

## **ENEM: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Simone Gonçalves da **Silva** – UFPel

Álvaro Moreira **Hypolito** – UFPel

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

A pesquisa buscou analisar os impactos da certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos, junto a professores das escolas públicas que ofertam Ensino Médio/EJA, na cidade de Rio Grande/RS, por meio de entrevistas semi-estruturadas analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo. Para colaborar com a fundamentação teórica, recorre-se a articulação entre os estudos de Apple (1987, 2011), Silva (2005), Moreira e Tadeu (2011) quanto o currículo, as políticas educacionais e avaliativas e, de Soares (2001), Haddad e Di Pierro (2000) sobre a educação de jovens e adultos, como subsídio para a discussão das categorias caracterização dos estudantes e prática curricular. Por fim, destacou-se que a instituição da política avaliativa e certificadora analisada acaba por produzir efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca do que compreende ensinar e aprender, e assim colaborar para a alteração da constituição das práticas curriculares em educação de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** EJA; currículo; ENEM.

## **ENEM: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A pesquisa desenvolvida buscou analisar os impactos da certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de pressupostos da abordagem qualitativa, adotou, como técnica de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas realizadas junto a professores das quatro escolas públicas Estaduais que

ofertam Ensino Médio/EJA, na cidade de Rio Grande/RS, e para a análise dos dados utilizou os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

Para construir a fundamentação teórica, recorreu-se à articulação entre estudos de Apple, Silva e Moreira quanto ao currículo, às políticas educacionais e avaliativas e, de Soares, Di Pierro, Haddad no que se refere à educação de jovens e adultos, dentre outros, a fim de subsidiar a discussão para responder o questionamento que orientou este trabalho: Como a prática da certificação no Ensino Médio/EJA vem constituindo sentidos e significados no contexto escolar na perspectiva dos professores em relação ao currículo?

A argumentação do estudo está elaborada da seguinte maneira: em um primeiro momento fomenta-se discussões sobre o currículo, para debater algumas interferências das políticas educativas avaliativas e curriculares, ao mesmo tempo em que pretende contextualizar brevemente a instituição do ENEM e suas possibilidades de concluir o Ensino Médio. Apresenta-se, em um segundo momento, uma análise de como a prática de certificação, via ENEM, pode interferir no contexto curricular na educação de jovens e adultos, a partir das categorias caracterização dos estudantes e prática curricular. Por fim, destaca-se que a instituição da política avaliativa e certificadora analisada produz efeitos na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca do ensinar e aprender, e, assim, altera a constituição das práticas curriculares em educação de jovens e adultos.

### **Discussões curriculares no campo das políticas educativas**

A avaliação é uma temática muito complexa e ampla no campo educacional, por isso a discussão apresentada está focada nas peculiaridades das avaliações externas. Parte-se da perspectiva de que o significado da avaliação nos discursos das políticas educacionais e sua materialização no contexto escolar está fortemente implicada com a constituição de práticas curriculares.

As políticas indutoras da qualidade por intermédio das avaliações externas constituem uma série de dispositivos que, a partir dos índices dos exames, determinam e reorientam o currículo por meio de uma padronização dos conteúdos e métodos de ensino. É a partir da análise dessas implicações que se procura aqui analisar o currículo na EJA.

Muitos estudos provocam a reflexão e o debate sobre as tendências das políticas avaliativas, dentre elas, o ENEM, que é objeto de análise da investigação,

principalmente quanto à possibilidade de certificação dos estudos proporcionada por este exame e suas interfaces no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

As avaliações externas foram implementadas como proposta para supostamente contribuir com a qualidade da educação, conforme LDBEN/96. Nesse cenário, percebe-se investimentos na Educação de Jovens e Adultos, como a instituição das avaliações nacionais unificadas para EJA, que também funcionam como mecanismo de certificação. A avaliação nacional problematizada neste estudo foi estabelecida através da Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009, que orienta a certificação do Ensino Médio que passa a ser garantida pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, deixando de ser de responsabilidade do Exame Nacional de Certificações e Competências e Habilidades de Jovens e Adultos - ENCCEJA, o qual passa a certificar somente o Ensino Fundamental. É uma política de oferta rápida à certificação do ensino fundamental e médio a jovens e adultos que almejavam a avaliação e a comprovação da conclusão dos níveis de ensino da Educação Básica.

Em relação às avaliações destinadas à EJA, destacam-se alguns aspectos de verificação e diagnóstico do processo de aprendizagem que englobem as especificidades e as peculiaridades dos jovens e adultos. Ressalta-se que neste estudo não se tem como objeto a discussão sobre a avaliação na EJA, mas a problematização dos efeitos dessa avaliação, pelo ENEM, no Ensino Médio/EJA. Trata-se de procurar compreender em que medida os saberes legitimados pelas avaliações externas vêm estabelecendo relações com o currículo.

Entende-se currículo como um campo de estudos que envolve muitos olhares, sentidos e significados. A constituição do termo currículo é pautada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, históricas e culturais, relacionadas com as necessidades de escolarização e organização do conhecimento escolar (MOREIRA; TADEU; 2011; LOPES; MACEDO; 2011).

O currículo vai além de um conjunto de conhecimentos selecionados a partir de uma perspectiva para serem desenvolvidos no contexto escolar. Mesmo sem uma terminologia definida o currículo sempre existiu, estando relacionado às atividades dos docentes, o que em parte se denomina atualmente como currículo (SILVA, 2005).

Ainda segundo os estudos de Silva (2005), durante anos o currículo vem sendo estudado e pesquisado, compreendido por várias perspectivas teóricas, que partem da questão de qual conhecimento deve ser ensinado. A palavra currículo associa-se a distintas perspectivas e concepções que derivam dos mais variados pressupostos

teóricos ao longo da história no campo da educação. Sob influência das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas que se fazem mais ou menos hegemônicas, em um dado momento e contexto.

As teorias curriculares apresentam conceitos diferenciados que precisam ser minimamente esclarecidos em virtude das muitas discussões em relação aos sujeitos, à aprendizagem ou ao conhecimento, à cultura e à sociedade. Assim se configuram as historicidades e seus processos de constituição de identidades e de subjetividades, o que implica na formação do tipo de pessoa considerada ideal na sociedade (SILVA, 2005).

O campo específico de estudos do currículo começa a se consolidar a partir do século XX, como um processo de racionalização de resultados educacionais semelhante às empresas e como massificação da escolarização. Defendia-se o currículo como uma questão técnica, eficiente e mensurável, a fim de especificar os objetivos e os resultados pretendidos, a organização, o planejamento e a elaboração dos instrumentos de medição com o propósito de verificar o êxito do processo de aprendizagem das habilidades requeridas (SILVA, 2005).

Na perspectiva tradicional preocupa-se com “como fazer o currículo”. Posteriormente começam a surgir críticas às visões tradicionais por não questionarem as relações sociais e de poder implícitas não apenas no currículo, mas também em todo o processo histórico de constituição das instituições escolares. Neste cenário é que surgem os estudos das teorias críticas do currículo, ao se preocuparem com a compreensão do que “o currículo faz”. As teorias críticas questionam a manutenção do *status quo* de aceitação, adaptação, naturalização e acomodação, e inserem um movimento de problematização da transformação radical das desigualdades e injustiças sociais. Diante disso, se desprende da ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia, poder, reprodução e resistência (SILVA, 2005).

Em relação às teorias pós-críticas, a diferença, a identidade cultural e biológica e as mudanças culturais contemporâneas conquistam espaço para a discussão de currículo. As teorias pós-críticas se diferem das críticas por deslocarem a ênfase do conceito de ideologia e de poder ao conceber o currículo como discurso. Essa teoria tem como princípio a análise dos discursos como prática, por entender-se a necessidade de analisar como estes instituem verdades, conformando os sujeitos a perfis e comportamentos necessários à nova conjuntura das relações com o saber-poder e não somente às questões econômicas (SILVA, 2005).

Segundo Silva (2005), observa-se que o currículo envolve, igualmente, um processo de seleção dos conhecimentos e dos saberes na ação pedagógica, no qual as teorias de currículo selecionam o tipo de conhecimento a partir da compreensão da formação dos sujeitos considerada ideal, o currículo corresponde a uma visão de modelo humano na sociedade.

Nessa direção, a concepção de currículo, discutida neste trabalho, compreende que o currículo vem se configurando como um instrumento político, ativo e regido por intencionalidades. Parte-se do pressuposto de que o processo curricular abrange o entendimento do papel da escola dialogando com o planejamento, com as práticas de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, como anseios por descobertas e saberes dos educandos e com a avaliação do processo pedagógico.

Discorrer sobre esses aspectos compreende o questionamento de o que deve ser ensinado, para quem e para quem ensinar. Portanto, envolve todas as discussões sobre qual conhecimento é considerado válido e necessário à formação do sujeito. Entende-se que estas questões possuem relações com o poder, assim, segundo Apple (2011, p.49) em se tratando do questionamento acerca de qual conhecimento vale mais, é preciso considerar que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política”.

As pesquisas no currículo como um campo de estudos são oriundas das preocupações de educadores e teóricos com a transformação na forma de produção e nas relações culturais, e como estas têm modificado o papel da escola e, conseqüentemente, o currículo. É uma preocupação com os processos educacionais escolarizados, como algo indispensável à ordem, à racionalidade e à eficiência na organização curricular (MOREIRA; TADEU, 2011).

Tendo como base esse pensamento, não se questiona o conhecimento orientado pelas políticas, mas a serviço de quem está a reorganização curricular. Sendo necessário problematizar as implicações das políticas curriculares e as concepções de currículo como reprodução da estrutura social (MOREIRA; TADEU; 2011).

Em atenção a essas questões de produção e reprodução cultural e social é que se propõe pensar a sustentabilidade das políticas educacionais curriculares. Entende-se que o investimento nas políticas avaliativas, no que se refere à orientação de um currículo unificado e “legítimo”, por meio de testes, exames e avaliações, demonstra o quanto o Estado intervém na manutenção do sistema capitalista (APPLE, 1987). Dessa maneira

as avaliações externas implicam mais do que valorizar certos conhecimentos em detrimento de outros, mudar a relação da educação com os saberes e os interesses econômicos.

### **ENEM: Currículo e EJA**

Percebe-se que as orientações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos colocam a ênfase na formação para o trabalho. Em relação a essa discussão, Soares (2001) destaca a importância de se discutir as políticas educacionais de EJA, considerando que ficam reduzidas à dimensão do mercado de trabalho, sendo necessário superar esse pragmatismo de preparação para o trabalho e avançar na concepção mais ampla do processo de escolarização, compreendendo as dimensões humanas. Há que se compreender o trabalho como princípio educativo, no sentido de que preparar para o trabalho seja preparar para se pensar sobre o trabalho e seus processos, seja possibilitar a construção de ser sujeito.

Os estudos no campo da EJA defendem que o papel da escola, a partir da concepção de educação que busca nas relações histórico-sociais o aporte para o desenvolvimento das ações educativas, deve possibilitar aos jovens e adultos organizarem os novos conhecimentos com os já constituídos, assim como estabelecer relações de ensino e de aprendizagem que mobilizem sentidos e significados para a vida (SOARES, 2001; OLIVEIRA, 2007).

Da mesma forma, sem negar a importância do conhecimento científico, o que se insere é o desafio em compreender como os saberes vêm sendo trabalhados e priorizados na Educação de Jovens e Adultos. De modo que se possa entender que a EJA pode compreender as dimensões do mundo do trabalho e dos saberes populares no processo de sistematização dos conhecimentos.

A avaliação pelo ENEM, como caráter de certificação, pode se contrapor, como política, à discussão pedagógica do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, pode vir a ser propulsora do fracasso escolar, em virtude de a formação escolarizada se constituir meramente como processo de inserção e qualificação profissional, mesmo que seja a possibilidade dos conhecimentos gerais dos jovens e adultos “fracassados” no âmbito escolar.

Em relação a este sistema avaliativo, Gatto (2008) aponta que a maioria dos jovens e adultos que procuram testes para elevação e conclusão da escolaridade não tiveram acesso e/ou condições de permanência no contexto escolar e também muitos

deles não tiveram contato com os conhecimentos exigidos nas provas. Pois, em relação aos exames percebe-se,

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

Reitera-se também que, atualmente, a certificação de jovens e adultos, por exames nacionais, é oferecida para conclusão do Ensino Fundamental pelo ENCCEJA e do Ensino Médio pelo ENEM. Segundo a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) nº313, de 16 de março de 2011, os exames avaliam habilidades e competências das áreas do conhecimento, especialmente as de leitura, interpretação e elaboração textual, e a capacidade de resolução de problemas, por meio de questões interdisciplinares contextualizadas. Em consequência, devem ser readequados não só os programas preparatórios para os exames, mas também as propostas pedagógicas dos cursos de EJA, presenciais e a distância. Tais orientações são justificadas pela possibilidade de contribuírem na contextualização curricular da modalidade de EJA, e ainda destaca-se a necessidade da organização do currículo por áreas do conhecimento, com o planejamento integrado dos professores de cada uma das disciplinas das áreas numa visão interdisciplinar. Quanto a isso, pode-se salientar que:

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

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

*Os alunos cobram, e aqui no colégio nós temos esse costume, tu não adiantas ensinar algo que ele não vai usar, então não adianta eu estar lá explicando capitania hereditária se não terá uma finalidade prática para ele, a gente*

*tem que ser prático, então o que prende a atenção do aluno, “isso aqui vai cair no ENEM, tu estudas isso aqui que é prioridade” então tu acaba enfatizando teus conteúdos naquilo que o ENEM mais pede, então ele te pergunta “por que estou vendo isso aqui professor, isso cai no ENEM?” Desde que o ENEM foi implantado eu e vários outros colegas, fomos nos adaptando, então o aluno fala porque vai assistir essa aula, esse conteúdo chato, se isso nem cai no ENEM (professor 4 da escola C).*

A partir da instituição do ENEM, o professor passa a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reorientando a organização curricular e influenciando sobremaneira a prática pedagógica e as opções metodológicas dos docentes. Corroborando com análise, Zanchet (2007, p.69) apresenta algumas categorias elaboradas a partir da pesquisa realizada com professores sobre as repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas no Ensino Médio, por meio de entrevistas com professores do Ensino Médio. Destaca-se aqui “a sala de aula como espaço ‘invadido’ ou conquistado pelo ENEM”, no qual se analisa que,

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

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

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

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



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

Nesse sentido, toda a prática vem atentando para as propostas curriculares oficiais que orientam a organização do trabalho pedagógico e a estruturação conforme a periodização semestral do tempo escolar na EJA. Essa questão da carga horária reduzida tem sido muito enfatizada pelos docentes como uma situação complexa ao ter que garantir uma prática curricular que atenda à proposta do ENEM e às características dos sujeitos que ingressam na EJA.

As questões apontadas pelos docentes indicam caminhos para se compreender a visão dos professores sobre o currículo e sua relação com o ENEM. Porém, cabe salientar que o currículo envolve dinâmicas muito complexas e centrais nas relações de ensino e aprendizagem, não sendo apenas conteúdo e demandas estruturais, mas também problematizações da prática pedagógica e da concepção de saber, de aprender e de ensinar.

Por esse caminho, pensar no currículo de EJA envolve compreender as especificidades dos estudantes, o que tem se tornado um dos desafios à organização curricular. Segundo os docentes, a caracterização dos jovens e adultos que frequentam a EJA/EM vem sendo constituída pela pluralidade e heterogeneidade cultural e social no que se refere à faixa etária, aos objetivos e motivações, aos níveis cognitivos e principalmente ao processo de juvenilização da EJA. Este último vem transformando o espaço e tempo da EJA na afirmação do compromisso com a formação permanente dos trabalhadores que evadiram ou não tiveram acesso aos processos de escolarização. Nos últimos anos, após a redemocratização da educação, tem-se um contexto social diferenciado de estudantes que procuram a EJA, principalmente em virtude do rebaixamento das idades.

Conforme o depoimento do professor:

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

*tempo e resolveram retornar, então temos esses dois tipos de alunos. Aquele aluno de dezoito anos, novo, recente e foi para a EJA à noite e tem esse que voltou a estudar depois de muito tempo (professor 2 da escola B).*

O relato do professor pode ser relacionado aos apontamentos de Haddad e Di Pierro (2000, p.127) que,

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

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

A EJA tem-se constituído como uma realidade intercultural na construção do processo formativo desses estudantes, este entendimento também se encontra em discussão no bojo das políticas de EJA. Diante disso, seria contraditório se pensar em uma avaliação unificada nacional guiada por parâmetros curriculares nacionais e englobar as diversidades culturais a partir de questões de múltipla escolha.

Percebe-se que os docentes apresentam uma visão muito preocupada com os conteúdos que os estudantes devem aprender, apesar de compreenderem que o currículo deve partir de princípios tais como o perfil, os anseios, as expectativas dos alunos.

Parece emergir a necessidade dos professores discutirem as transformações e mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares.

Vóvio (2010), em seus estudos, aponta que existe um desafio em relação ao currículo, emergente no final dos anos 80, sendo necessário discutir as finalidades da educação, os conhecimentos a serem ensinados, as práticas pedagógicas adotadas, a quem esse tipo de educação se destina. A autora destaca que essa proposta de escolarização, privilegia o debate de currículo para EJA que articule, se possível, as vivências e os conhecimentos científicos culturalmente consolidados “o mundo do trabalho, o exercício da cidadania, a ação social para intervenção e mudança, entre outros” (VÓVIO, 2010, p.64).

As contribuições da autora reafirma as reflexões já apontadas pelo educador Paulo Freire, que é considerado uma referência nos estudos da EJA, mesmo que não tenha se dedicado especificamente a uma teorização sobre currículo. Entretanto, seus estudos demonstram uma preocupação com as práticas curriculares nesta modalidade ao problematizar a formação dos educandos, o papel da escola e as práticas pedagógicas (SILVA, 2005).

Segundo Freire (2010), para pensar a formação na Educação de Jovens e Adultos deve-se entender que a realidade é o ponto de partida para a construção de saberes, sendo necessário que os conteúdos a serem ensinados sejam mediados pelo educador em confronto com o contexto cultural. Nesse sentido, o educador pode possibilitar uma análise das experiências atreladas à realidade concebendo assim um saber mais crítico das relações sociais e de trabalho. Esta perspectiva de concepção de currículo vem sendo apresentada no relatos dos professores:

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

*A maneira como as provas do ENEM são elaboradas supõe que se deve articular as questões do dia a dia, mas isso sinceramente já é uma prática de todo o professor tentar relacionar o conteúdo dele com alguma situação do dia a dia, com problemas que envolvam coisas do cotidiano deles (professor 2 da escola A).*

Cabe destacar que o Parecer CNE/CEB 11/2000, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma discussão sobre a necessidade de se perceber os jovens e adultos como atores sociais, e que no contexto educativo construa-se uma proposta curricular baseada na valorização das

histórias de vida, na sistematização e ampliação dos conhecimentos prévios, bem como voltada para o desenvolvimento da autonomia.

Dessa maneira, entende-se que o debate sobre currículo, à primeira vista, fica sempre relacionado aos conteúdos e/ou habilidades que precisam ser desenvolvidas. Isto ocorre para que os estudantes possam ter o domínio de alguns destes conhecimentos oficiais para serem aceitos socialmente escolarizados, e também se caracteriza com uma maneira de controle das propostas curriculares (OLIVEIRA, 2006).

Em virtude disso, a matriz de elaboração dos testes de certificação também segue as indicações dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN's). Segundo a orientação do Parecer CNE/CEB 11/2000, o ensino deve compor a base comum e diversificada definidas pelos parâmetros do Ensino Fundamental e Médio e incorporar os conteúdos conceituais necessários a cada etapa. Mas no que se refere à especificidade para EJA, é necessário uma educação como processo permanente de conhecimento.

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

A avaliação por meio do ENEM pode não atender essa totalidade do currículo na EJA. Parece existir descompassos na proposta de uma avaliação unificada nacional, como a dificuldade em contemplar as experiências e as vivências nas questões objetivas da prova, e, ao mesmo tempo, procurar contribuir para a constituição de práticas curriculares em EJA. Estas devem possibilitar a articulação entre conteúdos e conhecimentos prévios, como proposta de transformar informação em conhecimento construído cientificamente na linha do pensamento crítico.

Examina-se como problema dessa política de certificação, que pode servir como um subterfúgio do tempo e do espaço escolar, uma redução dos saberes e fazeres escolares à burocracia. Os instrumentos de avaliação na EJA têm redimensionando a discussão da flexibilidade na organização de currículo e de ensino na Educação de Jovens e Adultos somente para um entendimento de educação menos formalista, todavia devem-se considerar os diversos e amplos espaços não formais que também possibilitam a aquisição de conhecimentos, mas não em detrimento dos processos educacionais sistemáticos. Diante dessa questão, propõe-se a discussão de como a

instauração dos sistemas de avaliação, especificamente o ENEM também como certificador, possui relações de interferências na transformação e no processo do trabalho docente.

### **Considerações finais**

A educação de jovens e adultos vem se constituindo ao longo do tempo e conquistando seu espaço em estudos, pesquisas e legislações. Frente a essa afirmativa, é necessário compreender que a lógica de certificação, se delineia um cenário de possibilidades que evidencia o quanto as políticas de jovens e adultos são respostas aos desafios de elevação e aceleração da escolarização.

Perante as metamorfoses do trabalho e sua organização e as reformas educacionais, propõe-se uma nova relação com o conhecimento, trazendo em pauta as discussões sobre a educação, a escola, as práticas pedagógicas e curriculares e o exercício da docência. Nessa direção, a análise de conteúdo, empreendida nesta pesquisa, procurou problematizar os efeitos do ENEM, como política avaliativa e certificadora, no Ensino Médio EJA. Para tanto, propôs-se analisar os impactos da certificação pelo ENEM nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos, para refletir a respeito da sua relação com as categorias *caracterização dos estudantes e prática curricular*.

Procura-se a discussão sobre as tendências das políticas avaliativas e curriculares, especificamente a instituição da certificação pelo ENEM, fomentando debates sobre o currículo da educação de jovens e adultos. Cabe destacar a importância de se compreender currículo como um instrumento político, ativo e regido por intencionalidades, que não se restringe a pensar em quais conhecimentos devem ser ensinados, mas como a seleção desses conteúdos representa a proposta curricular adotada e as relações com o processo de ensinar e de aprender.

Por esse caminho, acredita-se, segundo as análises dos depoimentos dos docentes, que vem ocorrendo uma reestruturação do currículo a partir da lógica das novas matrizes de referência. O ENEM como uma avaliação externa que reorienta o currículo nacional e certifica o Ensino Médio, implica numa padronização do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado, como proposta de ser a orientação de educação mais adequada a toda sociedade.

Os instrumentos de avaliação na EJA têm redimensionando as decisões curriculares dos docentes. Estes estão com uma visão muito preocupada com os

conteúdos que os estudantes devem aprender, apesar de compreenderem que o currículo parte do princípio da realidade, como o perfil, os anseios, as expectativas dos alunos.

Pensar no currículo na EJA é articular os conteúdos com as experiências e a realidade dos educandos, esta afirmativa vem sendo colocada como desafio às práticas curriculares e pedagógicas dos docentes. A preocupação dos professores centra-se em como atender os pressupostos do ENEM com a realidade multicultural e social, com estudantes cada vez mais jovens, indisciplinados e desinteressados no Ensino Médio EJA.

O pedagógico fica reduzido à cultura de performatividade, o interesse dos estudantes vem sendo vinculado ao que possa “cair” no ENEM. Mas não somente o que esta avaliação possa indicar em relação ao nível de conhecimento, o desempenho também está relacionado a investimentos futuros em processos educativos. As práticas pedagógicas e curriculares reforçam a perspectiva utilitarista dos conhecimentos, o que importa é êxito no ENEM. E que este resultado possa ser útil, seja para certificação, para ingresso no Ensino Superior ou Técnico, para conquistar um emprego ou manter-se empregado.

O ENEM, como uma política avaliativa e certificadora, vem se materializando no contexto escolar, relacionando-se fortemente com a constituição das práticas curriculares. Este também atua como dispositivo de regulação acerca do conhecimento legítimo, do saber, do fazer e do ser estudante e docente na educação de jovens e adultos.

A investigação pressupõe que os exames supletivos configuram-se como uma política pública destinada ao direito à educação de jovens e adultos na perspectiva de acompanhar as mudanças do regime de acumulação do sistema capitalista e das formas de organização produtiva do trabalho. Cabe destacar, que a democratização da educação é essencial, principalmente em um país como o Brasil, que é fortemente marcado pelas desigualdades sociais; necessita-se problematizar as ações que vêm sendo propostas.

Por fim, considera-se que a prática da certificação, via ENEM, no Ensino Médio/EJA vem disseminando sentidos e significações de responsabilização no ambiente dos processos educativos institucionalizados, especificamente no contexto investigado na cidade de Rio Grande e sob a ótica dos professores. A escolarização e a formação transitam numa relação em que os sujeitos devem tomar para si a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso. Difunde-se que os processos educacionais deixam de ser compromisso público e direito de todos e passam a ser uma

obrigação individual de recebimento e execução. Percebe-se que a reestruturação produtiva, o individualismo, a competitividade, a concorrência, a performatividade, a empregabilidade e a meritocracia vêm se constituindo os argumentos centrais à educação e à formação.

## Referências

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, 3-14.1987.

\_\_\_\_\_. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.49-69.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, p. 71-106. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 1979.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial n. 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial nº 144, de 24 de maio de 2012**. Institui alterações na certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

BRASIL. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Parecer nº. 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: Ministério da Educação

BRASIL. **Parecer nº. 23, de 08 de outubro de 2008**. Brasília: Ministério da Educação

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Parecer 678/2008**. Toma conhecimento da adesão aos Exames Nacionais para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, pela Secretaria da Educação/RS, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Autoriza essa Secretaria a certificar os participantes aprovados no ENCCEJA/2008, em nível de ensino fundamental e de ensino médio. Porto Alegre, 03 de dezembro de 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Parecer 757/2009**. Manifesta-se sobre a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio de 2009 - ENEM/2009, para fins de certificação do ensino médio, pela Secretaria da Educação/RS, em conformidade com a Portaria MEC/INEP nº. 109, publicada em 08 de junho de 2009. Porto Alegre, 18 de novembro de 2009.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

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

OLIVEIRA, Inês. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 29.p.83-100.2007.

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

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org) **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa**, 2001. (Coleção Leituras no Brasil) p. 201-224.

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

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