

CAPÍTULO 3

O tempo abstrato dos exames de certificação: simulacro de direito para o não-direito à Educação de Jovens e Adultos

Marcia Soares de Alvarenga
Cacilda Fontes Cruz
Edilaine de Melo Souza

Introdução

Dentro do marco conceitual da equidade que contorna o direito à educação de jovens e adultos, a instituição escolar não é a única instituição que legitima, por meio da certificação, os conhecimentos sistematizados e produzidos. Nesse sentido, tem-se o presente trabalho como fruto de reflexões e diálogos proporcionados às autoras, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT), no contexto do curso de extensão oferecido em 2022 pelo grupo de pesquisa EJATrab, da Universidade Federal Fluminense (UFF). As análises desenvolvidas ao longo desse período foram fundamentais na articulação de temas também debatidos no grupo de pesquisa e extensão do qual as autoras fazem parte como pesquisadoras no campo da EJA.

O artigo trata, especificamente, da dimensão do tempo subsumido nos exames de certificação, sendo essa entendida como uma das múltiplas dimensões pelas quais as desigualdades se expressam e reiteram a negação de direitos sociais fundamentais. No âmbito federal, as sinopses estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (Encceja) indicam que o aumento no número de pessoas inscritas no referido exame se comporta em sentido inverso em relação à retração de matrículas no ensino médio. Em relação ao Encceja,

[...] há um crescimento constante no número de inscritos [...]: se em 2005 o exame contou com 38.391 inscritos, em 2008 este número sobe para 846.142 inscritos, 22 vezes mais que em 2005. Em 2008, observamos o pico no número de inscritos, que diminui, em 2010, para 671.213. Esse grande crescimento que observamos no número de inscritos em 2008 pode estar relacionado a uma mudança significativa que acontece no formato da política neste ano: o Inep passou a arcar com todos os custos da prova. Esta pode ser vista como uma das mudanças mais significativas para os rumos que a política tomou nos anos seguintes: tendo em vista os altos custos de elaboração e aplicação de exames estaduais de certificação, esta medida representa um estímulo importante à adesão ao Enceja (Catelli; Gisi; Serrão, 2013, p. 737).

Desse modo, a tendência do incremento de exames de certificação de escolaridade tem avançado em outros espaços de oferta da EJA, como se verifica nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, conforme anunciado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), no ano de 2022:

Os candidatos que prestaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) vão ter mais facilidade em requerer e retirar a certificação de conclusão dos ensinos Fundamental e Médio. Uma parceria entre a Fundação Cecierj, vinculada da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, e a Secretaria de Estado de Educação possibilitou que as escolas da Rede Ceja – Centro de Educação de Jovens e Adultos também emitissem a certificação. Com isso serão mais de 80 endereços disponíveis para a retirada dos documentos.¹⁷

¹⁷ Disponível em <https://www.cecierj.edu.br/2022/02/01/escolas-da-rede-ceja-passam-a-emitir-certificacao-de-candidatos-do-encceja/>.

Cabe destacar que os exames de certificações estão previstos no art. 38, da LDB 9394/96, “habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1996), o que representa uma forma social de oferta do direito à educação, conformado a simulacro de oportunidades (Rummert, 2008) nos marcos do modelo escolar em sociedade de capitalismo periférico¹⁸.

Nesta problemática, o texto tenta responder a duas questões centrais. A primeira é a ideia de que o acesso à escolarização, demarcado pelo sentido jurídico, tem sido constrangido pela medida do tempo abstrato que imprime uma forma de dominação social subsumida na formação de jovens e adultos trabalhadores. O tempo, na perspectiva do materialismo histórico, é objetivo, natural e material, sendo vivido e percebido de formas diversas nas diferentes formações histórico-sociais ao longo e processualmente. A segunda questão, correlacionada à primeira, é em que medida a forma social do tempo se associa à nova estrutura de relações sociais na qual a escola, como parte da superestrutura na forma de produção social capitalista, tem sido questionada sobre seu papel na formação humana com a decantada perda da sua centralidade.

Alguns apontamentos iniciais são necessários ao desenvolvimento deste estudo. A começar pela apresentação do campo empírico, a Rede Ceja, cuja origem remonta aos Centros de Estudos Supletivos (CES), inaugurados na década de 1970 em todo o Brasil, como visto no Capítulo 1. Como contexto político, o país estava, naquele momento, sob a égide da ditadura empresarial militar que perdurou durante 21 anos, de 1964 até 1985. Assim, a criação dos CES estava em consonância com o recrudescimento do ensino supletivo e se caracterizava por um cunho compensatório que preconizava a certificação do ensino de 1º e 2º graus. Por meio de cursos e exames, como uma substituição ao ensino regular, os CES constituíam-se numa alternativa para jovens e adultos que haviam abandonado o universo escolar e almejavam a certificação em curto prazo.

¹⁸ Ver em Florestan Fernandes sobre capitalismo periférico dependente.

Vê-se, portanto, que nos CES e, por conseguinte, nos Cejas sempre existiu um caminho para acelerar a certificação do educando: os chamados exames supletivos. Assim, em vez de o aluno fazer uma prova para cada fascículo, ele tem a opção de fazer uma prova única que permite a certificação de forma mais rápida. Regulamentados pela Lei estadual nº 4528, de 28 de março de 2005, que estabeleceu diretrizes para a organização do ensino estadual no Rio de Janeiro, os exames supletivos foram mantidos no território fluminense, sendo oferecidos de forma permanente pelas unidades escolares da rede pública na modalidade não presencial (Art.40). Em 2017, com a Resolução Seeduc nº 5518, a responsabilidade pela aplicação dos exames supletivos com o objetivo de certificação fica a cargo da Rede Ceja, podendo acontecer a qualquer época do ano, de forma individualizada, desde que se observe a idade mínima obrigatória. Nesse processo, consideramos que o vínculo entre professor e educando se fragiliza.

Com a publicação da Portaria Cecierj nº 569, de 26 de maio de 2022, esses exames deixam de se chamar Supletivos e ficam instituídos como Exames Estaduais de Certificação, com o objetivo de certificar “saberes adquiridos tanto em ambientes escolares, quanto extraescolares” (Art. 36). A mesma Portaria define ainda que as provas deverão ser geradas por meio do sistema acadêmico da Rede Ceja e ocorrerão na semana de Exames de Certificação de forma concomitante em todas as escolas. Além disso, os parâmetros de avaliações e de certificações são os mesmos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela aplicação do Encceja, exame que tem o objetivo de aferir competências e saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade adequada.

Destaca-se, ainda, que na Rede Ceja, composta por 58 unidades em todo o Estado do Rio de Janeiro, existe a possibilidade de concluir o ensino médio ou fundamental por um sistema no qual a temporalidade se adequa à realidade do aluno, tendo em vista que não há horários fixos ou obrigatoriedade de presença diária. Dessa forma, o fluxo de alunos nessas escolas é sazonal, e o tempo necessário para a

conclusão dos níveis está intimamente ligado às condições de estudo de cada sujeito. Ou seja, há alunos que conseguem a certificação em um curto período e outros que levam mais tempo.

Diante disso, sublinhamos que o tempo social é o tempo das relações sociais, da ação humana e das formas pelas quais as sociedades organizam o tempo em suas práticas sociais. A educação é uma das formas sociais pela qual as relações humanas são engendradas e da qual “ninguém escapa” (Brandão, 1982), sendo que o capital organiza objetivamente a educação dos trabalhadores a serviço de sua reprodução.

O tempo social em Marx: um esboço de análise para a compreensão da educação de jovens e adultos

A reestruturação pós-fordista ¹⁹ vem imprimindo o desenvolvimento desigual entre países e regiões e envolve a “compressão do espaço-tempo no mundo capitalista” (Harvey, 1996) cujos horizontes temporais de decisões privada e pública se estreitam e são aumentados em poderes de flexibilidade e mobilidade. Com esses poderes dilatados, ficou mais fácil para a burguesia capitalista latifundiária, industrial e financeira exercer forte controle do processo produtivo, bem como sobre a força de trabalho. Marx é quem vai trazer lentes para examinar as formas sociais de dominação na sociedade burguesa, destacando o tempo objetivo e material como categoria de análise das relações sociais que engendram a dominação burguesa capitalista. Ou seja, o tempo em Marx é social porque, ao longo da história humana, ele é inerente às relações sociais.

Em muitas passagens de *O Capital*, Marx destaca o tempo como medida imanente do valor. Ou seja, o filósofo da práxis analisa que o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria comanda a jornada de trabalho. Nessa jornada, o trabalhador reproduz o valor de sua força de trabalho para a sua

¹⁹ Frigotto adverte que a expressão “pós-fordismo” assume particularidades em realidades diferentes, tal como a brasileira, em que predominou o **fordismo periférico**. Conforme registra este autor, no Brasil predominaram relações tayloristas de organização produtiva e de controle do trabalho associadas ao clientelismo e populismo (Frigotto, 1994, p. 42).

existência e o tempo de trabalho excedente em que se gera o mais-valor para o capitalista.

A categoria tempo percorre a obra de Marx e é fundamental para compreender a exploração da força de trabalho humano, sendo essa o único meio de produção material da vida da classe trabalhadora. A questão que toca profundamente o tempo como parâmetro social de mais-valor é o de tornar opaco o conhecimento da realidade por parte do trabalhador, alienando-o do real produzido, ou seja, do objeto que ele próprio produz.

Em várias de suas célebres passagens em *O Capital*, o autor enfatiza a sanha incontrollável dos capitalistas pela acumulação do mais-valor:

Depois de o capital ter levado séculos para prolongar a jornada de trabalho até seu limite normal e, então, ultrapassá-lo até o limite do dia natural de 12 horas, ocorreu, desde o nascimento da grande indústria no último terço do século XVIII, um violento e desmedido desmoronamento, qual uma avalanche. Derrubaram-se todas as barreiras erguidas pelos costumes e pela natureza, pela idade e pelo sexo, pelo dia e pela noite. Mesmo os conceitos de dia e noite, de uma simplicidade rústica nos antigos estatutos, tornaram-se tão complicados que ainda em 1860 um juiz inglês precisava de uma sagacidade talmúdica para explicar “judicialmente” o que era dia e o que era noite. O capital celebrou suas orgias (Marx, 1983, p. 439).

Neste excerto, Marx expõe que o tempo para o processo de acumulação não é natural. Sua abordagem de tempo como categoria social traz a ideia do tempo social como abstração, transformando o trabalhador em um mero depósito de tempo sem que ele se perceba como fonte da medida social explorada.

Nesse esboço de apreensão do tempo como categoria histórico-social, pode-se chegar à compreensão de que, na sociedade capitalista, a relação entre trabalho e educação tem implicações na educação escolar como forma social. Dentro do modo de acumulação

perpetrada pela sociedade, a especificidade da educação escolar é reorganizada. No prefácio da obra *A contribuição à crítica da economia política*, Marx desenvolve o conceito de estrutura e superestrutura nos parâmetros da produção social capitalista quando acentua que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. Estas condições materiais de produção modificam as relações sociais e as formas pelas quais realizam as condições de existência na sociedade capitalista (Marx,1983, p. 24).

A educação sistematizada na instituição escolar não escapa a esta relação e, particularmente, para a modalidade EJA tem provocado muitas disrupções, sendo a própria EJA uma modalidade fruto delas. Na seção seguinte, buscamos discutir o tempo da EJA como contratempo, no sentido de que sua origem é fonte de irrupções do tempo social que involucra a escolarização como processo histórico na produção social vigente.

O tempo como contratempo no acesso ao direito à educação na EJA: outro esboço para análise da certificação escolar

Para a educação escolar e, em específico, para a educação de jovens e adultos, a categoria tempo tem sua importância bastante demarcada e justificada nos fundamentos jurídicos legislativos como dever do Estado e da sociedade. Em uma perspectiva histórico-social, o tempo tem sido a categoria que perpassa a oferta da EJA, tal como afirma a Lei 9394/96 em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de

estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Ou seja, pelo Parecer 11/2000, busca-se alcançar os princípios da equidade para que jovens, adultos e idosos tenham acesso ao conhecimento científico sistematizado e diversos outros campos de conhecimentos que (re)posicionem esses sujeitos da vida cotidiana e na relação dialética trabalho-trabalhador para produção do conhecimento transformado e transformador das práticas sociais. Seguindo ao citado documento, o fator tempo configura o direito à educação escolar para jovens e adultos que, “na idade própria”, foram lançados à margem desse direito. O tempo é destacado como referência à conformação das funções sociais da modalidade pela qual se busca caracterizar, ao menos no plano jurídico, os efeitos de sua não oferta pelo Estado²⁰ brasileiro que, em sua formação histórico-social, se constituiu da combinação de diferentes tempos de acumulação da riqueza (escravocrata, industrial, tecnológica).

Ressalta-se que os tempos combinados metabolizaram, no Brasil e em outros países latino-americanos, um particular capitalismo orientado política e economicamente para perpetuar a dominação das elites na organização da estrutura de poder no Brasil e de suas instituições de Estado (Fernandes, 2005; Faoro, 1989). No campo do direito à educação, Alvarenga (2010) abordou que esta orientação política e econômica, sob a regência ideológica (e, portanto, de dominação e direção) dos modelos liberal e neoliberal, tem sustentado a dinâmica de expansão do acesso à educação das classes populares. De tal modo, reflete e refrata a relação entre tempo social de acumulação e a institucionalização formal do direito à educação, expressando, materialmente, o descompasso entre a acumulação econômica e os direitos sociais.

²⁰ Aqui incorporamos a compreensão de Florestan Fernandes (1975) ao analisar que o Estado moderno brasileiro foi se consolidando como uma “ditadura sem hegemonia”, uma “autocracia burguesa”, o que, de certa forma, apreende-se a persistência em não se avançar nos processos de modernidade como, por exemplo, o direito à educação e a expansão da instituição que a ele se vincula; no caso, a instituição escolar.

Tendo em vista que a EJA é marcada por seu caráter classista, ou seja, é destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, o tempo para eles marca a escolarização como uma relação social em que o tempo linear da escolarização “da idade própria” foi fraturado pelas contradições de uma sociedade de profundas e enraizadas desigualdades sociais. Equivale, assim, dizer que a EJA expressa uma das fraturas do Estado brasileiro, que negou o direito à educação de crianças das classes populares.

A ocorrência do contratempo se dá desde o não acesso à escola na “idade própria” à interrupção e ao (re)ingresso de pessoas, que crianças um dia foram, no sistema escolar. Essa ocorrência interpela o tempo organizado da forma social escolar e expõe as contradições históricas, seja para iniciar ou elevar a escolarização na instituição escolar, seja pelos exames de certificação. Com modulações diversas, o tempo social vivido por jovens e adultos, quando retornam à escola, ganha contornos de contratempo social, tornando mais complexo o seu processo e suas condições de escolarização.

Entender e “tocar” o contratempo da escolarização de jovens e adultos descortina desafios para as políticas públicas, para a formação de professores, e para o currículo e organização da escola, no que equivale a dizer tratar-se das chamadas “especificidades da EJA”. Para além desses desafios, o contratempo ocorre pelos vários eventos despontados na década de 1970 que impulsionaram o esgotamento do modelo fordista, dando passagem a um novo sistema de “acumulação flexível” capitalista. Segundo Harvey (1996), esse novo sistema veio se apoiar na flexibilidade dos processos de trabalho e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, induzindo o surgimento de novos setores de produção, inovações tecnológicas, comerciais e organizacionais.

A escola não passa ao largo da transformação do modo de acumulação, o que nos instiga a retomar as mudanças que estão sendo impostas a ela. De certo, não temos dúvidas de que as origens da escola, tal qual a conhecemos, se sustentam na relação da base material de produção industrial e da organização do trabalho fabril do tempo social

de dominação por meio da individualização da execução de tarefas, da disciplina, do tempo de trabalho, de uma relação hierarquizada entre professor-aluno etc. Ou seja, organização essa correspondente à produção social vigente.

Dados os limites do texto, não avançaremos na discussão que vem pautando o debate sobre a questão da desescolarização da EJA, tema que vem mobilizando o campo da EJA sobretudo quanto ao avanço dos exames de certificação²¹. Nosso esforço teórico-epistemológico busca, no legado de Marx, a compreensão de que a escola, por ser forma social integrante da superestrutura, é alcançada e modificada em suas funções sociais pela transformação da base econômica. Como assevera Marx:

[...] a transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas; em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências (Marx, 1983, p. 25).

Nessa perspectiva, podemos realizar a leitura da exortação de Paiva (1992) para a chamada às novas tarefas à educação de adultos na América Latina. Após criticar a persistência de elevadas taxas de alfabetização, e “sobre o custo da não universalização da educação básica” na porção latina do continente americano, a autora defende medidas de “educação constante de retreinamento, de reeducação aos novos processos de trabalho”, em que a pergunta que precisa ser colocada “não diz mais respeito aos anos de escolaridade ou de certificados obtidos, mas a capacidades disponíveis para serem utilizadas concreta e eficientemente” (Paiva, 1992, p. 6). Essas

²¹ Para tanto, sugerimos os trabalhos de Vieira (2006) e Catelli Jr. (2015).

premissas passaram a ser adotadas nas políticas para a educação de jovens e adultos em curso no Brasil, em que, a nosso ver, a certificação da escolarização, em específico, merece maiores atenções de pesquisadores do campo.

Sem dúvida, o certificado como valor de capital simbólico já envolve a questão do tempo em novos parâmetros de dominação social na reorganização do capital em novas bases técnico-científicas de produção social. Paradoxalmente, a escola perde a centralidade nessas novas bases de reestruturação produtiva, mas os certificados e diplomas, não. Ao contrário, destaca Bourdieu (1999, p. 188), “os diplomas escolares tornaram-se mais necessários do que nunca” para trabalhadores candidatarem-se a um emprego, ainda que temporário e precarizado.

Importa neste breve texto complexificar o tempo representado no certificado que abole um tempo de relações sociais que poderia ser vivido, mesmo com tantas contradições, no espaço escolar. O que nos faz problematizar que os exames de certificação, especialmente para os jovens e adultos mais jovens, embutem uma forma sofisticada de dominação social, pois buscam apagar qualquer memória de relação social que, de certa maneira, e mesmo contraditoriamente, a escola era portadora. Ou seja, a escola como “ilusão fecunda” (Sposito, 1993) para elevação e melhoria da força de trabalho também é espaço de partilhas das experiências e relações solidárias entre trabalhadores nas oficinas do mundo social do trabalho. E, nesse propósito, também contém a fecundidade concreta da ilusão.

No contexto da reestruturação produtiva, o Exame Estadual de Certificação e o Encceja, como políticas públicas que disputam com a escola o mercado da certificação e de formação de autoemprego, no contexto do desemprego estrutural, precisam ser, como dissemos anteriormente, complexificados, postos como uma ponta de lança, que devidamente contextualizados têm assumido uma forma social que pode ser dominante em tempos de trabalho e trabalhadores precarizados, com ou sem trabalho formalizado em base de direitos sociais.

Contudo, como todo objeto do real, os exames de certificação que têm como principal público jovens e adultos demandam serem interpelados, conhecidos e desvelados em suas múltiplas contradições. Entre elas, destacamos a própria possibilidade de nos dar pistas para repensar a própria escola para a classe trabalhadora, compreendendo que essa instituição opera com o tempo social ao conformar comportamentos, normas de conduta e disposições psicológicas que operam para a integração não conflitiva nas relações sociais capitalistas. É importante ressaltar que a escola é reorganizada para formar crianças, jovens e adultos para exercerem iniciativas de autoempreendedorismo.

A despeito dessa função formativa, a escola permanece como lugar privilegiado para a participação individual e coletiva em um contexto organizativo. A nosso ver, essa função contraditória evidencia, ao menos em curto prazo, que os exames de certificação de escolarização impõem limites para um tempo de dominação social que dispense a escola como forma social pela qual as sociabilidades são educadas para o capital.

Ademais, sendo o processo produtivo medido e calculado, as certificações escolares perpetram a lógica de indiferenciação do trabalho humano, sem especificidades. Ou seja, nas palavras de Marx, o tempo reduz toda atividade produtiva em *“mera geleia de trabalho humano indiferenciado”*:

Nesse sentido, nada pode ser mais característico do que a denominação de “full times” aplicada aos trabalhadores que trabalham jornadas inteiras, e de “half times” aplicada às crianças menores de 13 anos, que só podem trabalhar 6 horas. **O trabalhador, aqui, não é mais do que tempo de trabalho personificado.** Todas as diferenças individuais se dissolvem na distinção entre trabalhadores de “jornada integral” e de “meia jornada” (Marx, 1996, p. 403, grifo nosso).

Dentro desse contexto mais amplo, os Exames de Certificação expressam uma forma de enfrentar a crise do capitalismo sendo incorporados à lógica neoliberal empresarial de racionalidade

organizativa da produção pela qual os conceitos de competências e habilidades estão presentes. A nosso ver, esses exames são convertidos em uma forma social de dominação do tempo social pelo qual a obtenção de um certificado credencia para que o trabalhador assuma uma atividade genérica sem que seja requerido um conhecimento que o conscientizaria do seu próprio ser social.

É preciso destacar que o tempo social nas sociedades capitalistas metaboliza o processo histórico-social do capital. Contudo, abdicar da crítica ao capital seria afirmá-lo como projeto social acabado e insuperável, o que em nada contribui para as lutas sociais com vistas a sua superação e, em consequência, das superações das formas sociais que dão materialidade às relações sociais que ele organiza, dinamiza e mobiliza.

Nesse sentido, devemos à tradição marxista, especialmente a de Antonio Gramsci, ao enfatizar a necessidade da consciência política da classe trabalhadora com vistas a ultrapassar seus interesses imediatos e individuais com os quais o capitalismo a educa. Para tanto, Gramsci defende a educação escolar de “novo-tipo” que, ao lado de outras instituições, poderia construir a hegemonia da classe trabalhadora.

Para Gramsci (2000), a escola unitária romperia com a dualidade escolar, superaria a escola interessada em formar para a subalternização e elevaria o trabalho como princípio da cultura de um humanismo, de uma educação formativa integral de apropriação de conhecimentos técnicos, científicos, estéticos, éticos como condição precípua para entender as ações humanas com vistas a superar os problemas e contradições que desafiam o viver humano com humanidade.

A escola unitária se contrapõe à escola capitalista e suas estratégias de escolarização interessada. A implementação dos exames de certificação é uma dessas estratégias quando oferta a certificação para restaurar um tempo interrompido pelo próprio tempo metabolizado pelo capital, naturalizando a dominação social. Quanto ao tempo de dominação, Gramsci propõe um tempo social aberto a possibilidades de emancipação. Romper com a lógica do tempo social

sob controle do capital significa propor tempo em que o devir formativo humano é o de mudar toda a maneira de ser imposta pelo capital.

Novos fenômenos na temporalidade da Rede Ceja

A vida da classe trabalhadora carrega determinações do modo social de produção capitalista que constantemente atualiza seu caráter de precariedade. Com a pandemia de covid-19, instalada no Brasil em 2020, esse aspecto se agudiza e faz com que o cenário de recessão econômica aumente ainda mais a profundidade dos níveis de desigualdade social, levando inclusive à miserabilidade (Antunes, 2020).

Assim, diante do conjunto de relações sociais e trabalhistas que intensifica a carga horária dedicada ao trabalho, jovens e adultos da classe trabalhadora passam a encontrar nos exames de certificação uma possibilidade, mesmo precarizada, de obter um certificado que dispensará seu tempo de frequência no território escolar. Outro ponto é a observância em torno do público e das situações para os quais os exames se propõem. No caso dos Exames Estaduais, a legislação afirma atender

[...] alunos egressos de instituições de ensino autorizadas e extintas; educandos em regime de progressão parcial; estudantes que realizaram seus estudos no exterior do País; e além do mais, propiciar o aproveitamento de estudos, classificação e reclassificação, adaptação e regularização da vida escolar (Estado do Rio de Janeiro, 2022).

À primeira vista, no entanto, a busca dos educandos por esses exames não parece se vincular a tais objetivos. Diálogos que emergem do campo empírico da Rede Ceja explicitam outro modo de interpretação dos estudantes sobre tais provas. Na prática, os próprios relatam que irão realizar o exame, independentemente de algum contato prévio com os conteúdos abordados. Como percebido nas duas primeiras edições, o alto índice de reprovação endossa tais relatos. Além disso, o tempo envolvido pelo dispêndio de energia e esforços

exigidos da classe trabalhadora para seu retorno aos estudos passa a integrar o rol de determinações sociais que produzem esse novo modo de o certificado ser compreendido.

Corroborando esse percebido na Rede Ceja em torno da preparação para realização do exame, os dados das Sinopses Estatísticas do Encceja indicam, em uma de suas amostragens, que, dos entrevistados, “19% das respostas afirmam que não se prepararam” (Inep, 2020). Dessa forma, os exames que se apresentam como oportunidade de regularização de saberes previamente adquiridos estão postos, na verdade, como um simulacro do direito à educação (Rummert, 2008), ocultando, inclusive, a redução dos recursos destinados à EJA²² e seus impactos na presença do aluno na escola.

Ao final do ano de 2023, os Exames Estaduais de Certificação terão alcançado sua terceira edição. Notícias divulgadas no site da Rede Ceja apontam mais de 24 mil inscritos nas duas primeiras edições²³. O espraiamento dessa política pública por outras esferas – estadual e municipal – se dá em paralelo ao fechamento de turmas de EJA, como se verifica no caso do Estado do Rio de Janeiro, sendo sistematicamente denunciado pelo Fórum EJA RJ.

No entanto, o tempo social, tomado como categoria em Marx, produz-se pelas urgências definidas pelos marcos econômicos do neoliberalismo. No caso da Rede Ceja, especificamente, agudiza sua marca de “local de passagem” (Barcelos, 2013, p. 74) e reforça a percepção de que as horas de dedicação aos estudos representam algo a ser suprimido para determinadas frações da classe trabalhadora. Converte-se, assim, o processo formativo da escola, construído ao longo de um tempo, em um documento [certificado] que conforma essa gama de estudantes.

²² Os estudos de Pinto (2021) analisam indicadores de atendimento de EJA e a queda nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), repassados aos entes federados. Segundo o autor: “Os recursos federais destinados para a subfunção EJA saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%” (Pinto, 2021, p. 1).

²³ Disponível em <https://www.cecierj.edu.br/2023/08/01/governo-do-estado-do-rio-fara-prova-de-conclusao-para-ensinos-fundamental-e-medio/>.

Considerações finais:

Os Exames Estaduais de Certificação, no Rio de Janeiro, retomam o previsto em legislações anteriores sob a justificativa de propiciar, entre outros, a validação de saberes construídos por toda a vida e a regularização da vida escolar. No entanto, embora esses exames estejam apoiados nos parâmetros do Inep, não há, por exemplo, um questionário socioeconômico – similar ao aplicado para os inscritos no Encceja – que permitiria extrair informações úteis e favoráveis à formulação de possíveis respostas em torno das questões sociais que acarretaram os baixos índices de aprovação dos alunos inscritos. Além do mais, diferentemente do exame federal, ainda não há a publicização das sinopses estatísticas em torno dos exames estaduais, o que, no momento, dificulta análises mais abrangentes.

O tempo, como um dos conceitos-chave deste trabalho, funcionou como conector entre o campo teórico, com base no materialismo histórico, e o empírico, trazendo a experiência da Rede Ceja. Assim, este Capítulo analisou a maneira pela qual os exames de certificação atuam como simulacro de direito para o não direito à educação da classe trabalhadora.

Dentro dos marcos atuais do capitalismo, que acentua a precarização das condições de trabalho, em especial de educandos jovens e adultos, o tempo requerido no processo formativo da escola é subsumido pela realização de provas fundadas nos conceitos de competências e habilidades. Portanto, a aposta nos exames de certificação como política pública aponta para um cenário de vilipêndio da educação de jovens e adultos, no qual o Estado se exime do dever de ofertar uma educação de qualidade e, em contrapartida, oferece uma educação precarizada que fragiliza cada vez mais as bases da EJA e impactam na formação de professores desta modalidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Brasília, DF: 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Encceja 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em: 03 maio 2021.

JR., Roberto C; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

PINTO, José M. R. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **Fineduca** - Revista de Financiamento da Educação, v. 11, 8 maio 2021.

RUMMERT, Sonia M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 175–208, 2009. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n1p175. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>. Acesso em: 19 set. 2023.