

O ENCCEJA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES E DOS MOTIVOS DO ABANDONO

Robson dos Santos^I

Priscila Pereira Santos^{II}

<http://dx.doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4888>

RESUMO

Este trabalho analisou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tendo como fio condutor sua inserção no campo das políticas de educação de jovens e adultos, o perfil de seus participantes por etapa de certificação (fundamental ou médio) e os motivos que esses participantes listam para ter deixado de frequentar a escola. Trata-se de uma análise descritiva que utilizou dados do exame relativos aos anos de 2018 e 2019. A pesquisa ressalta o crescimento ocorrido no número de inscritos e destaca como o processo de avaliação precisa ser tomado por vários ângulos, de modo a compor um quadro mais acurado sobre os sentidos do exame como política educacional. Nessa direção, inclusive, são analisados outros aspectos, como o perfil etário dos participantes, fato compreendido, geralmente, como “juvenilização” da EJA. Conclui-se que esse aspecto deve ser tomado também à luz das políticas de correção de fluxo e de enfrentamento da distorção idade-série. Já a análise do abandono aponta a relevância de fatores como o trabalho, o tempo, os rendimentos e a família. A desagregação dos dados sobre abandono por gênero mostrou também variações importantes.

Palavras-chave: Abandono escolar; educação de jovens e adultos; Encceja; motivos de abandono.

^I Doutor em Sociologia e em Política Social. Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

^{II} Doutora em Sociologia, mestre em Administração Pública. Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

INTRODUÇÃO

A ruptura com os processos de escolarização antes da conclusão da educação básica acarreta desafios importantes para se atingir a qualidade educacional no Brasil. O abandono, a distorção idade-série e a evasão trazem consequências graves, sobretudo, no que diz respeito à trajetória dos estudantes. Entretanto, esses fatores afetam também as esferas institucionais, como as escolas, que têm seus indicadores de fluxo alterados, e as políticas públicas, que precisam delinear ações e assumir custos adicionais (Santos; Albuquerque, 2019) para garantir o acesso à educação de jovens e adultos.

As políticas educacionais devem, então, lidar com as consequências da exclusão do direito à educação. Os termos do § 1º do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) registram:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, *mediante cursos e exames* (Brasil, 1996, grifo dos autores).

Como fica explícito nos termos da LDB, duas estratégias são arroladas para a definição de políticas de educação de jovens e adultos: uma por meio de cursos e outra, de exames.

Dadas as particularidades de seu público, composto predominantemente por pessoas que trabalham, os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem se organizar, preferencialmente, de forma integrada à educação profissional. Todavia, grande parte da oferta atual ocorre em cursos não integrados. Em 2019, como informa o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2020), apenas 1,6% da oferta da EJA estava integrada à Educação Profissional, quando a Meta 10 do PNE, que trata da questão, propõe que ela seja de 25% até 2024.

Os exames, por sua vez, são a outra estratégia para se garantir a EJA. Ainda de acordo como a LDB, em seu artigo 38:

§ 1º os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996)

Assim, os exames possibilitam que os aprendizados adquiridos fora dos espaços institucionais, como, por exemplo, no trabalho, na comunidade, por meio de experiências ou pelos autodidatas, também possam ser reconhecidos.

No campo da EJA, o PNE constituiu um marco importante ao propor três metas dedicadas à questão: a 8, 9 e a 10. Elas englobam, grosso modo, a elevação da escolaridade média, a superação do analfabetismo absoluto, a redução do analfabetismo funcional e a integração entre a EJA e a Educação Profissional. Assim, estabelecem importantes referências para as políticas educacionais da área.

O foco deste texto é uma das estratégias da EJA: os exames, mais especificamente o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O objetivo é compreender o papel que esse exame cumpre no contexto das políticas da EJA e do acesso à educação básica, especialmente em suas relações com as metas e estratégias do PNE (2014-2024), e investigar os motivos para ter evadido da escola regular listados pelos participantes, buscando apreender as diferenças relacionadas aos perfis dos estudantes.

Para isso, o texto possui a seguinte composição: inicialmente, caracteriza algumas definições de políticas públicas e apresenta histórica e conceitualmente o Encceja como política educacional; na sequência, descreve o perfil dos participantes do exame, comparando as diferenças entre os que solicitaram a certificação de ensino fundamental e os que a solicitaram para a etapa de ensino médio; em seguida, analisa os dados do questionário socioeconômico, especialmente no que se refere ao motivo atribuído pelos participantes para terem abandonado a escola; por fim, tece algumas considerações finais.

1 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DO ENCCEJA

1.1 O ENCCEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE

A definição de políticas públicas não é única, sendo possível elencar uma série de autores que propõem uma conceituação. Na concepção de Peters (1986), política pública é o somatório das ações de governo que influenciam a vida dos cidadãos de maneira direta ou através de agentes delegados para esse fim. Nesse mesmo sentido, Dye (1984) compreende políticas públicas como as escolhas que o governo faz em agir ou não agir diante de certas situações. Nos termos de Dye (1984), a não ação, ou seja, a escolha por não agir, também caracteriza uma política pública.

No contexto da produção acadêmica brasileira, a definição dada por Maria das Graças Rúa é bastante conhecida. Rúa (1998) conceitua políticas públicas como um conjunto de decisões articuladas e de ações estrategicamente selecionadas para implementá-las, que se caracterizam como públicas por se apoiarem no poder imperativo do Estado, pela magnitude dos afetados e pela relevância pública da ação.

A compreensão de política pública como sinônimo de política estatal não é unanimidade. Segundo Pereira (2009, p. 3), na expressão política pública, o adjetivo “pública” não tem “identificação com o Estado, mas sim com o que em latim se

expressa como *res publica*, ou algo que compromete simultaneamente, o Estado e a sociedade”. Para a autora, políticas públicas são ações coletivas que têm por função concretizar direitos sociais e demandas da sociedade. Os direitos declarados em leis só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, as quais, por sua vez, operacionalizam-se mediante programas, projeto e serviços (Pereira, 2009).

Buscando aproximações entre esses conceitos de políticas públicas, é possível encontrar elementos centrais em comum, quais sejam: a importância de intenções, decisões, ações; a existência de cadeias de causalidade; os conflitos e atores; a diversidade de interesses (materiais, simbólicos, egoístas, corporativos e altruístas); e as disputas sobre metas, meios e recursos escassos.

Levando em conta esses elementos, a presente análise entende o Enceja como uma política pública, ou seja, uma estratégia criada e implementada com vistas a sanar um problema que foi identificado e colocado na agenda pública.

No que diz respeito ao diagnóstico do problema a ser enfrentado pelo exame, através do Gráfico 1 é possível analisar a distribuição da população entre 15 e 65 anos de idade que não frequentava a escola e que não tinha o ensino fundamental completo. Em 2019, aproximadamente 39,6 milhões de pessoas se encontravam nessa situação.

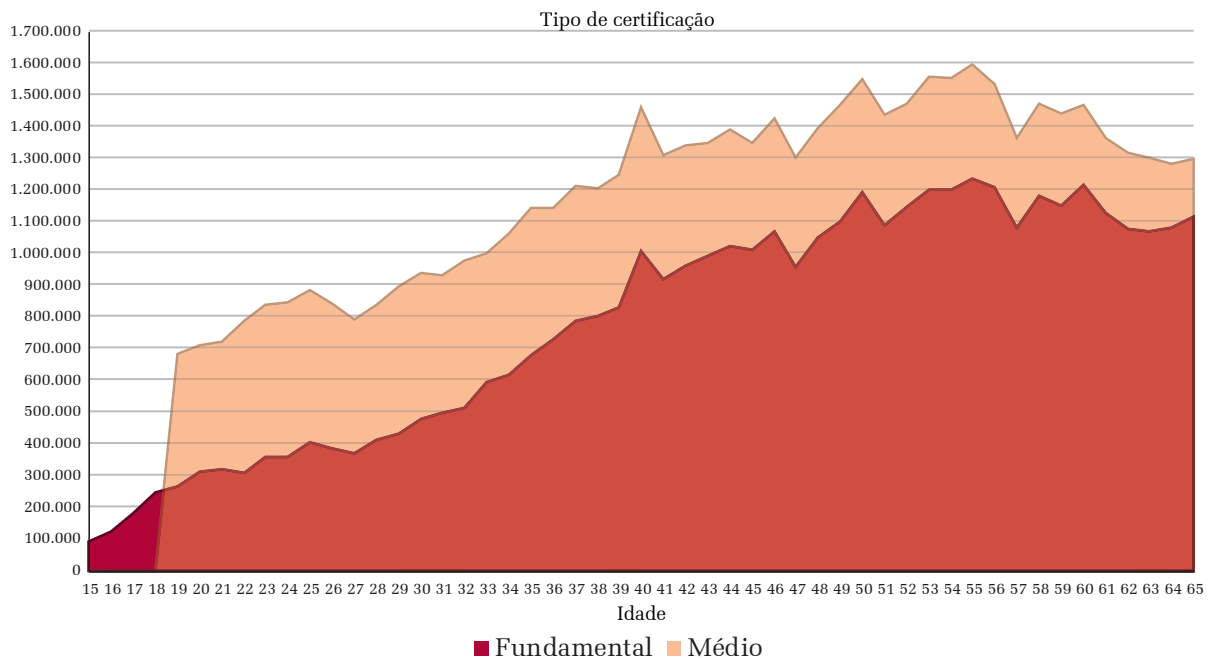


GRÁFICO 1

POPULAÇÃO QUE NÃO FREQUENTA A ESCOLA E QUE NÃO POSSUI O ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO OU NÃO POSSUI O ENSINO MÉDIO COMPLETO, POR IDADE – BRASIL (2019)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados de IBGE/Pnad-c.

Nota-se que o fenômeno é maior quando se consideram as faixas etárias mais elevadas, mas ele se apresenta também entre os mais jovens. No mesmo gráfico, o contingente da população de 19 a 65 anos que não frequentava a escola e não possuía o ensino médio completo é detalhado. É possível observar que esse valor é maior nos grupos etários de maior idade, a partir dos 30 anos, mas que também é elevado entre os mais jovens. O Gráfico 1 demonstra a dimensão do desafio posto.

A partir dos dados do Gráfico 1, é possível identificar o problema na lógica do ciclo de políticas públicas. O passo seguinte seria incluir o problema na agenda pública e discutir alternativas para enfrentá-lo.

A gênese do Enceja ocorre em paralelo à consolidação de outras avaliações em larga escala no país. Ele surge como alternativa aos baixos níveis de escolarização de jovens e adultos, em um momento em que a opção pela lógica avaliativa e a aplicação de instrumentos externos se consolidavam e estavam em alta na agenda educacional. É possível dizer que a solução encontrou o problema, e não o contrário.

Um elemento importante em uma política pública são os seus objetivos, as intenções que carrega, sejam elas explícitas ou implícitas. De maneira geral, uma política pública tem como finalidade transformar uma realidade específica. No caso em análise, a realidade é o grande contingente de jovens e adultos fora da escola e sem o ensino fundamental e/ou o ensino médio completo, o que afeta diretamente a qualidade da educação no país.

De forma explícita, o Enceja tem como objetivo avaliar as competências, as habilidades e os saberes de jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade própria ou dela evadiram antes da conclusão dos estudos, também aplicado a brasileiros residentes no exterior e pessoas privadas de liberdade (Brasil, 2003). Identificam-se também objetivos subjacentes a essa política, tais como o fomento do processo de desescolarização via certificação, que subsumiria os processos formativos, inclusive no que diz respeito à integração com a Educação Profissional, por soluções mais pontuais e rápidas.

As posições dos diferentes atores e as disputas em torno da aplicação dos recursos também são fontes de conflito quando se considera a dinâmica de elaboração e implementação de políticas públicas. Esses conflitos serão melhor apresentados adiante. Nesse momento, é importante destacar que, assim como qualquer política, o exame está envolto em um cenário de disputas, que englobam tanto os seus objetivos e finalidades como as suas estratégias de implementação.

Os processos de análise de políticas públicas preveem momentos de ajuste, de redesenho das estratégias. Como veremos mais adiante, o Enceja passou por esse processo de alteração em seu escopo desde a sua criação em 2002. Cabe, no entanto, salientar que essas alterações não foram calcadas em avaliações e monitoramento da política, que são escassas na literatura, ou de reconfigurações na demanda potencial para a EJA, mas são fruto de pressões e novos arranjos políticos e/ou institucionais.

Ao analisar uma política pública, também deve-se considerar a aderência ou não entre as finalidades declaradas e desenhadas e a forma como é incorporada e

compreendida pela sociedade e apropriada pelo seu público-alvo. Os resultados de uma ação pública não devem ser definidos apenas por seus objetivos e finalidades declarados, mas também pela forma com que esses objetivos foram interpretados e colocados em prática pelos seus usuários.

Entretanto, toda intervenção traz consigo uma “teoria da mudança” em relação ao problema e suas soluções. A ação pública, de maneira mais ou menos embasada, apoia-se em um nexo de causa e efeito relacionado ao problema e às melhores estratégias para sua resolução.

Uma teoria da mudança é a descrição de como uma intervenção é pensada para gerar os resultados desejados. Ela descreve a lógica causal de como e por que um determinado programa, uma forma de implementação do programa ou uma inovação no desenho do programa atingirá os resultados pretendidos. (Gertler *et al.*, 2018, p. 36).

Por fim, é importante também considerar o arcabouço normativo associado às políticas públicas. A legislação e suas referências fornecem material rico para a análise, além de informarem acerca do desenho e da implementação da ação pública. Isso porque, de maneira distinta à iniciativa privada, as políticas públicas implementadas pelo Estado estão obrigatoriamente delimitadas por um determinado conjunto de leis e de regras.

1.2 O ENCEJA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

Apesar de não ser uma estratégia de avaliação de sistemas educacionais, o Enceja precisa ser compreendido, inicialmente, no contexto de consolidação das avaliações em larga escala. Elas ganharam presença cada vez maior no Brasil a partir da década de 1990. Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1997, os sistemas de ensino, gestores e estudantes passaram a contar com referências que permitiam medir, inclusive de forma comparada, o desempenho educacional. O Saeb surge em um contexto no qual as avaliações externas ganham projeção em nível internacional.

Iniciado em 2002, o Enceja é um exame voltado à certificação de competências de jovens e adultos, que surge no contexto do compromisso de elevar a escolaridade no país. Desde 1999, o Brasil realizava certificação de adultos no exterior, em especial para brasileiros residentes no Japão, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Esse processo é considerado um antecedente importante para a criação do Enceja (Brasil. CNE. CEB, 2000).

Esse exame possui, obviamente, diferenças em relação aos instrumentos dedicados a produzir insumos avaliativos sobre o aprendizado dos estudantes, a eficácia escolar, os resultados dos sistemas de ensino ou a responsabilização dos agentes. Ele é um exame voluntário, no qual indivíduos fora da escola ou em defasagem idade-série

buscam ter seus saberes e competências reconhecidos de modo a obter certificado de conclusão da etapa de ensino fundamental ou médio, a depender do caso, buscando a elevação da escolaridade e o prosseguimento nos estudos.

De todo modo, tal como o Saeb ou outras avaliações subnacionais, o Enceja adota a Teoria da Resposta ao Item (TRI), aplica instrumentos dedicados a aferir o aprendizado e dispõe de questionários contextuais preenchidos pelos participantes. Esses questionários permitem analisar o desempenho obtido a partir das características demográficas, socioeconômicas e individuais dos inscritos. Assim, mesmo não sendo uma avaliação externa dos sistemas no que se refere à EJA, ele compartilha diversas características com outras ferramentas avaliativas que se constituíram nas últimas décadas no país.

Trata-se, portanto, de um exame dedicado a certificar as competências do indivíduo, diferenciando-se de avaliações sistêmicas. Todavia, é importante registrar que, no campo das políticas de EJA, a preocupação em dispor de um instrumento que possa oferecer subsídios acerca da qualidade e do aprendizado não está ausente.

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, apresentou um marco importante para a EJA pela regulação que estabelece em “relação à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para certificação nos exames de EJA, para a EJA por meio da Educação a Distância” (Brasil. CNE. CEB, 2010), mas também em relação à avaliação, que ganha relevo no documento.

O Art. 7º, § 2º, inciso VI, evidencia o destaque dado à avaliação, quando descreve a necessidade de:

Realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da educação de jovens e adultos, integrada às avaliações já existentes para o ensino fundamental e o ensino médio, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes. (Brasil. CNE. CEB, 2010).

Esse artigo ressalta a importância de que dados e informações avaliativas sejam obtidos especificamente para EJA. Já o Art. 8º ressalta a necessidade de que a EJA passe a integrar o SAEB de modo a dispor de instrumentos dedicados a monitorar sua qualidade:

O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica. (Brasil. CNE. CEB, 2010).

A preocupação em instituir instrumentos e recursos avaliativos para a EJA na modalidade EaD, inclusive para as instituições ofertantes, surge também no Art. 9º que, entre outros quesitos, propõe uma “[...] avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino”. (Brasil. CNE. CEB, 2010).

O Enceja, como política pública, não constitui uma resposta completa ao que propõe as diretrizes quanto à necessidade de se ampliar os mecanismos de avaliação da EJA. De todo modo, o resgate de tais referências é importante para registrar a demanda por uma avaliação da qualidade e para entender como o exame emerge no contexto das avaliações externas e da institucionalização de uma cultura da avaliação.

1.3 A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Assim como os demais sistemas de avaliação, o Enceja emerge em um contexto de alterações mais amplas no mundo produtivo e nas concepções acerca da aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Catelli (2016) analisa políticas públicas para a certificação de adultos que ocorreram no Brasil, no Chile e no México em uma perspectiva comparada. O pesquisador insere essas políticas em um contexto educacional mais amplo, composto por atores tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sendo essa última responsável por organizar as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinte), tendo a primeira ocorrido em 1949. Tais atores institucionais, que compõem instâncias de governança mundial, são agentes fundamentais para geração e consolidação do conceito de aprendizagem ao longo da vida e conseqüentemente dos processos de certificação de jovens e adultos¹.

A nova dinâmica produtiva vigente nos anos 1980, marcada pelo aumento da competitividade e por avanços tecnológicos, forçou a revisão do conceito de educação permanente, cunhado em 1972, por ocasião da III Confinte, realizada em Tóquio. Com essa nova dinâmica, a educação ao longo da vida deveria responder às necessidades colocadas pelo mercado produtivo em expansão e pelas mudanças sociais. A IV Confinte, de 1985, em Paris, foi um marco no reconhecimento do aprender como um direito e na ampliação do conceito de educação de adultos a partir das recomendações da Conferência de Nairóbi (1976).

¹ Mais recentemente, a temática se converteu em um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, mais especificamente o objetivo 4, que aponta que os países devem “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. (ONU, 2021).

O Relatório Delors (1996) também é uma referência importante para o debate sobre a EJA. Esse relatório, publicado pelo Unesco, estabeleceu os pressupostos da V Confinteia, realizada em Hamburgo, propondo os pilares para a educação no século 21, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum; e aprender a ser. O documento embasou o novo conceito de aprendizagem ao longo da vida e significou uma retomada da visão humanista da educação, que passa a ser compreendida como um direito do indivíduo, incorporando as dimensões do conhecer, do ser, do viver e do fazer.

A V Confinteia foi fundamental para a compreensão da EJA ao colocar em pauta diferentes dimensões relacionadas ao tema, entre elas a melhoria das condições e a qualidade da oferta, a democracia, a igualdade e a equidade de gênero no tocante à educação, ao mundo do trabalho e à aprendizagem de adultos, além de questões relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias, entre outros desafios postos à educação no século 21.

Catelli (2016) argumenta ainda que os documentos produzidos pela Unesco nesse período tiveram forte influência no desenvolvimento das políticas públicas de EJA na América Latina. Entretanto, Di Pierro (2008) pondera as limitações dessa influência em razão da precariedade tanto física quanto institucional para a oferta da EJA no Brasil. De qualquer forma, é importante reconhecer que, do ponto de vista teórico, o conceito de educação ao longo da vida foi incorporado ao debate em oposição à visão da EJA como política compensatória.

Nos anos 1990, o arcabouço legal brasileiro acolheu uma série de mudanças nas políticas públicas de educação. Nesse processo, é fundamental destacar a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reafirmou a educação enquanto direito a ser acessado em igualdade de condições, privilegiando a diversidade de ideias e as concepções pedagógicas. Quanto à EJA, o artigo 37 da LDB² estabelece que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são diretrizes que orientam o trabalho dos educadores e normatizam algumas dimensões curriculares concernentes a cada disciplina. Esse documento faz a defesa de um currículo nacional emancipatório, adequado às necessidades do educando. No contexto da EJA, os PCN subsidiaram a elaboração da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), uma versão para o primeiro e outra para o segundo segmento.

Em 1998, foi criado também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que instituiu uma nova lógica de distribuição de recursos para o ensino fundamental. Esse novo modelo, porém, não significou maior aporte de recursos para a EJA, focando-se mais no atendimento das demandas de crianças e jovens no ensino fundamental.

² Para uma revisão dos processos de certificação de adultos no período anterior à LDB de 1996 e para compreensão da dinâmica dos exames de madureza e supletivos, ver Haddad (1987).

Foge aos objetivos deste artigo a discussão específica acerca do financiamento da EJA. Entretanto, cumpre registrar que o Fundef foi substituído, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que previu maior aporte de recursos para EJA. Em 2020, um novo Fundeb foi proposto e aprovado. As perspectivas são de que os recursos para a EJA sejam ampliados, porém ainda é cedo para dizer como.

Além da definição da EJA e de sua oferta de forma gratuita e de maneira apropriada às características daqueles que a demandam (artigo 37), a LDB também coloca a certificação por meio de exames de habilidades e competências como uma das estratégias para atender as necessidades daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada (artigo 38). A operacionalização desse processo de certificação colocado pela LDB foi feita inicialmente pelos estados, que organizavam, de forma autônoma e sem uma normativa comum, um calendário de exames que ficaram conhecidos como supletivos. O Encceja surge em 2002 como uma alternativa a esses exames supletivos, além de ter outros objetivos.

1.4 O ENCEJA: UM BREVE HISTÓRICO

O Encceja foi criado em 2002, mas é fruto de um processo histórico anterior que reorientou as estruturas e políticas educacionais nos anos 1990 no Brasil e cujos principais marcos foram as avaliações, a LDB, os PCN e a criação do Fundef.

Catelli (2013), por exemplo, aponta que o Encceja surgiu nos anos 1990, no contexto do desenvolvimento das avaliações em larga escala no país iniciado com o Saeb. O exame seria capaz de atender as demandas por certificação de brasileiros no exterior, principalmente no Japão, que desde 1999 era realizada pelo Ministério da Educação, via Inep, em parceria com a Secretaria do Estado de Educação do Paraná. O Encceja serviria também para acabar com denominada “indústria de venda de diplomas” nos estados.

A Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação instituiu o Encceja como sendo um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil. MEC, 2002). Essa mesma portaria estabeleceu quatro objetivos para o exame, a saber:

- I – construir uma referência nacional de auto avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do ensino fundamental

e do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I, alínea “c”, da Lei 9.394/96;

IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Encceja (Brasil, 2002, art. 2º).

Na ocasião da divulgação dessa portaria, foram também divulgados 13 livros de estudos com o objetivo de preparar os candidatos. O livro introdutório estabelecia que a avaliação das habilidades e competências seria feita com base no domínio das linguagens, na compreensão do fenômeno, na seleção e organização de dados, fatos e conceitos para resolver problemas, na argumentação e na proposição. Para a formulação das matrizes de referência do exame, foram estabelecidas quatro áreas do conhecimento que, no ensino fundamental, estavam categorizadas em: 1: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; 2: Matemática; 3: História e Geografia; e 4: Ciências. No ensino médio, as áreas eram: 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2: Matemática e suas Tecnologias; 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias; e 4: Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O exame foi visto com desconfiança, já que foi compreendido, *a priori*, como uma política criada para desmobilizar o direito à educação. Os investimentos em educação nesse contexto estavam concentrados no ensino fundamental para crianças e adolescentes, não havendo investimento efetivo na EJA. Desse modo, no cenário de ampliação das avaliações em larga escala, o Encceja seria parte de uma estratégia neoliberal. Autores como Zanetti (2007) entendiam que o exame direcionava recursos para a avaliação e retirava do investimento na oferta educacional pública de qualidade para os demandantes da EJA, que ficariam, assim, relegados a buscar a oferta privada.

As críticas ao exame, como as de Rute Baquero (2002), foram publicadas já no primeiro ano do Encceja. Nesse trabalho, a autora explica que o exame reforçaria a lógica da competição escolar das avaliações em larga escala e demonstra a inexistência de bibliografia que respaldasse o processo de certificação como estratégia efetiva para a educação de adultos. Ainda nessa perspectiva, Vieira (2006) afirma que, com esse tipo de exame, o Estado abre mão do seu papel de provedor de políticas públicas e se torna apenas um Estado avaliador, de maneira a atender os preceitos de uma agenda neoliberal. Por sua vez, Rummert (2007) afirma que o Encceja, apesar de se colocar como uma estratégia nova, apenas reificava a lógica de destituição de direitos ao priorizar a certificação em detrimento dos processos de escolarização. É possível perceber que o Encceja, como política educacional, situa-se em um cenário de baixo consenso e de bastante disputas quanto ao seu uso.

Além disso, o Enceja enfrentou descontinuidades em sua realização, não ocorrendo nos seguintes anos: 2003; 2004; 2011; e 2012. Em 2003, no Governo Lula e com o Ministério da Educação sob a responsabilidade de Cristóvão Buarque, o exame foi suspenso por uma portaria que determinava o desenvolvimento de estudos para adequá-lo às diretrizes nacionais para a EJA.

No âmbito do Ministério da Educação, em 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que, entre outras atribuições, seria responsável por criar uma política de Estado para EJA. No mesmo ano, foi instituída a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja). Foram também realizadas tentativas de ampliação do debate acerca das finalidades do exame, mas sem consenso.

Em 2005, o exame foi retomado. Entretanto, como pondera Catelli (2013, p. 727), “apesar de ter havido diálogo com os fóruns de EJA e pesquisadores do campo da educação, a posição contrária destes últimos não foi assumida pelo MEC, que mantém o exame até os dias atuais”.

No ano de 2006, o Enceja foi reestruturado com vistas a ampliar a adesão dos estados. Passou-se também a adotar a TRI, além de uma escala de proficiência com média 100, desvio padrão 20. No mesmo ano, porém, coordenadores estaduais do EJA se organizaram contra o exame. Nesse contexto, foi elaborada uma carta aberta em que os coordenadores declaravam que o exame seria discriminatório ao público da EJA e estimularia a troca da frequência na escola pela certificação por meio do exame³.

O Documento Nacional Preparatório da VI Confitea registrou de maneira direta essas críticas:

A política de certificação aligeirada que existe em nosso país, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao exame nacional – Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (Enceja) — tem desvirtuado o real papel da EJA. A produção do conhecimento deve ser avaliada no processo, valorizando a aprendizagem significativa construída no coletivo, dando sentido ao que foi produzido na escola. (Brasil. MEC, 2009, p. 40).

Outro marco importante dessa discussão se encontra no período entre 2007 e 2010, momento em que foram discutidas as diretrizes operacionais da EJA. O cerne dessa discussão estava na idade mínima para a EJA. Porém, a pauta do Enceja permeou todo o debate.

Em 2009, como informa Catelli (2016), reformulou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a servir como certificação do ensino médio⁴,

³ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/723>. Acessado em: 28 de set. 2020.

⁴ É importante apontar que, para os brasileiros residentes no exterior, o Enceja continuou servindo como certificação de ensino médio.

entre outras finalidades, como a de avaliar os ingressantes do ensino superior e também a de medir a qualidade das instituições de ensino. Quanto ao Enceja, o Artigo 2º da Portaria Inep nº 109, de 27/05/2009, estabeleceu, entre os objetivos do Enem, o de “[...] V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (Brasil. Inep, 2009).

A certificação de ensino médio via Enem e a de ensino fundamental pelo Enceja passou a valer apenas nos anos de 2009 e 2010. Em 2011, os resultados do exame voltaram a ter a finalidade de fornecer o certificado de ensino médio, e não só do ensino fundamental. Nesse mesmo ano, a prova do Enem também passou a ter função certificadora, até o ano de 2016. Em 2017, o Enceja deixou de ser vinculado ao Enem, no caso da certificação de ensino médio, possuindo inscrição e itens próprios.

2 AS BASES DE DADOS

Feita a caracterização histórica e conceitual do exame, bem como a reflexão de como ele se caracteriza como uma política educacional, este artigo passa agora a desenvolver as análises descritivas. Para isso, foram utilizados os microdados públicos do Enceja, relativos aos anos de 2018 e de 2019⁵.

O Inep disponibiliza, de forma desidentificada, três tipos de dados⁶: 1) Enceja Nacional Regular – exame aplicado no Brasil a jovens sem restrição de liberdade; 2) Enceja Exterior Regular – exame aplicado no exterior a jovens sem restrição de liberdade; 3) Enceja Nacional PPL – exame aplicado no Brasil a pessoas privadas de liberdade e jovens sob medidas socioeducativas. Neste estudo, foram utilizados especificamente os microdados relativos ao Enceja Nacional Regular.

Além dos microdados – em formato *csv* (*comma-separated values*) –, são disponibilizadas ainda as matrizes de referência relativas ao ensino fundamental e ao médio; o dicionário de dados; os *inputs* para a leitura dos dados em formato *SPSS* e *SAS* com os respectivos rótulos; e um arquivo “Leia-me”, com informações relevantes para a compreensão da documentação.

No que se refere ao Enceja Nacional Regular, os microdados contemplam informações sobre o participante; o tipo de certificação para a qual ocorreu a inscrição;

⁵ Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

⁶ Além dos microdados, o Inep também publica Sinopses Estatísticas do Enceja, que apresentam diversas informações sobre os participantes no exame. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enceja>.

o local de aplicação; as informações sobre a prova (áreas do conhecimento em que o participante se inscreveu, presença, notas obtidas na prova objetiva e de redação etc.); e um questionário socioeconômico que permite caracterizar o estudante, o rendimento familiar, a escolaridade e os motivos do abandono, tanto de cursos de EJA como da educação básica.

Com base nesses dados, foram conduzidas análises comparativas acerca do perfil dos participantes e, sobretudo, dos motivos de abandono. O trabalho não se dedicou a explorar os resultados de proficiência obtidos pelos participantes no exame.

3 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Quem é o participante do Enceja? Antes de buscar uma resposta, é importante considerar que, nas duas últimas edições (2018 e 2019), houve uma ampliação consistente do número de inscritos. Em 2018, o total era de 1.695.551; 356.323 para obter a certificação de ensino fundamental e 1.339.228 para a de ensino médio. No ano seguinte, o total de inscritos passou para 2.973.376, ou seja, um crescimento de 1.277.825; 641.579 para obter a certificação de ensino fundamental e 2.331.797 para a de ensino médio.

Esse crescimento se processou em quase todos os estados (Gráfico 2). Em termos absolutos, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Bahia lideram o quantitativo de inscritos, assim como a ampliação que ocorreu entre 2018 e 2019. Todavia, em termos relativos, cabe ressaltar que os maiores crescimentos ocorreram no Maranhão (101,5%), no Piauí (106,1%), no Pará (108,6%), em Mato Grosso (124,9%), em Pernambuco (139,4%) e no Rio Grande do Norte (146,4%). Assim, em termos absolutos, os estados da região Sul e Sudeste contam com um número maior de participantes. Já o crescimento relativo no número de inscritos ocorreu em estados da região Nordeste.

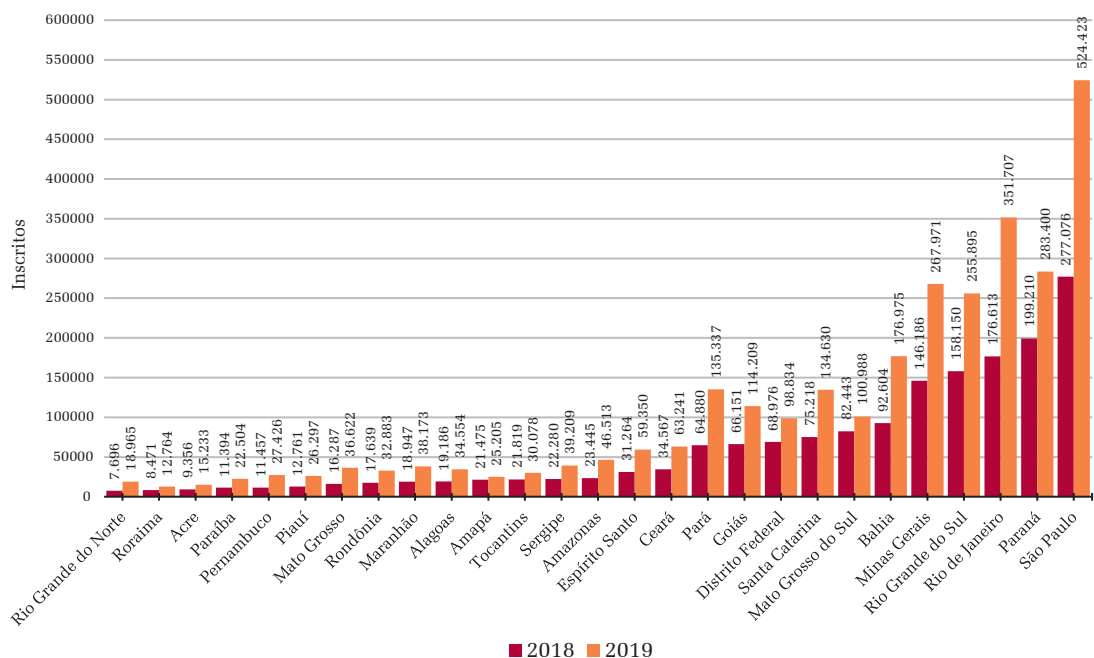


GRÁFICO 2

TOTAL DE INSCRITOS NO ENCEJA, POR ANO E UF - BRASIL (2018/2019)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Enceja/Inep (2018/2019).

No que se refere ao quantitativo de participantes por sexo, o número de mulheres era um pouco maior. Em 2018, eram 880.182 mulheres e 815.369 homens; já em 2019, as mulheres eram 1.540.790 e os homens, 1.432.586. Por tipo de certificação, para o ensino fundamental, em 2018, 52,02% eram mulheres e, para o ensino médio, elas eram 51,88%; em 2019, as mulheres representavam 52,9% e 51,5%, respectivamente.

Um dado relevante sobre a dimensão demográfica se refere ao local de residência. O Enceja apresenta informações sobre quatro locais, inclusive comunidades indígenas e quilombolas. Seguindo padrão demográfico geral, a maioria dos participantes residia em áreas urbanas. Em 2018, participaram 4.532 residentes de comunidades indígenas e 3.022 de comunidades quilombolas. Já em 2019, a participação dos residentes de comunidades indígenas se ampliou para 9.489 e de quilombolas para 6.302. A Tabela 1 apresenta a participação relativa por local de residência.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES, POR LOCAL DE RESIDÊNCIA – BRASIL (2018/2019)

Localização	Ano			
	2018		2019	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Zona rural	11,2%	9,4%	12,0%	10,3%
Zona urbana	88,3%	90,1%	87,4%	89,2%
Comunidade indígena	0,3%	0,3%	0,4%	0,3%
Comunidade quilombola	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

3.2 EXISTE UMA PREDOMINÂNCIA DE JOVENS NO ENCEJA?

Quem é o participante do Enceja? Para responder essa pergunta, é importante trazer dados sobre um aspecto relevante nos debates acerca da EJA de modo geral: a idade do público para o qual ela se destina e a idade do público que efetivamente a frequenta.

O crescimento do número de inscritos observado no Enceja entre 2018 e 2019 não foi acompanhado por mudanças significativas na idade dos participantes. Em 2018, a média de idade dos que solicitavam a certificação do ensino fundamental era de 31,3 anos, a moda sendo de 17 anos. Em 2019, os valores eram de 31,6 e 17 anos, respectivamente. No caso do ensino médio, em 2018, os participantes tinham, em média, 29,7 anos, e a moda era de 19 anos, o que não se alterou em 2019, quando a média era de 29,8 e a moda de 19 anos. Nos dois anos, os inscritos para a certificação de ensino fundamental apresentavam um perfil etário mais elevado.

A idade dos participantes ganha especial relevo nos debates sobre a EJA. Para alguns analistas (Pereira; Oliveira, 2018), existiria uma “juvenilização” da EJA, sobretudo pela falta de políticas do sistema de ensino para lidar com a distorção idade-série. Todavia, é importante indagar se essa juvenilização, entendida como a presença massiva de pessoas jovens entre os participantes, não está associada à necessidade de jovens com distorção idade-série corrigirem seu fluxo escolar. No caso específico do Enceja, o caráter etário mais jovem dos que solicitam a certificação de ensino médio seria um aspecto positivo, inclusive englobado entre suas finalidades: “oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar”.

Obviamente, o debate sobre a idade não se encerra nesses termos. É importante considerar com mais detalhes os significados da questão etária a partir das características do público da EJA como um todo. Isso envolveria compreender com mais detalhes as condições sociais e de identidade desse público, assim como suas necessidades de inserção laboral e, por outro lado, a indução buscada pelas políticas públicas. Como sintetiza Di Pierro (2005, p. 1122):

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica.

De todo modo, para apoiar a caracterização dos participantes bem como para subsidiar os debates sobre a chamada juvenilização, o Gráfico 3 apresenta informações sobre o percentual acumulado de participantes por idade. Em 2019, no caso do ensino médio, 29,8% tinham idade igual ou inferior a 19 anos; 34,8% tinham 20 anos ou menos; e mais de 51,9% dos participantes tinham idade igual ou inferior a 24 anos.

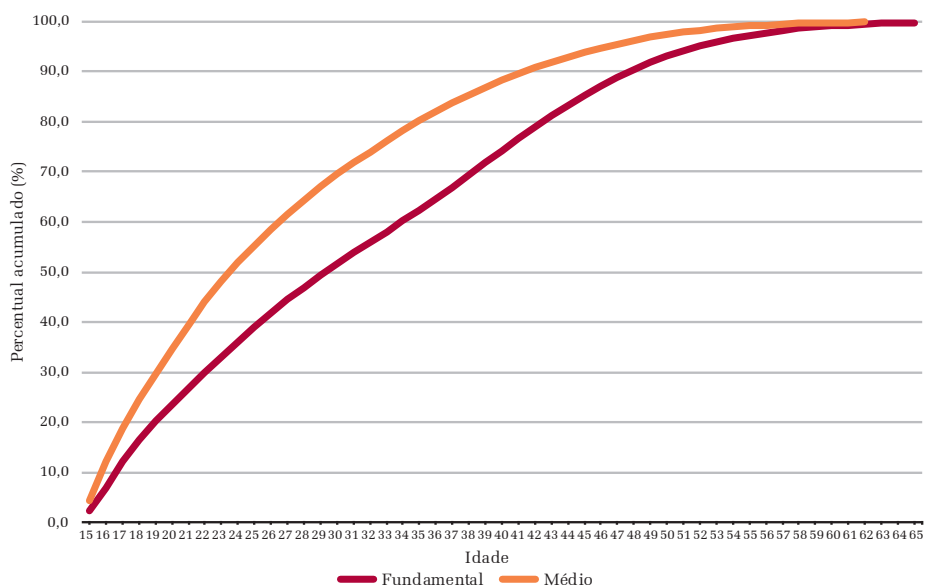


GRÁFICO 3
PERCENTUAL ACUMULADO DOS PARTICIPANTES DO ENCEJA, POR IDADE E POR TIPO DE CERTIFICAÇÃO – BRASIL (2019)

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

No Gráfico 4, é apresentada a distribuição dos participantes por idade, tipo de certificação e ano do exame. A idade entre os que se inscreveram para obter a certificação de nível fundamental possui uma distribuição menos concentrada em ambos os anos, com cauda acentuada à direita, indicando maior participação relativa de pessoas em faixas etárias superiores. Já no ensino médio, nota-se um elevado contingente de pessoas com menos de 30 anos e uma participação elevada de pessoas com 25 anos ou menos.

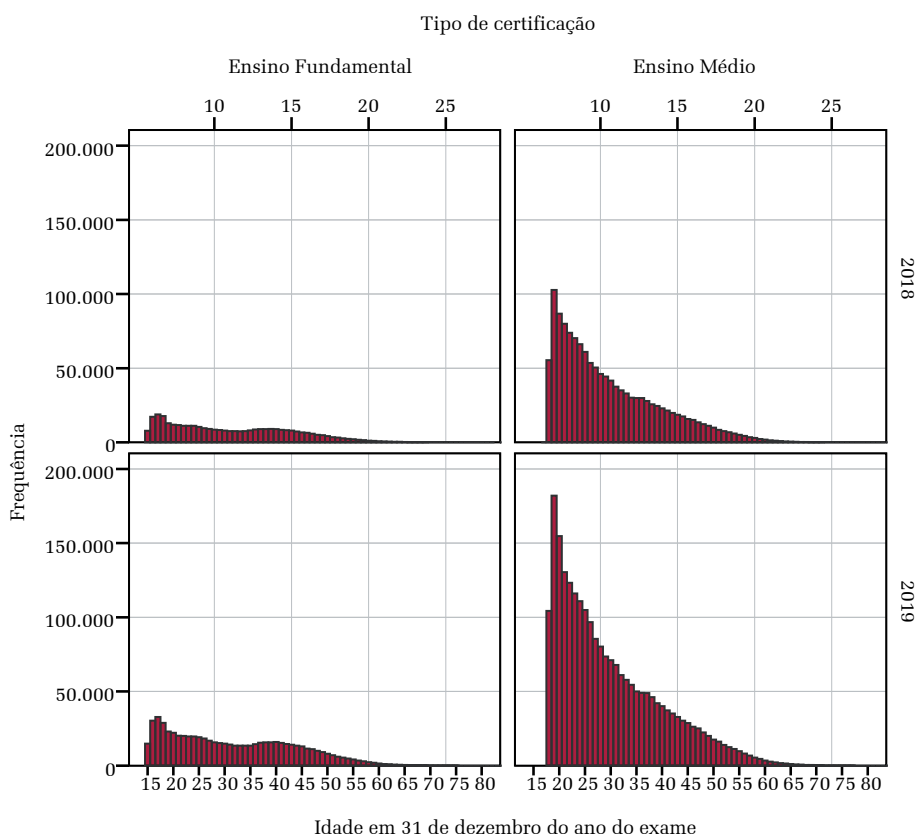


GRÁFICO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ENCEJA, POR IDADE, TIPO DE CERTIFICAÇÃO E ANO – BRASIL (2018/2019)

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

Ainda sobre a questão da juvenilização, é importante ressaltar a diferença de idade entre homens e mulheres, dado que as desigualdades entre os gêneros no que se refere a inserção educacional, rendimento e trabalho constituem aspectos relevantes para a compreensão da EJA. Tanto entre os inscritos para a certificação do ensino fundamental como para o ensino médio, nos dois anos, as mulheres apresentavam uma distribuição de idade com amplitude e valores maiores que os dos homens. No caso do ensino fundamental, por exemplo, o terceiro quartil para as mulheres se localizava acima dos 40 anos (Gráfico 5).

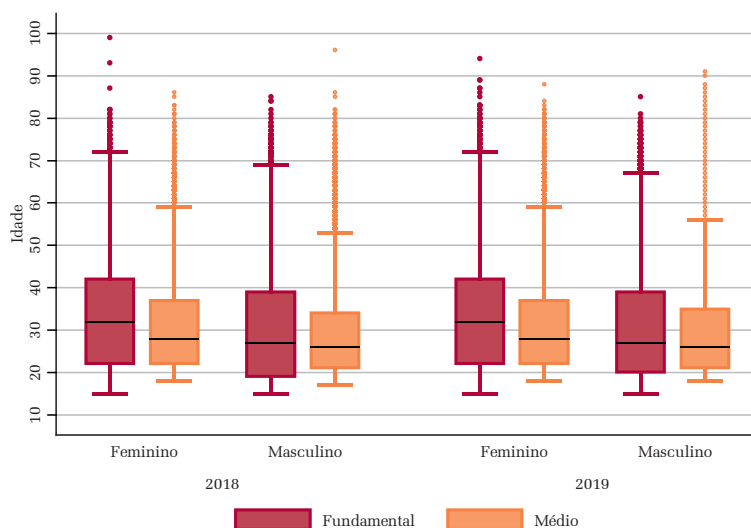


GRÁFICO 5

**DISTRIBUIÇÃO DA IDADE DOS PARTICIPANTES, POR TIPO DE CERTIFICAÇÃO,
ANO E SEXO – BRASIL (2018/2019)**

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

**3.3 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS PARTICIPANTES E DE SUAS
FAMÍLIAS: RENDA, ESCOLARIDADE E OCUPAÇÃO**

Junto às questões demográficas, etárias e de gênero, perguntar quem é o participante do Enceja demanda também que se apresentem análises acerca de sua inserção ocupacional e de suas características socioeconômicas, para depois compreender com mais detalhes os motivos para o abandono.

Em 2018 e 2019, a maioria dos participantes trabalhava ou tinha trabalhado. Para o ensino fundamental, o percentual de 2019 era de 71,4%; para os que solicitavam a certificação para a etapa do ensino médio, o percentual era maior, de 79,7%. Esses valores pouco se alteraram em relação a 2018, quando eram de 71,9% e 80,2%. É possível inferir que maioria absoluta daqueles que realizaram sua inscrição já tinham ingressado no mercado de trabalho. Esses números são relevantes, considerando que a questão da transição escola-trabalho é central nos debates sobre o perfil daqueles que não completaram a educação básica e que são o público da EJA e também do Enceja.

Em paralelo, é importante apresentar informações acerca dos setores em que os participantes exerciam suas atividades laborais. A Tabela 2 permite afirmar que comércio, banco, transporte, hotelaria e outros serviços, bem como outros espaços de atuação não classificados, constituíam os principais setores de inserção. No caso do ensino fundamental, existia um percentual significativo de pessoas – 9,2% em 2018 e 10,0%

em 2019 – que fazia “trabalho doméstico em casa de outras pessoas” (Tabela 2); em 2019, desses, 95,13% eram mulheres.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PARTICIPANTES DO ENCEJA, POR ÁREA DE OCUPAÇÃO, ANO E TIPO DE CERTIFICAÇÃO – BRASIL (2018/2019)

Área de ocupação	2018		2019	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca	4,8%	3,1%	4,7%	3,1%
Na indústria	7,4%	8,5%	7,0%	8,3%
Na construção civil	5,6%	3,9%	5,6%	4,0%
No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços	18,3%	24,1%	17,3%	23,1%
Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal	4,2%	4,5%	3,3%	3,6%
Como profissional liberal, professor(a) ou técnico(a) de nível superior	0,6%	0,7%	0,5%	0,7%
Trabalho fora de casa em atividades informais	5,6%	4,7%	6,0%	5,1%
Trabalho em minha casa informalmente	2,9%	3,0%	3,2%	3,1%
Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas	9,2%	5,4%	10,0%	5,9%
No lar (sem remuneração)	7,1%	6,4%	7,1%	6,4%
Outro	34,3%	35,9%	18,7%	19,7%
Não trabalho	-	-	16,6%	17,0%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

A descrição dos rendimentos declarados pelos participantes nos dois anos permite observar que aqueles que solicitavam a certificação para o ensino fundamental apresentavam renda domiciliar menor, em faixas de salário mínimo, frente aos que se inscreviam para o ensino médio. Em 2019, por exemplo, quando ocorreu uma

ampliação dos participantes de menor renda, 52,1% dos que fizeram a inscrição para o ensino fundamental tinham renda domiciliar máxima de um salário mínimo. Esse valor é relativo ao rendimento total do domicílio, isto é, a soma de toda a renda familiar (Tabela 3). Nos dois anos, mais de 90% dos participantes provinha de domicílios com renda total igual ou inferior a 3 salários mínimos.

TABELA 3
FAIXA DE RENDIMENTO DOMICILIAR (EM SALÁRIOS MÍNIMOS), POR ANO
E TIPO DE CERTIFICAÇÃO – BRASIL (2018/2019)

Faixa	Fundamental		Médio	
	2018	2019	2018	2019
Nenhuma renda	7,2%	8,0%	5,2%	5,6%
Até 1 salário mínimo	42,2%	44,1%	37,2%	38,8%
De 1 a 3 salários mínimos	44,4%	42,2%	49,1%	47,6%
De 3 a 6 salários mínimos	5,4%	4,9%	7,2%	6,7%
De 6 a 9 salários mínimos	0,5%	0,5%	0,8%	0,8%
De 9 a 12 salários mínimos	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%
De 12 a 15 salários mínimos	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Mais de 15 salários mínimos	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Encceja/Inep (2018/2019).

Os questionários trazem ainda informações sobre escolaridade dos pais, idade em que começou a trabalhar, tempo de trabalho semanal, série/ano em que deixou a escola, entre outras informações que permitem compreender melhor quem é o participante do Encceja. Depois dessa caracterização geral, este artigo passa a analisar a questão do abandono, em especial os motivos atribuídos pelos participantes.

4 O ENCEJA E O ABANDONO ESCOLAR

Com a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, é fundamental compreender os motivos pelos quais as pessoas, mesmo tendo acessado, deixam de frequentar a escola, em grau transitório ou definitivo. O questionário socioeconômico do Encceja permite extrair algumas informações para compreender esse fenômeno. Nas seções anteriores, a motivação foi compreender quem é o participante do exame. Agora, a intenção é compreender os motivos descritos pelos participantes para terem deixado de frequentar a escola.

Antes de proceder à análise, cabe definir alguns conceitos importantes que integram essa discussão. O primeiro é a distinção entre abandono e evasão, tal como adotado no cálculo de alguns indicadores educacionais, especialmente aqueles

empregados na investigação de taxas de rendimento e fluxo. O abandono ocorre quando um estudante estava matriculado no início do ano e, ao final do mesmo ano, não frequentava mais a escola, independente dos motivos. Junto com a aprovação e a reprovação, o abandono engloba as situações de rendimento de um estudante ao final daquele ano. Já a evasão se refere à transição entre os anos/séries escolares. Para caracterizar uma situação como de evasão, um aluno matriculado no ano anterior deve não seguir matriculado no ano seguinte.

Outro conceito importante é o de distorção idade-série. Nesse caso, assume-se como pressuposto uma “idade ideal” para a sequência de séries/anos que compõe a educação básica, o que se estende dos 4 aos 17 anos. Assim, caso um estudante esteja em uma situação de distorção igual ou superior a dois anos entre a série/ano esperada para a sua idade, considera-se que ele está em distorção idade-série. Por exemplo, no caso hipotético de um estudante de 14 anos, a expectativa é que ele frequente o 9º ano do ensino fundamental; caso ainda esteja no 7º ano, ele está em distorção idade-série⁷.

O dicionário de dados do Enceja não estabelece a diferença entre abandono e evasão, como a adotada pelos indicadores relativos às taxas de abandono e evasão. Todavia, é importante frisar que se tratam de metodologias bem distintas: uma amparada em registros administrativos (caso das taxas de rendimento e fluxo) e a outra amparada em autoperenchimento (questionário socioeconômico do Enceja).

Foge ao escopo deste estudo investigar de modo aprofundado os dados e as metodologias utilizados em tais indicadores. Entretanto, essas referências são importantes para se compreender a questão do abandono no Enceja e o perfil dos públicos atingidos por essa política, assim como para se entender as questões que podem caracterizar a trajetória educacional dos participantes do exame.

O questionário socioeconômico faz um levantamento dos motivos pelos quais os inscritos afirmam ter deixado de frequentar anteriormente a escola regular. Nesse caso, o instrumento adota um modelo de classificação da relevância de cada fator a partir de uma escala tipo Likert, com 6 pontos, variando de 0 (não influenciou) a 5 (influenciou muito), conforme Quadro 1:

QUADRO 1
EXEMPLO DE QUESTÃO SOBRE MOTIVOS DO ABANDONO NO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ENCEJA

Em que medida os motivos a seguir influenciaram no fato de você não ter frequentado ou ter abandonado a escola regular: inexistência de vaga em escola pública	0	0 significa que não influenciou e 5 influenciou muito
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Fonte: Elaboração dos autores com base no *Dicionário de dados do Enceja* (Brasil. Inep, 2019).

⁷ Para mais informações sobre as metodologias empregadas no cálculo de indicadores de rendimento, fluxo e distorção, ver as notas técnicas disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

De modo adicional, há a possibilidade de se classificar os motivos pelos quais pessoas que frequentaram algum curso de EJA o deixaram de frequentar. Nesse caso, a coleta é feita com opção de resposta do tipo binária, cabendo ao respondente assinalar se o fator influenciou (A) ou não (B) sua decisão (Quadro 2).

QUADRO 2

EXEMPLO DE QUESTÃO SOBRE MOTIVOS DE TER DEIXADO DE FREQUENTAR A EJA, CONFORME QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ENCEJA

Caso tenha deixado de cursar a EJA, indique o(s) motivo(s)	A	Sim
Trabalho/ não tinha tempo de estudar	B	Não

Fonte: Elaboração dos autores com base no *Dicionário de dados do Enceja* (Brasil. Inep, 2019).

Mas o participante do Enceja realmente não frequenta a escola? O questionário apresenta uma questão que ajuda a responder isso: se você deixou de frequentar a escola regular, quantos anos você tinha? Os dados mostram que um percentual muito reduzido, sempre abaixo de 1% em ambos os anos e tipos de certificação, não tinha frequentado a escola. A maioria absoluta teve pelo menos o acesso inicial. Um percentual ainda frequenta a escola, mas é pequeno. Por esses dados, não é possível visualizar um contingente elevado de estudantes que, ainda frequentando a escola, participaram do exame (Tabela 3). Efetivamente, a maior parte dos participantes não frequentava mais a escola.

Outro dado que chama a atenção e ajuda a compreender o perfil do participante é relativo à faixa etária em que a pessoa deixou de frequentar a escola. Nesse caso, é possível falar de uma “juvenilização” do abandono. Para os que se inscreveram para a certificação da etapa fundamental, em 2018, 75,3% deixaram de frequentar com idade entre 10 e 18 anos, e 47,9% deixaram entre 15 e 18 anos; em 2019, os percentuais eram parecidos.

No caso daqueles que se inscreveram para o ensino médio, os que deixaram de frequentar entre 15 e 18 anos, idade que engloba a faixa ideal para ingresso e conclusão dessa etapa, eram, em 2018, 56,6% dos inscritos; em 2019, o valor era de 56,7% (Tabela 4). Os dados apontam uma concentração dos que deixaram a escola em faixas etárias reduzidas, sobretudo nas transições que englobam a faixa etária à qual pertencem.

TABELA 4
FAIXA ETÁRIA EM QUE O PARTICIPANTE DEIXOU A ESCOLA, POR ANO
E TIPO DE CERTIFICAÇÃO – BRASIL (2018/2019)

Situação	Fundamental		Médio	
	2018	2019	2018	2019
Nunca frequentei a escola	0,9%	0,9%	0,6%	0,6%
Estou frequentando a escola	9,2%	8,3%	6,1%	5,5%
Menos de 10 anos	3,0%	2,9%	1,6%	1,5%
Entre 10 e 14 anos (inclusive)	27,4%	26,6%	7,6%	7,1%
Entre 15 e 18 anos (inclusive)	47,9%	48,9%	56,6%	56,7%
Entre 19 e 24 anos (inclusive)	7,8%	8,4%	22,3%	23,0%
Entre 25 e 30 anos (inclusive)	2,2%	2,3%	3,5%	3,7%
Mais de 30 anos	1,5%	1,7%	1,8%	1,9%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019)

É possível constatar que o participante do Enceja, em geral, não frequenta mais a escola e a deixou quando ainda era jovem. Pode-se dizer que a maioria acessou o direito à educação, mas processos individuais e coletivos se imbricaram, excluindo-o. Agora, é preciso, então, analisar em mais detalhes os motivos atribuídos pelos participantes para que isso ocorra, tendo como referência as condições e características socioeconômicas em que tal processo ocorreu e as “escolhas” tomadas pelos participantes. Nas palavras de Mills (1982, p. 12):

o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se côncio das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele.

4.1 ABANDONO E FATORES FAMILIARES: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES?

A literatura aponta que o histórico familiar influencia a probabilidade de abandono por membros de todas as raças e gêneros. Identifica-se também a influência de aspectos específicos do contexto familiar, que afetam de forma distinta os diferentes membros da família. Por exemplo, mulheres jovens são mais influenciadas pelo nível de educação de sua mãe, enquanto os homens jovens são mais frequentemente influenciados pelo nível de educação do pai (Rumberger, 1983; De Witte *et al.*, 2013).

Estudos identificaram ainda a associação entre abandono escolar e casamento, e entre abandono escolar e parto precoce. Porém, essas associações variam entre os sexos, com prejuízo para o sexo feminino (Howell; Frese, 1982; Marini, 1978; Waite;

Moore, 1978). Tanto abandono escolar precoce como evasão são problemas complexos, multidimensionais, que envolvem tanto fatores individuais como sociais. As análises feitas aqui não buscam atribuir causalidades, mas apresentar informações acerca da questão do abandono a partir da análise de um público específico.

A questão que investiga o grau de influência de determinada situação na “decisão”⁸ do participante de não frequentar ou abandonar a escola está estruturada de maneira que o respondente indica um valor entre 0 e 5 para classificar sua magnitude. Assim, o valor 0 indica que não houve influência; já o valor 5 significa que dada situação influenciou muito.

Entre os anos de 2018 e 2019, os que solicitaram certificação de nível fundamental demonstraram uma mudança quando comparada a magnitude da influência do fator casamento/filhos. Em 2018, 37,5% dos participantes do Enceja declararam que essa questão não foi influente para que não frequentassem ou abandonassem a escola regular. Já em 2019, esse percentual foi de 70,7%. Nesse mesmo sentido, em 2018, 31,7% desses participantes afirmaram que casamento/filhos influenciaram muito; ao passo que, em 2019, esse valor foi de 7,6%. Esse mesmo movimento pode ser observado entre os candidatos à certificação de nível médio, quando comparamos 2018 a 2019 (Tabela 5).

TABELA 5
GRAU DE INFLUÊNCIA DE MOTIVOS PESSOAIS (CASAMENTO/FILHOS)
NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR ANO
E TIPO DE CERTIFICAÇÃO – BRASIL (2018/2019)

Grau de influência	Fundamental		Médio	
	2018	2019	2018	2019
0	37,5%	70,7%	36,6%	71,4%
1	6,0%	8,4%	6,2%	8,2%
2	6,8%	5,5%	7,0%	5,5%
3	9,8%	5,0%	10,1%	4,9%
4	8,2%	2,8%	8,5%	2,8%
5	31,7%	7,6%	31,6%	7,2%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).
0 significa que não influenciou e 5, que influenciou muito.

Os papéis de gênero e a divisão sexual do trabalho tanto doméstico como fora desse ambiente oferecem uma perspectiva interessante para análise dos motivos de abandono (Rumberger, 1983). Observando o grau de influência de motivos

⁸ A palavra decisão nesse contexto é utilizada entre aspas, pois o comportamento de não frequentar ou abandonar a escola não é de fato uma decisão, mas resultado de um emaranhado complexo de constrangimentos, privações e vulnerabilidades que levam a essas ações.

personais (casamento/filhos) que fizeram com que o participante não frequentasse ou abandonasse a escola regular por sexo, percebe-se que a magnitude dessa influência não é a mesma entre homens e mulheres. Centrando a análise nos participantes que solicitaram certificação de ensino fundamental, percebe-se que, em 2018, 42,6% dos participantes do sexo feminino alegaram que casamento/filhos influenciaram muito a não frequência ou o abandono escolar; enquanto, para o sexo masculino, esse valor foi de 19,8%, uma diferença de 22,8 pontos percentuais. Já no ano de 2019, essa diferença entre os sexos parece ter se reduzido, visto que 8,6% dos participantes do sexo feminino informaram que casamento/filhos tiveram uma grande influência, ao passo que o percentual do sexo masculino foi de 6,4%. Essa dinâmica é a mesma observada para os certificados de nível médio, com ordens de grandeza também bastante similares (Tabela 6).

TABELA 6
GRAU DE INFLUÊNCIA DE MOTIVOS PESSOAIS (CASAMENTO, FILHOS)
NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR ANO,
TIPO DE CERTIFICAÇÃO E SEXO – BRASIL (2018/2019)

Grau de influência	Feminino				Masculino			
	Fundamental		Médio		Fundamental		Médio	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
0	26,8%	69,3%	27,1%	70,0%	49,0%	72,2%	46,8%	72,9%
1	4,9%	8,3%	4,9%	8,1%	7,3%	8,5%	7,7%	8,4%
2	6,1%	5,6%	6,0%	5,5%	7,6%	5,5%	7,9%	5,5%
3	10,0%	5,1%	9,9%	5,1%	9,5%	4,9%	10,3%	4,8%
4	9,5%	3,1%	9,7%	3,0%	6,8%	2,5%	7,3%	2,5%
5	42,6%	8,6%	42,4%	8,4%	19,8%	6,4%	20,0%	5,8%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).
 0 significa que não influenciou e 5, que influenciou muito.

O apoio da família é entendido como elemento relevante para o sucesso educacional. Os familiares são fonte importante de condições materiais para o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola e também exercem uma influência mais subjetiva, através dos níveis de expectativa colocada sobre os filhos e o valor dado à educação no seio da família, como apontam estudos sobre capital cultural (Bourdieu, 2005). Sobre isso, observa-se, na Tabela 7, o grau de influência da falta de apoio da família na frequência ou no abandono da escola regular nos anos de 2018 e 2019 e por níveis de certificação solicitados.

Em 2018, 12,2% dos participantes do Enceja nível médio afirmaram que a falta de apoio da família teve grande influência. Já em 2019, esse valor caiu para 6,7%. No nível fundamental, em 2018, 15,5% dos participantes declararam que a falta de apoio familiar teve grande influência. Não é possível comparar esse valor com os de 2019, dada a ausência de dados para esse nível para esse ano (Tabela 7).

TABELA 7
**GRAU DE INFLUÊNCIA DA FALTA DE APOIO DA FAMÍLIA NA NÃO FREQUÊNCIA
 OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR ANO E TIPO DE CERTIFICAÇÃO
 – BRASIL (2018/2019)**

Grau de influência	Fundamental		Médio	
	2018	2019*	2018	2019
0	49,6%	-	53,0%	73,9%
1	9,4%	-	9,8%	7,5%
2	9,6%	-	9,8%	4,8%
3	10,2%	-	10,1%	4,3%
4	5,6%	-	5,1%	2,7%
5	15,5%	-	12,2%	6,7%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

*Dados ausentes.

0 significa que não influenciou e 5, que influenciou muito.

No que se refere à falta de apoio da família, também há diferenças entre os sexos quanto ao grau de influência desse fator na “decisão” de não frequentar ou abandonar a escola regular. Para aqueles que solicitaram certificação de ensino fundamental em 2018, 45,1% do sexo feminino declararam que a falta de apoio da família não teve influência, enquanto, para o sexo masculino, esse valor foi de 54,6%. Entre os participantes do sexo feminino inscritos para certificação do ensino fundamental, 19,1% afirmaram que a falta de apoio da família teve grande influência. Já para o sexo masculino, esse percentual foi de 11,7%. Os dados com as respostas daqueles que solicitaram certificação do ensino fundamental em 2019 não estavam disponíveis.

Analisando o grupo de participantes que solicitaram certificação de ensino médio, observa-se que, em 2018, entre os indivíduos do sexo feminino, 15,0% declararam que a falta de apoio influenciou muito; entre aqueles do sexo masculino, esse valor foi de 9,1%. Já em 2019, esses valores foram 8,3% e 5,1%, respectivamente (Tabela 8). Esses dados indicam que, para os participantes do sexo feminino, a falta de apoio da família exerce influência maior do que para os participantes do sexo masculino.

TABELA 8

**GRAU DE INFLUÊNCIA DA FALTA DE APOIO DA FAMÍLIA NA NÃO FREQUÊNCIA
OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR ANO, TIPO DE CERTIFICAÇÃO E SEXO
- BRASIL (2018/2019)**

Grau de influência	Feminino				Masculino			
	Fundamental		Médio		Fundamental		Médio	
	2018	2019*	2018	2019	2018	2019*	2018	2019
0	45,1%	-	49,6%	72,1%	54,6%	-	56,7%	75,9%
1	8,9%	-	9,4%	7,4%	9,9%	-	10,4%	7,7%
2	9,7%	-	9,7%	4,6%	9,6%	-	9,8%	5,0%
3	10,9%	-	10,6%	4,6%	9,5%	-	9,6%	4,0%
4	6,3%	-	5,7%	3,0%	4,8%	-	4,4%	2,4%
5	19,1%	-	15,0%	8,3%	11,7%	-	9,1%	5,1%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

*Dados ausentes.

0 significa que não influenciou e 5, que influenciou muito.

4.2 ABANDONO, TEMPO E TRABALHO

A maior parte das pessoas que realizaram o Enceja estava trabalhando ou tinha trabalhado anteriormente. A inserção no mundo do trabalho constitui um dos componentes caracterizadores do perfil e da identidade dos participantes. Em estudos como os de De White *et al.* (2013), a transição escola-trabalho aparece destacada como um dos fatores para se entender o processo do abandono escolar.

TABELA 9

**GRAU DE INFLUÊNCIA DO TRABALHO/FALTA DE TEMPO PARA ESTUDAR
NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR ANO
E TIPO DE CERTIFICAÇÃO - BRASIL (2018/2019)**

Grau de influência	Anos			
	2018		2019	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
0	25,5%	19,7%	24,8%	19,0%
1	5,5%	5,0%	5,7%	5,1%
2	7,4%	7,7%	7,4%	7,6%
3	11,7%	13,2%	11,9%	13,1%
4	10,7%	12,6%	10,7%	12,7%
5	39,3%	42,0%	39,6%	42,5%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

O questionário socioeconômico do exame apresenta informações que permitem analisar, a partir da ótica dos participantes, a importância do trabalho para o abandono escolar. Nesse caso, foi solicitado que informassem a relevância, em uma escala de 0 a 5, do trabalho para o abandono escolar, no caso de terem abandonado. A primeira análise leva em conta as diferenças por tipo de certificação em cada um dos anos. Nos dois anos e tipos de certificação, o trabalho aparece como relevante para, ao menos, 50% dos respondentes (agregação de 4 e 5). Observa-se ainda que esse percentual era maior entre os inscritos para a certificação de ensino médio.

Analisando a importância do trabalho/falta de tempo como motivo para o abandono escolar incluindo a desagregação de gênero, observa-se que, entre os homens, esse motivo aparecia com frequência um pouco maior do que entre as participantes do sexo feminino, isso para os dois tipos de certificação (Tabela 10).

TABELA 10

GRAU DE INFLUÊNCIA DO TRABALHO/FALTA DE TEMPO PARA ESTUDAR NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR ANO E TIPO DE CERTIFICAÇÃO E SEXO – BRASIL (2018/2019)

Grau de influência	2018				2019			
	Fundamental		Médio		Fundamental		Médio	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
0	27,7%	23,1%	23,8%	15,2%	27,7%	21,6%	23,6%	14,2%
1	5,7%	5,2%	5,4%	4,5%	6,0%	5,3%	5,6%	4,5%
2	7,6%	7,2%	7,9%	7,5%	7,6%	7,1%	7,9%	7,2%
3	11,8%	11,6%	12,9%	13,4%	11,9%	11,8%	12,9%	13,4%
4	10,3%	11,1%	11,6%	13,6%	10,3%	11,2%	11,7%	13,7%
5	37,0%	41,9%	38,4%	45,8%	36,5%	43,0%	38,4%	46,9%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

Desse modo, é possível perceber que, dadas as características dos participantes, a questão da transição escola-trabalho constitui fator relevante para se compreender as demandas por EJA e também por exames de certificação. As características dos participantes englobam não apenas questões de gênero e relações familiares, mas também de rendimento, como destaca o tópico seguinte.

4.3 ABANDONO E POBREZA: DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS DE RENDA

Os participantes do Enceja 2018 e 2019 são, em sua grande maioria, de origem pobre, vivendo em famílias de baixo rendimento domiciliar. Essa condição de privação material, em especial em uma sociedade monetizada e credencialista como a

brasileira, limita as oportunidades de acesso e continuidade aos processos de formação educacional via escola. A pobreza afeta também a capacidade dos indivíduos em lidar com diferentes eventos da vida, tais como casamento/filhos, em especial em idades precoces (Kalmijn; Kraaykamp, 2003), além de outras situações, tais como a falta de apoio da família ou a necessidade de conciliar trabalho e estudos.

Esta seção analisa o grau de importância de situações como casamento/filhos e falta de apoio da família na “decisão” do indivíduo de não frequentar ou abandonar a escola em relação a sua faixa de renda. Em razão da disponibilidade dos dados, essa análise não será estratificada por tipo de certificação. Dessa forma, foram selecionados dois grupos: aqueles que afirmaram que esses eventos não influenciaram em nada a sua vida escolar; e aqueles que afirmaram que tais situações afetaram muito o seu processo educacional. Cada um desses grupos foi analisado segundo as faixas de renda domiciliar, que variaram desde nenhuma renda até o maior valor, 15 salários mínimos.

A Tabela 11 apresenta as informações daqueles que declararam que o fator casamento/filhos no percurso escolar dos participantes por faixa de renda não teve nenhuma influência no fato do indivíduo frequentar ou abandonar a escola regular. Entre esses, em 2018, 5,6% informaram não ter nenhuma renda domiciliar; 36,8% declaram que a renda total do seu domicílio era de até 1 salário mínimo; e 48,0% se situavam na faixa entre 1 a 3 salários mínimos. Já em 2019, 78,1% declararam não ter nenhuma renda; 21,7% informaram que a renda total do seu domicílio era de até 1 salário mínimo; e apenas 0,2% estavam na faixa de renda domiciliar entre 1 a 3 salários mínimos.

TABELA 11

GRAU DE INFLUÊNCIA DE MOTIVOS PESSOAIS (CASAMENTO/FILHOS NÃO INFLUENCIARAM) NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR FAIXA DE RENDA DOMICILIAR E POR ANO – BRASIL (2018/2019)

Faixa	2018	2019
Nenhuma renda	5,6%	78,1%
Até 1 salário mínimo	36,8%	21,7%
De 1 a 3 salários mínimos	48,0%	0,2%
De 3 a 6 salários mínimos	8,0%	0,0%
De 6 a 9 salários mínimos	1,0%	0,0%
De 9 a 12 salários mínimos	0,3%	0,0%
De 12 a 15 salários mínimos	0,1%	0,0%
Mais de 15 salários mínimos	0,2%	0,0%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

A tabela contém apenas informações daqueles que reportaram que casamento/filhos influenciaram muito.

Centrando a análise naqueles que percebem que casamento/filhos influenciaram muito a sua vida escolar, percebe-se que, em 2018, 6,2% informaram que não tinham nenhuma renda domiciliar; 41,0% declararam até 1 salário mínimo; e 46,5% estavam no patamar entre 1 a 3 salários mínimos. Em 2019, esses valores foram 70,9%; 28,6%; e 0,5%, respectivamente (Tabela 12).

TABELA 12

GRAU DE INFLUÊNCIA DE MOTIVOS PESSOAIS (CASAMENTO/FILHOS INFLUENCIARAM MUITO) NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR FAIXA DE RENDA E POR ANO – BRASIL (2018/2019)

Faixa	2018	2019
Nenhuma renda	6,2%	70,9%
Até 1 salário mínimo	41,0%	28,6%
De 1 a 3 salários mínimos	46,5%	0,5%
De 3 a 6 salários mínimos	5,4%	0,0%
De 6 a 9 salários mínimos	0,5%	0,0%
De 9 a 12 salários mínimos	0,2%	0,0%
De 12 a 15 salários mínimos	0,1%	0,0%
Mais de 15 salários mínimos	0,1%	0,0%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Encceja/Inep (2018/2019).

A tabela contém apenas informações daqueles que reportaram que casamento/filhos influenciaram muito.

Em 2018, entre aqueles que declararam que a falta de apoio da família não influenciou a sua vida escolar, 5,3% não tinham nenhuma renda domiciliar; 36,7% declararam renda domiciliar até um salário mínimo; e 49,0% estavam na faixa entre 1 a 3 salários mínimos. Ou seja, 91% dos participantes do exame em 2018 tinham renda domiciliar de no máximo até 3 salários mínimos. Já em 2019, 32,4% informaram que o domicílio não auferia nenhuma renda; 42,8% declararam ter renda domiciliar até 1 salário mínimo; ao passo que 23,4% se encontram na faixa de renda domiciliar entre 1 a 3 salários mínimos. Sendo assim, em 2019, entre aqueles que afirmaram que a falta de apoio da família não influenciou o seu percurso escolar, 98,6% tinham renda domiciliar de no máximo até 3 salários mínimos (Tabela 13).

TABELA 13

GRAU DE INFLUÊNCIA DA FALTA DE APOIO DA FAMÍLIA (NÃO INFLUENCIOU EM NADA) NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR FAIXA RENDA DOMICILIAR E POR ANO – BRASIL (2018/2019)

Faixa	2018	2019
Nenhuma renda	5,3%	32,4%
Até 1 salário mínimo	36,7%	42,8%
De 1 a 3 salários mínimos	49,0%	23,4%
De 3 a 6 salários mínimos	7,6%	1,1%
De 6 a 9 salários mínimos	0,9%	0,1%
De 9 a 12 salários mínimos	0,3%	0,1%
De 12 a 15 salários mínimos	0,1%	0,0%
Mais de 15 salários mínimos	0,1%	0,1%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

A tabela contém apenas informações daqueles que reportaram que casamento/filhos influenciaram muito.

Por fim, a Tabela 14 reúne as informações daqueles que declararam que a falta de apoio da família influenciou muito na “decisão” dos indivíduos de não frequentar ou abandonar a escola regular também por faixa de renda domiciliar. Nessa tabela, é possível observar que, em 2018, 7,8% não tinham nenhuma renda domiciliar; 43,5% declararam renda de até 1 salário mínimo; e 43,0% estavam na faixa entre 1 a 3 salários mínimos.

TABELA 14

GRAU DE INFLUÊNCIA DA FALTA DE APOIO DA FAMÍLIA (INFLUENCIOU MUITO) NA NÃO FREQUÊNCIA OU NO ABANDONO DA ESCOLA REGULAR, POR FAIXA DE RENDA E POR ANO – BRASIL (2018/2019)

Faixa	2018	2019
Nenhuma renda	7,8%	35,3%
Até 1 salário mínimo	43,5%	44,2%
De 1 a 3 salários mínimos	43,0%	19,0%
De 3 a 6 salários mínimos	4,9%	1,0%
De 6 a 9 salários mínimos	0,5%	0,2%
De 9 a 12 salários mínimos	0,2%	0,1%
De 12 a 15 salários mínimos	0,1%	0,1%
Mais de 15 salários mínimos	0,1%	0,1%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enceja/Inep (2018/2019).

A tabela contém apenas informações daqueles que reportaram que casamento/filhos influenciaram muito.

Comparando os resultados dos anos de 2018 e 2019, percebe-se um aumento importante no percentual dos participantes com níveis de renda mais baixos, ilustrado pelo crescimento, por exemplo, do percentual de participantes que declararam

não ter nenhuma renda domiciliar. Esse achado deve ser cotejado com o fato que os participantes do Enceja são uma população majoritariamente pobre, como apresentado anteriormente pela Tabela 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enceja constitui uma política educacional em processo de expansão, considerando a ampliação recente do número de participantes. De um lado, isso responde às proposições trazidas pelo PNE, que, em sua Meta 8, por exemplo, apresenta como estratégia “garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio”, visando à ampliação da escolarização, ao direito à EJA e às políticas de correção de fluxo. Por outro lado, a certificação colide com as propostas de uma EJA integrada à educação profissional que se ampare na escolarização.

O fato central é que ocorreu um crescimento significativo do número de inscritos entre 2018 e 2019. Isso constitui um fenômeno que precisa ser compreendido com mais detalhes, ao pensar o exame como uma política pública no campo da EJA.

Os participantes do Enceja são majoritariamente indivíduos com menos de 29 anos de idade, logo, jovens, sobretudo entre os que se inscrevem para realizar a certificação de ensino médio. Há que se desenvolver uma reflexão aprofundada sobre os sentidos associados ao predomínio de jovens entre os participantes. Por um ângulo, é possível que esse predomínio se relacione com uma “desescolarização” da EJA. Em outra perspectiva, esse mesmo fator pode indicar os usos da política como uma resposta às necessidades de garantir a correção de fluxo e lidar com os efeitos da distorção idade-série na garantia do direito à educação. É essencial que os debates sobre a questão etária sejam considerados, portanto, tendo em vista os múltiplos sentidos que ela pode ter frente ao exame.

Quanto ao perfil do participante ainda, é importante registrar que ele se caracteriza por uma renda domiciliar baixa. Em paralelo, a maioria dos participantes exercia ou exerce atividades laborais. Em síntese, as pessoas que buscam realizar o exame, em geral, possuem algum tipo de inserção no mercado de trabalho, mas são provenientes de domicílios em que a renda *per capita* é pequena.

No que se refere ao abandono, inicialmente é relevante apontar que a maioria absoluta dos participantes do exame frequentou anteriormente a escola. Desse modo, tratam-se de sujeitos que acessaram o direito à educação, mas que, por diversos motivos, deixaram de frequentar a escola. Em outras palavras, eles vivenciaram rupturas com o processo de escolarização. Esse é um componente relevante para se entender a identidade do público do Enceja.

Quanto aos motivos relatados para o abandono, é importante destacar também as dificuldades de conciliar trabalho e escola, e casamento/família e frequência à

escola. Essas comparações ganham relevo quando se analisam as variações existentes entre os gêneros, o que ajuda a entender como as características individuais dos grupos socioeconômicos afetam o processo de abandono.

Assim, em que se pese o fato de que os participantes do Enceja, de maneira geral, pertencem aos estratos mais vulneráveis na população no que diz respeito ao rendimento domiciliar, é possível perceber que situações tais como casamento/filhos e falta de apoio da família parecem ter um peso maior na não frequência ou no abandono da escola regular nas faixas mais baixas de renda. Tal tendência fica mais evidente em 2019, quando comparado ao ano de 2018.

Deve-se ressaltar que escapa aos objetivos deste estudo testar relações de causalidade. Entretanto, buscou-se explorar informações oriundas do questionário socioeconômico do Enceja com vistas a dar início à discussão acerca do papel do exame no contexto das políticas de EJA e no de acesso à educação básica, em especial no que diz respeito as relações do exame com as metas e estratégias do PNE (2014-2024). Adicionalmente, os motivos alegados pelos participantes para terem evadido da escola regular foram discutidos, lançando luz sobre as diferenças de gênero e renda que perpassam essa “decisão”.

Este trabalho não responde a todas as questões acerca das políticas relacionadas à EJA, mas busca discutir um aspecto dessas políticas, qual seja: os processos de certificação. Entende-se que o debate aqui posto se coloca como o início de uma agenda de pesquisa e discussão, que precisa avançar a partir da exploração dos dados aqui discutidos, dados que ainda carecem de maiores e mais detalhadas análises. Da mesma forma, os processos e instrumentos de coleta devem também ser aprimorados.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. V. A.; MORAES, S. C. de. O que enseja o Enceja?. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 11, p. 173-193, jul./dez. 2002.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 2783.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). *Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_200.0.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jun. 2010, Seção 1, p. 66.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 109, de 27 de maio 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 maio 2009. Seção 1, p. 56.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dicionário de dados do Encceja*. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo*. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados*. Brasília, [s.d.].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas do Encceja*. Brasília, [s.d.].

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília, DF: MEC, Inep, 2003. p. 193-194.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia)*. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

CATELLI JR., R. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a educação de jovens e adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRÃO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DE WITTE, K. et al. A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, [S.l.], v. 10, p. 13-28, Apr. 2013.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DYE, T. D. *Understanding public policy*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

FORUMEJA. Encceja: carta aberta: carta sobre o Encceja, elaborada pelos Coordenadores Estaduais de EJA, nos dias 07 e 08 de março de 2006, em Brasília. 2006. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/723>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

GERTLER, P. J. et al. *Avaliação de impacto na prática*. 2. ed. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, 2018

HADDAD, S. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília, DF: Inep, Reduc, 1987.

HOWELL, F. M., & FRESE, W. Early transition into adult roles: some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 51-73, Jan. 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)*: microdados 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=downloads>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

KALMIJN, M.; KRAAYKAMP, G. Dropout and downward mobility in the educational career: an event-history analysis of ethnic schooling differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 265-289, 2003.

MARINI, M. M. The transition to adulthood: sex differences in educational attainment and age at marriage. *American Sociological Review*, [S.l.], v. 43, n. 4, p. 483-507, Aug. 1978.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivo 4: educação de qualidade*. Brasília, 2021.

PEREIRA, P. A. P. Estado, sociedade e esfera pública. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

PETERS, B. G. *American public policy: promise and performance*. Chatham, NJ.: Chatham House Publishers, 1986

RUA, M. das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In RUA, M. das G.; CARVALHO, M. I. *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1998.

RUMBERGER, R. W. Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 199–220, 1983.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Revista Sísifo*, Cidade Nova, BA, n. 2, jan./abr. 2007.

SANTOS, R. dos.; ALBUQUERQUE, A. E. M. Análise das taxas de abandono nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio a partir das características das escolas. In: MORAES, G. H. M.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cadernos*

de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: 5 anos de Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, MEC, 2019. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 2)

VIEIRA, M. C. Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: o Enceja (2002) em questão. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 43, p. 95-110, jun. 2006.

WAITE, L. J.; MOORE, K. A. The impact of an early first birth on young women's educational attainment. *Social Forces*, [S.l.], v. 56, n. 3, p. 845-865, Mar. 1978

ZANETTI, M. A. Exames supletivos/certificação na educação de jovens e adultos.: audiências do Conselho Nacional de Educação sobre a reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00 – Educação de Jovens e Adultos. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Certificação%20-%20EJA.doc>>. Acesso rem 04 jan. 2020.