Apresenta resistência aos desafios, algumas vezes precisa de uma intervenção mais centrada do professor para realizar as atividades. Necessita de um trabalho que o	O raciocínio lógico precisa ser trabalhado com material concreto. Apresenta dificuldade de abstração em relação à contagem.	Tem bom relacionamento em grupo, mas precisa de auxílio dos colegas para realizar as atividades.

			desafie em relação à autonomia.		
<b>Solange</b>	Está no nível silábico-alfabético e precisa ser incentivada nas leituras e de um trabalho maior em relação à orientação espacial de suas produções.	É articulada nas reflexões orais, trazendo grandes contribuições nas discussões em grupo, trazendo suas vivências e sugestões para a sala de aula.	Gosta de ser desafiada e se esmera em superar seus limites e graças a isso tem avançado na suas produções escritas.	Procura organizar seu pensamento, mas será necessário trabalhar um pouco mais com desafios matemáticos	Apresenta um bom relacionamento em grupo e não tem dificuldade em realizar trabalhos coletivos.

\* Nomes Fictícios

## **Matrizes de Competência do ENCCEJA**

**Matriz de Competências e Habilidades de História e Geografia - Ensino Fundamental (Fonte: <http://encceja.inep.gov.br>)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP  
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos –  
Encceja/2002**

**EIXOS COGNITIVOS**

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

2

**COMPETÊNCIAS GERAIS**

- F1 - Compreender processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos.
- F2 - Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar.
- F3 - Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica.
- F4 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
- F5 - Compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira.
- F6 - Interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas.
- F7 - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente.
- F8 - Compreender a organização política e econômica das sociedades contemporâneas.
- F9 - Compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico.

**HABILIDADES**

**I II III IV V**

- F1** H1 H2 H3 H4 H5  
**F2** H6 H7 H8 H9 H10  
**F3** H11 H12 H13 H14 H15  
**F4** H16 H17 H18 H19 H20  
**F5** H21 H22 H23 H24 H25  
**F6** H26 H27 H28 H29 H30  
**F7** H31 H32 H33 H34 H35  
**F8** H36 H37 H38 H39 H40  
**F9** H41 H42 H43 H44 H45

3

- H1 - Identificar diferentes formas de representação de fatos e fenômenos histórico geográficos expressos em diferentes linguagens.
- H2 – Reconhecer transformações temporais e espaciais na realidade.
- H3 - Interpretar realidades históricas e geográficas estabelecendo relações entre diferentes fatos e processos sociais.

H4 - Comparar diferentes explicações para fatos e processos históricos e/ou geográficos.

H5 – Considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sócio-cultural, nas análises de fatos e processos históricos e geográficos.

H6 – Identificar fenômenos e fatos histórico-geográficos e suas dimensões espaciais e temporais, utilizando mapas e gráficos.

H7 – Analisar geograficamente características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-os com a constituição do espaço.

H8 – Interpretar situações histórico-geográficas da sociedade brasileira referentes à constituição do espaço, do território, da paisagem e/ou do lugar.

H9 – Comparar os processos de formação socioeconômicos e geográficos da sociedade brasileira.

H10 – Comparar propostas de soluções para problemas de natureza socioambiental, respeitando valores humanos e a diversidade sociocultural.

H11 – Identificar características de diferentes patrimônios étnico-culturais e artísticos.

H12 – Reconhecer a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos em diferentes sociedades.

H13 - Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural.

H14 - Comparar as diferentes representações étnico-culturais e artísticas.

H15 – Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio étnicocultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais.

H16 – Identificar em diferentes documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia presentes na vida social.

H17 – Caracterizar as lutas sociais, em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos.

4

H18 – Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana.

H19 – Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza.

H20 – Selecionar criticamente propostas de inclusão social, demonstrando respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural.

H21 – Identificar em diferentes documentos históricos e geográficos vários movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade.

H22 – Investigar criticamente o significado da construção e divulgação dos marcos históricos relacionados à história da formação da sociedade brasileira.

H23 – Interpretar o processo de ocupação e formação da sociedade brasileira, a partir da análise de fatos e processos históricos.

H24 – Analisar relações entre as sociedades e a natureza na construção do espaço histórico e geográfico.

H25 – Avaliar propostas para superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional.

H26 – Identificar representações do espaço geográfico em textos científicos, imagens, fotos, gráficos, etc.

H27 – Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo.

H28 – Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico e geográfico, envolvendo a cidade e o campo.

H29 – Discutir diferentes formas de uso e apropriação dos espaços, envolvendo a cidade e o campo, e suas transformações no tempo.

H30 – A partir de interpretações cartográficas do espaço geográfico brasileiro, estabelecer propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de equilíbrio ambiental.

H31 – Associar as características do ambiente (local ou regional) à vida pessoal e social.

H32 – Identificar a presença dos recursos naturais na organização do espaço

geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.

H33 - Relacionar a diversidade morfoclimática do território brasileiro com a distribuição dos recursos naturais.

H34 - Analisar criticamente as implicações sociais e ambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.

H35 – Selecionar procedimentos e uso de diferentes tecnologias em contextos histórico-geográficos específicos, tendo em vista a conservação do ambiente.

5

H36 - Identificar aspectos da realidade econômico-social de um país ou região, a partir de indicadores socioeconômicos graficamente representados.

H37 – Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço.

H38 - Comparar os diferentes modos de vida das populações, utilizando dados sobre produção, circulação e consumo.

H39 – Discutir formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios do ambiente e da sociedade.

H40 – Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, na identificação de propostas que propiciem equidade na qualidade de vida de sua população.

H41 - Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam a sociedade e o espaço geográfico brasileiro.

H42 - Estabelecer relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas.

H43 - Compreender o significado histórico das instituições sociais considerando as relações de poder, a partir de situação dada.

H44 – Discutir situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.

H45 – Comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas, no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

### **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP**

#### **DIRETORIA DE AVALIAÇÃO PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

#### **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja/2002**

#### **EIXOS COGNITIVOS**

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

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

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

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

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

#### **COMPETÊNCIAS GERAIS**

M1 - Compreender a Matemática como construção humana, relacionando o seu desenvolvimento com a transformação da sociedade.

M2 - Ampliar formas de raciocínio e processos mentais por meio de indução, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos.

M3 - Construir significados e ampliar os já existentes para os números naturais, inteiros e racionais.

M4 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade, e agir sobre ela.

M5 - Construir e ampliar noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

M6 - Construir e ampliar noções de variação de grandeza para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

M7 - Construir e utilizar conceitos algébricos para modelar e resolver problemas.

M8 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

M9 - Compreender conceitos, estratégias e situações matemáticas numéricas para aplicá-los a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e da atividade cotidiana.

## **HABILIDADES**

### **I II III IV V**

**F1** H1 H2 H3 H4 H5

**F2** H6 H7 H8 H9 H10

**F3** H11 H12 H13 H14 H15

**F4** H16 H17 H18 H19 H20

**F5** H21 H22 H23 H24 H25

**F6** H26 H27 H28 H29 H30

**F7** H31 H32 H33 H34 H35

**F8** H36 H37 H38 H39 H40

**F9** H41 H42 H43 H44 H45

H1 - Identificar e interpretar, a partir da leitura de textos apropriados, diferentes registros do conhecimento matemático ao longo do tempo.

H2 - Reconhecer a contribuição da Matemática na compreensão e análise de fenômenos naturais, e da produção tecnológica, ao longo da história.

H3 - Identificar o recurso matemático utilizado pelo homem, ao longo da história, para enfrentar e resolver problemas.

H4 - Identificar a Matemática como importante recurso para a construção de argumentação.

H5 - Reconhecer, pela leitura de textos apropriados, a importância da Matemática na elaboração de proposta de intervenção solidária na realidade.

H6 - Identificar e interpretar conceitos e procedimentos matemáticos expressos em diferentes formas.

H7 - Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para explicar fenômenos ou fatos do cotidiano.

H8 - Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para construir formas de raciocínio que permitam aplicar estratégias para a resolução de problemas.

H9 - Identificar e utilizar conceitos e procedimentos matemáticos na construção de argumentação consistente.

H10 - Reconhecer a adequação da proposta de ação solidária, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos.

H11 - Identificar, interpretar e representar os números naturais, inteiros e racionais.

H12 - Construir e aplicar conceitos de números naturais, inteiros e racionais, para explicar fenômenos de qualquer natureza.

H13 - Interpretar informações e operar com números naturais, inteiros e racionais, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

H14 - Utilizar os números naturais, inteiros e racionais, na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas de qualquer natureza.

H15 - Recorrer à compreensão numérica para avaliar propostas de intervenção frente a problemas da realidade.

H16 - Identificar e interpretar fenômenos de qualquer natureza expressos em linguagem geométrica.

H17 - Construir e identificar conceitos geométricos no contexto da atividade cotidiana.

H18 - Interpretar informações e aplicar estratégias geométricas na solução de problemas do cotidiano.

H19 - Utilizar conceitos geométricos na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

H20 - Recorrer a conceitos geométricos para avaliar propostas de intervenção sobre problemas do cotidiano.

H21 - Identificar e interpretar registros, utilizando a notação convencional de medidas.

H22 - Estabelecer relações adequadas entre os diversos sistemas de medida e a representação de fenômenos naturais e do cotidiano.

H23 - Selecionar, compatibilizar e operar informações métricas de diferentes sistemas ou unidades de medida na resolução de problemas do cotidiano.

H24 - Selecionar e relacionar informações referentes a estimativas ou outras formas de mensuração de fenômenos de natureza qualquer, com a construção de argumentação que possibilitem sua compreensão.

H25 - Reconhecer propostas adequadas de ação sobre a realidade, utilizando medidas e estimativas.

H26 - Identificar grandezas direta e inversamente proporcionais, e interpretar a notação usual de porcentagem.

H27 - Identificar e avaliar a variação de grandezas para explicar fenômenos naturais, processos socioeconômicos e da produção tecnológica.

H28 - Resolver problemas envolvendo grandezas direta e inversamente proporcionais e porcentagem.

H29 - Identificar e interpretar variações percentuais de variável socioeconômica ou técnico-científica como importante recurso para a construção de argumentação consistente.

H30 - Recorrer a cálculos com porcentagem e relações entre grandezas proporcionais para avaliar a adequação de propostas de intervenção na realidade.

H31 - Identificar, interpretar e utilizar a linguagem algébrica como uma generalização de conceitos aritméticos.

H32 - Caracterizar fenômenos naturais e processos da produção tecnológica, utilizando expressões algébricas e equações de 1° e 2° graus.

H33 - Utilizar expressões algébricas e equações de 1° e 2° graus para modelar e resolver problemas.

H34 - Analisar o comportamento de variável, utilizando ferramentas algébricas como importante recurso para a construção de argumentação consistente.

H35 - Avaliar, com auxílio de ferramentas algébricas, a adequação de propostas de intervenção na realidade.

H36 - Reconhecer e interpretar as informações de natureza científica ou social expressas em gráficos ou tabelas.

H37 - Identificar ou inferir aspectos relacionados a fenômenos de natureza científica ou social, a partir de informações expressas em gráficos ou tabelas.

H38 - Selecionar e interpretar informações expressas em gráficos ou tabelas para a resolução de problemas.

H39 - Analisar o comportamento de variável expresso em gráficos ou tabelas, como importante recurso para a construção de argumentação consistente.

H40 - Avaliar, com auxílio de dados apresentados em gráficos ou tabelas, a adequação de propostas de intervenção na realidade.

H41 - Identificar e interpretar estratégias e situações matemáticas numéricas aplicadas em contextos diversos da ciência e da tecnologia.

H42 - Construir e identificar conceitos matemáticos numéricos na interpretação de fenômenos em contextos diversos da ciência e da tecnologia.

H43 - Interpretar informações e aplicar estratégias matemáticas numéricas na solução de problemas em contextos diversos da ciência e da tecnologia.

H44 - Utilizar conceitos e estratégias matemáticas numéricas na seleção de argumentos propostos como solução de problemas, em contextos diversos da ciência e da tecnologia.

H45 - Recorrer a conceitos matemáticos numéricos para avaliar propostas de intervenção sobre problemas de natureza científica e tecnológica.

**Matriz de Competências e Habilidades de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física – Ensino Fundamental (Fonte: <http://encceja.inep.gov.br>)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP  
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos –  
Encceja/2002**

**EIXOS COGNITIVOS**

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

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

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

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

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

**COMPETÊNCIAS GERAIS**

F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.

F2 - Construir um conhecimento sobre a organização do texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.

F3 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.

F4 - Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.

F5 - Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.

F6 - Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.

F7 - Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.

F8 - Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico.

F9 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise lingüística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

**HABILIDADES**

**I II III IV V**

**F1** H1 H2 H3 H4 H5

**F2** H6 H7 H8 H9 H10

**F3** H11 H12 H13 H14 H15

**F4** H16 H17 H18 H19 H20

**F5** H21 H22 H23 H24 H25

**F6** H26 H27 H28 H29 H30

**F7** H31 H32 H33 H34 H35

**F8** H36 H37 H38 H39 H40

**F9** H41 H42 H43 H44 H45

H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.

H2 - Distinguir os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.

H3 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.

H4 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.

H5 - Posicionar-se criticamente sobre os usos sociais que se fazem das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

H6 - Inferir a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização.

H7 - Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM.

H8 - Atribuir um sentido previsível a um texto em LEM presente em situação da vida social e do mundo do trabalho.

H9 - Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões de outras línguas no Brasil.

H10 - Reconhecer os valores culturais representados em outras línguas e suas relações com a língua materna.

H11 - Identificar em manifestações culturais elementos históricos e sociais.

H12 - Identificar as mudanças/permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.

H13 - Comparar manifestações estéticas e/ou cinestésicas em diferentes contextos.

H14 - Analisar, nas diferentes manifestações culturais, os fatores de construção de identidade e de estabelecimento de diferenças sociais e históricas.

H15 - Posicionar-se criticamente sobre os valores sociais expressos nas manifestações culturais: padrões de beleza, caracterizações estereotipadas e preconceitos.

H16 - Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos em várias linguagens.

H17 - Reconhecer diferentes padrões artísticos, associando-os ao seu contexto de produção.

H18 - Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade, para atribuir um sentido para uma obra artística.

H19 - Relacionar os sentidos de uma obra artística a possíveis leituras dessa obra, em diferentes épocas.

H20 - Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.

H21 - Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário.

H22 - Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário.

H23 - Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.

H24 - Identificar em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.

H25 - Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacional.

H26 - Reconhecer temas, gêneros, suportes textuais, formas e recursos expressivos.

H27 - Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.

H28 - Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos em situações específicas de interlocução.

H29 - Relacionar textos a um dado contexto (histórico, social, político, cultural etc.).

H30 - Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

- H31 - Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.
- H32 - Identificar referências intertextuais.
- H33 - Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto.
- H34 - Contrapor interpretações de um mesmo fato em diferentes textos.
- H35 - Identificar em textos as marcas de valores e intenções que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.
- H36 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).
- H37 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que singularizam as diferentes variedades sociais, regionais e de registro.
- H38 - Reconhecer no texto a variedade lingüística adequada ao contexto de interlocução.
- H39 - Comparar diferentes variedades lingüísticas, verificando sua adequação em diferentes situações de interlocução.
- H40 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos lingüísticos.
- H41 - Reconhecer as categorias explicativas básicas dos processos lingüísticos, demonstrando domínio do léxico da língua.
- H42 - Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados recursos lingüísticos.
- H43 - Reconhecer pressuposições e subentendidos em um texto.
- H44 - Identificar em um texto os mecanismos lingüísticos na construção da argumentação.
- H45 - Reconhecer a importância da análise lingüística na construção de uma visão crítica do texto.

**Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Naturais – Ensino Fundamental (Fonte: <http://encceja.inep.gov.br>)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP  
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos –  
Encceja/2002  
EIXOS COGNITIVOS**

- I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

**COMPETÊNCIAS GERAIS**

- F1 - Compreender a ciência como atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.
- F2 - Compreender conhecimentos científicos e tecnológicos como meios para suprir necessidades humanas, identificando riscos e benefícios de suas aplicações.

F3 - Compreender a natureza como um sistema dinâmico e o ser humano, em sociedade, como um de seus agentes de transformações.

F4 - Compreender a saúde como bem pessoal e ambiental que deve ser promovido por meio de diferentes agentes, de forma individual e coletiva.

F5 - Compreender o próprio corpo e a sexualidade como elementos de realização humana, valorizando e desenvolvendo a formação de hábitos de auto-cuidado, de auto-estima e de respeito ao outro.

F6 - Aplicar conhecimentos e tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos relevantes para a vida.

F7 - Diagnosticar problemas, formular questões e propor soluções a partir de conhecimentos das ciências naturais em diferentes contextos.

F8 - Compreender o Sistema Solar em sua configuração cósmica e a Terra em sua constituição geológica e planetária.

F9 - Reconhecer na natureza e avaliar a disponibilidade de recursos materiais e energéticos e os processos para sua obtenção e utilização.

## **HABILIDADES**

### **I II III IV V**

**F1** H1 H2 H3 H4 H5

**F2** H6 H7 H8 H9 H10

**F3** H11 H12 H13 H14 H15

**F4** H16 H17 H18 H19 H20

**F5** H21 H22 H23 H24 H25

**F6** H26 H27 H28 H29 H30

**F7** H31 H32 H33 H34 H35

**F8** H36 H37 H38 H39 H40

**F9** H41 H42 H43 H44 H45

H1 - Identificar e descrever diferentes representações dos fenômenos naturais a partir da leitura de imagens ou textos.

H2 - Relacionar diferentes explicações propostas para um mesmo fenômeno natural, na perspectiva histórica do conhecimento científico.

H3 - Associar determinadas transformações culturais em função do desenvolvimento científico e tecnológico.

H4 - Selecionar argumentos científico-tecnológicos que pretendam explicar fenômenos sociais, econômicos e ambientais do passado e do presente.

H5 - Identificar propostas solidárias de intervenção voltadas à superação de problemas sociais, econômicos ou ambientais.

H6 - Observar e identificar, em representações variadas, fontes e transformações de energia que ocorrem em processos naturais e tecnológicos.

H7 - Identificar processos e substâncias utilizados na produção e conservação dos alimentos, e outros produtos de uso comum, avaliando riscos e benefícios dessa utilização para a saúde pessoal.

H8 - Associar a solução de problemas da comunicação, transporte, saúde (como epidemias) ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H9 - Reconhecer argumentos pró ou contra o uso de determinadas tecnologias para solução de necessidades humanas, relacionadas à saúde, moradia, transporte, agricultura, etc.

H10 – Selecionar, dentre as diferentes formas de se obter um mesmo recurso material ou energético, as mais adequadas ou viáveis para suprir as necessidades de determinada região.

H11 – Descrever e comparar diferentes seres vivos que habitam diferentes ambientes, segundo suas características ecológicas.

H12 – Identificar, em situações reais, perturbações ambientais ou medidas de recuperação.

H13 - Relacionar transferência de energia e ciclo de matéria a diferentes processos (alimentação, fotossíntese, respiração e decomposição).

H14 - Relacionar, no espaço ou no tempo, mudanças na qualidade do solo, da água ou do ar às intervenções humanas.

H15 – Propor alternativas de produção que minimizem os danos ao ambiente provocados por atividades industriais ou agrícolas.

- H16 - Identificar e interpretar a variação dos indicadores de saúde e de desenvolvimento humano, a partir de dados apresentados em gráficos, tabelas ou textos discursivos.
- H17 - Associar a qualidade de vida, em diferentes faixas etárias e em diferentes regiões, a fatores sociais e ambientais que contribuam para isso.
- H18 - Relacionar a incidência de doenças ocupacionais, degenerativas e infectocontagiosas a condições que favorecem a sua ocorrência.
- H19 - Comparar argumentos sobre problemas de saúde do trabalhador decorrentes de suas condições de trabalho.
- H20 - Comparar e selecionar alternativas de condições de trabalho e/ou normas de segurança em diferentes contextos, valorizando o conhecimento científico e o bem estar físico e mental de si próprio e daqueles com quem convive.
- H21 - Representar (localizar, nomear, descrever) órgãos ou sistemas do corpo humano, identificando hábitos de manutenção da saúde, funções, disfunções ou doenças a eles relacionadas.
- H22 - Associar sintomas de doenças a suas possíveis causas ou a resultados de testes diagnósticos simples, prevenindo-se contra a automedicação e valorizando o tratamento médico adequado.
- H23 - Relacionar saúde com hábitos alimentares, atividade física e uso de medicamentos e outras drogas, considerando diferentes momentos do ciclo de vida humano.
- H24 - Analisar o funcionamento de métodos anticoncepcionais e reconhecer a importância de alguns deles na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, considerando diferentes momentos do desenvolvimento sexual e psíquico do ser humano.
- H25 - Selecionar e justificar propostas em prol da saúde física ou mental dos indivíduos ou da coletividade, em diferentes condições etárias, culturais ou sócioambientais.
- H26 - Associar procedimentos, precauções ou outras informações expressas em rótulos, bulas ou manuais de produtos de uso cotidiano a características de substâncias que os constituem.
- H27 - Examinar a possível equivalência da composição de produtos de uso cotidiano (limpeza doméstica, higiene pessoal, alimentos, medicamentos ou outros).
- H28 - Comparar, entre diversos bens de consumo, o mais adequado a determinada finalidade, baseando-se em propriedades das substâncias (e/ou misturas) que os constituem, ou outras características relevantes.
- H29 - Selecionar testes de controle ou outros parâmetros de qualidade de produtos, conforme determinados argumentos ou explicações, tendo em vista a defesa do consumidor.
- H30 - Diagnosticar situações do cotidiano em que ocorrem desperdícios de energia ou matéria, e propor formas de minimizá-las.
- H31 - Reconhecer na linguagem corrente informações científicas apresentadas em diferentes linguagens (matemática, artística ou científica) a respeito de processos naturais ou induzidos pela atividade humana.
- H32 - Relacionar comportamento de variáveis à explicação de determinado fenômeno natural, a partir de uma situação concreta expressa em linguagem matemática ou outra.
- H33 - Combinar leituras, observações, experimentações e outros procedimentos para diagnosticar e enfrentar um dado problema.
- H34 - Analisar o uso de procedimentos, de equipamentos ou dos resultados por eles obtidos, para uma dada finalidade prática ou a investigação de fenômenos.
- H35 - Comparar procedimentos propostos para o enfrentamento de um problema real, decidindo os que melhor atendem ao interesse coletivo, utilizando informações científicas.
- H36 - Reconhecer e/ou empregar linguagem científica (nomes, gráficos, símbolos e representações) relativa à Terra e ao sistema solar.
- H37 - Relacionar diferentes fenômenos cíclicos como: dia-noite, estações do ano, climas e eclipses aos movimentos da Terra e da Lua.
- H38 - Fazer previsões sobre marés, eclipses ou fases da Lua a partir de uma dada configuração das posições relativas da Terra, Sol e Lua ou outras informações dadas.

H39 - Analisar argumentos que refutam ou aceitam conclusões apresentadas sobre características do planeta Terra.

H40 - Estabelecer relações entre informações para explicar transformações naturais ou induzidas pelas atividades humanas como maremotos, vulcões, enchentes, desertificação, etc.

H41 - Identificar finalidades, riscos e benefícios dos processos de obtenção de recursos materiais e energéticos, apresentados em gráficos, figuras, tabelas ou textos.

H42 - Relacionar diferentes recursos naturais - seres vivos, materiais ou energia - a bens de consumo utilizados no cotidiano.

H43 - Investigar o significado e a importância da água e de seu ciclo em relação a condições sócio-ambientais.

H44 - Comparar, entre os vários processos de fracionamento de misturas existentes na natureza, os mais adequados para se obter os produtos desejados.

H45 - Analisar propostas para o uso de materiais e recursos energéticos, tendo em vista o desenvolvimento sustentável, considerando-se as características e disponibilidades regionais (de subsolo, vegetação, rios, ventos, oceanos, etc.)