

ENTRE A EJA E O ENCCEJA: O FENÔMENO DA MIGRAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA OS EXAMES DE CERTIFICAÇÕES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Marcos Vinicius Reis Fernandes

Nadia Batista Corrêa

Marcia Soares de Alvarenga

Introdução

Após duas décadas de sua institucionalização, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem despertado atenção dentro e fora do círculo acadêmico, cujos debates circulam com variações de aportes teóricos e de argumentação. No contexto de debates destacam-se as críticas aos exames nacionais de certificação de conclusão da escolaridade de jovens e adultos, em particular o Encceja, mas também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que promoveu a política de certificação do ensino médio no período de 2009 a 2016, em que autores sustentam que tais exames de abrangência nacional empobrecem processos formativos que estariam articulados a superação das condições de existência humana (Lima, 2007), de acesso e direito ao conhecimento construído pela humanidade que teriam na escola um fundamental espaço para a sua socialização.

Outro encaminhamento crítico admite possibilidades de articular os exames entre as políticas da EJA e as demais políticas públicas de educação, combinando direitos sociais e demais propostas educativas, pois favorece melhor conhecer as disposições dos sujeitos demandantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que prestam o exame, de valorizar conhecimentos adquiridos em espaços sociais para além da escola (Catelli Jr; Haddad; Ribeiro, 2014) e de se considerar como uma via “alternativa ou complementar” à educação escolar no formato presencial para ampliar as oportunidades educativas (Serrão, 2014).

A par deste debate, problematiza-se o Enceja como política para a conclusão da escolaridade que envolve espaço escolar e não escolar e exibe dados que expressam um fenômeno a propósito do fluxo migratório de estudantes, cujos desdobramentos interpelam o exame como política pública em face aos seus objetivos.

Neste aspecto, o artigo vale-se da abordagem metodológica que compreende a interdependência entre quantidade e qualidade como unidade indissociável do movimento do objeto da realidade (Frigotto, 1994). Para tanto privilegiou-se como ponto de partida os dados recentes que exibem a elevação de taxas de adesão de pessoas jovens e adultas maiores de 15 anos ao Enceja, em correlação com as taxas de matrículas na modalidade EJA na série histórica 2017-2020, tendo como enfoque o incremento desta política de certificação no estado do Rio de Janeiro.

A expressão do fenômeno da certificação nos levou a eleger as seguintes perguntas: seria o Enceja um instrumento de democratização da educação, contribuindo para o aprimoramento da Educação de Jovens e Adultos, como parâmetro para o delineamento de políticas públicas de EJA, ou estaria em conflito com a modalidade presencial, corroborando para a supressão de sua oferta? Considerando a forte ocorrência dos dados relativos à faixa etária, na particularidade do estado do RJ, o Enceja seria uma nova expressão de juvenilização da EJA?

Com estas interrogações, problematizamos a realidade do estado do Rio de Janeiro, por meio da elevação de inscritos nos exames de certificação, bem como na redução da oferta da EJA presencial. Do ponto de vista teórico-metodológico, busca-se compreender este fenômeno como uma expressão particular da migração de jovens com a chamada distorção idade-série. Muito embora o termo “migração” esteja relacionado aos estudos sobre dinâmicas de processos de mobilidade e deslocamento populacionais, recorreremos, por analogia, à transição de jovens e adultos matriculados no ensino médio regular para a modalidade EJA.

As dinâmicas desta transição interrelacionam determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que intensificam processos de exclusão na e da escola (Ferraro, 1999). Neste aspecto, a migração de jovens constitui um fragmento de uma realidade social mais ampla e complexa, cujo esforço do pesquisador não se limita a constatar o que ela

nos mostra, mas, também, o que ela esconde (Kosik, 1976), objetivações de interesses e aspirações de grupos sociais que movimentam um objeto e produzem conhecimento sobre ele sob diferentes perspectivas.

Para efeitos de organização textual, o capítulo está sistematizado em duas seções. Na primeira, contextualizamos os antecedentes históricos nas certificações de jovens e adultos e a segunda a organicidade do Encejea. Por fim, tecemos considerações sobre a problemática da migração de jovens no interior do sistema da rede pública estadual do Rio de Janeiro interpelando sobre uma tendência que pode ou não ser consolidada, especialmente, em uma conjuntura pós crise pandêmica provocada pela pandemia instaurada pelo Covid-19.

Como suporte para responder esses questionamentos, tomaremos como aporte metodológico dados abertos expressos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica e do Encejea do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP).

A organicidade do ENCCEJA e a migração de estudantes fluminenses

Nesta seção, pretende-se questionar um processo histórico recente, o da ampliação do exame, concomitante ao desmonte das frágeis políticas para a formação de jovens e adultos, no estado do Rio de Janeiro.

O Encejea é um exame de larga escala organizado e aplicado pelo INEP, autarquia federal subordinada ao MEC, que depende da aderência colaborativa das Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal para que tenha uma dimensão abrangente em todo território nacional. Isso se deve ao fato de que o INEP tem gerência na elaboração e aplicação das provas, ficando as Secretarias Estaduais de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a responsabilidade da emissão dos certificados dos candidatos participantes. Este Exame é aplicado em três modalidades: Regular (Encejea Nacional Regular), para Pessoas em Privação de Liberdade (Encejea PPL) e para pessoas residentes no exterior (Encejea Exterior). Vamos nos deter, neste trabalho, à edição regular.

O candidato que se inscrever no Exame deve optar pela rede/instituição escolar que irá se vincular para efeitos burocráticos da certificação. Ao término do processo, o INEP compila os dados dos candidatos e os repassa para essas unidades educacionais gerirem o registro e a emissão dos certificados junto aos órgãos locais competentes.

A dinâmica do exame propriamente dito se dá por meio de quatro provas objetivas contendo 30 questões cada, divididas por áreas de conhecimento conforme referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a área de linguagens é contemplada com uma redação. Para obter êxito o candidato deve possuir uma nota mínima em cada prova e atingir uma média de 50% na redação.

Uma das particularidades deste processo é que os jovens e adultos aproveitam as avaliações que obtiveram sucesso em edições anteriores, ou seja, se o sujeito não conseguir atingir o conceito mínimo em todas as áreas do conhecimento, mas atingir em uma, duas ou três; no ano seguinte, ao se inscrever no exame, ficará isento da realização das provas dessas áreas exitosas, restando apenas as que ficou reprovado. Essa dinâmica dar-se-á também em consonância com os cursos de EJA. O aluno poderá aproveitar as notas de seu histórico da EJA para solicitar a isenção no Encceja, bem como o resultado do Encceja para realizar apenas as disciplinas pendentes nos cursos de EJA.

Os candidatos devem possuir a idade mínima de 15 anos de idade para se inscrever no exame buscando a certificação do ensino fundamental e 18 anos no tocante ao ensino médio. Esta possibilidade é fundamentada nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA) aprovadas em 2010 (Resolução CNE/CEB nº 03/2010) ao instituir diretrizes referentes à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, à certificação nos exames de EJA e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD). Conforme este documento, em seu art. 1º, deverão ser obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino às Diretrizes Operacionais para EJA, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

O Enceja não se limita à avaliação e certificação de competências dos sujeitos que a ele recorrem, mas, também, invoca atribuições relacionadas à estruturação de indicações com o objetivo de oferecer subsídios para avaliação de políticas públicas, bem como efetivar a correção do fluxo escolar, conforme positiva a Portaria MEC nº 3.415/2004 que revisou a legislação de nº 2.270/2002.

Neste mesmo dispositivo enseja-se como metas

[...] consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Exame. (Brasil, 2004).

Na busca de compreender o fenômeno de fortalecimento do Enceja e de redução das turmas de EJA, a pesquisa situou o problema no estado do Rio de Janeiro, por particularidades que envolveram, entre outras, os resultados pífios desse Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009. A partir dos resultados verificados, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) passou a estabelecer políticas que pudessem impactar diretamente suas variáveis, ou seja, a taxa de fluxo escolar e as notas nas provas avaliativas. Uma ação dessa política incidiu diretamente para redução da taxa de distorção idade-série, o que levou a gestão do estado a intensificar estratégias com foco no ensino médio da escola regular para fins de diminuir o percentual de alunos com dois anos acima da idade estipulada como a ideal para referida série, protagonizando a inserção precoce de estudantes oriundos desta etapa na EJA, causando o aumento do contingente do alunado jovem na modalidade.

Buscando promover uma contextualização do panorama atual em que se encontra a juventude fluminense, tem-se que, em 2019, dos 3,473 milhões de jovens residentes no estado do Rio de Janeiro 67,57% estavam incluídos nas dinâmicas: conciliar ocupação com estudos ou estão ocupados e não estudando ou estão desocupados e não estudando – desalentados (IBGE, 2020). Isso demonstra a grande barreira de classe que perpassa a trajetória desses jovens.

Tal realidade da juventude do Rio de Janeiro se expressa em um contexto mais amplo, onde o estado, no segundo trimestre de 2023, amargou a quinta pior taxa de desocupados do país (11,3%), ficando acima até da média nacional (8%), segundo a PNAD-C trimestral (IBGE, 2023).

De acordo, ainda, com dados recentes, em 2019, 41,4% da população do RJ, a partir dos 14 anos, e 41,3%, a partir dos 25 anos, não havia concluído o ensino médio. A média de anos de estudo na faixa etária de 18 a 29 anos é de 11,6 anos, não conseguindo ainda concretizar a universalização de todo o percurso da educação básica (IBGE, 2020). Em 2018, no estado do Rio de Janeiro, apenas 71,3% da população na faixa etária de 18 a 29 anos possuía os 12 anos de escolaridade básica concluída (IBGE, 2020). Verificamos, assim, um grupo potencialmente significativo de cerca de 30% desses sujeitos jovens a serem matriculados na EJA da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Nesse contexto, em que há um contingente expressivo de indivíduos que não tiveram e continuam a não ter o direito ao acesso e permanência à educação garantidos pelo Estado, compreendemos que uma possível supressão da oferta da modalidade EJA em detrimento de exames de certificação se constitui como uma negação ao direito à educação de novo tipo.

Frente a essa realidade materializada pelos números, buscamos interpretá-la para compreensão das múltiplas determinações que compõem essa dinâmica que vem se desenhando na esfera das políticas públicas educacionais que mostram uma suposta escolha por parte dos estudantes em aderir à certificação.

No estado do Rio de Janeiro, as políticas voltadas para EJA vêm cumprindo um papel de subordinação às demandas impostas ao ensino regular pelos organismos supranacionais. Neste caso, temos como a principal política, conforme mencionado anteriormente, o IDEB, que articula duas variáveis: os exames de proficiência de língua portuguesa/redação e matemática e o índice de fluxo escolar, que é expresso pelo percentual de alunos em distorção idade-série. A fim de embasar tal realidade, tem-se que o percentual de jovens na EJA em 2009, ano que a SEEDUC amargou a penúltima colocação no ranking nacional, era de 55,4% e em 2019 essa realidade já correspondia a 73,5% (INEP,

2020), ou seja, concretizou-se um processo de juvenilização¹ da EJA no estado, com objetivo de melhorias dos resultados do IDEB.

Essa conjuntura influencia diretamente nas práticas adotadas pelas equipes gestoras e docentes. No tocante às práticas pedagógicas, fazem com os professores concentrem esforços nos conteúdos que estarão presentes nos exames, limitando assim a autonomia pedagógica. Já no que se refere ao fluxo escolar, induz as unidades escolares à migração dessas matrículas de alunos defasados à EJA, visto que a modalidade não é contabilizada na avaliação do IDEB.

Entretanto, ao analisarmos os dados referentes ao número de escolas de EJA no estado do RJ, entendemos que esse novo *modus operandi* não fez com que a SEEDUC investisse na expansão da modalidade EJA para receber esse contingente de jovens estudantes. Sendo assim, se olharmos os dados dos Censos Escolares do INEP referentes aos anos de 2017 e 2022 da rede estadual do RJ no que se refere à EJA de Ensino Médio vemos que há um acréscimo de 3.761 matrículas e uma diminuição de 40 unidades escolares.

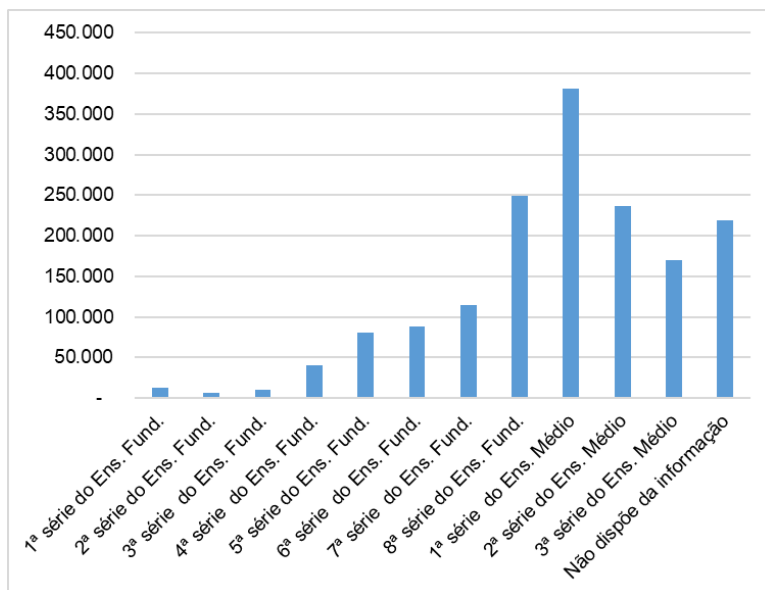
Essa incompatibilidade entre a diminuição do número de escolas e o crescimento de matrículas vai ao encontro das políticas públicas educacionais de otimização de turmas, que conduz a mais uma forma de precarizar o trabalho docente. Também cabe pensarmos que essa realidade reflete e refrata a política de dar maior visibilidade às ofertas de certificação da EJA.

No que diz respeito à certificação Encceja de nível médio, podemos questionar, por um lado, a não universalização dessa etapa da educação básica, o que gera um grande público potencial para o exame. Por outro lado, é importante não perder de vista a questão da permanência do estudante na escola, principalmente o estudante originado nos grupos sociais menos privilegiados. A maioria dos candidatos que se inscreveu na edição de 2020, do Encceja, é formada por negros ou pardos, com piores condições salariais e que, apesar de terem acesso à escola, deixaram-na no final do ensino fundamental ou durante o ensino médio (INEP, 2020). Compreendemos que este fenômeno é um movimento cíclico e, por

¹ Compreendemos como juvenilização da EJA um mecanismo de indução à migração de estudantes jovens do ensino regular, que se encontram em distorção idade-série, para a modalidade EJA (FERNANDES; ALVARENGA, 2022).

diversas vezes, espiralado, num movimento de claro e escuro, conforme Kosik (1995), e não de modo linear. O que vale dizer que os dados, em si, não têm voz, e cabe ao pesquisador ler e interpretar, compreendendo a historicidade de um fenômeno.

Gráfico 1 - Série na qual os inscritos na edição 2020 do Encceja deixaram de estudar



Fonte: Sinopses Estatísticas do Encceja 2020.

Dos 216.411 inscritos na edição do Encceja de 2020 no estado do RJ, temos que: 25.546 (11%) não possuíam renda e 98.727 (45%) ganhavam até um salário-mínimo. Confirmando o recorte de classe social da população da EJA, tem-se que, na edição 2019 do Encceja, 64,4 % dos inscritos informaram que iniciaram atividade remunerada antes de atingir a maioridade, sendo 66.047 antes de completar 14 anos de idade, 98.967 com idade entre 14 e 16 anos e 61.725 com idade compreendida entre 17 e 18 anos. Com relação à idade que deixaram de frequentar a escola, apresenta-se o estarrecedor dado de 55% na faixa etária entre 15 e 18 anos, faixa etária na qual estes jovens deveriam cursar ou estar cursando o ensino médio. Entendemos essa realidade à guisa da compreensão de Marx e Engels (1987, p. 39) ao sustentarem que:

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais.

Nesse sentido, a análise do Encejea não pode deixar de considerar seu objetivo em atender a uma demanda de jovens e adultos trabalhadores e, em geral, mais pobres que, por diversos motivos, não concluíram a educação básica. O motivo mais apontado pelos inscritos na edição de 2019 que desistiram de frequentar a escola é a incompatibilidade de tempo-espaço entre o emprego e a escola (INEP, 2020a), o que reforça nossa convicção de que este exame atende majoritariamente estudantes trabalhadores. Na edição 2020, o motivo mais informado para o abandono escolar foi “falta de tempo para estudar” em primeiro lugar, seguido de “necessidade de trabalhar para ajudar a família” e, em terceiro, “maternidade/paternidade na adolescência” (INEP, 2021).

Esse contexto que traz números crescentes de adesão de jovens, adultos e idosos (especialmente os jovens) ao Encejea vai ao encontro da dinâmica de fechamento de turmas e escolas de EJA, contraditoriamente à demanda de sujeitos que, potencialmente, seriam estudantes da modalidade.

Esse atendimento, ao que tudo indica, privilegia o certificado, e segue na contramão daqueles que defendem uma educação crítica e na perspectiva da formação humana. Em análise dos projetos e políticas relacionados à EJA, Rummert (2008) afirma que:

Especificamente no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, surge no País na década atual, mais precisamente a partir de 2003, uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas. (Rummert, 2008, p. 180).

Nesse sentido, verifica-se que o Encejea se fortalece em um contexto de reforço a uma tendência histórica de formação aligeirada para os trabalhadores. Para os que precisam conciliar escola e trabalho, multiplicam-se oportunidades de conclusão da educação básica das mais variadas formas, em cursos presenciais de qualidade questionável, cursos

semipresenciais, ou a certificação. Concordamos com Kuenzer (2005) quando a autora define esse processo como “inclusão excludente”, uma inclusão muitas vezes baseada em “certificações vazias”, que não preparam intelectualmente o trabalhador para ocupar as melhores posições no mercado de trabalho capitalista, menos ainda para que possa ter como horizonte a superação da estrutura excludente desse sistema (Kuenzer, 2005, p. 93).

Nesse contexto, o direito à educação no Brasil, um país marcado historicamente por desigualdades sociais e pela dependência econômica às nações consideradas desenvolvidas, ainda não conseguiu alcançar sua plenitude. Dados da PNAD-C referente ao ano de 2019 nos trazem a dimensão dessa realidade ao constatar que cerca de 72 milhões (51,2%) de pessoas com idade a partir de 25 anos não concluiu o percurso da educação básica e que 11 milhões (6,6%) de pessoas com 15 anos ou mais ainda eram analfabetas (IBGE, 2020). Esses números bastante expressivos vão de encontro a uma realidade nacional contraditória, com apenas 3,2 milhões de matrículas em turmas de EJA (IBGE, 2020).

Dessa forma, verifica-se que o movimento constatado de uma maior adesão ao Encceja no âmbito nacional se reflete, também, no estado do RJ, onde se verifica um aumento de 214.564 inscrições no exame se comparadas as edições de 2017 e 2019, ou seja, uma elevação de 156%. Na edição de 2019, o Encceja teve cerca de 281 mil inscritos em busca da certificação de nível médio, número superior, inclusive, aos 129 mil estudantes matriculados na EJA no mesmo ano e nível de ensino (INEP, 2020). Após a edição recorde de 2019, o Encceja teve 1.608.135 inscritos, na edição 2020, e 1.683.134 inscritos, em 2022. Os números mostram que o exame está consolidado como política para EJA, conforme expressam os dados destas últimas edições.

Essa expressividade vivenciada pelo Encceja não acontecia quando a certificação do ensino médio era vinculada ao Enem. Catelli Jr. (2016) considera que este exame não atendia a demanda de certificação de jovens e adultos, por ser um exame com perfil específico, destinado aos jovens escolarizados que concorreram às vagas nas universidades nas quais adota-se o Enem como processo seletivo. O autor, naquele momento, considerava importante existir um exame com material didático e provas adequadas ao público que estivesse fora da escola (Catelli, 2016).

A consolidação do exame na atualidade é resultado da transferência da certificação de nível médio para o ENCCEJA e do consequente investimento de maiores recursos financeiros por parte do INEP. De acordo com o Relatório de Gestão do INEP 2020, R\$150.201.724,96 (12,46% dos recursos da instituição) foram empenhados para realização do ENCCEJA. No entanto, o valor foi reduzido em 2022 para 97.715.160,65 (8,82% do orçamento empenhado). De qualquer forma, o ENCCEJA tornou-se o segundo maior exame do Instituto. A adesão dos entes federativos a esta política para a modalidade é fundamental para entender a consolidação do exame, como informa o INEP no Relatório de Gestão do INEP 2018:

Com as melhorias do Enem anunciadas após Consulta Pública, no início do ano de 2017, a função de certificação do Ensino Médio retornou para o Encceja, como ocorria até 2009. Outra novidade da edição foi que o Exame passou a contar **com maior envolvimento das Secretarias Estaduais de Educação**. (INEP, 2018).

Neste cenário,

[...] o sistema educacional público brasileiro deve se ajustar a um padrão que consolida alterações em sua estrutura de oferta e sua lógica de funcionamento. A materialidade dessa tendência tem se dado através de inúmeras contrarreformas que procuram identificar e agir sobre a alegada ausência de qualidade da escola pública e, consequentemente, estabelecer alterações estruturais que têm, na privatização e na fragilização do sistema público universal de ensino, seus principais elementos (Freitas, 2012). Quando situamos a EJA nessa tendência, podemos destacar duas contrarreformas específicas que atingem, em muito, a modalidade, principalmente em seus aspectos de oferta e permanência: a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que estabelece a reforma do Ensino Médio, e o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b), que dimensiona a função e o caráter da Educação à Distância (EaD) no âmbito da Educação Básica (Nicodemos; Serra, 2020, p. 879).

Neste contexto, acrescenta-se a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) que autoriza as redes de educação ofertarem para EJA, nesta etapa, “até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo [...]” (BRASIL, 2018, p. 10).

Mais recentemente, a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resolução 01/2021 de 25 de maio de 2021, demonstra o papel exercido pelo Estado em relação à EJA: a indicação de variadas possibilidades de ofertas da modalidade indica uma pulverização e fragmentação da modalidade. O enquadramento da EJA à Base Nacional Comum Curricular mostra-se problemática, haja visto que a BNCC não foi pensada para os sujeitos da modalidade. Alvarenga, Corrêa e Ribeiro (2022) expõem o debate crítico em torno da BNCC. O debate evidenciou a ausência da EJA no documento e a organização dos conteúdos com claro direcionamento às crianças e adolescentes, aspectos que corroboram a dialética do “não lugar” da EJA. (Alvarenga, Corrêa, Ribeiro, 2022, p. 13).

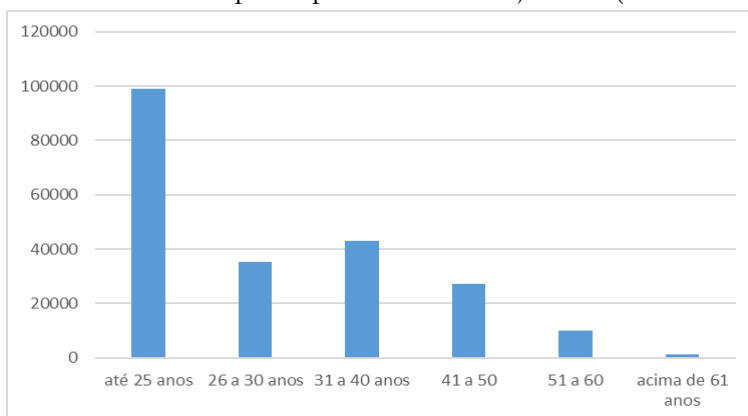
O incentivo à EaD e à certificação da educação básica, nos moldes do Enceja, reduz gastos e não contempla grande parte dos sujeitos que são excluídos do acesso às redes escolares, sobretudo, públicas e desprovidas de equipamentos que deem condições de acompanhar as atividades fora do espaço escolar. Além disso, corre o risco desses arranjos políticos transformarem-se nas principais formas de ofertas da EJA, aumentando o caráter excludente do direito à escola.

Nessas condições, Nicodemos (2019) afirma que a

[...] desescolarização da oferta na modalidade é um processo onde o atendimento a esse público dar-se-á fora da escola, ao contrário do que até então tínhamos concebido e garantido legalmente para jovens e adultos não escolarizados ou subescolarizados. Isso quer dizer que, na esteira dos processos de responsabilização e privatização da escola pública, a modalidade tende a ficar reduzida a duas ações prioritárias, qual seja: a Educação à Distância e a política de certificação (Nicodemos, 2019, p. 28).

Essa realidade de adesão ao Encejea é influenciada, também, pelas ações de indução à migração dos estudantes com descompasso entre idade-série do ensino regular, de modo que, assim como na EJA de Ensino Médio, os jovens com idade entre 18 e 29 anos passam a compor a maior parcela desses sujeitos inscritos no Encejea, no nível médio. Nossas pesquisas indicam que o Encejea tem se tornando, quase que obrigatoriamente, a possibilidade para jovens trabalhadores, inclusive parte dos jovens direcionados à modalidade EJA, no processo de juvenilização da EJA, como demonstrado pelo gráfico abaixo em relação à idade dos participantes no Encejea, 2020, do estado do RJ:

Gráfico 2: Idade dos participantes do Encejea 2020 (Estado do RJ)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das Sinopses Estatísticas do Encejea 2020 (INEP)

Dados do INEP, referentes ao Encejea 2019, indicam que parte significativa dos inscritos no exame estão ou estiveram matriculados na Educação de Jovens e Adultos. No caso dos inscritos do estado do Rio de Janeiro, na edição 2019, cerca de 32% informaram ter frequentado ou frequenta a modalidade. Ou seja, apenas naquela edição, é possível que até 112 mil fluminenses estivessem tentando o exame com vistas ao abandono dos cursos da EJA. Ressalta-se que, a partir da edição 2020, essa informação deixou de constar nas sinopses. Mesmo não compondo a maioria dos inscritos no exame, preocupa esse quadro de direcionamento dos jovens do ensino regular para a modalidade EJA, e o processo paralelo

de abandono desses estudantes que, pelas condições de vida, encontram no Enceja uma forma mais rápida de conclusão da educação básica.

A certificação do ensino médio é a mais solicitada no Enceja desde 2017, quando o exame tornou a certificar essa etapa da educação básica. Quando se considera que a maior parte deles é escolarizada, por ter interrompido os estudos no final do Ensino Fundamental e durante o ensino médio nota-se que o exame tem sido buscado para como finalidade de conclusão da educação básica para jovens que constituem parte do público demandante das escolas de EJA.

No entanto, com a redação da oferta de escolas de ensino médio da modalidade, na rede estadual do Rio de Janeiro, a migração de jovens da EJA para o Enceja tende a se fortalecer, bem como a participação em exames similares, como o recém-instituído exame de certificação na rede CEJA². As medidas implementadas pelo governo do estado do Rio de Janeiro estão em franca posição contrária à oferta da modalidade EJA, instituindo a expropriação do direito ao conhecimento dos trabalhadores.

Contraditoriamente, a realidade mostra que o exame Enceja pouco atende às necessidades dos sujeitos da EJA. Se o número de inscrito no estado, na edição 2020, foi de 216.411 inscritos, o percentual de faltosos alcançou 75%, na área de Ciências da Natureza. O quadro abaixo apresenta o percentual de ausentes nas provas do Enceja 2020 por área do conhecimento:

Quadro 1: Inscritos ausentes na edição 2020 do Enceja

Área	Percentual de faltosos
Ciências Humanas	74%
Ciências da Natureza	75%
Matemática	70%
Linguagens e Códigos	73%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Enceja 2020.

² A Rede CEJA (Centros de Educação de Jovens e Adultos) oferece ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA de forma semipresencial. O exame de certificação da rede foi instituído por meio da Portaria nº 569 de 22 de maio de 2022. Disponível em: <https://shre.ink/2KJQ>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

Da mesma forma, o total de aprovados, em todos os componentes na edição de 2020, foi de 25.843. Ou seja, aproximadamente 12% dos inscritos. Constata-se que, se o em o governo do estado direciona esses jovens e adultos trabalhadores para certificação, essa política atende, apenas, a um percentual baixo dos inscritos na prova. Nesta dinâmica, estudantes, com dificuldades diversas de frequentar as escolas para concluir o ensino médio, se veem diante de reduzida oferta da modalidade EJA, tendo pouca ou nenhuma alternativa ao Encceja, o que faz deste exame mais um simulacro do acesso à educação (Rummert, 2008) como demonstram o pequeno percentual de aprovação para a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio.

Podemos analisar que o ENCCEJA tem buscado se afirmar como projeto de escolarização sem a cultura escolar, ou, como alguns estudiosos têm denominado, de desescolarização, minando a perspectiva de um projeto de educação unitária, nos termos de Gramsci (1982). Educação essa que não desvincula e nem hierarquiza a relação trabalho manual e trabalho intelectual, suas dimensões técnicas e políticas, orientando-se pelo princípio educativo como estratégia para implementar um projeto de sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

Considerações Finais

Tendo por objeto o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) como uma política do governo federal, o presente capítulo teve por objetivo interrogar aspectos desta política pública que sustenta, pela via institucional da legalidade, questões sensíveis ao direito à educação de jovens e adultos, entre elas o acesso e a permanência na EJA das classes subjugadas às dinâmicas perversas do capital.

Os exames para fins de certificação promovidos como política pública, em detrimento da escolarização, acabam por reduzir/excluir um importante espaço, a escola, como um lugar de aquisição do saber sistematizado, de sociabilidades solidárias, de construção de consciência crítica com vista à formação para a realização humana fundada e fundadora de uma sociedade com justiça social.

Entendemos que estes exames, tal como a educação a distância, possam servir como uma possibilidade outra à EJA presencial, considerando as realidades e necessidades específicas de jovens e adultos que recorrem às formas de oferta da modalidade. Contudo é necessário dizer que o ENCCEJA estão sendo tornado como política hegemônica legitimadora de atributos (competências) que são valorados pela lógica da produção capitalista, em uma relação mediatizada pelo mercado. Neste sentido, ao analisarmos os dados expressos na pesquisa, que mostram um movimento de diminuição de oferta/escolas/turmas de EJA no estado do Rio de Janeiro e concomitantemente um aumento exponencial de inscrições no Enceja, podemos compreender, para além do aparente, que há um projeto político em curso corroborando para a dualidade entre Enceja e EJA presencial.

Podemos provisoriamente concluir que o Enceja promove a atomização dos sujeitos, isolando-os de um processo denso particular, rico, mas não menos contraditório, que é a escola como lugar dos relacionamentos no qual é possível que todos estabeleçam relações com todos: professores, estudantes, profissionais de apoio educacional, equipe de direção, com os quais trocamos experiências e con(vivências).

Com relação à problemática de ser compreendida, à luz do fenômeno da juvenilização, nos parece haver um movimento intensificado nesta direção, visto o maior percentual de inscritos encontrar-se na faixa etária demarcada como jovem, além dos dados que mostram que parte dos inscritos no Enceja frequentam ou frequentaram cursos da EJA. Ressaltamos que essa juventude possui, majoritariamente, sua caracterização definida na classe trabalhadora, conforme dados censitários educacionais.

Neste texto os autores não tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de reflexão sobre o Enceja, ainda pouco estudado a partir do método materialista dialético. Nossa reflexão aponta para um processo em que a educação de jovens e adultos tende a ser reduzida em sua oferta no ensino presencial, com o fortalecimento deste exame e a adesão crescente a ele por parte de estudantes, ainda, muitos jovens.

A possibilidade de construção de projetos de educação não hegemônicos confronta a certificação vazia. Nesse sentido, as contradições produzidas neste projeto de formação dos trabalhadores

estudantes emergem dos próprios limites do ENCEEJA e de críticas, cada vez mais robustas, vindas de vários setores da sociedade civil, desde as associações científicas no campo da educação aos Fóruns EJAs espalhados pelo Brasil em defesa do direito à educação na perspectiva da formação humana para os sujeitos da EJA. E é com esta contradição que podemos alargar as brechas para a construção do direito à educação na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras.

Referências

ALVARENGA, M. S.; CORRÊA, N. B.; RIBEIRO, G. L. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais: La dialéctica del lugar social de la educación de jóvenes y adultos en las políticas curriculares actuales. **Revista Cocar**, v. 11, 21 fev. 2022.

ALVARENGA, M. S. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 121-138, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/TUNPz>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BEIRAL, H. J. V; FERRARI, G. M; JULIÃO, E. F. As políticas de educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **POIÉSIS**, v.11, n. 19, p. 40-57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <https://bityli.com/6Vi9Z>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Constituição 1988**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC/INEP. **Portaria 44**, de 10 de março de 2005. Disponível: <https://bit.ly/2Sa3GAR>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://bityli.com/uAn43>. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downlo-ads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CATELLI JR, R; GISI, B; SERRAO, L, F, S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/Pbb7l>. Acesso em: 23 set. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INEP. **Sinopses Estatísticas do Encceja 2020**

INEP. **Microdados do Encceja 2020 e 2022**

Relatórios de Gestão do INEP (2018, 2020 e 2022).

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/mpnZA>. Acesso em: 12 maio 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral 2020/2**. Cadastro central de empresas 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://bityli.com/JS4Fw>. Acesso em: 10 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2S4kIQV>. Acesso em: 26 ago. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística do ENCCEJA 2019, 2020, 2022**. Brasília. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em: 03 set. 2023.

IPEA. **Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. 2011. (Comunicados do Ipea, nº 124). Disponível em: <https://bityli.com/6Nvq8>. Acesso em: 23 set. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 1987.

NICODEMOS, A. A educação de jovens e adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

NICODEMOS, A; SERRA, E. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI. **Rev. Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-70, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2HG9Art>. Acesso em: 28 set. 2020.

RUMMERT, S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**. v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>. Acesso em: 03 maio 2021.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora da UFF, 2011. p.57-97.