
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 33 Número 71

4 de novembro de 2025

ISSN 1068-2341

O ENCCEJA no Contexto Formativo dos Estudantes: Entre o Real e o Formal

Rosimeire Aguiar Pereira Lopes

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Brasil



Maria Clarisse Vieira

UNB – Universidade de Brasília

Brasil

Citação: Lopes, R. A. P., & Vieira, M. C. (2025). O ENCCEJA no contexto formativo dos estudantes: Entre o real o e o formal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(71).

<https://doi.org/10.14507/epaa.33.8981>

Resumo: Desde sua implementação, o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) se apresenta como uma opção de conclusão de escolaridade para educandos que tiveram sua trajetória escolar interrompida. Diante da popularização do exame, constitui objetivo deste estudo, de cunho exploratório, compreender em que níveis os anseios formativos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se alinham à proposta avaliativa do ENCCEJA e quais as possíveis implicações advindas de sua aplicação para a oferta de EJA no Distrito Federal. Por meio de uma abordagem qualiquantitativa, à luz do materialismo histórico-dialético, compõem esta pesquisa análise da matriz teórica, de sinopses estatísticas e de fichas cadastrais de escolas e entrevistas narrativas com estudantes. Do estudo emergem três categorias: exclusão, trabalho e autoimagem, as quais apontam que as políticas de certificação se consolidam como um projeto de formação para a classe trabalhadora que, eivado de contradições, colide com os anseios formativos dos estudantes, em que o diploma se constitui instrumento para emancipação, outra forma de agir e ser no mundo.

Palavras-chave: avaliação; educação de jovens e adultos; formação; ENCCEJA

ENCCEJA in the context of the development of students: Between the real and the formal

Abstract: Since its implementation in 2002, the National Exam for the Certification of Competences for Young and Adults (ENCCEJA) has been a school completion option for students whose educational paths were interrupted. Thus, this study aims to understand the extent to which the educational aspirations of students in youth and adult education (EJA, in Portuguese) are aligned with ENCCEJA's evaluative proposals and to examine the possible outcomes of its application in EJA in Distrito Federal – Brazil. Using a qualitative-quantitative approach, based on historical-dialectical materialism, this research analyzes the theoretical framework, statistical data, school registration forms, and narrative interviews with students. Three key categories emerged from the study—exclusion, labor, and self-image—indicating that certification policies are becoming consolidated into a training project for the working class. However, marked by contradictions, this project clashes with the students' educational aspirations, in which the diploma is perceived as a tool for emancipation—another way of acting and being in the world.

Keywords: assessment; youth and adult education; formation; ENCCEJA

El ENCCEJA en el contexto de formación de los estudiantes: Entre lo real y lo formal

Resumen: Desde su implementación en 2002, el Examen Nacional para la Certificación de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA) se presenta como una opción para la conclusión de la escolaridad de estudiantes cuya trayectoria escolar ha sido interrumpida. Dada la popularización del examen, este estudio, de carácter exploratorio, tiene como objetivo comprender en qué medida las aspiraciones formativas de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se alinean con la propuesta evaluativa del ENCCEJA y cuáles son las posibles implicaciones derivadas de su aplicación para la oferta de la EJA en el Distrito Federal. Mediante un enfoque cualitativo-cuantitativo, a la luz del materialismo histórico-dialéctico, esta investigación incluye el análisis de la matriz teórica, de sinopsis estadísticas y de formularios de registro escolar, así como entrevistas narrativas con estudiantes. Del estudio emergen tres categorías: exclusión, trabajo e autoimagen, que señalan que las políticas de certificación se consolidan como un proyecto de formación para la clase trabajadora que, cargado de contradicciones, entra en conflicto con las aspiraciones formativas de los estudiantes, para quienes el diploma constituye un instrumento de emancipación, otra forma de actuar y de ser en el mundo.

Palabras-clave: evaluación; educación de jóvenes y adultos; formación; ENCCEJA

O ENCCEJA no Contexto Formativo dos Estudantes: Entre o Real e o Formal

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que busca assegurar àqueles cujas trajetórias escolares não seguiram o percurso regular o gozo pleno de seu direito à educação como condição precípua para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade pautada nos valores da democracia e equidade. Para atender às peculiaridades destes sujeitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) determina que a EJA pode ser ofertada por meio de cursos e exames (Brasil, 1996). Atualmente, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), instituído pela Portaria nº 2.270/2002, exerce a função certificadora, sendo um instrumento que visa aferir competências acumuladas pelo indivíduo no processo escolar e nos processos formativos que se desenvolvem nas interações humanas e nas manifestações socioculturais (MEC, 2002).

As duas formas de oferta (cursos presenciais e exames), no entanto, percorrem caminhos distintos, pois, enquanto nos últimos anos registra-se no modelo presencial uma queda substancial no número de matrículas – apesar do alto índice de não escolarizados –, a conclusão da escolarização por meio do ENCCEJA trafega um caminho inverso, aumentando progressivamente.

No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, referentes ao ano de 2023 e publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, apesar da curva ascendente no número de pessoas com idade superior a 25 anos com ensino médio completo observada nos últimos anos – que passou de 45,0% em 2016 para 54,5% em 2023 –, ainda restam cerca de 68 milhões de adultos nesta faixa etária que não concluíram essa etapa educacional (IBGE, 2023).

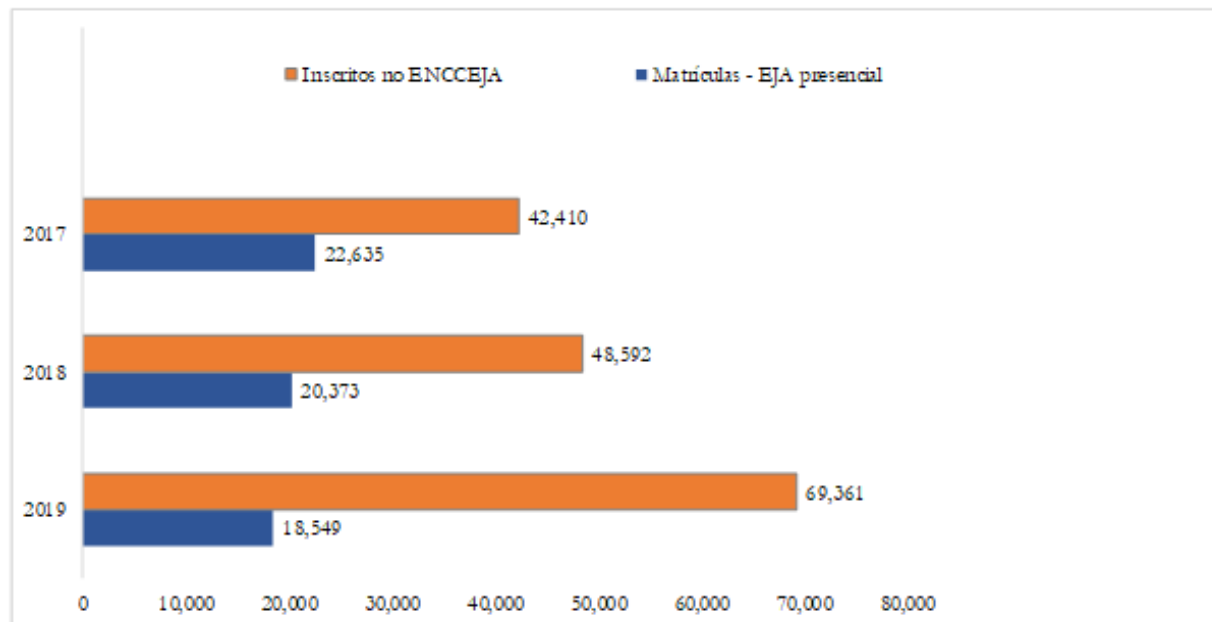
Não obstante, as matrículas da EJA vêm sofrendo uma retração significativa em sua oferta, intensificada após o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma em 2016. Os dados do Censo Escolar de 2023 revelam um constante movimento de queda referente às matrículas no ensino médio (EJA 3º segmento), das 3.273.668 registradas em 2019, para 2.589.815 em 2023 (INEP, 2023). Em contrapartida, a demanda pelo ENCCEJA cresceu significativamente nos últimos anos. Em uma década, o número de candidatos saltou de 366 mil em 2012 para aproximadamente 1,1 milhão em 2023, atingindo seu ápice em 2019 com 2,9 milhões. Em 2021, no contexto da crise sanitária da COVID-19, foram submetidas 1,6 milhão de inscrições (INEP, 2023).

Para Ventura e Oliveira (2020), tal fenômeno relaciona-se à negligência histórica a que é submetida a classe trabalhadora no campo da educação, agravada pelo desgaste das políticas públicas e insuficiência de investimentos na EJA, evidenciados nos últimos anos (Ventura & Oliveira, 2020).

Os números do Distrito Federal, representados na Figura 1, ilustram o que vem ocorrendo em âmbito nacional.

Figura 1

Comparativo entre matrículas na EJA presencial – 3º segmento e inscritos no ENCCEJA – Ensino Médio



Fonte: SEEDF (2019); INEP (2017, 2018, 2019).

Diante dessa dinâmica e da histórica constituição da EJA como arena de disputas e tensões vinculada à garantia de direitos, convém indagar o valor simbólico atribuído à certificação e se o ENCCEJA estaria, de fato, contribuindo para a democratização do ensino e maximização de oportunidades ou, em via contrária, estaria consubstanciando a fragilização de direitos que aflige as classes mais vulneráveis.

A partir desse questionamento, o objetivo central deste estudo consiste em compreender as perspectivas formativas associadas ao ENCCEJA, tanto aquelas presentes nos documentos institucionais, quanto as enunciadas pelos estudantes inscritos no exame, analisando suas motivações e os condicionantes socio-históricos que influenciam seus percursos de aprendizagem.

Desse modo, buscou-se verificar as concepções formativas que se alinhavam à proposta avaliativa subjacente ao exame e os possíveis impactos na oferta de EJA no Distrito Federal – Brasil, por meio da análise dos questionários socioeconômicos aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dados provenientes de entrevistas conduzidas com oito egressos e potenciais participantes do ENCCEJA.

A seleção dos entrevistados ocorreu, inicialmente, por meio de comunicado em mídia social, uma vez que havia, à época da pesquisa, uma comunidade no Facebook voltada a pessoas interessadas no exame. Entretanto, mesmo após a confirmação de participação, parte dos estudantes não retornou o contato. Dessa maneira, por este meio, permaneceram no estudo apenas quatro sujeitos, aqui denominados egressos, por já possuírem certificação de nível médio obtida através do ENCCEJA.

Considerou-se pertinente à análise do fenômeno agregar às percepções dos egressos as visões daqueles que pretendem concluir sua escolaridade via ENCCEJA, pois esses dois grupos se encontram em estágios distintos de sua formação: uns já certificados e outros com seu processo de escolarização em andamento. Sendo assim, para integrar a amostra, foram selecionados outros quatro educandos que frequentam curso preparatório para o ENCCEJA desenvolvido pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP)¹. Entre os oito estudantes participantes da pesquisa, apenas uma não possuía experiência prévia em cursos regulares de EJA.

O contato com o CEDEP se deu por meio da parceria da entidade com o Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais (GENPEX)². Uma das educadoras que ministra as aulas do curso para o ENCCEJA promoveu o encontro virtual com os educandos, que foram contatados individualmente. Também as entrevistas foram realizadas remotamente, por chamada de vídeo, devido à pandemia de Covid-19, e ocorreram entre março e maio de 2021.

A partir do enunciado de Bauer e Jovchelovitch (2008), segundo o qual “o léxico do grupo social constitui sua visão de mundo”, optou-se por conduzir com os educandos entrevistas narrativas. Este tipo de entrevista, por apresentar uma forma mais flexível, preza pela espontaneidade do relato e permite ao pesquisador adentrar o universo de opiniões e interpretações dos sujeitos sobre o objeto de estudo, além de caracterizar o espaço-tempo, as motivações e os fatores simbólicos que movem o ator (Bauer & Jovchelovitch, 2008, p. 91).

As entrevistas narrativas, por serem instrumentos não estruturados, possibilitam que a cosmovisão particular do sujeito emergja e, por meio da reconstituição de sua história, sejam

¹ CEDEP é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 1987, em decorrência das lutas por melhorias sociais e educativas no Paranoá-DF.

² Conjuntamente, CEDEP e GENPEX desenvolvem projetos voltados à educação de jovens e adultos desde a década de 1980 no Distrito Federal, Brasil. Além do trabalho pedagógico com os estudantes, são realizadas formações com as alfabetizadoras que participam do projeto e outras ações culturais e educativas para a comunidade.

estabelecidas conexões com o contexto situacional, possibilitando vislumbrar as nuances do tema em um panorama mais amplo e as relações que estabelece com as múltiplas dimensões da totalidade.

Considerando que este artigo representa um recorte da pesquisa, será objeto de estudo apenas uma parcela das entrevistas, quatro no total. A delimitação se faz necessária devido à densidade dos dados e à profundidade teórico-metodológica da abordagem, que requer um olhar mais aprofundado para garantir uma análise mais consistente. O conjunto das entrevistas, porém, constitui material relevante que deverá compor uma futura publicação, ampliando as reflexões sugeridas neste trabalho.

Para subsidiar o corpus de dados da pesquisa foram colhidas, ainda, informações sobre a taxa de migração para o ENCCEJA referente ao ano de 2019, relativas aos educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial em oito escolas que atendem EJA 3º segmento, todas situadas em Ceilândia-DF. A cidade concentra o maior número de instituições que ofertam a modalidade no Distrito Federal (quinze, ao todo) e possui o maior quantitativo de escolas cadastradas como unidades certificadoras em nível médio no sistema do INEP, nove no total. Ademais, Ceilândia apresenta elevada densidade populacional, com problemas sociais decorrentes da baixa renda per capita e da violência.

Posto isto, a primeira sessão do texto dedica-se a apresentar a constituição histórica do ENCCEJA e suas bases epistemológicas, fundamentadas em dois vieses presentes na legislação que o institui: seu caráter certificador e suas premissas enquanto instrumento de avaliação de competências. Posteriormente, são analisadas as concepções formativas que permeiam o exame e suas contradições, contrapondo-as com as perspectivas de formação dos educandos, conforme o levantamento de dados efetuado e as entrevistas realizadas, consideradas três categorias: exclusão, trabalho e identidade/autoimagem. À guisa de conclusão, são tecidas considerações sobre o emprego de exames de certificação na Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades formativas.

ENCCEJA: Uma Avaliação em Larga Escala

Ao longo da história, a educação brasileira constituiu-se enquanto arena de embates das correlações de poder, ora assumindo contornos emancipadores, ora subjugada às determinações do capital (Catelli et al., 2013; Rummert, 2013; Ventura & Oliveira, 2020).

Nota-se que o processo socio-histórico, eivado de contradições, transmite às práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais seus matizes. No caso específico da educação de jovens e adultos, o conflito se apresenta no tipo de formação remetida a esses sujeitos e no projeto de sociedade que se pretende empreender. Ancorado no discurso da universalidade do ensino e democratização da educação, o ENCCEJA configura-se como mecanismo de aferição de competências e habilidades acumuladas pelo indivíduo. Concomitantemente, o exame busca articular-se com outras políticas públicas³.

Está imbricada nessa dupla funcionalidade uma série de pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos que requerem uma análise mais aprofundada para que se compreendam as proporções assumidas pelo ENCCEJA no cumprimento das atribuições que lhe foram conferidas – como instrumento de conclusão de escolaridade e enquanto desdobramento da modalidade EJA –, bem como sejam desveladas as bases formativas nas quais se erige o exame.

³ Embora a legislação não cite quais as políticas que dialogam com o ENCCEJA expressamente, a versão PPL do exame, voltada para as pessoas privadas de liberdade, se insere nas políticas destinadas ao sistema prisional.

As diretrizes e critérios que norteiam o ENCCEJA apoiam-se em suas raízes histórico-constitutivas. A reestruturação do Estado, na década de 1990 – sobretudo durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso – respaldada no projeto neoliberal, culminou com a implantação de políticas educacionais regidas por suas premissas e determinou as bases para os conteúdos e objetivos das avaliações externas.

As reformas educacionais engendradas nesse período calcaram-se em dois pilares principais: lastro financeiro, garantido pelos fundos geridos pela União destinados a financiar os custos dos demais entes federativos, e controle, viabilizado pelos mecanismos de padronização e avaliações em larga escala.

Sob a ótica economicista, o neoliberalismo estende aos meios educacionais a lógica orçamentária e alça a patamar central os sistemas de avaliação, como termômetros da eficácia técnica e financeira dos serviços públicos.

No bojo das reformas e da redefinição de seu papel, o Estado exime-se da responsabilidade pela execução e materialização dos direitos sociais, ao passo que adota os pressupostos de políticas de *accountability*⁴, pautadas no emprego de testes padronizados que estimulam a comparação entre os desempenhos acadêmicos e a competitividade entre instituições escolares (Carvalho & Santos, 2016; Peroni, 2009). O Estado passa, então, a assumir-se como provedor e regulador, em uma perspectiva de administração gerencial, na qual a avaliação é o “grande instrumento para diagnosticar iniquidades” (Peroni, 2001, p.239).

Justifica-se, portanto, a implantação de uma série de avaliações em larga escala – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC) – para aferição da produtividade e determinação de padrões de qualidade relativos ao sistema educacional.

Conforme assevera Freitas (2011), o ato de educar, segundo essa perspectiva, reveste-se então de uma racionalidade técnica, limitado às escalas dos testes padronizados e centrado na meritocracia. As avaliações, como mecanismos de controle estatal, promovem uma política de responsabilização, que desconsidera os determinantes socioculturais imbricados na escolarização (Freitas, 2011). Para os educandos da EJA, cujos itinerários já se encontram marcados pelos recorrentes processos de exclusão, ignorar tais fatores pode ocasionar severas implicações sociais e educacionais.

A transposição dos princípios mercadológicos para a educação conecta-se aos ideais do regime capitalista, conformando o ensino às demandas do processo produtivo e à divisão social do trabalho, corroborando para a manutenção do *status quo* (Rummer & Ciavatta, 2010).

Com a transição do governo, em 2003, e consequente redirecionamento ideológico das políticas educacionais, foram criados diversos programas voltados para a educação de jovens e adultos, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em conformidade com uma das bandeiras da nova gestão: a garantia dos direitos sociais. Entretanto, não houve alterações substanciais no teor das avaliações externas instauradas na administração anterior. No caso do ENCCEJA, sua pretensa reestruturação em 2006 e o intenso debate político que se seguiu não culminaram, de fato, em uma mudança nos paradigmas que permeavam o exame, mas acabaram por provocar abalos e inconstâncias em sua aplicação, conforme analisam Catelli et al. (2013).

⁴Apesar da polissemia e complexidade atribuída ao termo *accountability*, Afonso (2009, p.59) apresenta uma definição do conceito a partir da conjugação de três pilares: prestação de contas ou a dimensão informativa/argumentativa, responsabilização – de reforço positivo e negativo, com sanções e recompensas – e avaliação.

Oliveira (2009) faz um balanço dos primeiros mandatos em que Lula esteve à frente da Presidência:

as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam ... permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional. (p. 202)

As bases políticas, portanto, permanecem quase inalteradas e referendam ações no campo da educação que se vinculam à definição dos *standards* e conteúdos das avaliações externas (Peroni, 2009).

Em 2011, toma posse a presidente Dilma Rousseff, aliada de Lula. Sua proposta de governo pretendia dar continuidade às políticas públicas implementadas na gestão anterior. No mesmo ano, é promulgada a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), destinado à formação técnica e qualificação profissional por meio de cursos de curta duração. O programa é considerado a espinha dorsal do plano educacional de Dilma (Haddad & Di Pierro, 2015).

A proposta do Pronatec difere de outros programas implementados no governo Lula – tais como Projovem e Proeja – por estabelecer a dicotomia entre educação básica e formação profissional.

No que tange às normas regulamentares no campo da educação, em 2014, é editada a Lei nº 13.005, que apresenta o Plano Nacional de Educação – PNE. O documento configura uma aliança entre União, Estados e Municípios para promoção da universalização da educação básica em caráter extensivo e garantia de um ensino de qualidade, com condições de acesso e permanência de forma equânime para toda a população (Leite, 2015). O plano, que tem vigência de dez anos, elenca uma série de metas específicas para a educação de jovens e adultos. São elas: as metas 03, 08, 09 e 10.

As metas 03, 08 e 09 reforçam o compromisso com a universalização do ensino (meta 03), a elevação da escolaridade (meta 08) – com destaque para os exames de certificação como estratégia central para o avanço escolar – e a erradicação do analfabetismo (meta 09). Já a meta 10 trata da ampliação da EJA integrada à educação profissional. Nesse contexto, o ENCCEJA se insere como ferramenta relevante, mas ainda marcada por uma abordagem funcionalista que carece de maior articulação com políticas educacionais amplas e permanentes.

O clima de instabilidade política que se instaura a partir de 2016, após o golpe parlamentar que culminou com o impeachment da presidente Dilma, infligiu profundas perdas no campo educacional. No setor financeiro, o fim da destinação dos recursos do Pré-sal para a educação e o congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos afetaram sobremaneira os investimentos na área.

Durante a gestão de Michel Temer, que assumiu a presidência interinamente após o golpe, registrou-se também uma alteração referente ao ENCCEJA, que, a partir de 2017, volta a assumir a certificação para o Ensino Médio, tarefa que ficava a cargo do Enem desde 2009.

Nas eleições de 2018, em um cenário de polarização política, foi eleito Jair Messias Bolsonaro. A Educação de Jovens e Adultos sofre duros golpes através da desarticulação institucional, ausência de um plano estratégico e falta de investimentos na modalidade. Diante desse quadro, corroborado por uma conjuntura pandêmica, o ENCCEJA ocupa lugar central nas políticas de EJA no Brasil. No entanto, Ventura e Oliveira (2020) asseveram que, ao desobrigar o Estado de promover um ensino de qualidade e ao potencializar a instrumentalização do conhecimento, o ENCCEJA induz esta desestruturação da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito público e

contribui para tornar ainda mais diminuta a posição da EJA na hierarquia do sistema educacional brasileiro (Ventura & Oliveira, 2020).

ENCCEJA: Uma Avaliação por Competências

A ambiguidade que circunda a inscrição da EJA no rol das políticas educacionais brasileiras manifesta-se por meio de medidas contraditórias. Essa contradição evidencia, por um lado, as tensões entre os interesses dos grupos hegemônicos e da sociedade civil e, por outro, revela posturas político-pedagógicas instáveis, frequentemente moldadas pelas diretrizes e visões do governo em vigor.

Nos últimos anos, as políticas educacionais seguiram as regulamentações do Estado avaliador. Neste panorama, o ENCCEJA conjuga a função de certificar as competências individuais e de subsidiar a avaliação de políticas públicas, propondo indicadores qualitativos e compondo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, como determina o Parecer CNE/CEB nº 6/2010.

Destarte, o modelo de avaliação adotado, baseado nas competências adquiridas informalmente ou formalmente pelos sujeitos, orienta-se por concepções ideológicas, filosóficas e políticas. O próprio conceito de competências e a polissemia do termo sugerem distintas interpretações sobre as possibilidades do instrumento avaliativo.

Compreendidas enquanto esquemas operatórios para o desenvolvimento do saber prático, conforme a aceção de Perrenoud (2013), as competências conjugam aspectos cognitivos e emocionais para a resolução de problemas e tomada de decisões. Interessa a preparação para vida e a aplicabilidade prática dos saberes; uma formação escolar cujo cerne não é a ação individual, mas coletiva, voltada à compreensão do mundo (Perrenoud, 2013).

Em linha semelhante, o conceito de competências admitido pelo ENCCEJA está ancorado nas operações formais descritas por Jean Piaget, entendidas como “habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna” (INEP, 2002, p. 28).

No *Livro Introdutório*, material elaborado pelo INEP que apresenta os eixos estruturantes do ENCCEJA, são elencadas algumas justificativas para a adoção da terminologia “competências”: necessidade de superar o aspecto da instrução pelo da educação; reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; institucionalização e sistematização de princípios sobre formação contínua fora do âmbito escolar; exigência de superar a qualificação profissional precária e mecânica; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo. (INEP, 2002, p. 31)

Perrenoud (2013) destaca ainda outra razão para a incorporação das “competências” na esfera educacional. Segundo o autor, a organização tradicional do ensino, pautada na supremacia dos conhecimentos científicos e na vaguidade da cultura geral, privilegia a educação das elites – com ênfase na continuidade dos estudos – enquanto desfavorece os estudantes das camadas populares, para quem uma abordagem por competências seria mais satisfatória. Preparar para a vida aqueles que estão propensos a evadir, cujos prospectos não são favoráveis para o prosseguimento em seu itinerário escolar ou mesmo para o ingresso no mercado de trabalho, significa guarnecê-los de recursos para lutar por justiça social e minimizar os impactos das desigualdades.

Desse modo, as competências relacionadas na matriz referencial do ENCCEJA têm como escopo a autonomia intelectual do sujeito ativo socialmente⁵, dotado de “criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico, a informação, ou seja, o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”⁶ (INEP, 2002, p. 23).

O ENCCEJA... procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna. (INEP, 2002, p. 28)

Porém, Carvalho e Santos (2016) afirmam que a origem do conceito advém do universo vocabular do mundo empresarial, tendo surgido na transição do taylorismo/fordismo para o modelo toyotista. As novas configurações do sistema de produção exigiam a readequação do trabalhador que, dotado de uma série de competências, deveria ser capaz de assimilar e executar atividades diversificadas.

Na confluência de objetivos educacionais e empresariais, as competências visam resguardar e naturalizar o regime capitalista. Segundo Rummert e Alves (2010), nesse cenário, reveste-se a educação de cunho funcionalista, calcando-se na aquisição de competências, que se resumiriam em aptidões para o trabalho.

Sob esta ótica, os exames estruturam-se conforme condições de empregabilidade estipuladas segundo interesses do capital sem, contudo, contribuir efetivamente para a formação emancipatória dos sujeitos ou na correção das desigualdades, adjudicando assim, aos educandos da EJA, posições subalternas no tecido social (Rummert & Alves, 2010; Vieira, 2006).

Observa-se, portanto, uma contradição com a centralidade dos sujeitos aludida nos documentos normativos que instituem o exame. Tal incongruência se expressa também na composição de uma matriz de competências única, válida em todo o território nacional, já que a proposta de integração dos saberes populares e reconhecimento dos fatores relativos à construção da identidade do sujeito da EJA tendem a esvaecer-se em detrimento da homogeneidade avaliativa, que acaba por subjugar as regionalidades e os elementos culturais e econômicos associados (Vieira, 2006).

Cavaco (2007) reitera que, frente à complexidade das experiências dos indivíduos, as inferências de situações vivenciais não seriam capazes de abarcar o processo interminável da evolução humana, que configura a própria formação ao longo da vida. Destarte, apesar de reconhecer a multidimensionalidade das experiências, o exame pressupõe uma equiparação das realidades dos sujeitos, que seria de todo inviável, pois que não há como presumir a cadeia de eventos e as competências que desenvolveu em sua trajetória.

Neste sentido, Vieira (2006) indaga em que medida uma política de exames assentada no conceito de competências integraria os saberes, valores e culturas populares e como tais conhecimentos poderiam ser mensurados por meio de uma avaliação de abrangência nacional. A contradição entre o reconhecimento dos saberes de base informal e os princípios neoliberais – que atribuem grande valor ao saber sistematizado – poderia inibir a diversidade intrínseca à EJA, comprometendo a equidade do processo avaliativo (Vieira, 2006). Além disso, as concepções

⁵ O *Livro Introdutório* destaca ainda que o ENCCEJA deve exercitar as “potencialidades lógicas e sua capacidade crítica em questões de cidadania, reconhecendo e formulando valores essenciais à cultura brasileira, ao convívio democrático e ao desenvolvimento pessoal” (INEP, 2002, p.19).

⁶ Segundo o Relatório Jacques Delors, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

formativas derivadas dos fundamentos políticos e ideológicos que norteiam o ENCCEJA poderiam ser representativas de tal dualidade ao perpetuar a ordem social vigente, em oposição a uma educação transformadora.

A Dualidade do Formal

A natureza dialética e contraditória do processo educativo na medida em que retroalimenta o discurso ideológico dos detentores do capital, pode também suscitar um levante contra-hegemônico (Giroux, 1986). Deste modo, os sentidos atribuídos à formação podem associar-se à desumanização e aos mecanismos de controle e repressão ou, em sentido oposto, podem conduzir a práticas emancipatórias.

Parte-se do pressuposto de que a educação é historicamente e socialmente determinada e, como tal, não pode ser neutra, pois se constitui enquanto produto da atividade humana que, influenciada pelo contexto objetivo no qual o modo de produção capitalista impõe suas demandas, possui intencionalidades para além do caráter pedagógico, as quais implicam diretamente os percursos formativos. A educação estabelece, assim, uma unidade dialética com a sociedade capitalista, que abriga em seu interior a luta de classes oriunda das relações de produção (Cury, 2000).

Marcada como modalidade secundarizada no âmbito das políticas públicas, a Educação de Jovens e Adultos vem, paulatinamente, ocupando maior espaço nas agendas governamentais (Di Pierro, 2010). Entretanto, esse movimento de universalização do ensino para elevação da escolaridade dos educandos respalda-se, segundo Rummert e Ciavatta (2010), em mera formalidade, frente ao tipo de formação que ainda é ofertada a esses sujeitos, subordinada às determinações do processo produtivo e ao regime de acumulação de capital.

Essa tendência pode ser verificada no *Livro Introdutório*, que estabelece a matriz de competências do ENCCEJA, caracterizadas como “eixos cognitivos básicos, ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios” (INEP, 2002, p. 15). Depreende-se dessa assertiva que aos estudantes da EJA reserva-se a “lógica do mínimo”, em uma clara expressão do desejo neoliberal de perpetuação da estratificação social e de conformação da classe trabalhadora às mazelas do capitalismo (Rummert, 2007, p. 46).

Nessa esteira Rummert (2013), em texto sobre a educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores, aponta que as práticas pedagógicas no Brasil e, conseqüentemente, as políticas educacionais, incluídas as relativas à certificação, respondem unicamente ao fetiche da qualificação, encarada como forma de se livrar dos grilhões da pobreza e da marginalidade social, sem corresponder a possibilidades reais de apaziguar esses males. As reivindicações legítimas das classes trabalhadoras são, então, adulteradas, de modo que assumam a aparência de restituição de direitos, quando são, de fato, expressões da privação histórica destes mesmos direitos (Rummert, 2013).

No bojo de uma educação funcional, permanece o pensamento de Adam Smith, que propunha que a instrução para os trabalhadores deveria ser dosada, o que resigna o processo de formação a uma linearidade que não condiz com as assimetrias e disputas ensejadas pelo modo de produção capitalista, além de estabelecer limitações claras ao saber acessível a esses sujeitos.

A “certificação vazia”, nas palavras de Kuenzer (2002), à qual estes educandos estão submetidos, tanto opera para que exerçam atividades despidas de sentido – o que faz com que a roda do capital continue girando a favor das elites – quanto os condena ao subemprego e à informalidade, ao passo que os culpabiliza pela exclusão sofrida ao fomentar a crença de que sua empregabilidade cabe unicamente a seus esforços (Kuenzer, 2002; Rummert, 2013).

Essa via formativa, alicerçada na reificação e na internalização dos valores da sociedade mercantilizada, vai na contramão do que Frigotto et al. (2005) consideram ser um projeto de educação integral para os jovens e adultos trabalhadores, articulado com o trabalho como princípio educativo. Para os autores, uma concepção de formação erigida sobre essas premissas pressupõe uma ação educativa mediada, dialógica e dialética, construída a partir das relações sociais dos indivíduos, do compartilhamento de saberes e de experiências formativas que os educandos acumularam ao longo de sua vida – inclusive aqueles provenientes do trabalho – e de sua centralidade como sujeitos do conhecimento (Frigotto et al., 2005).

O conceito de educação para a emancipação parte de uma visão de formação omnilateral, preconizada por Gramsci (2000) e Paulo Freire (2017), pautada nos saberes socialmente constituídos e no pensamento crítico.

Na acepção freireana, a formação transcende o espaço da escola e se materializa nas relações dialógicas que os indivíduos estabelecem com o mundo, considerados seus percursos de vida, sua identidade, valores e cultura (Freire, 2017). No que corrobora Gramsci (2000), ao considerar a escola espaço potencializador do conhecimento adquirido para além de seus portões, e a educação como caminho para superação das contradições impostas pelo capitalismo.

Arroyo (2017), por sua vez, salienta que o sistema escolar, sobretudo a EJA, tem reproduzido as dicotomias de classe, raça, gênero e trabalho manual/trabalho intelectual. A ruptura com esse padrão, que prioriza as hierarquias, pressupõe a resistência de educadores e educandos na edificação de uma educação mais humanizada, na qual sejam incorporadas as vivências e as autoimagens de si e coletivas, a fim de reverter as subjetividades negativas em positivas (Arroyo, 2017). Nesse exercício de autorreconhecimento, identificam-se as tensões sociais e a forma como o sujeito está inserido nesse panorama controverso.

Ao desconstruir o apartheid espacial, social, que os classificou com as inferiorizações a partir das quais são pensados os espaços que habitam como não civilizados, desconstroem também o apartheid pedagógico, político e cultural que os pensa como iletrados, incultos, destinados a refazer percursos escolares civilizatórios (Arroyo, 2017, p. 40).

O antagonismo entre os dois conceitos de formação – um amparado na conservação da estrutura social e o outro alicerçado na transformação da realidade opressora (Freire, 2017) – revela como a educação pode se constituir em uma arena de embates político-ideológicos.

Perspectivas de Formação: Do Formal ao Real

As normativas que versam sobre a EJA assumem-na como uma modalidade destinada àqueles que não acessaram ou interromperam os estudos na infância ou juventude. Infere-se, portanto, que o educando jovem e adulto esteve à margem do processo de ensino, alijado de seu direito à educação em dado momento de sua trajetória. Esta marca distintiva reverbera no que estes sujeitos pensam sobre sua formação, sua relação com o trabalho e sua percepção sobre si e a sociedade.

Através de uma abordagem qualiquantitativa, à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), compõem esta pesquisa, além da matriz teórica, as sinopses estatísticas elaboradas pelo INEP relativas aos inscritos nas edições de 2017, 2018 e 2019 para o ensino médio no Distrito Federal, consideradas individualmente e em conjunto; entrevistas narrativas realizadas com educandos que se certificaram através do ENCCEJA ou pretendiam prestar o exame em 2021; e,

para verificação da taxa de migração, levantamento efetuado nas fichas cadastrais de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos em escolas na cidade de Ceilândia, DF⁷.

Buscou-se verificar os liames entre as diferentes fontes de informação que embasam a pesquisa, no sentido de promover a triangulação dos dados (Triviños, 1987), coligindo as percepções dos sujeitos, coletadas em suas narrativas, com as sinopses estatísticas elaboradas pelo INEP relativas aos inscritos nas edições de 2017, 2018 e 2019.

O processo de triangulação proposto por Triviños (1987) permite a articulação entre os dados qualitativos — obtidos por meio de entrevistas narrativas — e os dados quantitativos, oriundos das bases estatísticas oficiais. Mais do que simplesmente justapor informações de naturezas distintas, essa abordagem visa fomentar um diálogo analítico entre elas, buscando identificar convergências, contradições e complementaridades (Triviños, 1987).

Em consonância com esta metodologia analítica, a partir do referencial do Materialismo Histórico-Dialético, depreende-se que o fenômeno participa de uma totalidade concreta, composta por múltiplas determinações que se interpenetram, se retroalimentam, e se transformam mutuamente (Kosik, 1997). Portanto, os elementos empíricos não podem ser compreendidos de forma segmentada ou determinista, tampouco podem ser obliteradas as mediações, contradições e as determinações históricas que os atravessam. Posto isto, este estudo se ancora nos princípios da totalidade, mediação, contradição, historicidade e práxis, pilares do MHD.

Com esta base epistemológica, neste movimento dialógico resultante do cotejamento de dados, emergiram três categorias de análise, que tanto estão associadas às motivações dos estudantes para o retorno aos estudos quanto foram, em grande medida, responsáveis pelo abandono escolar: os processos excludentes, a relação com o trabalho e a identidade/autoimagem.

As Diferentes Faces dos Processos Excludentes

O percurso educacional fragmentado representa uma ramificação de outros processos excludentes que esses indivíduos sofrem nas demais esferas sociais. A escola é, assim, uma extensão do espaço social que lhes é reservado.

Nesse sentido, Martins (1997) sublinha que a exclusão “cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (p. 34)⁸. O autor reforça, então, que a exclusão não existe propriamente, pois o sujeito encontra-se incluído nesse modelo social, mesmo que de forma parcial ou subalterna. O que se chama de exclusão é, de fato, um conjunto de problemáticas impostas por essa ordem inclusiva precária, que reserva à população pobre um lugar residual na sociedade (Martins, 1997).

⁷ A análise deste material foi feita manualmente utilizando o acervo das secretarias das escolas e as listas de concluintes divulgadas no Diário Oficial do Distrito Federal e disponibilizadas pelas unidades de ensino pesquisadas relativas ao ano de 2019. Como os dados foram coletados em 2020, optou-se por restringir o levantamento ao ano anterior, já que cada instituição cataloga essas informações de maneira própria e não mantém registros dos estudantes após a retirada do diploma. Portanto, é reconhecida a limitação deste sistema, contudo, o número de escolas atendidas permite uma razoável linha de amostragem.

⁸ Martins (1997) afirma que a fetichização do termo exclusão pode diluir as especificidades dos problemas assim designados e, conseqüentemente, deturpar as formas de combatê-los.

Freire (2017) atenta para a desumanização que se apresenta na negação de direitos, na desigualdade, na exploração e nas manifestações de violência dos opressores sobre os oprimidos, que acaba por tolher sua condição humana⁹.

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres de fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se” em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 2017, p. 84-85).

No contexto escolar, a exclusão dos sujeitos se materializa mais comumente através da evasão e da repetência. No que se refere aos inscritos no ENCCEJA, os microdados correspondentes à edição de 2017, quanto aos índices de reprovação, revelam como esses educandos, que se encontravam inseridos no sistema educacional, apresentaram dificuldades de adequação demonstradas pelo seu desempenho insatisfatório nas escolas. Aproximadamente 85% dos estudantes do Distrito Federal que se inscreveram para o exame alegaram ter reprovado pelo menos uma vez durante seu percurso escolar, sendo que, deste total, 25,7% declararam ter reprovado três vezes ou mais. Em 2018, os percentuais registrados foram semelhantes e se aproximam dos computados em 2019.

Ao analisar os índices referentes à evasão escolar¹⁰, evidenciam-se as relações truncadas destes indivíduos com a escola. Em 2017, dos 57.050 inscritos para o exame no Distrito Federal, 1.471 nunca chegaram a frequentar nenhum estabelecimento de ensino, 46,84% não terminaram o Ensino Fundamental e 50,57% abandonaram os estudos enquanto cursavam alguma série do Ensino Médio. Números similares foram apurados nas edições seguintes, de 2018 e 2019.

A interrupção precoce da escolarização foi citada por aproximadamente 60% dos inscritos em 2017, que deixaram de estudar antes de completar 18 anos de idade. Em 2019, o índice subiu para 76% nessa mesma categoria.

No levantamento das fichas cadastrais dos estudantes, observou-se como esta evasão pode estar se convertendo em transição para a conclusão da escolarização através do exame.

No somatório, as oito escolas que participaram deste estudo contabilizaram 137 estudantes que deixaram de frequentar o ensino presencial na EJA e se certificaram pelo ENCCEJA no ano de 2019. Para efeito deste trabalho, os dados referentes aos educandos matriculados no regime regular não foram considerados.

⁹ Ao longo de suas obras, Freire utiliza várias expressões para designar os sujeitos que se encontram vitimados pela ordem social, como exemplo cito “esfarrapados do mundo”, “marginalizados”, “condenados da Terra” e mesmo “excluídos”.

¹⁰ Santos e Santos (2021) distinguem os termos abandono e evasão conforme os indicadores educacionais. Assim, o abandono ocorre quando o estudante deixa a escola no decorrer do ano letivo, enquanto a evasão está relacionada a não continuidade dos estudos na transição de uma série para outra. Contudo, não é possível precisar, a partir dos dados estatísticos do INEP, se os educandos evadiram ou abandonaram e nem sequer há referência sobre as diferentes acepções dos termos no dicionário de dados do ENCCEJA (Santos & Santos, 2021), portanto, como os próprios documentos sobre o exame estabelecem uma sinonímia entre os conceitos, esta pesquisa segue um caminho semelhante.

Tabela 1*Migração para o ENCCEJA*

Escolas	Turmas de EJA – 3º segmento	Migraram para o ENCCEJA
Centro de Ensino Médio 03	12 turmas	36 estudantes
Centro de Ensino Médio 04	06 turmas	08 estudantes
Centro de Ensino Médio 09	06 turmas	22 estudantes
Centro Educacional 06	09 turmas	16 estudantes
Centro Educacional 11	12 turmas	15 estudantes
Centro Educacional 14	06 turmas	23 estudantes
Centro Educacional 16	06 turmas	15 estudantes
Centro Educacional Incra 09 ¹¹	03 turmas	02 estudantes
Total	60 turmas	137 estudantes

*Nota:*Dados elaborados pelas autoras (2021).

O quantitativo de educandos que cursavam o Ensino Médio na modalidade EJA que migrou para o ENCCEJA equivale a cerca de 7,5% do total de estudantes atendidos nas unidades de ensino elencadas. Esse número aproxima-se do índice de queda nas matrículas na rede pública (SEEDF, 2019). Três das escolas supramencionadas registraram redução no número de turmas entre 2018 e 2020.

A maioria dos candidatos no Distrito Federal parou de frequentar as aulas durante o Ensino Médio, segundo dados do INEP (2017, 2018, 2019). Os fatores mais apontados como causas para o abandono foram: falta de tempo, condições desfavoráveis relacionadas ao trabalho, ausência de instituições de ensino próximas a sua residência, motivos de ordem pessoal – comocasamento ou filhos – e falta de apoio familiar¹².

Os relatos dos educandos entrevistados corroboram essas motivações. Suas falas revelam um histórico de agressão a direitos básicos, que foram em grande medida responsáveis por seu afastamento da escola. Nas palavras de Emília (2021)¹³:

Eu nunca tive incentivo, eu não tinha nem um caderno para ir à escola, não tinha um chineloEu tive que trabalhar muito cedo, desde os meus 10, 11 anos. .. porque eu não tinha

¹¹ Escola rural.

¹² As sinopses estatísticas do INEP apresentam duas tabelas que abordam as motivações para o abandono: uma com dados acerca das razões para terem deixado de cursar a EJA e outra com informações sobre os motivos que ocasionaram o abandono da escola regular. Optou-se neste estudo por conciliar as duas abas, devido à ausência de dados relativos à questão do trabalho na sessão relativa à EJA e considerando a relevância desta categoria para os educandos jovens e adultos trabalhadores.

¹³Os entrevistados preencheram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido relativo à divulgação de suas falas nesta pesquisa e seus nomes foram alterados, a fim de resguardar sua identidade.

opção. Eu sofria muito, eu sofria maus tratos. Eu vi que a melhor saída era buscar um trabalho No primeiro momento, eu não tinha nenhuma chance de sair para buscar um estudo, nem nada.

A ausência de condições objetivas-materiais para permanecer na escola é reconhecida pelos educandos, sendo uma constante nas falas de todos os entrevistados, e configura uma justificativa para a transição para os exames. Em 2019, cerca de 1/3 dos inscritos declararam não poder estudar (INEP, 2019).

Dentre os fatores externos que afetam o processo de escolarização, destaca-se o ingresso prematuro no mercado de trabalho e como a relação do indivíduo com o emprego se constitui em marca identitária do sujeito da Educação de Jovens e Adultos.

De fato, segundo dados relativos ao processo de 2019, dentre os inscritos para o ENCCEJA, cerca de 73% afirmaram exercer algum tipo de atividade remunerada¹⁴. Os dados do INEP revelam ainda que 45% dos participantes da edição de 2019 – mesmo índice registrado na edição do anterior – começaram a trabalhar antes dos 16 anos de idade (INEP, 2019).

Arroyo (2017) salienta que o trabalho é fator determinante no modo de viver, na identidade e nas leituras que o sujeito da EJA faz de si e do mundo. O autor assevera a correlação entre os direitos à educação e ao trabalho com o desenvolvimento de uma consciência cidadã, ressaltando que o “trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação” (Arroyo, 2017, p. 47).

Contudo, a relação com o trabalho, embora seja fator constitutivo da identidade dos sujeitos da EJA, mostra sua face contraditória, pois tanto impulsiona a retomada dos estudos, com o objetivo de maximizar as condições de empregabilidade, como é também apontada como justificativa para a evasão.

Aproximadamente 1/3 dos inscritos no ENCCEJA em 2019 alegaram ter abandonado a escola por questões relativas ao trabalho, enquanto 47,55% dos participantes julgaram que ter trabalhado enquanto estudavam foi prejudicial aos estudos (INEP, 2019). Tal aspecto pode ser observado no relato de Pedro:

Eu comecei a trabalhar com uns 10 anos e estudar ao mesmo tempo, então era meio corrido para mim. Eu estudava de manhã, chegava e trabalhava à noite. Eu tinha um intervalo só à tarde para estudar, fazer as tarefas, e isso foi a minha vida toda. Só que aí chegou no Ensino Médio, ficou um pouco puxado para mim ..., chegou um certo ponto que eu já não estava dando conta mais de levar tudo e acabei reprovando. Reprovei duas vezes.

A vinculação da educação a perspectivas de ascensão social através do trabalho pode ser evidenciada no levantamento feito sobre as motivações para dar prosseguimento aos estudos. Aproximadamente 2/3 dos estudantes tencionam conseguir um emprego ou ser admitido em outro cargo melhor, enquanto 39% presumem que a certificação lhes proporcionaria progressão funcional em suas respectivas carreiras (INEP, 2019).

Uma parcela significativa dos estudantes busca credenciais escolares para ingressar em um curso profissionalizante, o que, supostamente, poderia ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho. Cerca de 76% dos inscritos em 2019 revelaram a pretensão de obter uma formação técnica. Este dado denota a necessidade de expandir a oferta de EJA integrada à educação profissional, o que

¹⁴Em 2018, 70% dos inscritos afirmaram exercer alguma atividade remunerada, entretanto estes dados apresentam divergências se comparados aos percentuais de inscritos que alegaram não ter renda (38,5%) e a falta de registros de candidatos que declararam não trabalhar. Também em 2019, se constatou a desconformidade entre o número de participantes que declararam não possuir renda, que neste ano foi de 35,5% (INEP, 2018, 2019).

constitui a meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente¹⁵ para o decênio 2014-2024. O PNE estipula que 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em nível fundamental e médio, conjuguem o ensino profissionalizante com a educação básica.

Diante do expressivo número de educandos que manifestaram interesse em cursos na área técnica, o índice de 25% das matrículas de EJA na modalidade integrada estabelecido no PNE ainda parece módico, sobretudo se considerarmos que, em 2023, faltando apenas um ano para o encerramento do seu prazo de validade, apenas 2,8% da oferta de EJA englobava a educação profissional em todo o Brasil. No Distrito Federal, o percentual era ainda menor, apenas 0,5% das vagas atendiam às especificações.

Quanto a essa questão, Santos e Santos (2021, p. 69) asseveram que a política de certificação “colide com as propostas de uma EJA integrada à educação profissional que se ampare na escolarização”.

A associação que os estudantes estabelecem entre emprego e educação descortina o caráter credencialista da sociedade brasileira que, alimentada pela fetichização dos certificados, considera o diploma um atestado de saber, capaz de materializar os conhecimentos acumulados ao longo da vida, dando destaque àqueles socialmente valorizados em detrimento dos constituídos nas práticas sociais cotidianas. O “credo ideológico” de que a escolaridade é condição para se ter ou não um emprego mascara, segundo Frigotto et al. (2005), os reais elementos causadores das relações de trabalho precarizadas, além de respaldar-se na meritocracia e na responsabilização dos sujeitos por seu desempenho, excluindo da equação os fatores sociais e econômicos.

Observa-se na matriz do ENCCEJA, o reforço a esta ótica reducionista do binômio educação e trabalho. Há poucas alusões à dimensão trabalho/produção, sendo que as habilidades referentes a esse campo, pautadas no modelo de competências, resguardam um caráter prático e genérico, não suscitando reflexões sobre a posição geralmente ocupada pelos sujeitos da EJA na divisão social do trabalho, na informalidade e como mão de obra desvalorizada. Outrossim, não se levantam questões sobre a constituição do direito do trabalho e sua associação com o desenvolvimento da cidadania. Também não há referências aos saberes populares adquiridos no exercício laboral, embora o exame se proponha a considerar as experiências extraescolares e a estabelecer correspondências com as práticas sociais, com ênfase ao mundo do trabalho (INEP, 2002).

Todavia, para além do título como elemento catalizador dos saberes, Arroyo (2017, p. 55) sublinha que a “volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou médio está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores”. O desenhar dessa nova identidade configura, então, a ruptura com os processos desumanizantes que perpassam os itinerários de vida dos educandos jovens e adultos. Assim sendo, a retomada dos estudos se converte em apropriação de direitos, rompimento com os mecanismos de reprodução das mazelas sociais e com a segregação histórica sofrida pelos segmentos mais pobres da sociedade.

Na sociedade contemporânea, em que se privilegia o saber sistematizado, o educando jovem e adulto, a quem foi negado o acesso a tais conhecimentos, elabora uma percepção depreciativa acerca de si. Freire (2017) denomina esse sentimento de “autodesvalia”, uma introjeção da visão dos opressores sobre os oprimidos, que os faz crer serem possuidores de uma inaptidão intrínseca e irreversível, o que pode ser evidenciado nas falas dos educandos: “Eu não me sinto capaz”, “Eu não me sentia capaz de conversar com ninguém”, “Eu sempre fui uma pessoa mesmo sem cultura”.

¹⁵ Ainda não foi aprovado novo plano para o período subsequente.

Todavia, os educandos reconhecem na educação uma possibilidade de que essa identidade de subalternidade, que lhes foi prescrita pelos opressores, ceda lugar a uma outra forma de perceber e ser percebido.

De acordo com Antunes et al. (2008), a representação social do indivíduo e a percepção pessoal sobre si estão intimamente associadas ao nível cognitivo. A educação, portanto, mormente a educação deficitária, contribui para que o sujeito elabore um autoconceito negativo, que pode, no entanto, ser compensado com aprendizagens significativas, valorização das experiências e o reconhecimento das potencialidades (Antunes et al., 2008).

Como constructo social, as perspectivas positivas ou negativas que os indivíduos têm de si são influenciadas pelo *ethos* e pelos círculos de convívio e, nesse panorama, a figura do diploma, como validação de competências e saberes frente à sociedade, opera mudanças internas nos sujeitos, enunciadas pela fala de Dora:

Hoje eu me sinto capaz de qualquer coisa, hoje eu me sinto apta. ... Parece que foi um salto, daquela mulher que se sentia burra, que se sentia inútil, que se sentia incapaz, que nem capaz de ensinar os filhos foi, mas eu comecei a me ver diferente. Eu aprendi a olhar, não para essa figura aqui, para o que tem dentro dessa pessoa aqui, e aprendi a me admirar, e isso eu devo a essa oportunidade que eu tive de fazer o ENCCEJA.

Percebe-se que a certificação, mediante a aprovação no ENCCEJA, no ideário dos educandos, assume um valor simbólico que produz modificações substanciais em sua autoimagem e nas identidades que ressignificam.

No entanto, para que a autoimagem que constituíram, associada a sua certificação, corresponda efetivamente, na concretude do real, a uma postura verdadeiramente emancipatória, tanto é necessário que estes sujeitos se reconheçam enquanto produtores de conhecimento e de cultura, agentes capazes de atuar politicamente e de transformar-se e ao meio, quanto desenvolvam uma consciência da realidade.

Nesse sentido, o ENCCEJA salienta que a autoestima é um aspecto que não deve ser negligenciado na formação dos sujeitos (INEP, 2002). Todavia, diferentemente da matriz de competências para o ensino fundamental, que faz menção explícita à formação de um autoconceito positivo, no documento referente ao ensino médio, o tema, embora esteja latente em algumas das habilidades arroladas, é abordado de maneira superficial.

Considerações Finais

Este artigo buscou compreender os elementos que permeiam as perspectivas de formação dos sujeitos jovens e adultos, estabelecendo um paralelo com os pressupostos políticos e epistemológicos que balizam o ENCCEJA, enquanto instrumento certificador.

A partir deste estudo, observou-se que as concepções formativas que habitam o educando da EJA estão enraizadas em suas vivências e em sua constituição histórico-social. Os fatores enunciados como propulsores da retomada da escolarização e aqueles que constituem a identidade do sujeito da EJA estão intimamente vinculados aos sentidos que os sujeitos atribuem a sua formação.

De acordo com as declarações dos estudantes, a redefinição do percurso social pela via da educação tem como eixo estruturante o trabalho. Por meio dele, se pretende viabilizar o acesso a direitos que estiveram fora de alcance durante grande parte de sua vida e, assim, obter condições mais dignas de existência, ocupando um lugar que lhes foi recusado por gerações.

Nesse diapasão, haveria a ruptura com os processos excludentes que impuseram a esses sujeitos a privação dos bens materiais e imateriais e que os levaram a trajetórias escolares inconclusas.

A mudança externa seria também evidenciada internamente, na imagem que os sujeitos constituem de si, porquanto a educação esteja associada a uma série de atributos que são valorizados socialmente e que se vinculam ao status social e econômico, nível cultural e até mesmo influenciam na forma de tratamento dispensada àqueles que detêm a propriedade, inclusive de títulos escolares.

Desse modo, a certificação configura para os educandos um novo direcionamento para suas narrativas, que transcende o individual, pois, ao apropriarem-se do direito à educação, reconfigura-se o papel social destes sujeitos, enquanto seres políticos e epistemológicos.

Todavia, embora estabeleçam uma conexão entre a emancipação e a certificação, no nível formal, na fala dos sujeitos, o exame, embora tenha como objetivo uma postura ativa em seu meio social e a participação plena na cidadania, não aborda de maneira enfática tais aspectos na avaliação. Simbolicamente, a emancipação emana do diploma, sendo que a avaliação não incita uma reflexão sobre estes tópicos de modo a ensejar posturas críticas.

Evidencia-se ainda que, os eixos norteadores do ENCCEJA apresentam contradições que colidem com as expectativas formativas dos educandos da EJA, conforme o cotejamento dos dados que subsidiam a pesquisa, pois dialogam com um modelo de educação que não corresponde aos anseios das classes trabalhadoras.

À guisa de conclusão, entende-se que a reconfiguração da EJA no plano material, requer uma revisão dos pressupostos político-ideológicos que orientam a oferta, não no sentido de suprimir quaisquer dos canais existentes, sejam eles cursos ou exames, pois se reconhece a necessidade de flexibilização nos sistemas de ensino para acolher a diversidade inerente aos educandos, mas para que a Educação de Jovens e Adultos se constitua democraticamente, resguardando uma perspectiva de educação contra-hegemônica e libertadora, comprometida com a superação dos paradigmas inferiorizantes e com a transformação social.

Referências

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Antunes, D. D., Stobäus, C. D., & Mosquera, J. J. M. (2008). Educação de Jovens e Adultos: Relatos de professores e alunos e sua autoimagem e autoestima. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (UNIVALI)*. Itajaí, SC, Brasil.
- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Vozes.
- Bauer, M. W., & Jovchelovitch, S. (2008). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90–113). Vozes.
- Brasil. (1996), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Carvalho, E. J. G. de, & Santos, J. E. R. (2016). Políticas de avaliações externas: Ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, 11(3), 775–794. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0014>
- Catelli Jr., R., Gisi, B., & Serrão, L. F. S. (2013). Encceja: Cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 721–744. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000300005>
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32072>

- Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2000). *Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. CNE/CEB. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (7ª ed.). Cortez.
- Delors, J. (Org.). (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 31(112), 939–959. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000300015>
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (64ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *Seminário de Educação Brasileira*, 3, 1–35. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/243455255/luiz-freitas-responsabilizacao-meritocracia-pdf>
- Frigotto, G.; Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores: Excertos*. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Vozes.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. Civilização Brasileira.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: Uma análise das agendas nacional e internacional. *Caderno CEDES*, 35(96), 197–217. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015143901>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC 2023*. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2002). *Livro introdutório: Documento básico, ensino fundamental e médio*. INEP. Disponível em: <http://ENCCEJA.inep.gov.br/materiais-para-estudo>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2017). *Sinopse Estatística ENCCEJA*. INEP/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2018). *Sinopse Estatística ENCCEJA*. INEP/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Sinopse Estatística ENCCEJA*. INEP/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Censo Escolar da educação básica 2023: Resumo técnico*. INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Kosik, K. (1997). *A dialética do concreto* (3ª ed.). Paz e Terra.

- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, 3, 77-96.
- Leite, S. F. (2015). Indicadores sobre a Educação de Jovens e Adultos no governo Dilma Rousseff. In *Anais do VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação e X Seminário da Faculdade de Educação: Produção do conhecimento em educação: Tensões da/na escola: homogênea? singular?* (pp. 158–169). PUC-Campinas.
- Martins, J. de S. (1997) *Exclusão social e a nova desigualdade*. Paulus.
- Ministério da Educação. (2002). *Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002: Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)*. Brasília: MEC.
- Oliveira, D.A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 25(2), 197-209. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>
- Peroni, V. M. V. (2001). Avaliação institucional: Controle da produtividade e controle ideológico? *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 17(2), 233-244. <https://doi.org/10.21573/vol17n22001.25577>
- Peroni, V. M. V. (2009). Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(2), 285-300. <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19498>
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso.
- Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 2, 35-50. <https://doi.org/10.1590/S1646-65002007000200003>
- Rummert, S. M. (2013). Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. *Perspectiva*, 31(2), 405-424. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p405>
- Rummert, S. M., & Ciavatta, M. (2010). As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educ. Soc.*, 31(111), 461-480. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>
- Rummert, S. M., & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: Alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 511-528. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300004>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). (2019). *Censo Escolar 2019*. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/>
- Santos, R. dos, & Santos, P. P. (2021). O ENCCEJA e a Educação de Jovens e Adultos. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 37. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4888>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Ventura, J. P., & Oliveira, F. G. (2020). 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*, 3(5), 80-97. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/9427/6273>
- Vieira, M. C. (2006). Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: O ENCCEJA (2002) em questão. *Educação em Revista*, 22(43), 9–28. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000100006>

Sobre o Autoras

Rosimeire Aguiar Pereira Lopes

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

rosimeire.aplopes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8837-3332>

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Atua nas disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Ensino Técnico. Desenvolve pesquisas em educação de jovens e adultos, ensino técnico e profissionalizante, educação inclusiva e metodologias de ensino de língua estrangeira.

Maria Clarisse Vieira

Universidade de Brasília

mariaclarissev@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>

Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Pós-doutorado na Universidad Playa Ancha, Chile (2023). Coordenadora do Grupo Esperançar: Estudos e pesquisas em educação popular, educação de jovens e adultos e suas diversidades.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 33 Número 71

4 de novembro de 2025

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
