

Avaliação Educacional e o Encceja: trajetórias e desafios

ARTIGO

Maria Irilene Alves dos Santosⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Ana Paula de Medeiros Ribeiroⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

1

Resumo

A avaliação foi, por muito tempo, confundida com a prática de examinar, mas foi precisamente como “exame” que o ato de avaliar teve suas primeiras funções e, somente com o tempo e o aprimoramento dos tipos e concepções avaliativas, foi possível compreender o desenvolvimento e a construção das identidades da avaliação educacional. Este estudo traça o perfil da referida prática e propõe um rememorar da sua historicidade a partir de uma pesquisa bibliográfica de estudos tais como os de Bonamino e Sousa (2012) sobre as três gerações da avaliação, além da explanação sobre as avaliações em larga escala, dentre elas, o Encceja, com destaque para o estudo de Santos e Santos (2021), acerca desse exame voltado à Educação de Jovens e Adultos. Foi possível verificar a importância da evolução das avaliações em larga escala e o papel relevante do Encceja na verificação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Encceja. Historicidade.

Educational assessment and the Encceja: paths and challenges

Abstract

Evaluation was, for a long time, confused with the practice of examining, but it was precisely as an “examination” that the act of evaluating had its first functions and, only with time and the improvement of evaluative types and conceptions, was it possible to understand the development and construction of educational evaluation identities. This study outlines the profile of this practice and proposes a reminder of its historicity based on bibliographical research of studies such as those by Bonamino and Sousa (2012) on the three generations of assessment, in addition to an explanation of large-scale assessments, among them, Encceja, with emphasis on the study by Santos and Santos (2021), about this examination, focused on Youth and Adult Education. It was possible to verify the importance of the evolution of large-scale assessments and the relevant role of Encceja in verifying learning.

Keywords: Educational Assessment. Encceja. Historicity.

1 Introdução

2

Iniciativas avaliativas estão presentes desde as primeiras civilizações. Com a evolução das formas de o homem se organizar socialmente, surgiram também modos de avaliar (Vianna, 2000). A avaliação, antes de ter as definições que apresenta atualmente, foi utilizada, nos primórdios, para selecionar pessoal apto ao trabalho. Nesse cenário, foi adquirindo as características de seleção e até de exclusão, diante da finalidade a que ela servia.

Somente no século passado, com a emergência de avaliar de maneira formal os processos que ocorriam nos espaços educacionais, é que a avaliação adquiriu classificações diversas. Dessa forma, ganhou corpo teórico e metodológico, de acordo com cada período em que aconteceu, servindo a diferentes objetivos e enfoques.

O foco da avaliação pode ser a sala de aula, programas e políticas públicas, instituições, currículos, sistemas educacionais ou processos (Sousa, 2000). Embora possua tão diversa abrangência, a avaliação é mais comumente vista no contexto educacional. Assim, por ser uma atividade intrinsecamente escolar, a avaliação tem sido objeto de várias pesquisas e estudos, a fim de ser mais bem compreendida e utilizada em situações diversas.

Desse modo, ela pode ser uma avaliação da aprendizagem (que ocorre propriamente em sala de aula, afere os resultados escolares discentes), pode ser institucional, que avalia aspectos relativos à instituição. Pode, igualmente, se dar em larga escala, dado que avalia também o desempenho educacional, mas em dimensão macro, com uma avaliação que se aplica a inúmeros estudantes ao mesmo tempo e que também pode avaliar aspectos socioeconômicos, de formação de professores e institucionais.

A partir do avanço das concepções e aplicações da avaliação educacional, surge o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), por meio da portaria nº 111, de 04 de dezembro de 2002, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (Brasil, 2002). Trata-se

de exame destinado a avaliar os estudantes da educação de jovens e adultos, em larga escala, e conferir-lhes certificação do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a depender de qual etapa o participante escolha concluir e da pontuação nas provas por componente (para o Ensino Fundamental) e por área do conhecimento (relacionado ao Ensino Médio).

Com uma trajetória marcada por descontinuidades na aplicação das provas, discussões sobre sua função e uma expressiva participação juvenil no exame a cada ano em que acontece, em 2022, o Encceja completa 20 anos desde a sua primeira aplicação. Por entender a importância deste exame, o presente estudo foi delineado e tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre o histórico do Encceja, perpassando a avaliação educacional/avaliação em larga escala.

As avaliações, sejam na sala de aula ou as que ocorrem em larga escala, para que façam parte do planejamento escolar, precisam ser objeto de análise por parte de professores e técnicos especializados de diversos componentes curriculares, com o intuito de que possam, desse modo, contribuir para a educação. A avaliação não tem fim em si mesma, mas deve contribuir de algum modo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (Vianna, 2003).

Portanto, é nessa perspectiva que é apresentada, após a seção da Metodologia, uma breve reflexão sobre avaliação educacional e avaliação em larga escala. Por último, constitui-se uma seção sobre o Encceja, conforme o objetivo acima descrito.

2 Metodologia

Este é um artigo teórico, recorte da Dissertação de Mestrado da autora Maria Irilene Alves dos Santos, que tem como título “Análise do desempenho em Matemática associado a fatores de contexto e linguísticos no ENCCEJA 2019”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), defendida no ano de 2021 (Santos, 2021). A abordagem da pesquisa é qualitativa, uma vez que

se analisam estudos sobre a temática da Avaliação educacional com enfoque no Encceja e seus aspectos históricos, políticos e sociais.

Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa é a mais indicada em estudos que buscam a compreensão de um fenômeno como um todo, ou mesmo quando o intuito do trabalho é analisar os aspectos no âmbito cultural e social de uma determinada organização. A abordagem citada é, pois, adequada.

O estudo é do tipo bibliográfico, com a análise de estudos decorrentes de periódicos científicos, livros e relatórios técnicos. A escolha dos trabalhos seguiu a opção por pesquisas que tivessem mais proximidade com o objeto de estudo, tais como as de Vianna (2003), Bonamino e Sousa (2012) e Santos e Santos (2021), dentre outras contribuições relevantes ao campo da Avaliação e, especificamente, ao Encceja.

3 Resultados e discussão

3.1 A avaliação em larga escala

A avaliação, quanto à sua abrangência, pode ser vista em três níveis distintos, porém devem ser articulados entre si com o fim de tomar decisões mais enraizadas nas reais circunstâncias educacionais. Os níveis são: a avaliação da aprendizagem, que ocorre em sala de aula, em que o responsável pela aferição e acompanhamento das aprendizagens dos alunos é o professor; a avaliação institucional, que ocorre nas instituições escolares; e as avaliações em larga escala. Estas propõem a avaliação das redes de ensino e são denominadas “larga escala” porque podem abranger país, estado e município (Freitas *et al.*, 2009).

A avaliação da aprendizagem é realizada pelos professores por meio de provas, observações, participação, dentre outros instrumentos, e tem como intuito compreender em escala micro o que os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender, não só para que possam alcançar a aprovação anual, mas para que, enquanto estão na escola, possam ter o direito de rever conteúdos e reforçar os conhecimentos sobre

determinados objetos de saber. A avaliação institucional, por sua vez, pretende avaliar as instituições, a parte docente, a infraestrutura e todos os demais aspectos que as compõem e é imprescindível ao ensino de qualidade. Há ainda as avaliações da rede, ou seja, em larga escala, que são aplicadas a um grande contingente de pessoas. Costumam ser padronizadas e contar com provas de conhecimentos para dada etapa ou modalidade, assim como com um questionário socioeconômico para os respondentes.

O rendimento dos sistemas educacionais é verificado por meio das avaliações em larga escala que, em sentido amplo, são desenvolvidas pelo governo e por outras entidades no Brasil e no exterior. Esse tipo de avaliação tem como outra finalidade a formulação e/ou a interferência na política pública educacional (Hypolito; Jorge, 2020). A utilização de testes padronizados começou no início do século XX e tinha o intuito de colaborar na atribuição de notas (Giordano, 2005).

Para Bonamino e Sousa (2012), são identificadas três gerações de avaliação da educação em larga escala no Brasil. Enquanto a primeira geração tem como finalidade realizar um diagnóstico da educação brasileira por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as outras duas gerações têm o objetivo de relacionar os resultados observados a políticas de responsabilização.

O Saeb teve início a partir da década de 1990, enquanto principal sistema de avaliação do país no âmbito da educação básica. Estaria compreendido na primeira geração de avaliação, por possibilitar acompanhar e monitorar a educação no Brasil a cada dois anos, com avaliação amostral da 4ª e 8ª série (6º e 9º ano) e do 3º ano do Ensino Médio. A “Prova Brasil”, que caracteriza a segunda geração da avaliação, foi criada posteriormente, em 2005, e, embora também aplicada a cada dois anos, pretendia obter informações sobre o ensino em municípios e escolas, a fim de que isso ajudasse na tomada de decisão por parte dos governantes quanto à concessão de recursos para demandas técnicas, financeiras, reformulação de metas pedagógicas e de cunho administrativo, com vistas a melhorar a educação. A terceira geração de avaliação compreende, segundo os autores Bonamino e Sousa (2012), ainda no início

dos anos 2000, iniciativas estaduais e municipais de criar seus próprios sistemas de avaliação educacional, com o objetivo de propiciar às Secretarias de Educação e às escolas informações relevantes sobre o aprendizado dos discentes, especialmente nos primeiros estados que adotaram essas iniciativas, tais como as avaliações educacionais de São Paulo e Pernambuco. Estas foram avaliações que estavam mais relacionadas ao uso dos resultados para o desenvolvimento de políticas e para mudanças no currículo (Bonamino; Sousa, 2012).

As avaliações em larga escala surgiram em um contexto histórico de mudanças, como a de visão mais democrática nos campos político, cultural, científico e educacional nos anos 1980, e têm como perfil ser exterior à entidade educativa a que se refere (que pode ser uma rede, sistema ou unidade). São constituídas de testes-padrão com base na teoria de resposta ao item e aplicadas a um grande contingente de pessoas, tais como séries escolares ou etapas escolares finais (Esquinsani, 2019).

Esse tipo de avaliação apresenta características que podem ser vantajosas. Um exemplo disso consiste no fato de que abranger um grande número de pessoas pode ser benéfico, uma vez que possibilita ter informações dos conhecimentos adquiridos pelos inúmeros alunos e seus perfis socioeconômicos em uma e/ou poucas aplicações do exame, ou seja, em tempo mais hábil do que se fosse possível avaliar apenas cada aluno individualmente, de cada vez. Podem também ser alvo de críticas, porque, ao se voltarem ao desempenho educacional, as especificidades do aluno não são consideradas em sua totalidade, uma vez que a coleta ocorre em massa.

Nesse contexto, surgiram algumas iniciativas do governo federal, tais como o Saeb, na década de 1990, que foi a primeira iniciativa e tinha o intuito de verificar a proficiência dos estudantes. Era realizado por amostra em cada unidade federativa e focalizava a gestão; em 1998, foi aplicada a primeira edição do Enem aos concluintes dessa etapa de ensino (Sousa, 2014). Convém lembrar, nesse contexto, que o Enem, posteriormente, viria a ser não somente meio de avaliação, mas também porta de ingresso para as universidades.

Entre eles, o Exame Nacional dos Cursos (ENC), aplicado no Ensino Superior, mais conhecido como Provão, vigorou a partir de 1996 e era obrigatório para todos os alunos formandos, tendo o resultado utilizado para fins de escolha dos melhores cursos (aqueles que detiveram as melhores notas), com base no desempenho dos estudantes (Vianna, 2003). *A posteriori*, foi desenvolvido o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), também voltado ao Ensino Superior, mas que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em 2004, que tinha o intuito de avaliar não somente os alunos, com o Enade, como também os cursos e as instituições.

Foram desenvolvidas avaliações em larga escala para a Educação Básica e para o Ensino Superior, mas foi em 2002 que houve um exame voltado à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), com o intuito de aferir os conhecimentos, competências e habilidades desses estudantes nas áreas do saber, incluindo a Matemática, o que possibilitou a emissão de certificado para as etapas da Educação Básica.

A preocupação com a EJA, em termos avaliativos, se reflete em muitos estudos ao longo dos anos, como em estudo que analisa o processo de letramento e seus desafios externos à instituição referentes aos jovens e adultos (Deffacci; Ribeiro, 2016). A evasão na EJA também é objeto de estudo em outra pesquisa, que mostrou que o currículo que não considera as especificidades da EJA, a falta de segurança local das aulas e a ausência de projetos são fatores que aumentam a evasão, dentre outros, em determinado estado (Fernandes; Oliveira, 2020). A metodologia autobiográfica também foi estudada em determinadas turmas da EJA, o que fortaleceu a identidade de alunos e pesquisadores, além de outros benefícios (Souza Maria; Fontoura, 2018).

Atualmente, as avaliações em larga escala fazem parte do movimento de reforma educacional global. Elas compõem frequentemente o princípio da responsabilização, ou seja, produzem os dados para que o Estado possa atribuir

responsabilidade aos diferentes agentes da educação pelo rendimento dos alunos e pelos currículos nacionais aderidos (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

Avaliar em larga escala ou avaliar externamente pressupõe um conjunto de características que revelam a face macro da avaliação, expressas em palavras como “desempenho”, “contingente elevado de alunos” e “políticas educacionais”. Se tais palavras denotam amplitude, também levam a crer que o sistema que se debruça sobre essa realidade educacional, com esse porte, torna-se mais complexo, exatamente por envolver mais aspectos e trabalhar com essa abrangência. A seguir, é possível observar um pouco da trajetória mais específica de um desses exames: o Encceja.

3.2 O Encceja: perspectivas e descontinuidades

Dentre a diversidade de avaliações que a Educação vivencia atualmente, podem ser citados os programas internacionais *Programme for International Student Assessment* (Pisa), ou seja, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e o *Teaching and Learning International Survey* (Talis), ou seja, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Encceja, que, assim como o Saeb, é formado por várias modalidades de exames (Hypolito; Jorge, 2020). O Encceja tem três aplicações: a edição nacional tem a aplicação “regular”, outra aplicação para os privados de liberdade e uma terceira edição fora do país, ou seja, em países do exterior.

Dentre as motivações para a criação do exame, houve uma que se referia à busca pelo fim da indústria de venda de diplomas do ensino supletivo (que era bastante lucrativa). Todavia, essa justificativa é um tanto contraditória, pois o Ministério da Educação, incumbido de zelar pela educação nacional e apoiado na legislação, poderia dar suporte às instâncias educativas para o combate a fraudes como essas, bem como também é função dos órgãos competentes supervisionar e, se necessário, penalizar e fechar cursos e instituições que realizassem essa prática. Assim, o Encceja possivelmente não seria justificado por combater tal fraude (Serrao, 2014).

Por conseguinte, a imagem do Encceja é fortemente atrelada à certificação, como se esse fosse o único objetivo das provas que compõem o exame, o que pode levar a pessoa que pretende participar à noção de que não seria necessário retomar os estudos de onde parou, por razões comuns desses participantes, como a falta de tempo, devido ao trabalho e a responsabilidades familiares, dentre outras. À vista disso, embora a venda de diplomas tenha sido mais combatida com essa iniciativa de exame, seus objetivos precisam ser mais bem difundidos para que a imagem da certificação não seja a única visada.

Em estudo sobre a EJA, o número de matrículas tem diminuído. De acordo com o Censo escolar de 2018 (Inep, 2018), o número de matrículas na Educação Básica, modalidade EJA, representou um total de 3,5 milhões de estudantes, ou seja, houve uma diminuição de 1,5% nas matrículas quando comparada ao ano anterior. Embora isso pareça, em um primeiro momento, algo positivo, não o é, pois a diminuição de matrículas não revela uma diminuição no número de analfabetos. Nesse contexto, convém enfatizar que, no ano de 2018, o número de pessoas analfabetas no Brasil estava em torno de 11,3 milhões (Ventura; Oliveira, 2020).

Os autores supracitados ainda apontam que esse descompasso entre o número de matrículas e o número de analfabetos representa uma redução no número de matrículas que tende a continuar. Ventura e Oliveira (2020) justificam essa representatividade com base no fato de que as ações governamentais se utilizam da certificação como estratégia possível de reverter o contexto, mas que, na prática, desconsideram a escolarização como mais viável para resolver essa realidade da EJA.

O Encceja foi instituído pela Portaria nº 2.270, em 14 de agosto de 2002 (Brasil, 2002). É aplicado aos jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade própria e apresenta, dentre os objetivos para jovens e adultos, expresso no Art. 2 desse documento:

ser um meio de autoavaliação dos saberes escolares, mas também das vivências humanas e sociais; ser uma avaliação que permita às secretarias reconhecerem os conhecimentos adquiridos referentes ao Ensino Fundamental

e Ensino Médio pelos participantes do exame; ser uma avaliação para corrigir o fluxo escolar; constituir banco de dados sobre os participantes, com aspectos que vão dos pedagógicos aos socioeconômicos; e ser um indicador de qualidade (Brasil, 2002).

Esse exame também foi desenvolvido por força da legislação, como pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 205, que prevê a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família (Brasil, 1988). Nesse sentido, há, igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que preconiza, em seu art. 38, § 1º e § 2º, a idade de 15 anos completos até a realização da prova destinada ao Ensino Fundamental e 18 anos completos para as provas destinadas à certificação do Ensino Médio (Brasil, 1996), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2014), que prevê os direitos básicos não só para crianças e adolescentes, como também para adultos no que tange ao acesso e à permanência na escolarização. Esses dispositivos legais surgem nesse contexto de criação de diversas avaliações em larga escala no Brasil, no século XX e início do século XXI, e foram desenvolvidos para subsidiarem a avaliação educacional e, no caso desse exame, regulamentar a sua aplicação.

O PNE, Lei 13.005/2014, com vigência prevista até 2024, tem metas 8, 9 e 10, voltadas à EJA: 8 (elevar a escolaridade média de 18 a 29 anos), 9 (elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais) e 10 (oferecer no mínimo 25% das matrículas de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, de forma integrada ao Ensino Fundamental). Essas metas representam intento legal de melhoria para a EJA.

Se, por um lado, o Encceja representa uma política que responde positivamente à meta 8 por ampliar o acesso ao exame a mais participantes, que objetiva ampliar a escolarização, em outra perspectiva, vai de encontro à meta 10, que propõe que a EJA integrada com a educação profissional seja amparada pela escolarização (Santos; Santos, 2021).

Ao longo dos anos, houve iniciativas e políticas para jovens e adultos com o intuito de incluí-los na legislação, ou mesmo em um currículo direcionado a eles que

fosse além da formulação teórica. Apesar de programas terem sido interrompidos, outras iniciativas puderam chegar a quem mais precisava, por meio da possível oferta de alfabetização e inclusão social. Mesmo assim, ainda há muitos que deixam de concluir seus estudos e o procuram posteriormente.

Houve a edição piloto do exame, em 2002. Em seguida, por dois anos, o Brasil não contou com nova edição. Foi aplicada no Japão, em 2004, mas ainda não no Brasil. Com a ajuda da Secretaria de Educação do Paraná, o Encceja foi aplicado no exterior entre os anos de 2002 e 2009 (embora, em 2009, tenha havido inscrições dos participantes, não houve aplicação mais uma vez no Brasil). As aplicações de 2010 ocorreram em 2011 e, em 2012, não aconteceu a edição, que foi retomada em 2013 (Catelli Jr.; Gisi; Serrao, 2013).

No portal do Inep não estão disponíveis os microdados (contendo as provas, gabaritos e resultados das provas) desses primeiros anos citados anteriormente, mas há a disponibilização dos microdados correspondentes aos anos de 2014 a 2019 (Inep, 2020). Cabe ressaltar que, em 2009, a certificação para o Ensino Médio, no Brasil, passou a ser emitida pelo Enem, sendo função do Encceja, ainda, à época, emitir a certificação para o Ensino Fundamental. No exterior, por sua vez, a emissão de certificado prosseguia do mesmo modo para as duas etapas (Serrao, 2014). Ocorreram mudanças no Enem, em 2017, sendo que a certificação para o Ensino Médio voltou a ser responsabilidade do Encceja (Santos; Santos, 2021).

O Enem fez o papel de substituto do Encceja quando passou a emitir certificação, nos anos de 2009 a 2016, para o Ensino Médio. O Encceja, no entanto, passou a emitir certificação, ao aferir competências e habilidades, apenas para o Ensino Fundamental. Para os brasileiros residentes no exterior, continuou emitindo certificação para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Almeida, 2020). Porém, ainda segundo o autor supracitado, a função certificadora adquirida pelo Enem, à época, não converge com o intuito do exame, que tem caráter avaliativo. Ou seja, foi dada uma função ao Enem que, mesmo por um relativo curto período de tempo, não convinha com os objetivos iniciais desse exame, furtando ao Encceja parte da sua real função.

Há poucos estudos científicos sobre o Encceja, e se vê que há uma carência de relatórios técnicos sobre as aplicações. Um dos motivos para que o Encceja fosse para segundo plano, nesse período dos primeiros anos do século XXI, onde foram priorizados outros programas educacionais, pode ter sido as diferentes visões dos presidentes que assumiram o Inep, que é o responsável pelo Encceja (Serrao, 2014). O processo passou por descontinuidade e mudanças na aplicação. Embora, nos últimos anos, tenha sido anualmente aplicado, ainda se vê que é um instrumento que carece de se firmar como avaliativo, contemplando seus demais objetivos tanto quanto o de emitir certificado.

4 Considerações finais

A avaliação educacional teve destaque no século XX e passou por mudanças que vão desde a criação e aplicação dos primeiros testes padronizados nos Estados Unidos, de verificação da aprendizagem em um contexto pós-guerra, até os sistemas de avaliação no Brasil, que são estruturados para a Educação Básica (a exemplo do Saeb) e para o Ensino Superior (a exemplo do Sinaes), além de incluir exames de seleção para o Ensino Superior, como o Enem, e o exame com o intuito de emitir certificação do Ensino Fundamental, como o Encceja.

As três gerações de avaliação revelam seu desenvolvimento de acordo com as necessidades de cada época para o processo de ensino e aprendizagem. São elas as gerações que compreendem o desenvolvimento e a aplicação do Saeb (primeira geração), da Prova Brasil (segunda geração) e das avaliações educacionais de São Paulo e Pernambuco (terceira geração). Todavia, não estão restritas a cada período histórico em que surgiram e manifestam-se desde a elaboração de políticas públicas até as práticas escolares.

Nessas inúmeras iniciativas de exames e avaliações em larga escala, o Encceja surge e traz a possibilidade não somente de conclusão da Educação Básica, mas também, e talvez mais importante, de ser instrumento por meio do qual se pode aferir o

que os alunos sabem e o que estão aprendendo. Por fim, as gerações e o desenvolvimento da avaliação não limitam a ação avaliativa a uma única forma de pensar o ato de avaliar, mas podem se integrar e enriquecer as novas práticas.

Referências

13

ALMEIDA, Vitor Sergio de. O ENCCEJA e o ENEM: o Exame Nacional do Ensino Médio como ferramenta para certificação do ensino médio. **Saberes Interdisciplinares**, v. 13, n. 25, p. 11-22, 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 111, de 04 de dezembro de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 2002.

BRASIL. **Portaria n.º 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

CATELLI JR., Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 721-

744, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 5 ago. 2021.

DEFFACCI, Fabricio; RIBEIRO, Gabrielly. Desafios da EJA no processo de escolarização: caso do município de Três Lagoas-MS. **Educ. Form.**, v. 1, n. 2, p. 89-103, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/102>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro del Pasado**, v. 10, p. 623-637, 2019. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/148149>. Acesso em: 6 ago. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopez de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 79-94, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990>. Acesso em: 3 jun. 2025.

GIORDANO, Gerard. **How Testing Came to Dominate American Schools: The History of Educational Assessment**. Oxford: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2005.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OECD, PISA and Large-Scale Assessment in Brazil. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980>. Acesso em: 3 ago. 2021.

INEP. Notas estatísticas. Censo Escolar 2018. **Inep**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf.

SANTOS, Robson dos; SANTOS, Priscila Pereira. O ENCCEJA e a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 37-37, 22 abr. 2021. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4888>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SANTOS, Maria Irilene Alves dos. **Análise do desempenho em Matemática associado a fatores de contexto e linguísticos no Encceja 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61704>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SERRAO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101–118, 2000. DOI: 10.18222/eae0220002218. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SOUZA MARIA, Liliane Sant'Anna de; FONTOURA, Helena Amaral da. Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. **Revista Educação & Formação**, v. 3, n. 8, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/273>. Acesso em: 4 jun. 2025.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80-97, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em: 1 ago. 2021.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Luís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 60-82, 29 dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300060&lng=es&nrm=isso. Acesso em: 3 ago. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos**. Curitiba: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41, 30 jun. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312003000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 4 jun. 2025.

16

ⁱ **Maria Irilene Alves dos Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5286-8379>

Mestre e Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC)

Licenciada em Matemática – Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE Campus Canindé-CE)

Professora da Secretaria de Educação do Município de Canindé (SME/Canindé, CE)

Minicurrículo: Membro do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NIAVE/IFCE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa, Instrumentos, Modelos e Políticas de Avaliação Educacional (IMPA/UECE/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Básica nas subáreas de Pedagogia e Matemática.

Contribuição de autoria: Escrita da Introdução, Metodologia, Resultados e Discussões e Considerações finais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9792033215408467>

E-mail: profa.irilene@gmail.com

ⁱⁱ **Ana Paula de Medeiros Ribeiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8023-4533>

Licenciada em Pedagogia (2004).

Mestre e Doutora em Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC).

Estágio pós-Doutoral em Boston College, Massachusetts - EUA.

Minicurrículo: Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da UFC, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da UFC e membro titular da Academia Cearense da Língua Portuguesa e da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil.

Contribuição de autoria: Metodologia e Revisão textual completa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6388557443388587>

E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Luís Alípio Gomes e Valéria Becher Trentin.

Como citar este artigo (ABNT):

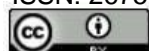
SANTOS, Maria Irilene Alves dos.; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Avaliação Educacional e o Enceja: trajetórias e desafios. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15658, 2025. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15658>

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 7, e15658, 2025

DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e15658>

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>

ISSN: 2675-519X



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

Recebido em 5 de junho de 2025.
Aceito em 20 de agosto de 2025.
Publicado em 25 de novembro de 2025.