

## ***O Encceja como dispositivo ideológico: reprodução das desigualdades na EJA***

***Encceja as an ideological device: reproduction of inequalities in adult education***

***El Encceja como dispositivo ideológico: reproducción de las desigualdades en la EJA***

Lorena Moreira de Sousa<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Celeste das Graças Oliveira Macruz<sup>2</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Gilcilene Damasceno Barão<sup>3</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

### **Resumo**

Este estudo analisa o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) como política pública de certificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da perspectiva marxista. Busca-se investigar de que modo o exame reproduz desigualdades educacionais e sociais, servindo à lógica capitalista ao gerenciar a pobreza e regular a classe trabalhadora, sob a aparência de democratização da educação. Adota-se abordagem qualitativa, interpretativa e analítica, por meio de estudo bibliográfico e documental, com análise crítica de conteúdo de fontes teóricas (Marx e Engels, 2007; Rummert, 2011; Rummert, Algebaile e Ventura, 2013; Kosik, 1969) e oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e portarias ministeriais). Os resultados revelam a priorização de competências mínimas voltadas ao mercado de trabalho, esvaziando a formação integral e perpetuando exclusões estruturais. A discussão dialética confirma sua função ideológica de reprodução de hierarquias de classe, propondo uma EJA contra-hegemônica para superar essa lógica reprodutora e fomentar alternativas na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Encceja; Educação de Jovens e Adultos; políticas públicas educacionais; certificação; desigualdades sociais.

<sup>1</sup>Mestranda Bolsista em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9804-8856>. E-mail: [lrmsousa@gmail.com](mailto:lrmsousa@gmail.com).

<sup>2</sup>Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6428-263X>. E-mail: [oe.celestemacruz@smeduquedecaxias.rj.gov.br](mailto:oe.celestemacruz@smeduquedecaxias.rj.gov.br).

<sup>3</sup>Doutora pela UNICAMP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1301-7824>. E-mail: [gildb17@gmail.com](mailto:gildb17@gmail.com).



### **Abstract**

*This study analyzes the National Exam for Certification of Youth and Adult Skills (Encceja) as a public certification policy in Youth and Adult Education (EJA) from a Marxist perspective. It seeks to investigate how the exam reproduces educational and social inequalities, serving capitalist logic by managing poverty and regulating the working class, under the guise of democratizing education. A qualitative, interpretative, and analytical approach is adopted, through bibliographic and documentary research, with critical content analysis of theoretical (Marx and Engels, 2007; Rummert, 2011; Rummert, Algebaile and Ventura, 2013; Kosik, 1969) and official (Law of Guidelines and Bases of National Education and ministerial orders). The results reveal the prioritization of minimum competencies geared toward the labor market, undermining comprehensive education and perpetuating structural exclusions. The dialectical discussion confirms its ideological function of reproducing class hierarchies, proposing a counter-hegemonic EJA to overcome this reproductive logic and foster alternatives in Brazilian education.*

**Keywords:** *Encceja; Youth and Adult Education; public educational policies; certification; social inequalities.*

### **Resumen**

*Este estudio analiza el Examen Nacional para la Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (Encceja) como política pública de certificación en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), desde una perspectiva marxista. Se busca investigar cómo el examen reproduce las desigualdades educativas y sociales, sirviendo a la lógica capitalista al gestionar la pobreza y regular la clase trabajadora, bajo la apariencia de democratización de la educación. Se adopta un enfoque cualitativo, interpretativo y analítico, mediante un estudio bibliográfico y documental, con un análisis crítico del contenido de fuentes teóricas (Marx y Engels, 2007; Rummert, 2011; Rummert, Algebaile y Ventura, 2013; Kosik, 1969) y oficiales (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y decretos ministeriales). Los resultados revelan la priorización de competencias mínimas orientadas al mercado laboral, vaciando la formación integral y perpetuando las exclusiones estructurales. La discusión dialéctica confirma su función ideológica de reproducción de jerarquías de clase, proponiendo una EJA contrahegemónica para superar esta lógica reproductora y fomentar alternativas en la educación brasileña.*

**Palabras clave:** *Encceja; Educación de Jóvenes y Adultos; políticas públicas educativas; certificación; desigualdades sociales.*

## **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96, Art. 37), constitui um dos principais instrumentos pelos quais o Estado brasileiro busca enfrentar a histórica exclusão escolar da classe trabalhadora. Contudo, esse reconhecimento legal não foi suficiente para garantir centralidade às políticas públicas de educação no país. Essa modalidade não surge em um vácuo histórico ou social, mas é intensamente moldada pelas contradições do capitalismo, em que a educação é instrumentalizada para reproduzir relações de produção desiguais. Desde o período

colonial, o sistema educacional brasileiro foi elitista, reservando o acesso à formação às frações dominantes, enquanto a classe trabalhadora, especialmente escravizada e posteriormente pós-escravizada, era privada de instrução sistemática. Ao longo do século XX, com a urbanização e a industrialização acelerada, a EJA emergiu como resposta paliativa à exclusão educacional, sempre subordinada às demandas do capital, como a qualificação mínima exigida para o trabalho fabril durante o “milagre econômico” dos anos 1970.

Dessa forma, historicamente, a EJA ocupa um lugar periférico dentro do sistema educacional, reproduzindo os mecanismos de exclusão que atingem seus participantes. Composta majoritariamente por trabalhadores, essa modalidade e suas políticas públicas operam frequentemente sob uma lógica de responsabilização individual, desconsiderando os condicionantes sociais e econômicos que atravessam suas trajetórias. Como observa Ventura (2011, p. 57), a EJA “sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, precisamente às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora”, evidenciando sua articulação imediata com o trabalho e a historicidade de seu direcionamento à classe que dele depende. Essa lógica de exclusão, que atravessa toda a trajetória da EJA, permanece visível nas políticas contemporâneas, reforçando a marginalização educacional da classe trabalhadora.

Essa vinculação, entretanto, costuma ser descontextualizada nas formulações de programas e políticas públicas, nas quais se observa a subordinação da educação às exigências imediatas do mercado. Assim, a EJA é constantemente reduzida a um único objetivo: educar para trabalhar, esvaziando qualquer outra dimensão da formação humana, como o desenvolvimento crítico, cultural ou político (Rummert, 2011; Rummert; Algebaile; Ventura, 2013). Ventura (2011, p. 86), ao analisar esses programas, evidencia a “complexa engenharia social que representam em seu conjunto, cuja marca é a perpetuação de tipos diferenciados de educação não só para cada grupo social, mas, inclusive, entre as frações mais ou menos precarizadas da classe trabalhadora”. Tal engenharia social não é acidental; ela reflete a divisão do trabalho capitalista, onde o conhecimento é apropriado pela classe dominante como força produtiva, limitando o acesso da classe trabalhadora a uma formação que perpetue sua subordinação. No Brasil contemporâneo, essa dinâmica é agravada pelo

avanço neoliberal<sup>4</sup>, que impõe cortes orçamentários e prioriza métricas de eficiência, transformando a educação em mercadoria e a EJA em um apêndice funcional do sistema produtivo.

As políticas de EJA, inseridas em um contexto mais amplo de desmonte e negligência das políticas públicas sociais e educacionais no Brasil, impactam diretamente essa modalidade e reforçam a negação do pleno direito à educação da classe trabalhadora (Sousa et al., 2025). Mesmo legalmente reconhecida, a EJA e suas políticas reproduzem uma educação precarizada, distinta de outros formatos de ensino. Para essa classe, não se garante uma formação humana integral, mas apenas uma formação voltada para o trabalho.

Nesse contexto, as políticas voltadas para a EJA buscam cada vez mais soluções para que seus estudantes concluam as etapas educacionais em ritmo acelerado, com o propósito de inseri-los rapidamente na força de trabalho. O principal meio para alcançar esse objetivo tem sido a proliferação de instrumentos de certificação, que formalizam rapidamente a escolarização do indivíduo por meio de exames, em detrimento de uma formação integral e crítica.

A certificação educacional por meio de exames, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), tem se consolidado como uma das principais estratégias do Estado brasileiro para lidar com a exclusão educacional de amplas parcelas da população. Essa estratégia está amparada na LDB n.º 9.394/96, que prevê, para a EJA, oportunidades educacionais “mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, Art. 37, § 1º):

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).

Como se observa na própria legislação que regula a EJA, os exames são previstos como uma das estratégias legais adotadas. É nesse contexto que se insere o Encceja, instituído em 2002 e consolidado desde 2017 como a principal via de certificação para aqueles que não concluíram as etapas da Educação Básica, isto é,

---

<sup>4</sup> O termo “*neoliberal*” refere-se a uma orientação econômica e política que defende a redução da intervenção do Estado na economia, a privatização de serviços públicos e a primazia do mercado como regulador das relações sociais e produtivas. No campo educacional, o neoliberalismo tende a transformar a educação em bem de consumo, voltado à eficiência e à competitividade.

o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, na idade considerada regular. Direcionado a essa população, o exame se apresenta como instrumento de democratização da educação, associado ao discurso da “segunda chance”, ao difundir a ideia de oportunidade e inclusão. Essa narrativa é amplamente propagada em materiais oficiais Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), que enfatizam o acesso gratuito e a flexibilidade de inscrição, sugerindo que o Enceja é uma ponte para a mobilidade social. Contudo, uma análise mais detida revela que essa ideia é ilusória: os participantes, em sua maioria trabalhadores informais ou desempregados, enfrentam barreiras como a falta de tempo para preparação e a desconexão entre os conteúdos do exame e suas realidades cotidianas.

No entanto, uma análise crítica de sua função social revela que, longe de representar um instrumento de emancipação ou de garantir o direito pleno à educação, o exame opera como um mecanismo de recomposição da força de trabalho, alinhado às exigências mínimas do mercado capitalista. Em vez de enfrentar as causas estruturais da evasão escolar e da desigualdade educacional, como as condições materiais de existência, ele reforça uma lógica meritocrática e individualizante, atribuindo o fracasso escolar à responsabilidade do indivíduo e funcionando, na prática, como um dispositivo de gestão da pobreza e de regulação das desigualdades estruturais.

Assim, o presente estudo tem como questão central analisar alguns aspectos de como o Enceja, enquanto política pública de certificação, reproduz as desigualdades educacionais e sociais, servindo à lógica do capital sob a aparência de inclusão democrática?

A relevância deste estudo está em tensionar o discurso oficial de democratização da educação, evidenciando como o Enceja se insere no conjunto de políticas voltadas à escolarização mínima da classe trabalhadora. Ao problematizar o exame sob uma perspectiva crítica, pretende-se contribuir para o debate sobre alternativas que superem a lógica da certificação e afirmem o direito pleno à educação, “como referida aos conhecimentos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular” (Saviani, 1991, p. 20).

## METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a realização de abordagem qualitativa, interpretativa e crítica é inspirada na tradição dialética materialista, que busca desvelar as contradições e determinações sociais subjacentes às políticas educacionais. Para isso, analisaremos o Encceja como política pública de certificação na EJA, sob uma perspectiva marxista. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, de caráter exploratório e analítico, que não envolve coleta de dados empíricos, mas sim a articulação de fontes teóricas e oficiais para uma leitura crítica da realidade educacional brasileira.

As fontes se situam no contexto acadêmico brasileiro, sem delimitação geográfica específica, uma vez que o trabalho se baseia em análise de documentos nacionais e literatura acadêmica disponível on-line e em repositórios públicos. Por se tratar de uma investigação teórica e documental, não houve necessidade de submissão a comitê de ética, dado que todos os materiais utilizados são de domínio público ou acessíveis em bases acadêmicas. Dessa forma, o estudo busca oferecer uma análise crítica fundamentada, passível de replicação em investigações futuras que pretendam aprofundar a reflexão sobre a EJA e o Encceja no contexto das relações sociais capitalistas.

Os instrumentos de coleta consistem na seleção e sistematização de fontes bibliográficas e documentais relevantes. Foram consultados: (i) textos clássicos da tradição marxista, como *A Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2007) e *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (Engels, 2010); (ii) obras contemporâneas sobre EJA e políticas educacionais, incluindo *A Produção Social da Existência* (Rummert, 2011), *Dialética do Concreto* (Kosik, 1969) e análises críticas da EJA (Ventura, 2011; Rummert, Algebaile e Ventura, 2013; Fernandes e Alvarenga, 2022; Ventapane, 2019, dissertação de mestrado); (iii) documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), a Portaria INEP 44/2005 e o Relatório Técnico-Pedagógico do Encceja (2002, *apud* Gatto, 2008).

A seleção dessas fontes seguiu critérios de relevância temática, com foco em ideologia, desigualdades e EJA, além de autoridade acadêmica. Para a análise, adotou-se a abordagem crítica do conteúdo, que facilita a identificação de categorias, contradições e mediações presentes tanto nos discursos oficiais quanto nas interpretações acadêmicas. O trajeto investigativo privilegia a articulação entre as

fontes normativas, os referenciais teóricos e as contradições inerentes à realidade da EJA no Brasil, permitindo interpretações semelhantes em contextos análogos. Essa abordagem, embora teórica, possibilita uma crítica consistente às contradições do capitalismo educacional, com potencial para inspirar estudos empíricos futuros.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Resultados: análise crítica do Enceja

A análise crítica do Enceja, enquanto política pública de certificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela sua inserção estrutural nas determinações sociais do capitalismo, atuando não como instrumento de superação das desigualdades, mas como mecanismo sofisticado de sua reprodução e perpetuação.

Essa perspectiva parte da compreensão da EJA como modalidade educacional inseparável da produção social da existência, conforme delineado por Rummert (2011), que enfatiza como a educação não emerge de forma autônoma ou idealizada, mas como parte integrante e condicionada pela vida material da classe trabalhadora. Os sujeitos da EJA, majoritariamente trabalhadores com trajetórias marcadas por interrupções escolares, não são meros beneficiários de uma política neutra. Suas experiências educacionais são atravessadas por condições concretas, como a inserção precoce e compulsória no mundo do trabalho<sup>5</sup>, a descontinuidade dos estudos devido a demandas de sobrevivência e o acesso precário à escola formal.

Essas realidades expressam uma organização social do modo de produção capitalista que posiciona a educação como reprodutora de hierarquias de classe (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013). Distante de constituir um espaço igualitário ou transformador, a escola reflete e perpetua a organização social em que está inserida, com mecanismos de marginalização e controle inerentes ao capitalismo. Em uma modalidade historicamente destinada à classe trabalhadora, a oferta fragmentada e desvinculada das vivências dos estudantes não apenas reforça a precarização, mas

---

<sup>5</sup> O termo “*mundo do trabalho*” refere-se ao conjunto das relações sociais, históricas e produtivas que envolvem o ato de trabalhar, abrangendo suas dimensões econômicas, políticas e culturais. Difere do “*mercado de trabalho*”, que se restringe à esfera econômica das ofertas e demandas de emprego.

também limita seu potencial emancipador, subordinando-a às demandas do mercado de trabalho (Ventura, 2011; Rummert, 2011).

Essa visão da EJA dialoga com perspectivas históricas clássicas, como as de Adam Smith<sup>6</sup>, no século XVIII, e de outros teóricos econômicos liberais que, apesar de suas contradições internas, reconheceram a instrução mínima dos trabalhadores como elemento essencial para a manutenção da hegemonia capitalista e a adaptação eficiente à produção fabril. Smith, em sua análise da divisão do trabalho, argumentava que a educação básica era necessária para tornar os operários mais produtivos, mas alertava para os riscos de uma formação excessiva que pudesse fomentar questionamentos à ordem estabelecida, promovendo uma “divisão do trabalho” que separa o manual do intelectual. Como retoma e critica Rummert (2011, p. 151), era crucial regular o grau de instrução ao “indispensável para a nova ordem societária”, limitando o acesso ao conhecimento avançado para evitar ameaças às estruturas de dominação. Nesse sentido, o conhecimento não se constitui como bem universal ou direito inalienável, mas como “meio de produção e, portanto, na sociedade capitalista, propriedade produtiva, privada. Sendo força produtiva é apossado pela classe dominante e não será partilhado livremente com os trabalhadores” (Rummert, 2011, p. 152).

O pleno direito à educação, portanto, representa uma ameaça inerente ao capitalismo, justificando a imposição de uma disciplina seletiva à formação da classe trabalhadora, uma formação que a mantém subordinada, funcional e desprovida de ferramentas críticas para contestar a exploração. Paradoxalmente, o trabalhador necessita de algum conhecimento para laborar de forma “eficiente”, mas apenas até o limite que não ameace o controle sistêmico sobre os meios de produção e a reprodução social das desigualdades. Essa tensão histórica ilustra como políticas educacionais como a EJA, ao longo do tempo, têm sido moldadas para equilibrar a necessidade de qualificação mínima com a preservação da hierarquia de classes, evitando que a educação se torne um dos vetores de transformação radical.

Essa dinâmica contraditória é aprofundada pela noção de totalidade concreta proposta por Karel Kosik em *Dialética do Concreto* (1969). Esse conceito é fundamental para compreender a realidade social não como um conjunto fragmentado

---

<sup>6</sup> A análise sobre Adam Smith e outros teóricos econômicos liberais baseia-se na interpretação apresentada por Rummert (2011), que retoma as formulações do século XVIII e as discute à luz da crítica marxista.

de fenômenos isolados ou abstrações ideológicas, mas como uma totalidade articulada e dialética, composta por determinações históricas que se inter-relacionam, se influenciam e se contradizem mutuamente.

Kosik (1969) argumenta que a realidade não se revela de imediato em sua essência, mas emerge por meio de processos concretos que unem o particular ao universal, desafiando visões reducionistas que separam esferas como “educação” e “trabalho” ou “vida escolar” e “vida real”. Essa separação é uma abstração ideológica que naturaliza a desigualdade, impedindo a compreensão crítica das interconexões sociais. No cotidiano dos trabalhadores, marcado por demandas imediatas de sobrevivência, rotinas exaustivas e estratégias de adaptação à precariedade, a realidade surge inicialmente como um campo de aparências, onde o sujeito “capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” por meio de representações imediatas e utilitárias, sem penetrar em suas mediações profundas (Kosik, 1969, p. 10).

Aplicada à EJA e ao Enceja, tal perspectiva crítica o modelo funcionalista predominante, que atrela a educação à produtividade econômica e à certificação rápida, reforçando uma visão fragmentada e superficial que adapta o sujeito ao mundo desigual existente, sem promover a leitura dialética de suas contradições. Políticas como o Enceja, ao aderirem a essa lógica reducionista, esvaziam a dimensão formativa e crítica da educação, distanciando-se do discurso de socialização do saber (Saviani, 2010) para revelar uma prática excludente e reprodutora, em que o exame padronizado ignora as totalidades concretas das trajetórias dos alunos.

O Enceja avalia competências por meio de provas objetivas e de uma redação, apresentando-se discursivamente como uma “segunda chance” democrática e acessível, com inscrições on-line gratuitas e aplicação em polos regionais. No entanto, apesar de sua ampla acessibilidade, sua estrutura curricular e avaliativa ignora sistematicamente as especificidades da EJA, priorizando indicadores quantitativos de escolarização, como taxas de aprovação, em vez de uma formação integral e contextualizada dos sujeitos. Ventura (2011, p. 35) historiciza a EJA como um esforço persistente de regulação e controle social sobre a classe trabalhadora, inserida na lógica neoliberal. Segundo essa perspectiva, as políticas públicas são redefinidas por critérios de eficiência, desempenho mensurável e economicidade, reduzindo a educação a um serviço otimizado para o mercado. Nesse sentido, o exame reduz o sujeito da EJA a uma performance isolada em uma prova única e anual. O fracasso é

atribuído à responsabilidade individual, como falta de preparo ou motivação, enquanto fatores estruturais, como a evasão escolar motivada por necessidades laborais e a ausência de suporte estatal para conciliar trabalho e estudo, são ignorados.

Ventapane (2019), em sua pesquisa de mestrado, aplicou a prova de matemática do Encceja 2017 a estudantes de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro matriculados na EJA. A autora percebeu que os estudantes tiveram dificuldades para realizar a prova e, mesmo aqueles das séries finais do Ensino Médio/EJA, não obtiveram rendimento suficiente para aprovação. Ela afirma:

Tanto a escola, por meio da EJA, quanto o Encceja seguem certificando adultos sem avaliar se essas práticas estão realmente sendo satisfatórias, o problema está sendo resolvido em números, mas não está sendo feito nada para o aprimoramento da qualidade da educação de adultos (Ventapane, 2019, p. 51).

Essa discrepância evidencia a profunda desconexão entre os conteúdos padronizados e abstratos cobrados no exame e as trajetórias educacionais interrompidas e fragmentadas dos participantes, que, em geral, possuem dificuldades com os formatos convencionais exigidos pela prova. Essa aparente democratização, via acesso facilitado a inscrições e aplicação em centros próximos, mascara uma funcionalidade excludente e seletiva, que compete diretamente com o ensino regular da EJA e inibe sua expansão qualitativa, como apontam Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 729).

Historicamente, a EJA foi ignorada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, mesmo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o direcionamento de recursos é limitado a 15% do total, sem considerar o valor realmente necessário para uma oferta de qualidade (Sousa *et al.*, 2025). Dessa forma, programas de certificação como o Encceja, ao priorizarem a via avaliativa rápida, contribuem para o desfinanciamento de políticas de escolarização integral, desviando recursos públicos de investimentos em infraestrutura escolar, formação e contratação docente, o que agrava a precarização da modalidade (Fernandes e Alvarenga, 2022, p. 12). Rummert (2011, p. 150) denuncia explicitamente essa “democratização enganosa” da educação, que certifica parcelas crescentes da classe trabalhadora em patamares elevados de escolaridade formal, mas as priva simultaneamente de uma educação de qualidade e

crítica, esvaziando o conteúdo formativo propriamente dito: certifica-se mais em termos numéricos, mas forma-se menos em termos humanos e transformadores.

Portanto, o Enceja opera como dispositivo contraditório no coração das relações capitalistas, reforçando hierarquias sociais e econômicas sob a aparência de democratização e mobilidade. Impõe um ideal meritocrático abstrato que desconsidera as experiências vividas, os saberes acumulados e as contradições concretas dos sujeitos da EJA, reafirmando a cisão entre certificação técnica e formação emancipadora. Essa análise, ancorada na tradição marxista e em contribuições de Rummert (2011) e Kosik (1969), desvela o exame não como solução genuína à exclusão educacional, mas como mecanismo de gestão da pobreza e de reprodução ampliada do capital, que tensiona a urgência de uma EJA dialética e enraizada na totalidade concreta das relações sociais. Para romper com essa lógica, seria necessário transcender o modelo avaliativo isolado, investindo em processos educacionais integrados que considerem as mediações materiais da classe trabalhadora, promovendo não apenas certificação, mas uma educação que empodere sujeitos para a intervenção crítica na realidade opressora. Isso inclui enfrentar desafios como a falta de acesso a tecnologias e banda larga, as condições precárias de moradia e a necessidade de buscar meios de sobrevivência, fatores que foram agravados pela pandemia e impactaram diretamente a permanência dos estudantes na EJA (Sousa et al., 2025).

### **Discussões: interpretação crítica à luz dos referenciais teóricos**

A interpretação crítica do Enceja à luz dos referenciais teóricos marxistas, em especial *A Ideologia Alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels (2007) e *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* de Friedrich Engels (2010), permite compreender como essa política pública atua como um dispositivo ideológico e funcional no interior das relações capitalistas. Esses textos clássicos revelam as contradições inerentes à educação da classe trabalhadora, expondo o Enceja não como uma ferramenta de inclusão democrática, mas como um mecanismo que gerencia e perpetua a exclusão educacional, alinhado aos interesses da classe dominante. Essa análise dialética enfatiza que as políticas educacionais, de maneira alguma neutras, refletem e

reforçam as determinações materiais da sociedade capitalista, nas quais a ideologia mascara a exploração e a alienação.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) desenvolvem uma crítica radical à concepção idealista da história e da sociedade, argumentando que as ideias e valores não possuem existência autônoma ou primordial. Ao contrário, elas são produtos das condições materiais de vida e do modo como os indivíduos produzem sua existência material. A ideologia, nesse contexto, funciona como uma inversão na percepção da realidade social, ocultando os fundamentos concretos da exploração e da dominação de classe e apresentando-os como fenômenos naturais ou inevitáveis.

Aplicada ao Encceja, essa perspectiva permite entender o exame não meramente como uma política de certificação técnica, mas como um instrumento ideológico que mantém as relações de classe sob o disfarce de inclusão educacional. Por exemplo, a narrativa oficial do Encceja como “oportunidade de segunda chance” inverte a causalidade real. Em vez de questionar as raízes estruturais da exclusão, como a precariedade do trabalho e a negação histórica do direito à educação, o exame atribui o sucesso ou fracasso ao esforço individual, legitimando assim as desigualdades como resultado de escolhas pessoais.

Essa concepção ideológica é explicitada na afirmação de Marx e Engels de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (2007, p. 47). Essas representações são apresentadas como verdades universais e racionais, servindo para expressar e justificar os interesses particulares da burguesia, como a maximização de lucros via mão de obra barata. No caso do Encceja, crenças como a de que o esforço individual basta para superar disparidades educacionais ou a suposição de que certificação rápida equivale a uma educação plena atuam ideologicamente ao deslocar a responsabilidade pelo insucesso da classe trabalhadora para o âmbito individual.

Isso ignora as condições materiais que historicamente excluíram amplos setores dessa classe do ambiente escolar regular, como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho. Para esses sujeitos, o Estado prioriza políticas de certificação mínima, como o Encceja, à custa de investimentos em educação integral que garantam o direito constitucional à formação humana plena. Como enfatizam os autores, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94), o que significa que tanto o pensamento individual quanto as políticas públicas são moldados pelas relações sociais concretas.

Assim, o Enceja reflete a precariedade existencial dos jovens e adultos, marcada por longas jornadas de trabalho, violência, racismo estrutural e outros fatores, tornando-se incapaz de promover igualdade real e perpetuando uma ilusão de oportunidades equitativas.

Além disso, a ideologia dominante opera como um “espelho invertido da realidade”, no qual os efeitos sociais aparecem como causas e as relações materiais são representadas como produtos da consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94). O Enceja exemplifica isso ao se apresentar como uma solução à exclusão escolar, quando, na verdade, é um efeito de uma lógica excludente enraizada na organização capitalista do trabalho e da produção. O exame racionaliza a desigualdade: certifica minimamente para reintegrar seletivamente a força de trabalho, legitima o fracasso como falha pessoal e mantém intactas as causas estruturais da marginalização.

Tal inversão é ainda mais evidente na divisão do trabalho social, apontada em *A Ideologia Alemã* (2007) como pilar da alienação. A separação entre trabalho intelectual e manual impõe ao indivíduo um “campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar” (Marx; Engels, 2007, p. 37). No campo educacional, isso se manifesta na dualidade entre uma escola elitista, voltada à formação crítica e intelectual, e outra subalterna, como a atual EJA e o Enceja, focada em competências básicas para a adequação funcional ao mercado.

O exame, ao avaliar unicamente habilidades padronizadas, reforça essa divisão, tratando o trabalhador como um agente passivo, objeto de uma lógica avaliativa, em vez de sujeito autônomo de sua formação. Como resultado, o poder social da educação aparece como uma “potência estranha” independente da vontade humana (Marx; Engels, 2007, p. 38), em que a certificação substitui a formação emancipadora, recompondo a força de trabalho desvalorizada nos moldes impostos pelo capital.

A ideologia também universaliza os interesses da classe dominante, apresentando seus objetivos particulares como o “bem comum racional e universalmente válido” (Marx; Engels, 2007, p. 48). O Enceja adota essa estratégia ao ser vendido como instrumento de democratização educacional, atendendo na prática aos imperativos de produtividade e empregabilidade mínima, sem questionar a subordinação da classe trabalhadora.

Complementando essa análise teórica, *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* de Engels (2010) oferece uma perspectiva histórica e empírica sobre a constituição do proletariado durante a Revolução Industrial, ilustrando como o capitalismo transforma indivíduos autônomos em trabalhadores dependentes e explorados. O processo de expropriação mostra que antigos camponeses e artesãos, que detinham algum controle sobre seus meios de produção e tempo, foram progressivamente despossuídos e absorvidos na classe proletária:

Gradativamente, a classe dos tecelões-agricultores foi desaparecendo, sendo de todo absorvida na classe emergente dos exclusivamente tecelões, que viviam apenas de seu salário e não possuíam propriedade [...] tornaram-se, pois, proletários (working men) (Engels, 2010, p. 48).

Esse movimento de expropriação encontra paralelo direto na exclusão educacional contemporânea da classe trabalhadora brasileira. A negação histórica de acesso à escolarização regular e de qualidade não é um acidente, mas uma estrutura deliberada que impede a formação plena, sabotando o desenvolvimento integral dos sujeitos, similar à forma como a industrialização inglesa negou educação aos operários para mantê-los como máquinas humanas. Nesse contexto, o Encceja surge como medida paliativa, validando apenas a escolarização formal mínima necessária para o mercado de trabalho, sem alterar as condições de vida que perpetuam a precariedade.

Engels (2010) enfatiza que a classe operária é reduzida a uma mercadoria, cuja força de trabalho é comprada pelo menor preço possível, regulada pela lei da oferta e demanda:

Assim como a demanda de qualquer outra mercadoria! Se há poucos trabalhadores, o preço (isto é, o salário) sobe [...] se há muitos trabalhadores, o preço cai, vem o desemprego, a miséria, a fome e, em consequência, as epidemias, que varrem a 'população supérflua' (Engels, 2010, p. 122).

Essa desumanização intrínseca ao capitalismo reflete-se nas políticas educacionais como o Encceja, que regulam a certificação para assegurar o acesso mínimo dos trabalhadores a empregos precários, garantindo produtividade sem investir em formação crítica, cultural ou política. O exame, assim, gerencia a força de trabalho, reintegrando os sujeitos não para sua emancipação, mas para uma adaptação funcional ao sistema produtivo.

Adicionalmente, Engels (2010) denuncia o custo humano invisibilizado pelo “progresso” material da sociedade burguesa:

Só então começamos a notar que esses [trabalhadores] tiveram de sacrificar a melhor parte de sua condição de homens para realizar todos esses milagres da civilização [...] mil forças neles latentes permaneceram inativas e foram asfixiadas para que só algumas pudessem desenvolver-se mais (Engels, 2010, p. 67-68).

De modo análogo, políticas como o Encceja, apresentadas como avanços inclusivos, carregam um preço oculto. Elas consolidam uma inclusão restrita que perpetua a exclusão formativa, naturalizando que a maioria acesse apenas o necessário para se manter funcional ao mercado, enquanto a educação plena permanece reservada às elites. A proletarização descrita por Engels (2010) transforma o trabalhador em uma “classe real e estável da população” sem alternativas: “quem quer que nasça operário não tem outra alternativa sendo a de viver como proletário ao longo de sua existência” (Engels, 2010, p. 60). Na educação, isso se traduz na perda irreversível de autonomia formativa: quem depende do Encceja fica fixado em um patamar mínimo de qualificação, sem recuperar as oportunidades negadas.

Destaca-se ainda a necessidade capitalista de um “exército de reserva” de trabalhadores supérfluos, mantidos em constante estado de miséria para regular a oferta de mão de obra (Engels, 2010, p. 126). Políticas compensatórias como o Encceja reproduzem esse mecanismo de controle ao oferecer uma escolarização mínima, fragmentada e funcional, destinada a reintegrar os trabalhadores ao sistema produtivo. O exame testa e avalia os sujeitos, muitas vezes descartando-os se não atingirem os critérios mínimos de desempenho. Essa miséria, inclusive educacional, não é acidental, mas estrutural: “Tudo isso é obra exclusiva da indústria, que não poderia existir sem esses operários, sem a sua miséria e a sua escravidão” (Engels, 2010, p. 96). Assim, o Encceja legitima a baixa escolarização como requisito funcional do sistema, ao mesmo tempo em que responsabiliza os trabalhadores por sua própria situação, enquanto a burguesia monopoliza os meios de subsistência e de formação.

Engels (2010) também denuncia essa culpabilização do proletariado pela sua condição:

O proletariado é desprovido de tudo – entregue a si mesmo, não sobreviveria um único dia, porque a burguesia se arrogou o monopólio de todos os meios de subsistência, no sentido mais amplo da expressão. Aquilo de que o proletariado necessita, só pode obtê-lo dessa burguesia, cujo monopólio é protegido pela força do Estado. Eis por que o proletariado, de direito e de fato, é escravo da burguesia, que dispõe sobre ele de um poder de vida e de morte (Engels, 2010, p. 118).

Essa “liberdade vigiada”, na qual o trabalhador parece livre para negociar seu destino, manifesta-se no Encceja como um discurso ilusório de “quem quer, consegue”, reduzindo a educação a um filtro disciplinar que classifica corpos pela utilidade econômica e oculta a responsabilidade do Estado na produção da miséria educacional. Políticas como essa substituem a educação formal, descontinuada e precária, por uma certificação de emergência, perpetuando a alienação ao tratar o sujeito como objeto passivo de avaliação, sem espaço para diálogo pedagógico.

A conjugação das análises de *A Ideologia Alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels (2007) e *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* de Friedrich Engels (2010) situa o Encceja como um dispositivo ideológico que gerencia a exclusão escolar sem alterá-la estruturalmente. A ideologia dominante, ao apresentar o exame como “oportunidade” e “segunda chance”, cumpre a função de mascarar a negação histórica do direito à educação, transformando um problema estrutural em desafio individual e deslocando a responsabilidade do Estado para o sujeito. Essa naturalização da exclusão molda culturalmente as subjetividades dos trabalhadores, levando-os a acreditar que a desigualdade resulta de falta de esforço pessoal, e não de contradições sistêmicas.

Ademais, a lógica do Encceja insere-se no contexto das políticas neoliberais, que buscam reduzir o papel do Estado ao mínimo, priorizando eficiência, rapidez e economicidade, enquanto o direito social à educação integral é negligenciado. Essa redução implica, sobretudo, a diminuição de investimentos em políticas públicas efetivas, como expansão de infraestrutura escolar e formação docente qualificada. Para que a educação seja verdadeiramente emancipadora, seria necessário investir em uma EJA integral e formativa, que considere as realidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos. Algo que o Encceja, como política compensatória, ignora totalmente.

Nesse sentido, uma proposta de EJA, à luz da crítica marxista, demandaria uma ruptura radical com a lógica instrumental e fragmentada imposta por políticas como o

Enceja. O currículo deveria ir além da aquisição de “competências básicas” voltadas ao mercado, promovendo uma formação crítica capaz de capacitar jovens e adultos a compreenderem as relações sociais de produção e a intervir na realidade, tornando-os conscientes de sua condição de classe e de seu potencial.

Não se pode esperar que a educação cumpra esse papel sozinha, enquanto os estudantes continuarem a enfrentar precarização laboral e ausência de direitos básicos. Uma EJA verdadeiramente inclusiva exigiria investimentos massivos em infraestrutura escolar adequada e apoio social integral, como bolsas de estudo, transporte gratuito e alimentação escolar, garantindo que o tempo dedicado aos estudos não represente um sacrifício insustentável para a sobrevivência diária. Ao priorizar políticas superficiais e avaliativas, como o Enceja, o Estado se desresponsabiliza das soluções estruturais, reforçando o modelo neoliberal e legitimando a exclusão educacional ao invés de enfrentá-la.

Ao mesmo tempo, o Enceja cumpre o papel funcional descrito por Engels (2010): ajustar a força de trabalho à produção capitalista sem modificar as circunstâncias materiais que geram a exclusão inicial. Não há alteração nas raízes da desigualdade, como exploração laboral ou desfinanciamento educacional; em vez disso, o exame atua como mecanismo de certificação que legitima a reintegração subordinada ao mercado.

Embora certifique formalmente e proporcione acesso a empregos precários, não promove uma educação crítica, cultural ou política. Inclui seletivamente, mas preserva a desigualdade estabelecida e hierárquica. Por meio de sua certificação técnica e fragmentada, o Enceja contribui para a alienação educacional, tratando o sujeito como objeto de uma lógica avaliativa e reduzindo sua autonomia a mero desempenho em provas padronizadas. Como resultado, perpetua as relações de classe existentes, valida a ordem capitalista e reforça a hierarquia social e educacional, na qual a formação plena permanece um privilégio de elites.

Em suma, com base na crítica marxista articulada por Marx e Engels (2007) e por Engels (2010), e em suas extensões contemporâneas, o Enceja pode ser compreendido como manifestação concreta das concepções da classe dominante no contexto educacional brasileiro. Longe de ser uma alternativa emancipadora, o exame atua como ferramenta de reprodução das dinâmicas de dominação e alienação, transformando o direito constitucional à educação em mera certificação funcional e

instrumental. Romper com essa lógica exigiria deslocar o foco da simples certificação para a transformação efetiva das condições materiais da classe trabalhadora, algo que o sistema capitalista resiste em permitir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica desenvolvida neste estudo, ancorada na tradição marxista e em contribuições de Rummert (2011), Kosik (1969), Marx e Engels (2007) e Engels (2010), revela que o Enceja não atua como política pública voltada à democratização educacional. Trata-se, na verdade, de um dispositivo ideológico e funcional que gerencia a exclusão educacional da classe trabalhadora sem alterá-la estruturalmente.

O exame prioriza a certificação mínima e padronizada em detrimento da formação integral, perpetuando relações de dominação capitalista e mascarando as contradições materiais da sociedade por meio de narrativas meritocráticas e inclusivas. Inserido na lógica neoliberal, o Enceja reduz o sujeito da EJA a um objeto avaliativo, ignorando as totalidades concretas de suas trajetórias, marcadas por precarização laboral, interrupções escolares e negação histórica do direito à educação, conforme a noção de produção social da existência (Rummert, 2011).

As análises de *A Ideologia Alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels (2007) e *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* de Friedrich Engels (2010) revelam o Enceja como expressão da ideologia dominante. Essa política reforça a inversão da realidade que apresenta os interesses da burguesia como universais, culpabiliza o indivíduo pela desigualdade e ajusta a força de trabalho à acumulação de capital sem questionar suas raízes exploratórias. A partir disso, o exame reforça a divisão do trabalho social, impondo uma formação subalterna e fragmentada à classe trabalhadora, conformando a “engenharia social” de regulação de regulação descrita por Ventura (2011, p. 86), que diferencia a educação por frações precarizadas, subordinando-a ao mercado e esvaziando dimensões formativas além da adaptação funcional.

Essa perspectiva dialética não apenas critica o Enceja como sintoma de uma educação subordinada ao mercado, mas também evidencia a urgência de uma ruptura, com implicações teóricas e sociais. Teoricamente, reafirma a relevância da crítica marxista para compreender políticas contemporâneas, mostrando como a

ideologia naturaliza a exploração no campo educacional. A divisão entre formação crítica, reservada a elites, e certificação funcional, destinada a trabalhadores, perpetua a cisão social, enquanto o “exército de reserva” de Engels (2010, p. 126) se manifesta na “população supérflua” educacional, composta por sujeitos minimamente certificados e descartados em ciclos de desemprego e miséria.

O desfinanciamento da EJA, a ênfase em indicadores quantitativos e a ausência de suporte social, como bolsas, transporte e alimentação, transformam o direito constitucional à educação (LDB n.º 9.394/96) em mera formalidade, contribuindo para a alienação descrita por Kosik (1969), na qual se privilegia a adaptação passiva ao capital. A limitação histórica de recursos para a EJA é um exemplo claro desse desinvestimento que agrava a precarização da modalidade (Sousa et al., 2025).

Para romper com essa lógica reprodutora, é necessário deslocar o foco da certificação rápida e das “competências básicas” voltadas ao mercado para uma EJA dialética e emancipatória, inspirada em princípios marxistas e em experiências concretas de resistência. Essa abordagem empodera os sujeitos da EJA como atores conscientes de sua condição de classe, capazes de intervir criticamente na realidade e subverter determinações capitalistas por meio de práxis coletiva, ancorada na totalidade concreta das relações sociais (Kosik, 1969).

Pesquisas futuras poderiam aprofundar essa agenda, explorando experiências alternativas de EJA em movimentos sociais brasileiros, analisando o impacto longitudinal do Enceja em trajetórias laborais específicas e considerando efeitos interseccionais<sup>7</sup> de gênero, raça e etnia, ou comparando políticas de certificação em contextos globais de precarização. Tais investigações ampliariam o debate sobre a educação como ferramenta de transformação, questionando não apenas o Enceja, mas o sistema educacional em sua totalidade, fortalecendo a discussão sobre caminhos para uma EJA verdadeiramente transformadora e alinhada ao direito pleno à formação humana (Saviani, 2011). Em última instância, essa crítica não visa apenas

---

<sup>7</sup> O termo “interseccionalidade” refere-se à análise simultânea das múltiplas dimensões de desigualdade e opressão que um indivíduo pode vivenciar, como gênero, raça, classe, etnia, sexualidade, entre outras. A expressão “efeitos interseccionais” indica que essas categorias não atuam isoladamente, mas se combinam, produzindo impactos específicos sobre as trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos.

a diagnosticar, mas a impulsionar ações coletivas que redefinem a educação como direito inalienável.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria nº 44, de 10 de março de 2005**. Dispõe sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1874/>. Acesso em: 20 set. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; ALVARENGA, Marcia Soares de. O gerencialismo na educação pública estadual do RJ e seus efeitos na juvenilização da EJA. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, p. 1-15, e34236, jan./jun. 2022. ISSN 2237-9444. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34236/24338>. Acesso em: 20 set. 2025.

GATTO, Carmen Isabel. **O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16924>. Acesso em: 20 set. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 18, n. 54, p. 717-738, set./dez. 2013. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300011>. Acesso em: 20 set. 2025.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 137-163.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Livia Aparecida Oliveira de Moraes; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SOUSA, Marcos de Moraes. Financiamento e matrícula na Educação de Jovens e Adultos em Goiás: evolução ou desmonte? **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza: UECE, v. 7, p. e13279, 2025. ISSN: 2675-519X. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13279>. Acesso em: 20 set. 2025.

VENTAPANE, Thamyres Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos: Algumas considerações sobre o ENCCEJA e sobre a experiência em sala de aula**. 2019. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://sca.proformat-sbm.org.br/busca\\_tcc\\_det.php?id=160500511](https://sca.proformat-sbm.org.br/busca_tcc_det.php?id=160500511). Acesso em: 20 set. 2025.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 57-97.