

Avaliações em larga escala: *influências na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos*

Large-scale assessments:

influences on the juvenilization of Youth and Adult Education

Evaluaciones a gran escala:

Influencias en la juvenilización de la educación de jóvenes y adultos

 **FLÁVIA COVALESKY DE SOUZA RODRIGUES***

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

 **THAIANE BONALDO DO NASCIMENTO****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

 **NARA VIEIRA RAMOS*****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute as relações entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. A partir de uma revisão bibliográfica focada nas teorias críticas, faz-se uma reflexão sobre a transformação no perfil do/a jovem que frequenta esta modalidade de educação, reforçada a partir dos anos 1990, quando começam a ser implantados no Brasil os exames em larga escala. Estabelece conexões entre a intensificação

* Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Pampa e professora unidocente em classe plurisseriada na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Educação Básica Waldemar Borges. *E-mail:* <flaviacovaleskyr@gmail.com>.

** Licenciada e mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Mesma instituição na qual é doutoranda em Educação. Atua como professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Toropi- RS, em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. *E-mail:* <thaianebonaldo@yahoo.com.br>.

*** Licenciada em Matemática e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e líder Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – GEPIJUF. *E-mail:* <naravieriaramos@gmail.com>.

do rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos e a política de avaliação da Educação Básica brasileira. Discute como essas avaliações, da forma como são conduzidas, colaboram para a exclusão do estudante em defasagem idade-série da educação escolar em tempo regular ao encaminhá-lo para a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a descaracterização da modalidade. Conclui-se que as avaliações não contribuem para a qualidade da educação, tampouco para garantir esse direito à parcela dos/as jovens brasileiros/as.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização da EJA.

ABSTRACT: This article discusses the relationship between the *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Basic Education Assessment System) and the juvenilization process within the Youth and Adult Education – EJA. Based on a literature review focused on critical theories, a reflection is made on the transformation in the profile of young people who attend this type of education, reinforced from the 1990s onwards, when examinations began to be implemented in Brazil in a large scale. It establishes connections between the intensification of the rejuvenation of EJA and the Brazilian Basic Education assessment policy. It discusses how these assessments, in the way they are conducted, contribute to the exclusion of students with an age-grade gap from school education on a regular basis by referring them to EJA, contributing to the mischaracterization of the modality. It is concluded that the assessments do not contribute to the quality of education, nor to guarantee this right to the portion of Brazilian youth.

Keywords: Large-scale assessments. Youth and Adult Education. Juvenilization within Youth and Adult Education.

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre el Sistema de Evaluación de la Educación Básica y el proceso de *juvenilización* de la Educación de Jóvenes y Adultos. A partir de una revisión bibliográfica centrada en las teorías críticas, se reflexiona sobre la transformación en el perfil de los/as jóvenes que asisten a este tipo de educación, reforzada a partir de la década de 1990, cuando se comenzaron a implementar los exámenes a gran escala en Brasil. Este estudio establece conexiones entre la intensificación del rejuvenecimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos y la política de evaluación de la Educación Básica

en Brasil. Se discute cómo estas evaluaciones, en la forma en que se realizan, contribuyen a la exclusión de los/as estudiantes con brecha de edad-grado de la educación escolar regular al referirlos a la Educación de Jóvenes y Adultos, contribuyendo a quitarle el carácter a la modalidad. Se concluye que las evaluaciones no contribuyen a la calidad de la educación, ni garantizan este derecho a una porción de la juventud brasileña.

Palabras clave: Evaluación a gran escala. Educación de jóvenes y adultos. *Juvenilización* de EJA.

Considerações iniciais

Tratar das relações entre avaliações em larga escala e o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos – EJA requer contextualizar as transformações sofridas por ambos no contexto brasileiro. Também implica considerar a educação escolar como um campo de interesses, disputas e poder, em especial nos últimos anos, onde os processos de precarização escolar se reforçaram.

A EJA é a modalidade da educação brasileira destinada àqueles/as que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, [constituindo] instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Sua trajetória no Brasil é marcada por lutas pela garantia do direito à educação àqueles/as que foram excluídos/as dos sistemas formais de ensino ou que com eles nem tiveram contato.

O perfil dos/as estudantes da modalidade, inicialmente, era de jovens e adultos/as que não tiveram acesso ao processo de escolarização na ‘idade adequada’. No entanto, ao longo das últimas décadas, o perfil destes/as estudantes vem sofrendo transformações, agregando jovens cada vez mais jovens às salas de aula, desde as classes de alfabetização até o Ensino Médio. Este fenômeno é denominado de ‘juvenilização da EJA’.

A alteração no perfil dos/as estudantes se deu, ao longo da história, por diversos fatores que perpassam as próprias transformações da sociedade: questões relativas ao trabalho, à renda, à impossibilidade de viver o tempo da juventude, aos processos de exclusão produzidos na escola e fora dela, dentre outros. Estes fatores influenciaram não só o perfil dos/as estudantes da modalidade, bem como as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas nestes espaços.

Foi a partir dos anos 1980 que os esforços para democratizar o acesso à educação se intensificaram e focaram a atenção no Ensino Fundamental. Em 2015, o Brasil já apresentava uma taxa de escolarização líquida de 96,5% entre crianças e adolescentes de 7 a 14

anos (BRASIL, 2021a). As reformas educacionais suscitadas por este processo também impactaram no processo de juvenilização da EJA.

Neste período, o país passou a discutir com mais intensidade a qualidade da educação oferecida, somando esforços para a construção de estratégias que auxiliassem nesta tarefa. No final daquela década foi planejado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto por exames aplicados em larga escala a fim de aferir a educação ofertada a partir do conceito de qualidade. Neste processo o Estado intensificou sua função de regulação e controle, através de medidas como a construção de escores comparativos entre escolas, o pagamento de abonos salariais a professores/as e funcionários/as de escolas e a aplicação de políticas de responsabilização a gestores/as e professores/as (BONAMINO & SOUZA, 2012; FREITAS, 2013).

Estas reformas educacionais foram fomentadas pela participação do Brasil em programas internacionais de avaliação em larga escala como a Oficina da Unesco-Orelac e, nos anos 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (WERLE, 2011). Estas reformas não vêm contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da educação escolar ofertada na ‘educação escolar em tempo regular’. Entretanto, trazem impactos para a configuração curricular e pedagógica das escolas que oferecem turmas de EJA (CAPPELLETTI, 2015).

Diante destas questões, o presente artigo discute as relações entre o SAEB e o processo de juvenilização da EJA. Para tanto, faz-se necessário discutir como o contexto da educação escolar em tempo regular delineado para jovens de até 17 anos permite que estes/as mesmos/as jovens possam ser transferidos/as, a partir dos 15 anos, para uma modalidade construída para jovens e adultos/as trabalhadores/as que não tiveram oportunidades educacionais adequadas. Este diálogo repercute no próprio sentido que vem sendo atribuído à escola como espaço de aprender e ensinar, de formação crítica e de justiça social.

Nessa direção, o artigo se estrutura da seguinte forma: no primeiro segmento, contextualiza a EJA e o seu processo de juvenilização; no segundo segmento, contextualiza as políticas de avaliação em larga escala no Brasil; em seguida, apresenta a construção da política de avaliação da Educação Básica no Brasil e suas consequências para jovens com defasagem idade-série. Por fim, discute como a condução das avaliações externas vêm se configurando como produtoras de estudantes para a EJA, transformando a modalidade em um nicho de exclusão.

O processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos

O perfil de estudantes da EJA vem rejuvenescendo, principalmente, a partir dos anos 1990, com a redemocratização política do país e o direito à educação como um

princípio fundamental (DI PIERRO & JÓIA; RIBEIRO, 2001; HADDAD, 2007). Na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, abre-se a possibilidade de realizar exames supletivos e, em seguida, efetuar matrícula nas turmas de EJA aos 15 anos para o Ensino Fundamental e aos 18 anos para o Ensino Médio. Essa possibilidade foi regulamentada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº 3/2010, do Conselho Nacional de Educação¹ – CNE.

Desde a construção da LDB, o debate acerca dos impactos de uma política que incentivava jovens em ‘idade própria’ para cursar educação escolar em tempo regular a frequentar cursos de EJA ganhou destaque no campo jurídico e nos fóruns especializados na modalidade. O termo ‘idade própria’ compreende atualmente o intervalo dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental e dos 15 aos 17 anos para o Ensino Médio. Entretanto, não há nenhum dispositivo legal que limite a idade para matrícula no ensino em tempo regular.

Dados do Censo da Educação Básica de 2019 mostram que das quase 3,3 milhões de matrículas na EJA, mais de 2 milhões eram de pessoas com menos de 30 anos. Nas escolas urbanas, públicas e noturnas que oferecem EJA, a média de idade dos/as estudantes era de 20 anos; nas diurnas, 19 anos (BRASIL, 2020a). Historicamente, as salas de aula da EJA são lugares onde se encontram jovens, entretanto, se a educação escolar em tempo regular foi pensada para jovens até 17 anos, por quais motivos estes/as mesmos/as jovens estariam sendo transferidos/as, a partir de agora, para uma modalidade delineada para jovens e adultos/as trabalhadores/as?

O ingresso de jovens na EJA pode se dar por múltiplas razões, dentre elas a necessidade de entrada precoce no mundo do trabalho, a assunção de responsabilidades familiares, reprovações constantes, defasagem idade-série, estigmas que afetam as juventudes, possibilidade de conclusão aligeirada das etapas de ensino, dentre outras. Sem negligenciar as condições objetivas que contribuem para muitos/as jovens optarem por abandonar a educação escolar em tempo regular, faz-se cada vez mais necessário compreender como as políticas públicas legitimam os processos de exclusão escolar, a exemplo das avaliações em larga escala e a redução da idade para ingresso em turmas da EJA.

As mudanças na legislação referentes à idade de ingresso na EJA geraram impactos não só na constituição da identidade da modalidade como também do público alvo, afetando seu desenvolvimento pedagógico e curricular. Evidencia-se um aumento de adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou classificados/as socialmente como ‘problemáticos/as’ nas classes de EJA. Estes fatores contribuem para que as classes da modalidade percam 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” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 127).

A justificativa para inserção destes/as jovens na EJA se dá em duas vias complementares. A primeira, seguindo a lógica meritocrática da responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, indica que direcionar estes/as estudantes à EJA seria uma tentativa de preservar

sua autoestima e dignidade (WERLE & SILVA, 2021). A segunda está associada às avaliações em larga escala que produzem mecanismos de responsabilização sobre as escolas e, conseqüentemente, favorecem a intensificação dos processos de exclusão de jovens do ensino regular para a modalidade (PEREIRA & OLIVEIRA, 2018). Esta estratégia é utilizada por gestores/as escolares a fim de corrigir o fluxo de estudantes e evitar sanções decorrentes do não alcance das metas de desempenho estabelecidas (RAVITCH, 2011).

Uma vez que a modalidade passa a compor um espaço de designação destes/as jovens, contribui-se para reforçar seu imaginário social de indisciplinados/as e desinteressados/as, que precisam de um curso rápido e fácil porque não almejam dar continuidade aos estudos. Porém, questiona-se em que medida a escola de tempo regular reflete sobre os meios pedagógicos desenvolvidos para contribuir com o desenvolvimento sociocognitivo dos/as estudantes que não se encaixam na estrutura educacional formal, sem apartá-los/as em espaços que podem se transformar em nichos de exclusão. Assim, “as formas de pensar os diferentes ao chegarem às escolas têm sido e continuam sendo o teste mais radical da função democrática e igualitária que o discurso educacional e as políticas públicas republicanas vem proclamando” (ARROYO, 2014, p. 239).

Acredita-se que jovens também podem encontrar espaços de desenvolvimento social e cognitivo na modalidade. A questão que emerge é que a EJA possui diretrizes operacionais específicas, com uma organização curricular própria que, na maioria das vezes, não atende às necessidades educativas e sociais daqueles sujeitos. Ademais, a própria EJA possui problemas, porque é aligeirada em um desenho curricular pensado muitas vezes a partir da educação escolar em tempo regular. Sobre isso, Jane Paiva afirma que

questões presentes no cotidiano dessas escolas ainda esperam por mudança, porque fixadas em paradigmas que perpetuam o sistema formal pensado para faixas etárias regulares, de crianças. Estes paradigmas negam/interditam não só a diversidade de públicos, como suas expectativas e sonhos de volta à escola, fragmentando um conhecimento considerado único, sem reconhecer a realidade e o contexto histórico social e político em que os sujeitos reais da EJA, encarnados, estão inseridos, e onde produzem conhecimentos pela experiência com/no mundo (PAIVA, 2013, p. 95).

Pensar esse/a jovem na organização escolar atual é encontrá-lo/a em um não-lugar (MARINHO, 2015). Se a escola em tempo regular não pode atendê-lo/a por suas lacunas pedagógicas e se a EJA não foi pensada operacionalmente para ele/a, onde este/a jovem efetiva seu direito à educação escolar? Embora os/as jovens tenham, nos últimos tempos, configurado as agendas das políticas públicas e as discussões dos/as especialistas, nem sempre suas vozes são ouvidas, o que acaba por torná-los/as ‘semi-invisíveis’ e impossibilitados/as de construir um espaço mais adequado a suas realidades e necessidades (ABRAMO, 1997).

Na EJA, o aligeiramento do currículo é um dos empecilhos para a continuidade dos estudos das juventudes, considerando etapas que, para a efetivação deste projeto, não podem ser dispensadas, como vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Cabe questionar se a EJA tem preparado seus e suas estudantes para a diversidade de sentidos que a escolaridade representa para cada um/a. Trata-se de possibilitar ao/à estudante os caminhos que ele/a julgue mais pertinentes através da escolarização, tendo em vista a relevância social e subjetiva do conhecimento e do trabalho.

Quando um/a estudante almeja ir além da Educação Básica, mas não tem a base de conhecimentos que lhe proporcionem concorrer a uma vaga nos processos de seleção institucionais, ele/a pode desistir ou adiar esse projeto, ou persistir e estudar por conta própria, pagar ou buscar o apoio de um curso pré-vestibular comunitário. Entretanto, questiona-se até que ponto esta é uma situação justa. Esse não é um cenário onde a meritocracia se manifesta fazendo seleções considerando a classe social e as oportunidades negadas? Seria a EJA o espaço adequado para trilhar esses caminhos? São questões que devem ser pensadas muito antes desses/as jovens chegarem à modalidade.

Não havendo um perfil definido a que essa modalidade atenda, ela passa a se tornar a escola do aligeiramento, dos/as que não se encaixaram e para quem é necessário garantir escolarização por uma formalidade legal. Não sabendo quem são seus sujeitos, corre-se o risco de torná-la um noturno regular compacto, ignorando que EJA possui história, cor e classe social. A descaracterização do público da EJA acarreta dificuldades não só no desenho curricular a ser adotado, mas também na construção de políticas públicas de toda a ordem para a qualificação da modalidade. Miguel Arroyo alerta que,

se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas [...]. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador (ARROYO, 2006, p. 23).

A discussão sobre o rebaixamento da idade realizado pela Resolução nº 03/2010 do CNE considerou os elevados níveis de retenção e evasão existentes na Educação Básica, como é possível perceber no parágrafo único e incisos do Art. 5º:

Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, [...] torna-se necessário:

[...]

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário (BRASIL, 2010).

A solução encontrada para a distorção idade-série do ensino obrigatório foi transferir aqueles/as que acabam trilhando o percurso de sua escolarização em um tempo superior ao que a legislação especializada considera própria. A alteração na idade de ingresso na EJA trouxe reflexos positivos para os índices referentes à educação escolar em tempo regular. Em 2019, a taxa de distorção idade série do Ensino Fundamental público foi de 18,7, um ponto percentual a menos do que em 2018 (BRASIL, 2020b). Entretanto, cabe refletir se as razões dessa queda estão na qualificação da educação escolar em tempo regular ou se ela perpassa os/as milhares de jovens encaminhados/as compulsoriamente para a EJA.

Dessa forma, compreende-se que o rebaixamento das idades não incentiva a busca por avanços nas práticas pedagógicas ofertadas no ensino de tempo regular, já que a alternativa apresentada aos/as estudantes são as classes de EJA. Ao procurar as escolas para retomar os estudos formais, não raro as instituições encaminham estes/as estudantes para a modalidade, “sem que outras oportunidades de educação lhes sejam oferecidas, cristalizando o lugar comum, de que o Ensino Regular é para aqueles que se encontram na *idade ideal*, a idade da obrigatoriedade” (MAYER, 2007, p. 4), dicotomizando a EJA como lugar dos/as atrasados/as e da educação supletiva.

As iniciativas citadas contribuíram para que houvesse uma seleção de estudantes, dividindo-os/as em aptos e inaptos para a convivência nos espaços de educação em tempo regular. Estas medidas abreviaram o caminho da universalização, muito mais complexo se considerasse também outras faixas etárias. A EJA, neste sentido, não deixa de ser uma rota de fuga para o incremento dos números dessa universalização.

Mas há outro caminho, que não parte necessariamente pela ‘vontade’ desses/as jovens e é trilhado pelas gestões de algumas escolas: a ‘promoção’ dos/as estudantes da educação escolar em tempo regular para a EJA assim que eles completam 15 ou 18 anos. Essa transferência geralmente vem com as justificativas de conflitos intergeracionais ou que, ao conviver com colegas mais velhos/as, os/as adolescentes acabarão se adaptando ao ambiente escolar. Entretanto, lança mão deste mecanismo quando estudantes com defasagem idade-série, dificuldades de aprendizagem ou com deficiência truncam a suposta ‘linearidade’ do processo educativo e dificultam o acesso a bons resultados nas avaliações em larga escala, dispositivos elencados pelas políticas públicas para o incremento da qualidade da educação básica.

O contexto das avaliações em larga escala no Brasil

Com a reabertura democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988, as instituições de ensino passaram por um processo de reformulação a partir da afirmação da educação como direito social e do princípio da garantia de um padrão de qualidade.

As menções à educação de qualidade nos textos das políticas educacionais seguem no Plano Nacional de Educação – PNE, decênios 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A fim de garantir o padrão de qualidade educacional, a LDB, em seu Art. 9º, Inciso VI, assegura um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). O objetivo destas avaliações é acompanhar a “efetivação das políticas para a educação básica através de provas realizadas com os estudantes, tendo em vista a produção de conhecimento e a sistematização de ações educacionais que resultem em mudanças qualitativas” (WELTER & WERLE, 2020, p. 3).

Alguns documentos norteadores, como o PNE 2014-2024 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, perspectivam metas para o sistema de ensino com o objetivo de se aproximar de um contexto de ‘educação de qualidade’, embora não fique evidente qual conceito de qualidade elencado para elaborar as políticas públicas educacionais. Para além, lançam mão de critérios objetivos como o custo aluno qualidade – CAQ, determinado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Um dos dispositivos utilizados para definir as prioridades da educação básica é o SAEB, realizado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Junto ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e ao ENEM, constituem a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica – PNAE, realizada em colaboração com os entes da federação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2020c). Segundo a Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020 (BRASIL, 2020c), os exames realizados pelo SAEB têm, dentre seus objetivos, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país; construir uma cultura avaliativa a fim de aferir informações que permitam intervenções pedagógicas; produzir indicadores educacionais comparáveis em nível nacional e subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação.

Até 2019, os exames do SAEB eram aplicados aos finais dos ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com cobertura nacional, funcionando sob forma censitária e amostral para as escolas públicas, e amostral para escolas privadas. Recentemente, o Ministério da Educação emitiu normas complementares ao cumprimento da PNAE (BRASIL, 2020c), a fim de adequar-se à Base Nacional Comum Curricular. Dentre as mudanças, estão a extinção da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, da Provinha Brasil e da Prova Brasil. A avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral, e a avaliação do 9º ano mantida com testes aplicados de forma amostral para as áreas ciências da natureza e ciências humanas. Também houve a inserção de avaliação na Educação Infantil e a adição de uma versão seriada do ENEM.

Este modelo de sistema de avaliação possui função de suporte na elaboração de políticas públicas educacionais e induz mudanças a partir das informações levantadas (MINHOTO, 2016, p. 78). Vista desta forma, as avaliações cumprem um importante papel no mapeamento do contexto da rede pública de educação e na melhoria das condições de infraestrutura, de ensino e de aprendizagem oferecidas pelas escolas a fim de amenizar suas desigualdades, bem como do construto social. Entretanto, não é o que vem acontecendo com as avaliações desenvolvidas na Educação Básica brasileira.

A opção epistemológico-metodológica positivista escolhida para sustentar a validade dos resultados dos exames não é mais aceitável, dado que não há como traçar uma linearidade entre provas e resultados, já que a mera aplicação de exames desconsidera um sem número de variáveis em uma trajetória escolar. Para Isabel Franchi Cappelletti, esta postura

traz para a avaliação pressupostos como a exigência da objetividade diante dos fatos (juízos de fato) da neutralidade e do afastamento do avaliador em relação ao objeto a ser avaliado, para que a construção de resultados corresponda à realidade objetiva, como verdade absoluta e universal, onde não há espaços para contestações. Essa relação sujeito/objeto na construção do conhecimento avaliativo supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é estável, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos, de suas opiniões, valores e representações (CAPPELLETTI, 2015, p. 100).

Os resultados dos exames de avaliação em larga escala não constituem um reflexo real da aprendizagem das crianças e adolescentes, quanto mais da qualidade da educação escolar, uma vez que optam por um recorte dos vastos conhecimentos abordados no dia a dia das escolas e desconsideram a diversidade cultural e a trajetória social e escolar de cada estudante. Há uma diferença entre exames e avaliação. Os exames realizados pela União, estados e municípios em forma de provas objetivas somente efetivam seu papel quando seus resultados se relacionam a outros construtos, como as características socioeconômicas dos/as estudantes, suas experiências escolares, suas motivações, o ambiente educacional, as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (MINHOTO, 2016). O INEP também conta com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas – INSE, o Indicador de Formação Docente e o Perfil de Escolas Similares. O entrelaçamento dos dados dessa complexa rede de avaliação busca incluir a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar na avaliação, optando por compartilhar a responsabilidade pelo desempenho nos exames.

Entretanto, a política de avaliação não considera todos os sujeitos atendidos pela educação escolar, uma vez que realiza a seleção daqueles que irão participar das provas, ‘invisibilizando’ suas trajetórias e os resultados de seus exames (WELTER & WERLE, 2020). São os/as estudantes pertencentes a escolas rurais com menos de 20 alunos/as por turma avaliada, os/as matriculados/as nas classes de EJA e Educação Especial, estudantes que trocaram de escola depois do fechamento do Censo Escolar, dentre outros

especificados nos documentos de micropolíticas do INEP. O ocultamento desses/as estudantes nos exames aponta para uma seleção institucionalizada dos atores que servirão como indicativo da qualidade da educação brasileira. Os resultados das avaliações se apresentam como um recorte das competências e habilidades de determinados sujeitos em áreas específicas do conhecimento, mascarando “a passividade das políticas educativas na redução da desigualdade” (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013, p. 86).

O cálculo das médias dos exames do SAEB unidos às taxas de rendimento escolar (aprovação) obtidos a partir do Censo Escolar resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, vigente desde 2007. A divulgação da nota é feita por escola referente ao Brasil, aos estados e aos municípios. Este índice, ao determinar uma nota que vai de 0 a 10 para cada escola, classifica as instituições em um *ranking*, atribuindo recursos para as escolas que possuem os índices mais baixos. Segundo informações da página do INEP na internet, “cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional” (BRASIL, 2021a).

A nota do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi 5.9 em 2019, ultrapassando a média para o período que era de 5.7. Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, o Brasil não consegue alcançar seu próprio objetivo desde 2013, marcando 4.9 (meta 5.2) e 4.2 (meta 5), respectivamente. A página oficial do INEP informa que a meta a ser atingida até 2022 é de 6 pontos. Este número foi definido pela compatibilização entre os resultados do SAEB e do *Programme for International Student Assessment – Pisa*. A aproximação a este resultado indicaria que a educação praticada no Brasil estaria no nível da oferecida em países desenvolvidos, o que seria entendido como garantia de qualidade da educação.

Como forma de obter o ‘sucesso’ da escola nas provas, algumas gestões municipais e estaduais elaboram ‘cadernos de reforço escolar’, que direcionam o planejamento dos/as professores, se tornando instrumentos de uma prática tecnicista a serviço de uma produção de notas. Dessa forma, “o efeito do diagnóstico induzido e organizado em uma escala rígida e previamente determinada é a produção de resultados que diferenciam – para hierarquizar – contextos, processos, resultados e sujeitos” (GIROUX & SIMON, 2013, p. 109). Quanto mais elevado o IDEB de uma escola, maior é o seu prestígio simbólico diante da comunidade escolar.

Ao lançar cartilhas que determinam quais conhecimentos serão exigidos em cada prova, os/as gestores/as municipais e estaduais e suas equipes pedagógicas acabam por determinar, dentro dos conhecimentos escolares que já são predeterminados e excludentes, qual o percurso que escolas e professores/as deverão trilhar a fim de cumprir com sua responsabilidade frente aos índices do IDEB e o Compromisso Todos pela Educação. O engessamento do currículo, e nele, do trabalho pedagógico, viola o direito de aprender, porque ignora um sem número de culturas e conhecimentos que são equiparados ao *status* de folclore (GANDIN, 2011).

Diferente do que dizem os documentos oficiais, os exames aplicados em turmas da Educação Básica não pretendem aferir, com equidade, o desenvolvimento escolar dos/as estudantes. O retrato obtido por esses exames traz uma perspectiva negativa da escola, em uma visão linear entre aprendizagem de um recorte cultural e sucesso escolar, onde a ‘incompetência’ deve ser suprida por meio de insumos exteriores a ela, sejam financeiros, pedagógicos ou materiais. Além de um projeto para normatizar a vida, a escola serviria como um espaço de silenciamento às culturas em um ataque à democracia e à diversidade com o objetivo de “produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos das classes dominantes” (GIROUX & SIMON, 2013, p. 109).

No momento em que a educação passa a servir a uma demanda específica, a qualidade se torna uma medida importante, justamente pela imprecisão de seu significado. Cria-se uma cultura de prestação de contas em nome da qualidade educacional, a exemplo dos índices de IDEB e PISA. A escola torna-se assim um negócio e a responsabilidade pedagógica resume-se a justificar resultados.

Os caminhos pelos quais a política educacional brasileira escolheu avaliar seus sistemas e sujeitos, reafirmados recentemente pela Portaria nº 458 de 2020, levanta alguns questionamentos: por que o País persiste em viabilizar uma política de avaliação que não reflete, pelo menos em seus indicadores, avanços na qualidade da educação? Quais os parâmetros utilizados para mensurar qualidade? Estes parâmetros estão em consonância com o entendimento da comunidade escolar? Uma prova objetiva de conhecimentos de língua portuguesa, matemática e ciências é suficiente para aferir a qualidade de um sistema complexo em um país com as dimensões do Brasil?

A seguir, será discutido como as políticas de avaliação desenvolvidas no Brasil contribuem para a produção de estudantes jovens para a EJA, afetando sua identidade como modalidade, bem como o direito à educação de jovens das classes populares.

Avaliações em larga escala e a produção de estudantes da EJA

A narrativa sobre a necessidade de mudanças qualitativas no sistema formal de educação trouxe marcas de um conceito de mundo globalizado, investindo na escola um olhar empresarial a partir de necessidades ditadas pelo mercado, atribuindo ao conhecimento a perspectiva de mercadoria (PAIVA, 2013). Um dos fins desta visão mercantilizadora é a intenção de que o livre mercado regule também as escolas, em diferentes graus, dependendo do grupo socioeconômico que cada uma atende. Para os privilegiados, escolas privadas menos reguladas; para os pobres e não-brancos, escolas vigiadas, com rasas condições materiais e vínculo docente enfraquecido a partir de um alto nível de regulação (APPLE, 2013). Dessa forma, a qualidade da educação se relaciona a quanto vale a mercadoria que ela pode

produzir: jovens e adultos/as detentores/as de um conhecimento técnico e organizacional que atendam a uma modernização conservadora que avalia “o desempenho de alunos e professores, administram as escolas de forma mais eficiente e atribuem as dificuldades às deficiências do sistema escolar público” (APPLE & BURAS, 2008, p. 20).

As avaliações em larga escala, associadas às políticas de responsabilização adotadas por algumas administrações, determinam sanções materiais ou simbólicas a professores/as e gestores/as que não atendem às metas estabelecidas para os exames, causando um grave desconforto no ambiente escolar e atingindo o objetivo de controle de estudantes, professores/as e equipes gestoras, determinando suas práticas curriculares e estratégias de gestão (PEREIRA & OLIVEIRA, 2018; CAPPELLETTI, 2015). Os prêmios, geralmente apresentados em forma de compensação financeira atribuída a professores/as cujos estudantes obtêm desempenho destacado nos exames, também são manifestações das políticas de avaliação que objetivam a qualidade da educação.

Algumas políticas de avaliação usam a justificativa da gestão democrática para escrutinar publicamente seus resultados e constranger os atores escolares, tensionando conflitos entre sociedade e pais, que exigem uma escola de qualidade usando as notas do IDEB como referência, e professores/as, supostos/as responsáveis pela má qualidade da educação, já que teoricamente não desenvolvem um ensino consistente o suficiente para garantir o sucesso dos/as estudantes nas provas. São estratégias utilitaristas e produtivistas de consentimento, processo de construção de alianças entre grupos dominantes ou entre subalternos e dominantes, validando o projeto de escola e sociedade destes últimos (APPLE & BURAS, 2008). Assim, o “mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375).

O discurso sobre a responsabilidade pelo fracasso escolar também tende a recair sobre o/a estudante, a quem se atribui características de incapacidade ou falta para justificar a não aprendizagem, tais como a desestruturação das famílias e o escasso acesso à cultura letrada (ESTEBAN & FETZNER, 2015). Investe-se na simplificação dos processos de ensino e de aprendizagem a serviço de uma prática disciplinadora, afeita à memorização e à repetição, que não conversa com a cultura e os modos de viver desses/as jovens. Persistem aqueles/as que melhor se conformam ao *habitus* da escola e que de alguma forma conseguem traduzir em números as metas estabelecidas para ela.

Nesse sentido, a narrativa do fracasso escolar tem um importante papel na manutenção da subalternidade produzida pela e para a escola, quando segrega aqueles/as que se distanciam dos modelos idealizados de estudante e da cultura instituída na escola, produzindo novos espaços de exclusão. Desta forma, o foco na trajetória dos/as estudantes amplia o duplo caráter que as práticas pedagógicas podem ter, “na medida em que o discurso sobre a escola e da própria escola elege como percurso de sucesso aquele tecido

pelos processos de subalternização, que operam como redutores de possibilidades efetivas de aprendizagem” (ESTEBAN & FETZNER, 2015, p. 78).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua apontam que, em 2019, havia 46,9 milhões de pessoas na faixa entre 15 e 29 anos de idade no Brasil (BRASIL, 2019). Destas, 41,9% estavam sem instrução ou não haviam completado o Ensino Médio, indicando que as taxas de escolarização dessa população ainda não alcançaram a universalização prevista para 2016 no PNE 2014-2024. A taxa de escolarização dos/as jovens entre 15 e 17 anos foi de 89,2%, e entre pessoas de 18 e 24 era 32,4%, sendo que destes/as 11% estavam na educação básica, ou seja, com distorção idade-série (BRASIL, 2021b).

No que se refere a EJA, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2020², foram realizadas aproximadamente 3 milhões de matrículas nos ensinos fundamental e médio, apresentando uma queda de 8,3% se comparada às matrículas de 2019. A despeito da diminuição das matrículas, constante desde 2018, tópico importante para a discussão sobre acesso e justiça social, aqui atentamos para o perfil destes/as estudantes: 61,3% dos/as matriculados/as naquele ano possuíam menos de 30 anos, constituindo maioria expressiva de jovens na modalidade (BRASIL, 2021b).

Estes dados revelam um substantivo número de jovens nas classes de EJA, corrigindo lentamente um processo de exclusão anterior à escolarização. Eles também pontuam algumas reflexões acerca da Educação Básica ofertada em tempo regular. O processo de juvenilização da modalidade se dá em um encadeamento de saída e futuro retorno à escola, mas também pode acontecer com o segregamento de um determinado perfil de estudante, sem que haja necessariamente uma desfiliação desse/a aluno/a do sistema escolar.

É conhecida a seleção de estudantes proposta por algumas instituições no período que antecede os exames. Alguns e algumas estudantes não alcançam os objetivos determinados para ter um bom desempenho nessas avaliações, o que pode acarretar desde um convite para não comparecer no dia da aplicação da prova (CAPPELLETTI, 2015), passando pelo encaminhamento desse/a aluno/a para a EJA, contanto que tenha a idade mínima exigida, podendo chegar na exclusão desse/a estudante do ambiente escolar.

A EJA tem se transformado nas últimas décadas, recebendo inúmeros/as jovens que, dentre outras histórias, foram julgados/as ‘inadequados/as’ pelas escolas de ensino em tempo regular. Parte desse julgamento decorre de seu insucesso em avaliações em larga escala, que a partir de critérios próprios define o nível de qualidade da educação, quais escolas e que estudantes se encaixam nesses parâmetros. Junto a sucessivas reprovações, estes/as estudantes refletem negativamente na nota do IDEB, cujos resultados implicam, muitas vezes, em processos de responsabilização de gestores/as e professores/as pelo não atendimento aos critérios das provas, o que provoca um escoamento de estudantes que não costumam obter bons resultados. Assim, a educação escolar em tempo regular alcança resultados mais próximos aos objetivos dessas avaliações e o processo de juvenilização da EJA é intensificado nas escolas que a oferecem. Para Raewyn Connell,

a correlação que existe entre os 'resultados do teste' e o 'status socioeconômico' que resulta tão familiar na investigação educativa só pode surpreender aqueles que pensam que os testes são uma atividade socialmente neutra e puramente técnica. Ao contrário: são uma forma de juízo social, e a correlação com a classe social, em seu sentido básico, é intencionada (CONNEL, 2006, p. 110, *tradução livre*).³

Os desafios encontrados por todas as escolas com seus e suas estudantes deveriam provocar a discussão de novos projetos pedagógicos que tivessem como objetivo a aprendizagem e a integração da pluralidade dos sujeitos. O convite, por parte da escola, para que um/a jovem se encaminhe para a EJA é um dos mecanismos de controle do ambiente escolar e daqueles que o frequentam (ARROYO, 2014), fazendo crer que a escola não pode, não quer ou não tem tempo para quem precisa dela, delegando esta tarefa a um outro espaço do próprio sistema escolar.

Entretanto, este outro espaço também não está preparado para estes/as jovens porque, assim como na educação escolar em tempo regular, quem 'deve' se adequar é o/a estudante. As escolas que ofertam EJA nem sempre têm condições pedagógicas para atender algumas demandas específicas da juventude (CARRANO, 2007). Nesse sentido, Arroyo (2006) nos indaga: o sistema escolar foi feito para os/as jovens populares?

Em uma modalidade sem avaliação, sem ranqueamento e sem comparações entre iguais como a EJA, a lógica de mercado transita por outros caminhos e as cobranças ou responsabilizações sobre o desempenho não são tão aparentes. Percebe-se que o encaminhamento que se dá aos seus resultados dos exames sobre a educação escolar em tempo regular acaba refletindo na modalidade, transformando-a em um repositório para aqueles que o sistema escolar pretende ocultar. Assim, a um só tempo, afasta-se o risco das sanções e garante-se, mesmo que equivocadamente, o direito à educação aos que ainda estão em idade escolar.

Ao mesmo tempo, se há um espaço no sistema escolar para onde os/as estudantes com defasagem podem ser enviados/as, diminuem as chances de a escola em tempo regular revisar radicalmente suas práticas. Enquanto não houver uma mudança na forma como os resultados dos exames são tratados, as consequências sempre tangenciarão a exclusão. É um processo vertical que agride comunidades escolares inteiras que são pressionadas por um discurso de qualidade e por atos que atentam contra a sobrevivência digna dos/as trabalhadores/as da área da educação.

Neste processo de transferência, há uma flagrante reprodução de injustiças: jovens periféricos/as, com pouca ou nenhuma assistência do Estado, em escolas precárias, são excluídos/as do sistema escolar sem dele se ausentar, com a justificativa da não adequação e da promessa de que a EJA atenderá suas necessidades pedagógicas e sociais. Trata-se desse/a jovem como um problema para logo consertá-lo, solucioná-lo, integrá-lo, civilizá-lo. Perpetua-se a tematização do/a jovem pela ótica do problema social, realizando generalizações arbitrarias de juventude (PAIS, 1990).

As escolas estão diretamente relacionadas à produção de desigualdades sociais, ficando evidente que “a avaliação educativa do alunato está profundamente implicada nesse processo” (CONNEL, 2006, p. 106 – tradução livre). É preciso pensar a que ideologias a Educação de Jovens e Adultos tem se associado, a despeito de sua história e seu discurso oficial, e como a educação escolar em tempo regular vem colaborando para gerar outros cenários de exclusão e injustiça que cercam essa modalidade.

Além disso, o encaminhamento desses/as jovens para a EJA agrava a descaracterização da modalidade, que vem buscando ao longo das últimas décadas reconfigurar sua identidade e manter sua existência, frente a desresponsabilização do Estado através do fechamento de turmas e do abandono simbólico daquelas que ainda persistem. O direito à EJA está dado, mas é permanente a luta pela preservação desse direito, que não encontra eco nas agendas de governos, a despeito das mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos no Brasil, sem contar aquelas que não concluíram sequer o Ensino Fundamental.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir as relações entre o SAEB e a juvenilização da EJA, processo que vêm reconfigurando o perfil dos/as estudantes da modalidade, especialmente a partir dos anos 1990. Este debate é importante porque o direito à educação precisa ser garantido a todos/as os/as jovens, considerando as especificidades de suas vidas e tendo em vista que a educação escolar deve auxiliar na construção de projetos de existência.

As transformações nas políticas educacionais, em especial os índices estatísticos como reguladores da qualidade educacional, repercutem e reconfiguram as práticas curriculares. Nessa direção, o fazer pedagógico da educação escolar em tempo regular passa a ser organizado para atender a realização destes exames e os projetos políticos do Estado. Diante deste cenário, faz-se necessário avaliar o sentido das políticas públicas desenvolvidas no Brasil como promotoras da qualidade da educação, já que a educação é um processo que se opera mediante relações que não se podem neutralizar nem trocar para que incluam em sua própria essência a possibilidade de uma distribuição igual de um bem social que é a educação (CONNEL, 2006, p. 106).

Os processos de avaliação em larga escala, a partir de seus parâmetros e da forma como vêm sendo realizados, facilitam a ocultação e exclusão desses/as jovens quando os/as encaminha para a EJA como alternativa pedagógica de redefinição do fluxo escolar. Ao mesmo tempo, é primordial que jovens trabalhadores/as, inseridos/as no mundo do trabalho, com responsabilidades próximas ou iguais às da vida adulta, público alvo da EJA, tenham seus anseios junto à escolarização respeitados e atendidos, sem uma descaracterização do seu espaço para agradar a todos e todas sem contemplar ninguém. É uma

discussão sobre o direito fundamental à educação baseado no respeito às individualidades e afastado, tanto quanto possível, dos processos de homogeneização e subalternização.

As discussões aqui realizadas permitiram compreender que pode haver uma relação construtiva entre avaliação em larga escala e qualidade da educação, desde que os conceitos e parâmetros que cada uma adota estejam evidentes e adequados à realidade sociocultural dos contextos avaliados. Também é importante que o encaminhamento que se dá ao resultado dessas avaliações seja o de refletir e agir criticamente sobre os processos escolares, e não o de estruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela e na escola. É uma possibilidade arquitetada em uma concepção crítica e emancipatória de avaliação porque considera sua dimensão ética e política, e busca construir uma ponte entre a produção de agentes técnicos e pedagógicos (BRANDALISE, 2015; BAUER, ALAVARSEL & OVLIEIRA, 2015).

Considerando que “a educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades” (CURY, 2005, p. 26), promover a qualidade da educação deve se afastar do conceito de mercadoria, excludente porque definidor de modelos, e pautar-se no direito à educação para todos/as de forma a garantir a emancipação dos sujeitos. Aos/às jovens estigmatizados como ‘atrasados/as’ ou ‘inadequados/as’ não pode ser negado o direito à educação. O movimento deve ser o de reconhecê-los/as “capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Recebido em: 15/03/2021 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 Na versão anterior das Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, Lei Nº 5692, de 1971, as idades estavam fixadas em 18 e 21 anos para matrícula nas respectivas etapas de ensino (BRASIL, 1971).
- 2 A data de referência do Censo Escolar 2020 foi antecipada para 11 de março em decorrência da pandemia Covid-19 e do fechamento da maioria das escolas em âmbito nacional (Portaria Inep nº 357/2020). Estes números ainda não são representativos do impacto da pandemia na rotina das escolas e na (im)possibilidade dos estudantes da modalidade prosseguirem os estudos.
- 3 No original: “La correlación que existe entre los ‘resultados del test’ y el ‘status socioeconómico’, que resulta tan familiar en la investigación educativa, sólo puede sorprender a quienes piensan que los tests son una actividad socialmente neutral y puramente técnica. Al contrario: son una forma de juicio social, y la correlación com la clase social es, en sentido básico, intencionada”.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, mai./ago., 1997.
- APPLE, Michel Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- APPLE, Michael Whitman & BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: *Seminário Nacional Sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAUER, Adriana; ALAVARSEL, Ocimar Munhoz & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 55-74, Edição Especial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [online]. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas> Acesso em 8 de março de 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Séries históricas e estatísticas. *Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino 1980-2015*. Online. 2021b. Disponível em <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17> Acesso em 9 de março de 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2020a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em 11 de março de 2021.
- BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. *Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2020b. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206 Acesso em: 27 de abril 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458/ 2020. *Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Senado Federal, 2020c.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua Educação 2018*. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 11 de março de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – 2014/2024*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

- BRASIL. Sistema Nacional da Juventude. Lei N° 12.852/2013. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Senado Federal, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 03/2010. *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – 2001/2010*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. *LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*, Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei N° 5.692/1071. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus*. Brasília: Senado Federal, 1971.
- BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Kátia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 75-92, Edição especial, 2015.
- CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista Revej@*, Minas Gerais, n. 1, p. 1-11, 2007.
- CONNELL, Raewyn W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 19-29.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando & RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.21, n. 55, nov. 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa & FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 75-92, Edição especial, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana & GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa C. (Org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 23-49.
- GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio & TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 107-140.
- HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MARINHO, Leila Matos Haddad de Monteiro. *Entre Nós e Encruzilhadas: as trajetórias dos jovens dos 15 aos 17 anos na EJA em Angra dos Reis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

MAYER, Isabel Santos. *Parâmetros de idade para EJA*. In: Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo. Audiências Públicas sobre a Reformulação do Parecer CNE/CEB 1/2000, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/es/node/22>. Acesso em 23 de maio de 2020.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, Paraná, v. 10, n. 19, p. 77-90, jan./jun. 2016.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Portugal, v. XXV, p.139-165, 1990.

PAIVA, Jane. Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 37, p. 79-108, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Talita Vidal & OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p.528-553, maio./ago. 2018.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte no grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdelijalil & MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELTER, Cristiane Backes & WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [online] v. XX, p. 1-20, 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa & SILVA, Maria José Santos. Vulnerabilidade social: práticas e desafios em escolas públicas de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 28, p. 278-302, jan./mar. 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.