

Ciências na Certificação de Jovens e Adultos: o que conta como conhecimento?

André Vitor Fernandes dos Santos¹

Resumo: A certificação de conhecimentos construídos por jovens e adultos ao longo da vida constitui-se uma prática realizada em caráter nacional, nas últimas décadas, por meio do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – o Encceja. Criado em 2002, o exame certifica jovens e adultos em nível fundamental e médio. Neste texto abordamos, especificamente, a forma que os conhecimentos caros à disciplina escolar Ciências assumem neste exame. Destaca-se a maneira pela qual os conhecimentos se articulam com determinados enunciados advindos das políticas de currículo e de avaliação, configurando aquilo que passa a contar como conhecimento a ser avaliado. Em um contexto de circulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), interessa-nos especialmente apontar o poder exercido por documentos dessa envergadura nos incitando a questionar o lugar da especificidade do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na composição daquilo que deve contar como conhecimento.

Palavras chave: educação de jovens e adultos, certificação, avaliação, currículo, BNCC.

1 Professor da Faculdade UnB Planaltina – Universidade de Brasília. andrevfsantos@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos e a certificação de saberes construídos ao longo da vida

A década de 1990, no Brasil, foi intensamente marcada por acontecimentos relacionados ao período da redemocratização ocorrida na década anterior. O país saía de um intervalo de pouco mais de 20 anos marcado por um regime ditatorial em que as liberdades políticas foram suprimidas, fato que teve impactos sobre diversos aspectos da vida social, entre eles a educação. Nesse sentido, um marco político relacionado a esse período de abertura democrática foi a promulgação da Constituição Federal de 1998 que, entre outros, definiu a educação como um direito universal de todos os cidadãos, sendo sua oferta um dever do Estado. O texto também estabelece que compete à União a definição das diretrizes e bases da educação nacional, dispositivo que veio se concretizar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/1996. Relativamente à educação ofertada aos sujeitos jovens e adultos, o que chama a atenção é que, embora a previsão de cursos e exames supletivos já fosse prevista desde a LDB de 1971, é a primeira ocorrência do termo *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) em um texto legal dessa envergadura.

Longe ainda de representar a plena efetivação do direito à educação para essa população, que por razões diversas não pôde frequentar as instituições educacionais em idade regular ou que delas tiveram que se afastar, a irrupção da EJA no texto da LDB de 1996 passou a representar o reconhecimento do Estado de que há uma parcela da população que permanece à margem desse direito fundamental que é a educação. A noção de que a EJA constitui uma modalidade é o reconhecimento de que a esse grupo deveria ser destinada uma educação específica, com estratégias metodológicas e organização do conhecimento diferenciadas. Nesse sentido, ao assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, Art. 37, § 1º), o texto legal reconhece que a trajetória dessa população, por se constituir diversa daquela descrita pelos sujeitos da educação regular, pressupõe não apenas planejamentos pedagógicos distintos, mas estratégias de avaliação capazes de apreender a construção de conhecimentos ao longo de suas histórias de vida.

Especificamente no que diz respeito à avaliação externa, corporificada naquilo que até então era conhecido pelos exames supletivos, cabe destacar os processos pelos quais os conhecimentos vêm sendo representados. Nesse sentido, compreendemos que não se trata de pensar que

tais conhecimentos são meramente transpostos para os instrumentos das avaliações de modo a aferir em que medida os sujeitos que tomam parte desses processos desenvolveram saberes esperados para uma dada etapa da educação. Tomando o texto legal como referência, concebe-se que tais conhecimentos devem ser pensados na relação com as trajetórias de vida descritas pelos sujeitos que dessas avaliações tomam parte. Em outras palavras isso significa pensar que o *conhecimento a ser avaliado* (Santos, 2017), no caso específico das avaliações direcionadas ao público da EJA, embora guarde relações com o *conhecimento disciplinarizado* (Gabriel & Ferreira, 2012), acaba por se constituir um artefato *sui generis* que deveria emergir na própria relação que estabelece com as especificidades desse público, acolhendo aquilo que se desenvolveu em termos de conhecimentos ao longo de suas vidas.

No Brasil, os exames supletivos ocuparam, até o início dos anos 2000, um papel importante nos processos de certificação de jovens e adultos. Com efeito, as iniciativas de maior expressão eram, em sua maioria, ofertadas pelas secretarias de estado de educação e tinham por objetivo aferir um determinado conjunto de conhecimentos que os sujeitos teriam desenvolvido e que se equivaleriam aqueles que são habitualmente abordados ao longo dos níveis fundamental e médio da educação básica nacional. Em 2002, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, publica a Portaria nº. 2.270, de 14 de agosto de 2002, que cria o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Tal política constitui-se um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em níveis do Ensino Fundamental e Médio” (Brasil. MEC, 2002) e tinha entre seus objetivos o ideal de se “estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes”, constituindo-se, assim, uma alternativa aos exames supletivos desenvolvidos e aplicados pelas Secretaria de Estado de Educação.

Claramente, tal política pode ser identificada com um movimento mais amplo de constituição de um “sistema” nacional de avaliação da educação, uma vez que os enunciados que constituem o Encceja como uma prática discursiva são os mesmos que sustentam outras políticas gestadas no mesmo período. Afinal, é também na década de 1990, fruto da articulação que decorre da publicação da LDB (Brasil, 1996), que todo um movimento de reforma curricular é iniciado e com ele se dá a publicação de uma série de documentos que passam a orientar as práticas curriculares das instituições

de ensino. O caso exemplar é o dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) que se constituíram uma espécie de referência segundo a qual estados e municípios deveriam produzir seus currículos. No âmbito desse movimento reformista, passaram a circular alguns enunciados, tais como as competências e habilidades, as noções de contextualização e problematização, assim como a valorização de abordagens interdisciplinares para o trabalho com o conhecimento escolar. São esses mesmos enunciados os que emergem no âmbito das práticas discursivas que sustentam as políticas de avaliação que surgem naquela época. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foram criados em 1995 e 1998, respectivamente. Não se trata, portanto, de pensar o Currículo ou a Avaliação com o lócus da 'gênese' de um ou outro enunciado, mas de pensar que esses enunciados que emergem tanto em uma prática discursiva como em outra, estão assentados em um sistema de raciocínio próprio de uma dada época, que vinha informando as políticas formuladas nacional e internacionalmente.

Esse sistema de raciocínio organiza uma forma particular de pensarmos o Currículo e a Avaliação e, em consequência disso, a própria concepção de conhecimento que subjaz a esses dois campos. É nesse sentido que nos aproximamos da noção de *alquimia das disciplinas escolares* (Popkewitz, 2001) para propor uma compreensão de como os conhecimentos escolares, especificamente aqueles relativos à disciplina escolar Ciências, são representados nos instrumentos que compõem as avaliações e, no nosso caso particular, o Encceja. Para Popkewitz a alquimia das disciplinas escolares seria um processo por meio do qual os campos disciplinares de determinadas áreas do conhecimento, ou seja, dos saberes de referência, são 'transformados' em disciplinas tipicamente escolares. Para esse autor, a alquimia seria uma mistura de práticas regulatórias e de instrução que envolveria três níveis de procedimentos para se chegar ao produto final. Um primeiro nível relacionado aos conteúdos e ao processo de fragmentação que valoriza determinadas informações; um segundo nível relacionado à ênfase em determinados recursos textuais; e, por fim, um terceiro nível que envolveria a ligação do conhecimento com as subjetividades por meio dos testes, provas e de todo o processo que envolve a preparação para eles (Popkewitz, 2001). Pensar nesses termos é colocar em evidência a forma pela qual, por meio das avaliações externas, projeta-se não apenas um padrão de desempenho a ser demonstrado por aqueles que dessas políticas tomam parte, mas também um padrão do que se deve ou deveriam ser os

sujeitos da EJA e daquilo que deveria ser ensinado/aprendido em processos formais de escolarização.

Aqui nos propomos a refletir sobre como esse conhecimento a ser avaliado na certificação de jovens e adultos é concebido como tal. Esse empreendimento é realizado em uma perspectiva que se identifica com a História do Presente, opção que significa valorizar a análise das mudanças epistemológicas sociais que produzem os princípios que governam aquilo que os sujeitos da educação são ou deveriam ser, ao mesmo tempo que também informam quem são os sujeitos que estão fora daquilo que foi concebido como a regra ou a normalidade (Popkewitz, 2008). Nesse sentido o uso de fontes como os documentos relativos ao Enceja, produzidos em diferentes momentos históricos ou a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018), não tem a intenção de produzir uma história factual ou arquivística, mas a de produzir um registro que explore justamente “as distinções, diferenciações e divisões por meio das quais os objetos da escolarização são produzidos, ordenados e classificados” (Popkewitz, 2008, p. 7). É sobre tais aspectos que passamos a abordar na próxima seção, apostando em um olhar que valoriza as fontes documentais como veículos que nos permitem apreender não apenas a irrupção de enunciados específicos sobre o **conhecimento a ser avaliado** (Santos, 2017) na perspectiva da EJA, mas também de persegui-los na articulação discursiva que estabelecem com outros enunciados, nem sempre originados no contexto da avaliação ou da EJA, mas que passam a constituir isso que em última análise conta como conhecimento.

O conhecimento na EJA é o conhecimento dos jovens e adultos?

A criação do Enceja, apesar de ter ocorrido no início dos anos 2000, é tributária de um movimento mais amplo que envolveu um conjunto expressivo de movimentos reformadores da educação básica no Brasil, ocorrido na década de 1990. Também remonta a esse período a criação de algumas políticas relacionadas à avaliação externa, já mencionadas, como o Saeb e o Enem. Esse conjunto de políticas cria as condições de possibilidade para a circulação de um conjunto de enunciados relacionados simultaneamente ao currículo e à avaliação que passam a informar não apenas aquilo que conta como conhecimento a ser ensinado, mas como o que deveria ser avaliado, ou seja, que deveria ser demonstrado pelos estudantes que percorriam suas trajetórias no âmbito da educação básica. Neste sentido, parece importante destacar que tais projeções acabam por apontar determinadas formas de

ser, de se comportar. As performances projetadas para os estudantes, nessa perspectiva, podem ser vistas como expectativas de comportamento, de realizações, projeções de subjetividades a serem desempenhadas, tipos de sujeitos que são esperados por essa e nessa sociedade. Embora o Encceja não seja especificamente direcionado ao sujeito em processo de escolarização, podemos conceber que o mesmo tipo de projeção de subjetividade é realizado para os participantes que buscam essa política de avaliação com o objetivo de alcançar a sua certificação. Isso fica evidente a partir da análise que apresentamos a seguir.

O artigo 3º da Portaria nº. 2.270, de 14 de agosto de 2002 dispõe que o Encceja “avaliará competências e habilidades desenvolvidas por jovens e adultos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, tendo por base Matriz de Competências e Habilidades especialmente construída para este Exame” (Brasil, 2002, p. 2). Neste sentido nos chama a atenção não apenas a projeção das aprendizagens que devem ter sido realizadas ao largo das mais distintas histórias de vida, como também que a demonstração delas se realize levando em conta aquilo que viria a se configurar em uma matriz de competências e habilidades que informaria a construção dos instrumentos de avaliação a serem respondidos pelos participantes deste exame.

No que diz respeito especificamente aos conhecimentos de Ciências, portanto, aqueles que deveriam ser construídos por estudantes em idade regular ao longo da escolarização em nível fundamental, e demonstrados pelos participantes jovens e adultos por meio das questões de prova elaboradas tendo como base Matriz de Competências e Habilidades², chama a atenção a forma como eles aparecem, nesse documento, imiscuídos aos enunciados próprios das mencionadas reformas ocorridas na década de 1990. Assim, mais do que meros conhecimentos disciplinares, eles encontram-se associados a uma noção de emprego em uma situação específica, a um sentido de *saber-fazer* que dão a esses conhecimentos um certo caráter de utilidade, como destacamos abaixo:

2 Matriz de Competências e Habilidades do Encceja – Ciências – Ensino Fundamental. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/Mat_Cien_Nat_EF.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

H3 - Identificar, em representações variadas, fontes e transformações de energia que ocorrem em processos naturais e tecnológicos.

H4 - Identificar processos e substâncias utilizados na produção e conservação dos alimentos, e noutros produtos de uso comum, avaliando riscos e benefícios neles envolvidos. [...]

H6 - Reconhecer argumentos pró ou contra o uso de determinadas tecnologias para solução de necessidades humanas, relacionadas à saúde, moradia, transporte, agricultura etc.

No conjunto das habilidades selecionadas fica evidente o recurso a conhecimentos próprios da disciplina escolar Ciências, como energia, uso de substâncias e procedimentos para produção de alimentos e o impacto das tecnologias nos cotidianos. O que parece particularmente interessante é a associação desses conhecimentos aos verbos relacionados às operações cognitivas a serem demonstradas como 'identificar' e 'reconhecer'. Nesse sentido, o conhecimento se mostra associado a 'fazer' algo em um determinado contexto, geralmente explicitado pelas questões que compõem os instrumentos de avaliação empregados no exame. Merece destaque também a forma como esse saberes a serem avaliados parecem preservar a vinculação que possuem com uma perspectiva escolarizada de conhecimento ou, nos termos propostos por Gabriel e Ferreira (2012), o conhecimento escolarizado, como é possível notar nos textos das habilidades em destaque a seguir:

H7 - Relacionar diferentes seres vivos aos ambientes que habitam, considerando características adaptativas.

H9 - Relacionar transferência de energia e ciclo de matéria a diferentes processos (alimentação, fotossíntese, respiração e decomposição).

H26 - Relacionar diferentes fenômenos cíclicos como dia e noite, estações do ano, climas, fases da lua, marés e eclipses aos movimentos da Terra e da Lua.

Embora concebamos que os conhecimentos científicos estejam em circulação para além dos seus espaços de produção, compreendemos que noções tais como as relativas a 'características adaptativas', 'transferência de energia' ou 'fenômenos cíclicos' além de serem altamente escolarizadas, são linguagens próprias de um universo relacionado à escolarização forma,

portanto, muitas vezes distante do universo da maior parte dos jovens e adultos que participam do exame em questão. Nessa perspectiva, a partir da análise dos textos das habilidades que compõem a Matriz de Competências e Habilidades do Encceja, as especificidades do público da EJA parecem não ter destaque, cabendo a sua abordagem quando da elaboração das questões que compõem dos instrumentos de avaliação. Nesse sentido, o que buscamos apontar aqui é como os textos curriculares e os que sustentam as políticas de avaliação como o Encceja podem acabar por distanciar essas ações de determinados grupos sociais, dificultando o acesso a direitos garantidos como é o caso da certificação almejada por indivíduos que construíram conhecimentos ao largo dos processos de escolarização.

Abrindo caminhos para questionar os currículos

As reflexões aqui apresentadas evidenciam a forma como as políticas de avaliação têm contemporaneamente contribuído para a significação daquilo que conta como conhecimento a ser avaliado e, por consequência, como o conhecimento a ser ensinado nas nossas instituições educacionais. Tais reflexões, ainda que necessitem de um aprofundamento maior, permitem problematizar a produção curricular contemporânea, como é o caso da BNCC, à medida que seus textos parecem tomar como referentes uma certa noção de estudantes, a de indivíduos em idade considerada adequada à modalidade regular de oferta da educação básica. Ainda que tais documentos façam menção a uma diversidade mais ampliada de modalidades da educação básica, abarcando, por exemplo, os sujeitos da EJA, da educação indígena e da educação quilombola, aponta-se para o poder que os enunciados sobre o que conta como conhecimento têm ao regular a forma como esse conhecimento pode ou não aparecer não somente nesses documentos como nas avaliações a eles associadas.

Finalmente, destaca-se que o atendimento integral ao direito à educação e, no caso aqui apresentado, à certificação dos conhecimentos construídos ao longo da vida por jovens e adultos deve tomar por referência as especificidades desse público, o que em última instância significa pensar currículos pautados pelas experiências descritas por esses sujeitos. Nessa perspectiva, os conhecimentos, ainda que em uma relação com aquilo que teria sido construído em processos formais de escolarização, no âmbito das disciplinas escolares, como o caso de Ciências, precisam ser concebidos desde uma perspectiva que não tome a escola como o referente, mas a vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais

e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Diferente de negar a escola, tal perspectiva nos abre a possibilidade para acolher as aprendizagens desses sujeitos em sua inteireza, para além das formas que nós professores e professoras da escola básica nos acostumamos a fazer.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.270**, de 14 de agosto de 2002.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. P. 227-241.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betânia Oliveira. (Org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 55-78

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child**. Routledge. 2008.

SANTOS, A. V. F. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ. 2017.