

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Uma síntese do contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa (Encceja PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal

 *Wagdo da Silva Martins **
*Helena Cristina Aragão de Sá ***

Resumo: Este artigo tem como objetivo sistematizar parte das informações existentes da edição de 2017 do Encceja PPL no âmbito do sistema prisional do Distrito Federal, aplicados pelo Centro Educacional 01 de Brasília, bem como utilizar os dados obtidos, a fim de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL) se caracteriza como uma das opções dentro do sistema prisional para os reeducandos obterem a conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Além da certificação, o Encceja PPL, por sua importância dentro das unidades penitenciárias, deve servir como um instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA no âmbito das unidades prisionais do DF com vistas a melhorar sua qualidade e sua finalidade.

Palavras-chave: Sistema prisional do Distrito Federal. Encceja PPL. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Centro Educacional 01 de Brasília.

* *Wagdo da Silva Martins é mestre em Ensino de Química pela Universidade de Brasília (2007). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: wagdo.martins@gmail.com.*

** *Helena Cristina Aragão de Sá é licenciada em Química pela Universidade de Brasília - UnB (2000), e tem mestrado-profissionalizante em Química pela UnB (2006). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: helenaaragosa@gmail.com.br.*

Introdução

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi instituído pela Portaria nº 2.270, do Ministério da Educação, em 14 de agosto de 2002. Posteriormente foi regulamentado pela Portaria nº 77, de 16 de agosto do mesmo ano, e apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL, 2002b).

Em um contexto histórico, as razões alegadas para a criação de um instrumento voltado à certificação residiam em: i) atender as necessidades no campo da educação dos brasileiros residentes em outros países; ii) combater a indústria de venda de diplomas do ensino supletivo; e iii) implementar política complementar ao ensino regular para que jovens estudantes não abandonassem o ensino fundamental e médio.

Na política para Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Exame teve sua implementação pautada em dois objetivos: i) ser uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados como forma de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, colaborando para a correção de fluxo escolar; ii) integrar o “ciclo de avaliações da Educação Básica” (CASTELLI; GISI; SERRAO, 2013, p.722), juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Portanto, o Encceja destina-se a adultos e jovens que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade apropriada. Nesse contexto e baseado nos altos índices de pessoas em privação de liberdade que não possuem a Educação Básica, a partir de 2010, o Inep/MEC passou a publicar editais específicos para aplicação do exame no sistema prisional, denominado Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL).

Nos últimos anos, o MEC tem buscado fortalecer as parcerias com Secretarias Estaduais de Administração Penitenciária, Socioeducativa e de Educação, com o objetivo de proporcionar o acesso às políticas educacionais e aos programas sociais do Governo Federal (BRASIL, 2014). Assim, apesar da inconstância de sua realização, o exame assumiu uma importância crescente ao longo dos anos, com grande incremento do número de inscritos e de adesões por parte das secretarias de educação.

Além da falta de regularidade na sua execução, outro problema detectado diz respeito à ausência de análise e avaliação criteriosa dessa política por seus formuladores e gestores. Infelizmente, inexistem relatórios ou dados estatísticos publicados oficialmente com resultados do exame e informações socioeconômicas dos participantes, tal como previsto no art. 2º da portaria de criação do Encceja: “consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da EJA e dos procedimentos relativos ao Encceja” (BRASIL, 2002a).

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é sistematizar parte das informações existentes, da edição de 2017 do Encceja Prisional no âmbito do Distrito Federal, bem como utilizar os dados obtidos, a fim de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na EJA.

Matrizes de referência do Encceja

Depois da realização da primeira edição do exame, em dezembro de 2002, em caráter piloto, devido à falta de previsão orçamentária, a Diretoria de Avaliação para Certificação de Competência (DACC) lançou um material didático-pedagógico contendo os fundamentos do exame, orientação para os professores e material de estudo para os candidatos. São 13 volumes: o livro introdutório, quatro volumes de orientação para professores e oito volumes para os estudantes (quatro relativos ao ensino fundamental e quatro ao ensino médio).

O primeiro volume expõe as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o Encceja, descreve as áreas do conhecimento contempladas nas provas de ensino fundamental e de ensino médio e a matriz de competências e habilidades utilizadas. O documento traz também as referências legais utilizadas na construção da política e as portarias de instituição e regulamentação do Encceja (BRASIL, 2002c)¹.

Na visão de Catelli, Gisi e Serrao (2013, p. 729), esse material constitui fonte importante de análise, “uma vez que nele são explicitados os pressupostos que justificam a elaboração e o formato da política para jovens e adultos”.

Ainda sobre o material, os autores comentam:

Referencia um dos pilares da perspectiva dominante sobre a EJA; o que trata de sujeitos que, apesar de não terem frequentado a escola, detêm um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional, na comunidade e na família.

Destaca o pressuposto de que cada cidadão tem a capacidade de interpretar a realidade tendo por fundamento sua própria experiência. Assim, afirma a possibilidade de aprendizagens em espaços não formais ao longo da vida. Sendo esse pressuposto a base para a defesa dos exames de certificação como meio de democratização das oportunidades educacionais. Ou seja, a certificação via exames possibilitaria a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo.

Ressalta que não prioriza a memorização, mas sim “a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações”.

A matriz de competências e habilidades deve ser o referencial fundamental para a elaboração de exames para jovens e adultos por ser mais adequada às “possibilidades de ler e interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar”.

O termo “competência” está relacionado a um processo mais amplo de modificação de várias concepções referentes à educação, como o reconhecimento de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola, à crítica ao ensino disciplinar e descontextualizado e à valorização do estudante como sujeito ativo do processo educacional (CATELLI, GISI E SERRAO, 2013, p. 730-1).

A estrutura da matriz de competências e habilidades foi formalizada no Art. 3º da Portaria nº 77 do Inep: cinco competências do sujeito (eixos cognitivos) – domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problemas, capacidade de argumentação e elaboração de proposta; nove competências estabelecidas em cada área de do conhecimento; 45 habilidades resultadas da associação das nove competências estabelecidas em cada área do conhecimento e dos cinco eixos cognitivos do sujeito.

Encceja PPL ao longo de suas edições

Antes do Encceja PPL, os internos do complexo penitenciário da Papuda tinham como prática a realização dos chamados provões, que eram provas de exames supletivos previstos no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Na época, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS) era responsável pela aplicação desses exames para os internos do complexo penitenciário da Papuda. Eles eram chamados “provões” tinham como objetivo validar a conclusão do ensino fundamental e médio. Foi muito procurado pelos estudantes nessa época.

Somente em 2006, houve a primeira aplicação do Encceja nas unidades penitenciárias do DF. A Secretaria de Estado de Educação do DF aderiu a Portaria nº 93, de 7 de julho de 2006, para aplicação dos exames de certificação nas unidades escolares do DF, como também nos núcleos de ensino dentro do sistema prisional. No entanto, cabe ressaltar que a aplicação foi única, não diferenciando os candidatos extra ou intramuros, sendo realizada no final de semana.

Esse padrão foi seguido até a edição de 2008, o que acarretava vários transtornos para as unidades penitenciárias e socioeducativas brasileiras, pois a aplicação em finais de semana coincidiam com as visitas dos familiares, e também por vezes com as saídas temporárias, comumente denominadas “saídas”. Assim, neste contexto, o reeducando ficava num impasse: realizar o exame em detrimento da visita tão esperada dos familiares, ou mesmo abrir mão da saída temporária. Infelizmente, esse panorama acarretou um grande número de abstenções principalmente no segundo dia de aplicação.

Deste modo, na tentativa de minimizar os problemas apresentados das edições anteriores, em 2010, o Inep passou a publicar edital específico para a realização do Encceja para pessoas privadas de liberdade, tanto no ambiente prisional como socioeducativo. O edital nº 5, de 24 de setembro de 2010, trouxe em seu texto a aplicação das provas no dia 13 de dezembro de 2010, uma segunda-feira, excluindo de vez a possibilidade das provas serem realizadas no final de semana.

Nesta primeira edição do Encceja PPL, a unidade prisional deveria firmar um termo de adesão, responsabilidade e compromisso junto ao Inep. Dessa forma, as unidades prisionais comprometiam-se a indicar um responsável pedagógico, que se encarregaria de efetuar as inscrições, além de acompanhar as provas e o processo junto das Secretarias Estaduais de Educação e ao Inep.

Vale ressaltar que, até a edição de 2014, o Encceja PPL foi realizado visando apenas à certificação do ensino fundamental, pois o ensino médio era certificado com os resultados do Enem.

A edição prisional do exame seguia os mesmos critérios propostos no formato original:

A participação é voluntária e gratuita, mas existe uma idade mínima exigida. Quem visa a certificação de conclusão do ensino fundamental precisa ter 15 anos completos na data de realização do exame. Quem visa a certificação de conclusão do ensino médio precisa ter 18 anos completos. Os resultados individuais do Encceja permitem a emissão de dois documentos distintos: a certificação de conclusão de ensino

fundamental ou do ensino médio, para participantes que conseguirem a nota mínima exigida nas quatro provas objetivas e na redação; e a declaração parcial de proficiência, para o participante que conseguir a nota mínima exigida em uma das quatro provas, ou em mais de uma, mas não em todas².

O Exame é constituído por quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 questões de múltipla escolha e uma redação. As provas do Exame estão estruturadas da seguinte forma: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e uma proposta de Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais. Para obter a certificação o participante deverá alcançar, em cada uma das provas objetivas do Exame, no mínimo, o nível 100, em uma escala de proficiência que varia do nível 60 ao nível 180. No caso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, o participante deverá adicionalmente obter proficiência na prova de Redação. Este será considerado habilitado na Redação quando obtiver nota igual ou superior a 5,0 pontos, em uma escala que varia de zero a dez pontos. Todos aqueles que tenham realizado o Encceja em anos anteriores e não obtiveram média para aprovação na área de conhecimento poderão inscrever-se novamente no Exame para eliminação do componente curricular desajustado, caso tenham interesse (BRASIL, 2014, p. 6)³.

Em relação à aplicação do exame, esse “deverá ser aplicado em uma sala de aula ou espaço correspondente na unidade em que os participantes estejam cumprindo suas penas ou medidas socioeducativas” (BRASIL, 2014, p. 7).

Todavia, a partir de 2015, o Encceja PPL teve sua oferta paralisada. Retomou com nova edição somente no ano de 2017.

Após três alterações na data de aplicação, o exame foi aplicado nos dias 19 e 20 de dezembro de 2017. No total, foram 73.732 inscritos, de 1.323 unidades prisionais ou socioeducativas, localizadas em 699 municípios brasileiros.

Edição de 2017 no sistema prisional do Distrito Federal

A Unidade Escolar do Sistema Penitenciário no Distrito Federal é o Centro Educacional 01 de Brasília, institucionalizada pela Secretaria de Educação do DF por meio da Portaria nº 239, de 30 de dezembro de 2015. A escola é vinculada à Coordenação Regional do Plano Piloto, com sete Núcleos de Ensino distribuídos pelas seis Unidades Prisionais do DF. A sede administrativa da unidade escolar está situada na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE).

O CED 01 de Brasília é uma unidade certificadora do Encceja no Distrito Federal e também é responsável pela inscrição dos participantes e pela organização da logística para a aplicação das provas em cada unidade prisional do Distrito Federal.

Para melhor entendimento dos dados obtidos na edição 2017 do Encceja PPL, torna-se necessário entender a composição dos núcleos de ensino do CED 01 de Brasília. Assim, apresenta-se a localidade de cada núcleo, bem como seu público-alvo: 1) Centro de Detenção Provisória (CDP) – destinado à custódia de pessoas do sexo masculino presos provisoriamente; 2) Centro de Internamento e Reeducação (CIR) – destinado ao recebimento de sentenciados do sexo masculino em regime penal semiaberto; 3) Penitenciária do Distrito Federal I (PDFI) – destinado ao recebimento de sentenciados do sexo masculino em regime fechado, classificada como Unidade de Segurança

Tabela 01. Número de inscritos no Encceja, por unidade prisional e etapa de ensino

Unidade do Sistema Prisional do Distrito Federal	Ensino Fundamental (Nº. de inscritos)	Ensino Médio (Nº. de inscritos)
CDP	32	20
CIR	62	66
PDF I	122	141
PDF II	206	105
PFDF	102	94
CPP	77	79
	Total = 601	Total = 505

Fonte: CED 01 de Brasília

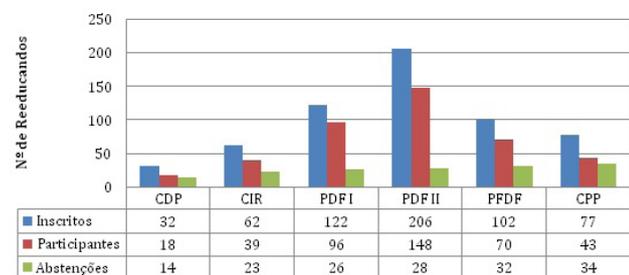
média; 4) Penitenciária do Distrito Federal II (PDF II) – destinado ao recebimento de sentenciados do sexo masculino em regime fechado, sendo classificada como Unidade de Segurança Máxima; 5) Penitenciária Feminina do Distrito Federal – destinada à custódia de presas provisórias, bem como de sentenciadas a cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado e semiaberto. Essa unidade também acomoda uma Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP), destinada ao atendimento de presos submetidos à medida de segurança do sexo feminino e masculino; 6) Centro de Progressão Penitenciária (CPP) – destinado ao recebimento de sentenciados em regime semiaberto de cumprimento de pena e que já tenha efetivamente implementados os benefícios legais de trabalho externo e de saídas temporárias.

A edição de 2017 do Encceja Prisional (PPL) contou com 1.106 inscritos. Na tabela abaixo, está relacionado o número de participantes em cada unidade.

Em relação ao número de participantes e de abstenções de cada unidade, podem-se observar os gráficos 1 e 2.

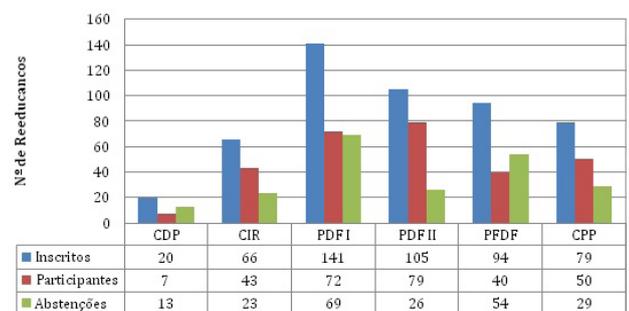
Pode-se verificar que as unidades com maior número de abstenções são justamente as de caráter provisório (CDP) ou de regime semiaberto (CIR/ CPP). Tais estabelecimentos

Gráfico 01. Número de participantes e abstenções do Encceja certificação para o Ensino Fundamental em cada unidade prisional do DF



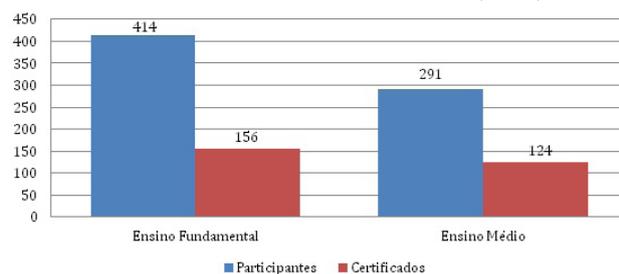
Fonte: INEP

Gráfico 02. Número de participantes e abstenções do Encceja certificação para o Ensino Médio em cada unidade prisional do DF



Fonte: INEP

Gráfico 03. Número de Certificações obtidas pelo Encceja, no Ensino Fundamental e Médio nas Unidades Prisionais do DF (Certificados por Etapa de Ensino)



Fonte: INEP

possuem grande rotatividade em decorrência das inúmeras transferências para outras instituições de cumprimento de pena ou de progressão de regime. Outro agravante foi o adiamento, por três vezes, da data para realização do exame. As inscrições foram feitas em setembro e as provas foram aplicadas somente em dezembro.

Considerando o Encceja para o Ensino Fundamental, constatou-se um total de 414 participantes (68,9% dos inscritos) e 187 abstenções (31,1% dos inscritos). Já em relação ao Encceja para certificação do Ensino Médio, houve 291 participantes (57,7% dos inscritos) e 214 abstenções (42,3% dos inscritos).

No gráfico 3, é possível verificar o quantitativo de certificação obtida para o Ensino Fundamental e Ensino Médio no âmbito prisional do Distrito Federal. Cabe ressaltar que, para a efetivação dos cálculos, foram considerados somente os presentes na aplicação do exame.

Assim, de acordo com os dados coletados, o Encceja PPL - Ensino Fundamental, 156 detentos obtiveram a certificação em todas as quatro áreas do conhecimento, totalizando um percentual de 37,7% dos presentes. Já em relação ao Encceja PPL – Ensino Médio, o índice foi mais satisfatório, totalizando um percentual de 42,3% dos participantes.

Dos demais partícipes, verifica-se que em sua grande maioria obtiveram a proficiência em uma ou mais áreas de conhecimento, conforme dados apresentados nos gráficos 4 a 7.

Gráfico 4. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 5. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Gráfico 6. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Humanas e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 7. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Humanas e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

O resultado parcial de proficiência nas áreas de Ciências Naturais foi considerado elevado, já que correspondem a 76% e 80% para o ensino fundamental e médio respectivamente, na área de Ciências Naturais e suas Tecnologias. E índices de 70% e 78% para o ensino fundamental e médio respectivamente, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Todavia, os índices caíram acentuadamente em relação às duas outras áreas de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como se pode observar nos gráficos 8 a 13.

Gráfico 8. Resultado parcial: Proficiência em Matemática e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 9. Resultado parcial: Proficiência em Matemática e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Gráfico 10. Resultado parcial: Proficiência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 11. Resultado parcial: Proficiência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



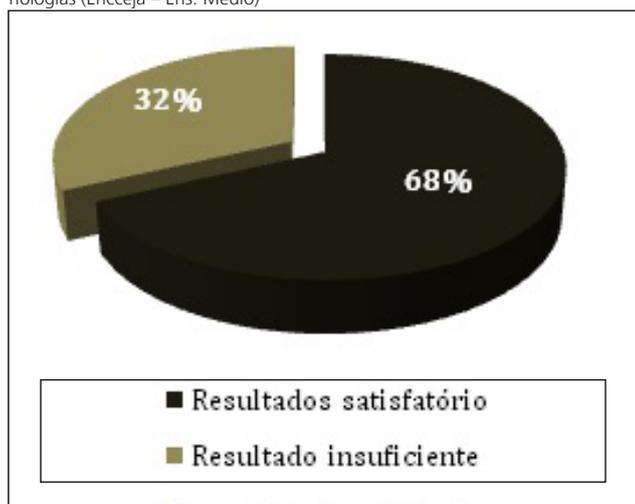
Fonte: INEP

Gráfico 12. Resultado parcial: Aprovação em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 13. Resultado parcial: Aprovação em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Convém lembrar que, para obter proficiência na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é preciso ao mesmo tempo atingir pontuação mínima de 100 na prova objetiva e a nota mínima de cinco na redação. Neste caso podemos observar o quanto a nota de redação é decisiva para os resultados obtidos em relação à proficiência dos estudantes como observado nos gráficos 10 e 11 em comparação aos gráficos 12 e 13 que apresentam apenas a aprovação na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado da Matemática, são as áreas de conhecimento com menor proficiência entre os participantes. Nota-se também que o rendimento das áreas varia muito pouco em relação à etapa de ensino. Observa-se, assim, um rendimento maior na área de Matemática tanto no ensino fundamental como no ensino médio em relação à de Linguagens e Códigos, levando em consideração a proficiência em conjunto com a nota de redação. Todavia, são resultados que evidenciam grande déficit na aprendizagem em relação a competências e habilidades nessas áreas.

A partir dos resultados obtidos, é possível inferir que as dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e interpretação de textos se estendam à aprendizagem da escrita. Essa realidade desafia a Unidade Escolar a elevar não somente a capacidade leitora dos estudantes, mas também as habilidades para utilização da escrita formal.

Ao se observar os dados de desempenho dos detentos só na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias sem a redação (gráficos 12 e 13) e na área de Matemática e suas tecnologias (gráficos 8 e 9), conclui-se que é necessário repensar o papel da matemática no contexto prisional, bem como a metodologia aplicada em sala de aula. Nesta vertente, Pires (2009, p. 08) ressalta que o conhecimento matemático como um bem social deve “contribuir para que o indivíduo tenha uma melhor compreensão da realidade, cooperando para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, não fortalecendo ainda mais a desigualdade, porque quando não apropriado este conhecimento pode contribuir para a exclusão do indivíduo”.

De acordo com Buriasco (1999, *apud* PIRES, 2009, p.08):

Pensar em uma concepção de ensino de Matemática que seja instrumentadora para a vida, significa pensar nos aspectos cognitivos e ideológicos presentes na produção do conhecimento matemático e nos aspectos histórico-sociais que envolvem esta produção. O ensino de matemática tem, portanto, que desempenhar um papel onde esteja presente o desejo de uma sociedade mais justa e humana. Este papel está vinculado ao resgate da Matemática presente em qualquer codificação da realidade, vivenciada pelos alunos e pelo professor, e a análise dos diferentes significados e das diferentes formas de ordenar as ideias na apropriação desse conhecimento.

Ou seja, é essencial que a matemática desempenhe seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na resolução de problemas e no cotidiano (BRASIL, 1997).

Ao direcionar a análise para a avaliação do currículo, Ortigão (2008) apresenta um panorama das discussões que vêm sendo realizadas em nível mundial, destacando que “a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, não podendo ser desvinculada da totalidade do contexto social”.

Nos estudos de Klein (2006) é apresentada uma lista de 18 itens que, segundo o autor, devem ser revistos para que os baixos índices de desempenho nas áreas de conhecimentos (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) se modifiquem. Dentre os itens, destacam-se: uma maior divulgação dos resultados das avaliações, juntamente com uma análise; realização de formação continuada voltadas às avaliações padronizadas; melhoras no âmbito do livro didático; e a valorização do professor.

Já na visão de Soligo (2010) é necessário visar à construção de um projeto escolar no qual todas as disciplinas ou matérias exercitem a leitura, a interpretação e a resolução de problemas, a fim de minimizar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Não é apenas português que vai trabalhar com leitura e interpretação de textos. História, Geografia, Matemática, Química, etc., vão usar e dependem das competências desenvolvidas em torno da leitura e interpretação. Por tanto, não é responsabilidade apenas da disciplina de português, estes como especialistas precisam estar totalmente incumbidos de dever de tratar as competências da disciplina de forma mais específica e metódica. O mesmo se pode dizer da resolução de problemas matemáticos, todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SOLIGO, 2010, p.07).

Outro aspecto levantado pelo autor é o desenvolvimento de grupos de estudos em encontros periódicos, com enfoque nos problemas de leitura e interpretação, como também na resolução de problemas.

O grupo se constitui em um fórum legítimo de discussões e problematizações acerca do desenvolvimento dos processos pedagógicos da escola. Reunir professores para discussões sobre problemas que envolvam a língua portuguesa e matemática das escolas podem resultar em encaminhamentos práticos de soluções simples e eficientes em nível multidisciplinar. O processo pode significar o desvelamento da “caixa preta” da sala de aula, e por vezes, a exposição de feridas e/ou práticas eficientes não perceptíveis de outra forma. O velho ideal da “minha forma de dar aula” deve ser substituído por um projeto conjunto onde o meu melhor conjuga com o melhor dos outros superando deficiências e tornando a prática pedagógica mais profissional e orientada por elementos teóricos e conceituais do projeto pedagógico da escola (SOLIGO, 2010, p.7).

Além disso, ao trabalhar os resultados obtidos no Enceja, torna-se imprescindível refletir sobre questionamentos como: que fatores internos e externos à escola prejudicam ou favorecem o aprendizado dos reeducandos? Que relações podem ser estabelecidas entre as avaliações realizadas pelos professores e os resultados do Enceja? É possível fazer uma interface entre os resultados do Enceja e o currículo da escola?

Para tanto, é imprescindível considerar que os resultados do Enceja não devem se constituir num fim em si mesmo, ou seja, devem ser utilizados como instrumentos de mobilização e criação de espaços de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade do ensino no âmbito de cada escola.

Enceja para além da certificação

Do ponto de vista conceitual, a certificação possui uma flexibilidade que não pode ser igualada pelo ensino regular, pois não é exigida uma escolaridade prévia, frequência a cursos ou quaisquer outros processos educativos que se assemelhem aos adotados na escola regular, mesmo na especificidade da EJA. Consequentemente, espera-se que os indivíduos que recorram ao exame, na busca de conclusão de estudo, possuam nenhuma ou pouca escolaridade formal, como também aqueles que por vários motivos evadiram-se da escola.

Todavia, a realidade constatada nas unidades prisionais do DF é que a maioria dos encarcerados tem bastante experiência no sistema regular. Verifica-se que, para obter êxito no Enceja, é necessário ter frequentado a escola regular pelo menos em nível próximo do nível postulado.

Na visão de Velloso (1978), tal realidade implica aceitar o fato de que para a “suplência” a autodidaxia não é viável como regra. Por outro lado, a certificação pode ter o papel de redistribuição de oportunidades educacionais para os indivíduos que se evadiram da escola, principalmente entre os que apresentam baixo nível socioeconômico, perfil predominante entre a população carcerária brasileira.

De um lado temos o que supõe ser, sobretudo a avaliação objetiva e instantânea de habilidades cognitivas do candidato e, de outro, um processo de evasão que é o resultado da interação de variáveis socioeconômicas e escolares ao longo do tempo, onde a repetência de uma ou mais séries escolares pode desempenhar um papel que, contudo, não é único nem exclusivo (VELLOSO, 1978, p. 28).

Para Miranda (2013), o propósito do Enceja apresenta dois aspectos relevantes: i) obtenção de dados sobre o rendimento dos alunos; ii) comparação entre as unidades. No caso específico, do sistema prisional do DF, pode-se construir uma perspectiva geral do programa educacional em desenvolvimento nos núcleos de ensino das unidades.

Contudo, a autora alerta que não é suficiente a avaliação somente das notas, mas de elementos de diagnóstico dos participantes encarcerados, que possuem “uma história de vida, que faz toda a diferença na hora de entender os números” (MIRANDA, 2013, p.60). Dessa forma, para as próximas edições serão também alvo de pesquisa os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos detentos.

Na edição de 2017, os questionários preenchidos foram entregues para a Fundação Getúlio Vargas, que não os utilizou para fornecer dados sobre o Enceja PPL no âmbito do Distrito Federal. Por isso, verificou-se a necessidade de realizar estudos internos com os dados fornecidos pelos questionários aplicados.

Segundo Miranda (2013), o entendimento dos dados sociais possui forte relação com os resultados obtidos. Além disso, esse conjunto de dados revela o modo como professor vê seu trabalho, bem como a forma que a direção direciona a equipe.

Nesta perspectiva, a análise contextual pode ser capaz de levantar dados sobre questões intraescolares importantes na compreensão das diferenças encontradas em relação à aferição da aprendizagem escolar. Assim, para Perry (2009), a discussão sobre a questão da qualidade em educação é ampliada, sendo

possível avaliar as condições que afetam positivamente ou negativamente a aprendizagem, e assim determinar formas de intervenção e aplicação de recursos.

Na visão de Soligo (2010), o Enceja não pode ser considerado um instrumento apenas para aferir as competências e habilidades, mas sim uma ferramenta contínua de trabalho.

[...] onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. Os resultados indicam possíveis deficiências no processo que resultam no não domínio de certas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da escola. Quando os resultados apontam deficiências não significa o fracasso da escola, mas a deficiência em algum lugar, que se percebida e trabalhada de forma correta pode se transformar em aparato pedagógico, transformando também a qualidade da educação. [...] Transformar os índices e resultados em aliados na busca pela qualidade da educação é um desafio importante no processo de melhoria do ensino (SOLIGO, 2010, p. 05).

Neste caso os dados obtidos na pesquisa podem ser utilizados para realizar um trabalho significativo dentro das unidades prisionais do DF.

Considerações finais

O Enceja PPL no âmbito do Distrito Federal é um instrumento importante para os reeducandos do sistema prisional do DF para fins de conclusão do ensino fundamental e médio.

Cabe salientar que, mesmo não dispondo de todo o conjunto de dados para avaliação, os resultados obtidos nessa pesquisa apresentam uma oportunidade para a direção do CED 01 de Brasília compartilhar os resultados com a comunidade escolar.

Com o detalhamento do resultado em cada unidade prisional, abrem-se possibilidades para a realização de intervenções no ambiente escolar, considerando a especificidade de cada núcleo de ensino.

O trabalho com as áreas de conhecimento em que os reeducandos apresentam mais dificuldades pode ser priorizado, possibilitando que cada unidade realize um plano de ação. No entanto, para a interpretação dos dados, é imprescindível o conhecimento dos aspectos técnicos e pedagógicos do Enceja, a partir de suas Matrizes de Referência.

Neste contexto, o envolvimento da comunidade escolar de cada unidade na interpretação dos resultados da avaliação e no planejamento do conjunto das questões prioritárias oferece um sentido personalizado a uma medida padronizada produzida por cálculos estatísticos. ■

Notas

¹ Informações também disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/enceja>.

² Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33908-enceja?start=20>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

³ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/ppl/2014/cartilha_enceja_periodo_eleitoral_2014.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2018.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 3. Matemática, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Parecer CEB/CNE nº 11**, de 10 de maio de 2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Assunto: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2002^a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria nº 77**, de 16 de agosto de 2002. Assunto: Atribuições estatutárias e regimentais que instituem o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), 2002b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria77.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório**: documento básico, ensino fundamental e médio. Brasília, 2002c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enceja/materiais-para-estudo>>. Acesso em 05 de maio 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Aplicação de exames e avaliações em unidades prisionais e socioeducativas**. 2014. Disponível em: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/enceja/enceja_cartilha_prisional.pdf>, Acesso em 31 de maio de 2018.

- CASTELLI, R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- MIRANDA, J. **Avaliação externa na Educação de Jovens e Adultos**: análises e perspectivas. Dissertação de Mestrado em educação pela Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- ORTIGÃO, M. I. R.. **Avaliação e Políticas Públicas**: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. *Bolema*, ano 21, n. 29, p. 71 a 98, 2008.
- PIRES, A. A. C. **Avaliação em larga escala**: um estudo do rendimento escolar de Matemática. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANDRESSA%20DE%20AGUIAR%20CAVALCANTE%20PIRES%20.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- SANTOS, J. B. P; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática? **Revista Educação, Matemática e Pesquisa (EMP)**. São Paulo, v.17, n.2, 2015. p.309-333. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/22442>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional** (On-line), v.8, 2010, p.1-15. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- VELLOSO, J. R. Exames de Suplência: candidatos e rendimentos em cinco capitais. **Cadernos de Pesquisa**, n.27, p.19-39, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1727>>. Acesso em 31 de maio de 2018.