

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O “VELHO” E O “NOVO” PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: BETWEEN THE “OLD” AND THE “NEW” NATIONAL EDUCATION PLAN

Carlos da Fonseca BRANDÃO¹

RESUMO: O objetivo do presente artigo é o de discutir e comparar as metas e objetivos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) presentes no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), cuja vigência se encerrou em janeiro de 2011, com a nova proposta de Plano Nacional de Educação, produzida pelo Ministério da Educação (MEC), a qual encontra-se em tramitação no Congresso Nacional. Nossa discussão se pautará pela comparação entre quais as metas que, de maneira geral, foram alcançadas, quais as que foram parcialmente alcançadas e quais as que não foram alcançadas, análise essa que resultará, de certa maneira, num “retrato” da situação atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Plano Nacional de Educação. Política educacional.

Um dos mais graves problemas educacionais do Brasil, nas últimas décadas, é a sua alta taxa de analfabetismo. A erradicação do analfabetismo se constitui em um dos principais problemas a serem enfrentados por toda e qualquer política educacional pública brasileira. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser entendida primeiramente como um direito e, em seguida, no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica das sociedades, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira, e ter, como objetivo, a conquista da cidadania plena.

Diante de um problema de tamanha gravidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/01, cuja vigência se encerrou em janeiro de 2011, trazia, em seu contexto, 298 metas e objetivos a serem alcançados no período de 2001 a 2011. Tais metas abordavam questões sobre a oferta e atendimento de EJA, sobre a formação do profissional que atua em EJA, sobre financiamento e gestão do EJA, entre outras questões (BRANDÃO, 2006).

Ao final do ano de 2010, O Ministério da Educação (MEC) enviou ao Congresso Nacional a proposta de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Essa proposta passou a ser identificada como Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10. Atualmente (abril de 2013) esse Projeto de Lei encontra-se em tramitação no Senado Federal, já tendo sido aprovado, com muitas alterações, na

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação da UNESP – Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília.

Câmara Federal, onde recebeu mais de 3.000 propostas de emendas à versão original enviada pelo MEC (BRANDÃO, 2011). Assim, a discussão que aqui realizamos é, em grande medida, hipotética, porém, mesmo assim, consideramos que nossa discussão é muito importante pois, as metas e os objetivos propostos para a EJA no novo PNE, ainda que sofram algumas alterações, se constituem em metas e objetivos que não foram alcançadas no decênio 2001-2010 que, portanto, de uma maneira ou de outra, necessitam estar contempladas no novo PNE.

Como o PNE 2001-2011 já não está mais em vigor e ainda não temos um novo Plano Nacional de Educação (PNE), o objetivo desse artigo é o de comparar as metas e objetivos do “velho” PNE e a proposta original do “novo” PNE, especificamente no que se refere às questões de oferta e atendimento do EJA, da formação do profissional que atua na EJA, do financiamento e da gestão do EJA, além de questões pedagógicas específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em sua versão original, o novo PNE trouxe apenas 2 metas que se referem diretamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), quer sejam, as metas 9 e 10. Porém, para cada uma dessas metas são delineadas estratégias específicas para alcançá-las, sendo, 5 estratégias para a meta 9 e mais 8 estratégias para a meta 10. A meta 9 do novo PNE propõe elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para o percentual de 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto no Brasil, além de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional². Já a meta 10 propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio³.

Segundo Beisiegel (2003), a EJA é sempre instrumental, respondendo “[...] em todos os casos à intenção de formar agentes comprometidos com a manutenção da ordem social vigente ou com a reconstrução dessa ordem social no futuro.” Nesse sentido, a EJA, no Brasil, “[...] sempre foi muito mais uma preocupação de *quem a propõe* do que daqueles *a quem é dirigida*.” Assim, nas propostas de combate ao analfabetismo, “[...] é preciso assegurar, pelo menos, uma educação que realmente ajude os educandos na plena afirmação dos direitos da cidadania.” (BEISIEGEL, 2003, p. 35, 41, grifo do autor).

O inciso I, do Art. 214 da Constituição determina, como um dos objetivos do PNE, a integração de ações das diferentes esferas do Poder Público, para a erradicação do analfabetismo. Para o cumprimento dessa tarefa de tamanha envergadura, é necessária uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros, especialmente por parte dos governos, e, em algumas situações específicas, também da sociedade. A erradicação do analfabetismo pode vir a ser facilitada com a obrigatoriedade do Ensino

² As datas propostas são as constantes no projeto original. Há que se relativizar essas datas em função do momento em que o novo PNE vier a ser aprovado.

³ Iremos analisar detalhadamente essas metas, assim como as estratégias propostas para o alcance das mesmas, nos tópicos específicos desse artigo.

Médio, a partir de 2016, determinada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, para todos os jovens de 15 a 17 anos, que completam o Ensino Fundamental. Segundo Leitão (2004, p. 146), existe uma contradição entre o que determina a Constituição e a LDB, “[...] que apresentam avanços e garantem direitos constitucionais [...]”, e as políticas governamentais de caráter compensatório, “[...] que atribuem à educação de jovens e adultos um papel menor.”.

No contexto da organização da educação brasileira, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada (BRANDÃO, 2004, p. 63-64). Devemos considerar, porém que, a educação, quando entendida como um direito, não depende da idade, portanto, toda idade deve ser “apropriada” para que os cidadãos usufruam do direito à educação. Assim, EJA deve “[...] servir de instrumento pelo qual se possa fazer frente à exclusão social, minimizando alguns de seus efeitos [...]”, bem como ser “[...] uma arma para a luta em favor da cidadania.”. (SANTOS, 2003, p. 123).

Para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar seus estudos na idade adequada, oportunidades educacionais regulares, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O papel do Poder Público é o de viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Tomar para si a função de viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola pode ser vista como uma atitude correta do Poder Público, porém, na opinião de Soares, as políticas adotadas, nos anos 1990, pelo governo brasileiro, contribuíram para o agravamento e a deterioração da EJA, em função de uma alocação cada vez menor de recursos para essa modalidade de ensino, a continuidade da utilização de professores não-qualificados, o oferecimento de cursos e serviços de baixa qualidade, que, somados, significam uma desvalorização da EJA (SOARES, 2005, p. 124). Para Haddad, a EJA no Brasil, vem sendo, progressivamente, desvalorizada desde o governo Collor (1990-92), sendo que a desqualificação dessa modalidade de ensino acentuou-se nos dois mandatos de FHC, devido ao apoio às diretrizes educacionais propostas pelo Banco Mundial (HADDAD, 2000, p. 111-127). Já, segundo Torres (1996, p. 130-132), a educação de adultos não se constitui em prioridade para o Banco Mundial.

Do ponto de vista prático, as probabilidades de sucesso de qualquer programa de EJA, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, são sempre maiores quando as empresas, que em última instância também são beneficiadas por poderem contar, ao final do processo de ensino-aprendizagem, com uma mão-de-obra mais qualificada, são co-partícipes e co-responsáveis pelo acesso e, principalmente, pela permanência do trabalhador na escola.

A questão da gratuidade obrigatória no oferecimento de EJA se constitui em um importante fator para o sucesso de programas e propostas pedagógicas dessa natureza. Por outro lado, imaginar propostas pedagógicas de educação destinadas a jovens e adultos, que consigam levar sempre em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, e assim poderem ser consideradas como oportunidades educacionais apropriadas, parecem-nos idealistas demais. Para Inês Oliveira (2004, p. 105), um dos principais problemas presente nas propostas pedagógicas para a EJA é o fato de que,

[...] não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens, mereceriam maior atenção.

Entendemos que a organização da educação brasileira deva ter alguns momentos mais idealistas, e não apenas refletir a realidade educacional existente. Apenas consideramos que, nesse caso específico, os fatores a serem levados em consideração (características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho) na oferta de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos, não podem, em momento algum, se tornar empecilhos para a existência de classes desta modalidade de ensino. Por outro lado, ao não ser permitido que os recursos advindos do antigo FUNDEF fossem utilizados na manutenção e no desenvolvimento de classes de EJA, a ideia expressa acima ficou muito mais difícil de se tornar realidade.

Segundo Di Pierro (2005, p. 1124), Estados e municípios reagiram às consequências imediatas para a EJA, quando da implantação do FUNDEF, de modos variados, ou seja, a “[...] ampliação, redução ou manutenção dos serviços de educação de jovens e adultos dependeu da capacidade financeira de cada Unidade da Federação, da vontade política dos respectivos governantes, da demanda e pressão social da população local em defesa desse direito.” Dentre as diversas estratégias para resolver o problema de financiamento criado pela implantação do FUNDEF, duas se destacaram: a primeira, e mais frequente, o “[...] falseamento das estatísticas, declarando-se no censo escolar as matrículas na educação de jovens e adultos como ensino regular em classes de aceleração para estudantes com defasagem série-idade, modalidade esta passível de captação de recursos dos fundos.” (DI PIERRO, 2005, p. 1124). A outra estratégia foi “[...] o estabelecimento de parcerias com organizações sociais para a execução direta dos serviços educativos para jovens e adultos.” (DI PIERRO, 2005, p. 1124). Com certeza, com a implantação do FUNDEF, tais estratégias não serão mais necessárias⁴.

Os sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) devem manter cursos e exames supletivos, os quais deverão compreender a base nacional comum do

⁴ Sobre o financiamento da educação brasileira e, especificamente, sobre o FUNDEF, ver DAVIES, 1999.

currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Os exames supletivos serão realizados no nível de conclusão do Ensino Fundamental para os maiores de 15 (quinze) anos, e no nível de conclusão do Ensino Médio para os maiores de 18 (dezoito) anos. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos (jovens e adultos) por meios informais, serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Entendemos que, ao diminuir a idade mínima para a realização de exames que atestem a conclusão satisfatória dos ensinos supletivos de nível Fundamental e Médio (diminuição em relação a organização anterior da Educação brasileira), criou-se uma espécie de facilitação do acesso a essas modalidades de ensino. Uma outra consequência imediata dessa medida foi a elevação significativa no percentual de jovens em programas de EJA, especialmente nas escolas noturnas dos grandes centros urbanos (ANDRADE, 2004, p. 45).

Não há como não questionar que essa diminuição da idade mínima pode se constituir em um poderoso estímulo para que alunos do Ensino Fundamental e Médio, quando, porventura, forem reprovados, mais de uma vez, nas suas séries escolares regulares (especialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio), optem por abandonar temporariamente a escola, para, logo no ano seguinte, se matriculem em cursos supletivos de Ensino Fundamental e Médio, momento no qual já terão completado, ou estarão em vias de completar, as respectivas idades mínimas para realização dos exames supletivos para cada um desses níveis de ensino (Fundamental e Médio).

Os *déficits* do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar esse nível de ensino, constitucionalmente obrigatório. Porém, não consideramos correto tentar combater o resultado desse *déficit* de atendimento do Ensino Fundamental, com medidas como a redução da idade mínima para a realização de exames supletivos. Por outro lado, a exclusão escolar de crianças, por omissão da família, da sociedade ou do Poder Público, é a forma mais perversa de exclusão social, na medida em que nega o direito de cidadania e alimenta o círculo da pobreza e da marginalidade, não permitindo, a milhões de brasileiros, sonhar com melhores perspectivas de futuro.

Embora tenha havido progresso com relação à questão do analfabetismo, o número de analfabetos brasileiros ainda é excessivo, atingindo, aproximadamente, 10% da população brasileira de 15 anos ou mais. Além disso, “[...] cerca de 36% dos brasileiros de 15 a 45 anos de idade não concluíram o ensino fundamental [...]” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 726). Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e na concentração de população analfabeta, ou insuficientemente escolarizada, nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste, porém, independente da localização dos nossos analfabetos, urge combater esse problema social. Para Pinto e outros, “[...] o melhor

antídoto para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade correta [...]”, salientando, porém, que essa escola tem que ser de qualidade, pois, caso contrário, “[...] continuaremos a produzir o analfabeto funcional, que, apesar de ficar até oito anos na escola, não consegue avançar além das séries iniciais.” (PINTO et al., 2000, p. 514-515).

Em função, especialmente, do processo de globalização e do acelerado avanço científico e tecnológico dos dias atuais, jovens e adultos necessitam fazer parte de um processo de contínuo desenvolvimento de suas capacidades, para terem condições mínimas de enfrentar as transformações do mundo moderno. Tudo isso alterou a concepção tradicional de EJA, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita, mas funcionando como uma educação continuada, uma educação ao longo de toda a vida, que apenas se inicia com a alfabetização.

Outro desafio da EJA é o de atingir adequadamente a população feminina analfabeta (ou semi-alfabetizada), ou seja, a necessidade de “[...] um a política que reconheça a existência de relações de hierarquia e desigualdade entre homens e mulheres, que se expressam em opressão, injustiça, insubordinação e discriminação das mulheres, na organização genérica das sociedades.” (NOGUEIRA, 2005, p. 66). Na opinião dessa autora, há que se considerar que, por um lado, não se constitui em

[...] uma tarefa simples para a mulher a decisão de estudar na idade adulta, ao contrário, trata-se de uma batalha contra princípios, hierarquias, valores culturais arraigados que ainda sobrevivem na nossa sociedade. O momento da tomada de decisão, de se dizer ‘vou estudar’, não é inseqüente, ao contrário, é algo estudado, planejado, negociado no âmbito das conflituosas relações familiares e de trabalho. (NOGUEIRA, 2005, p. 71-72, grifo da autora).

Por outro lado, os

[...] elevados índices de analfabetismo feminino, presentes no grupo etário mais velho da população, deveriam ser motivos suficientes para que se priorizassem, nas políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas, as mulheres inscritas nesse grupo, em cumprimento ao princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação. (NOGUEIRA, 2005, p. 75-76).

Assim, os “[...] sujeitos da EJA não somente têm sexo, raça, religião, nacionalidade, etc., como também têm gênero.” (NOGUEIRA, 2005, p. 85-86).

A QUESTÃO DA OFERTA E DO ATENDIMENTO

Sobre a questão da oferta e do atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a primeira questão que abordaremos é sobre os programas de erradicação do analfabetismo. Durante o governo FHC foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Porém, esse programa não conseguiu reduzir significativamente o número

absoluto de analfabetos, visto que, segundo dados do IBGE, se em 1999 tínhamos aproximadamente 15,4 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, em 2003 esse número foi reduzido para aproximadamente 14,7 milhões, ou seja, percentualmente, o número de analfabetos, nesse período, diminuiu menos que 5%. Nesse governo também foram criados outros dois programas voltados à EJA, os programas *Recomeço* e *Educação na Reforma Agrária*. Apesar disso, segundo Di Pierro (2005, p. 1128), durante os 8 anos da gestão FHC,

[...] o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia das prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Sobre as propostas para a área da educação do governo Lula, Castro, utilizando o exemplo do MOBRAL, afirmou que, no momento da implantação do mesmo, “[...] já se sabia que programas curtos de alfabetização de adultos não davam certo”, esquecendo-se de incluir nessa categoria o PAS, implantado no governo FHC, que propôs a alfabetização de jovens e adultos em apenas seis meses (CASTRO, 2004, p. 109). Na opinião de Paiva, apesar de, no discurso oficial, o governo FHC, apoiar o direito à educação dos jovens e adultos, “[...] as políticas governamentais não apenas descumpriam oficialmente o preceito constitucional, como promoviam a exclusão, deixando de garantir um dos direitos inerentes à condição cidadã a tão largo contingente populacional, mantendo os não alfabetizados como cidadãos pela metade [...]” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 32).

Já no governo Lula, o primeiro ministro da Educação, Cristovam Buarque, criou o Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de alfabetizar 20 milhões de jovens e adultos até 2006, ou seja, erradicar o analfabetismo no Brasil. Alguns especialistas consideraram essa meta exagerada e inviável a curto e médio prazos, apesar de seu significado simbólico (BEISIEGEL, 2003, p. 41). Nesse sentido, Arelaro considera que o Projeto Brasil Alfabetizado foi “pretensioso nos objetivos” e “[...] não conseguiu a adesão esperada da sociedade, mantendo-se como mais um dos que não disputaram, com o vigor necessário, a prioridade de alfabetização urgente e competente dos brasileiros.” (ARELARO, 2005, p. 49). Já para Di Pierro (2005, p. 1129), dentre os aspectos polêmicos desse programa, além de contar “[...] com recursos orçamentários limitados e operando com um conceito estreito de alfabetização [...]”, destaca-se o

[...] desenho assemelhado às campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens.” (DI PIERRO, 2005, p. 1129).

Seu sucessor, o ministro Tarso Genro, priorizou a questão da Reforma Universitária, deixando em plano secundário o Programa Brasil Alfabetizado, apesar de admitir, publicamente, que o Brasil possuía, em 2004, 65 milhões de jovens e adultos, com mais de 15 anos de idade, sem o ensino fundamental completo (GENRO, 2004, p. 44).

A erradicação do analfabetismo pode também ser dividida, para se conferir uma maior eficácia à política educacional pública dirigida ao segmento da Educação de Jovens e Adultos, em dois tipos de ofertas específicas: o oferecimento de EJA para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para as séries finais do Ensino Fundamental.

Na tentativa de se chegar mais perto da resolução do problema do analfabetismo no Brasil, o governo Lula lançou, em 2005, entre outros programas, o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), propondo ações voltadas à elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população de jovens e adultos que não concluiu a educação básica. Associar a oferta de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos à oferta de cursos básicos de formação profissional também se configura em uma importante estratégia para o aumento da oferta de EJA. Porém, na opinião de alguns autores, programas assim formatados continuam dentro do contexto das chamadas políticas compensatórias, devido a “[...] ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1104).

Segundo Di Pierro, na gestão FHC, o MEC renunciou “[...] à coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos [...]”, mas “[...] não abriu mão de instrumentos de controle e regulação nacionalmente centralizados”. No governo Lula, o MEC “[...] ainda não foi capaz, porém, de recuperar a coordenação da política interministerial da formação de jovens e adultos, que continua dispersa [...]” entre outros ministérios. O MEC também “[...] não superou o padrão assimétrico adotado pelas gestões anteriores, pelo qual o governo federal condiciona a cooperação técnica e financeira aos estados, municípios e organizações sociais à adesão incondicional a projetos previamente modelados.” (DI PIERRO, 2005, p. 1130).

Consideramos que tais projetos são de fundamental importância para o sucesso dos programas de EJA, por entendermos que a integração desses programas com a Educação Profissional aumenta a sua eficácia, na medida em que os torna mais atrativos, e a perspectiva de uma qualificação profissional atua como incentivo aos jovens e adultos com baixa (ou nenhuma) escolaridade⁵. Porém, a existência da meta 10 do novo PNE, a qual propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, indica, explicitamente dois problemas.

⁵ Necessário se faz salientar que a LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases de toda a educação brasileira, determina que a oferta de EJA deve se articular, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica (BRANDÃO, 2003, p. 102-103).

O primeiro problema é que, objetivamente, não atingimos as metas do “velho” PNE que propunham, como uma das soluções para a Educação de Jovens e Adultos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o seu oferecimento concomitante com algum grau de Ensino Profissional e Tecnológico, apesar dos diversos programas propostos nos governos FHC e Lula para essa questão. Essa nossa opinião fica confirmada na medida em que todas as 8 estratégias propostas para a consecução da meta 10 do novo PNE são direcionadas para a integração efetiva entre EJA e Educação Profissional e Tecnológica.

O segundo problema é que o percentual de 25% de matrículas na Educação de Jovens e Adultos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo essa associada à oferta de Ensino Profissional e Tecnológico, se constitui, na nossa opinião, em um percentual muito baixo para ser alcançado em 10 anos. Isso nos leva a concluir que, se temos programas específicos nessa direção (porque acreditamos nesse caminho como uma das soluções possíveis) e se ainda temos um nível elevado de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio na idade apropriada, e, ainda assim, propomos percentuais “tímidos” para se alcançar em 10 anos, com o objetivo de resolução desse problema, tais programas não estão sendo eficazes.

O estabelecimento de políticas públicas que facilitem o estabelecimento de parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a EJA, se constitui em uma medida de fundamental importância para o aumento da oferta e do atendimento dessa modalidade de ensino. A utilização, no período noturno, dos espaços ociosos das escolas públicas para a oferta de EJA é “[...] uma medida que se tem mostrado bastante eficaz em experiências distribuídas ao longo do país [...]” (PINTO et al., 2000, p. 523).

Existem diversos programas de alfabetização de jovens e adultos que já se utilizam dessa estratégia de aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, aproveitando, também, de maneira efetiva, o potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, como, por exemplo, o Programa Especial de Jovens e Adultos (PEJA) promovido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em funcionamento há mais de 10 anos. Por outro lado, atualmente, apenas 3.397 dos 5.560 municípios brasileiros, ou seja, aproximadamente 61%, oferecem EJA, sendo que todos estes municípios recebem verba do MEC para esse fim, o que não ocorria até 2005 (CAFARDO, 2006, p. A12).

Outra importante questão é a da expansão da oferta de programas de Educação a Distância (EAD), na modalidade de EJA. Podemos dizer que essa expansão já constitui uma realidade no cenário educacional brasileiro. O problema é que essa expansão nem sempre vem acompanhada de qualidade, ou seja, a expansão, por si só, quando não acompanhada de padrões mínimos de qualidade, apenas garante a certificação/diplomação formal, mas não resolve os principais desafios da

EJA no Brasil, quer sejam, a erradicação do analfabetismo e o aumento do nível de escolaridade dos brasileiros.

A oferta de EJA com a utilização dos mecanismos de Educação à Distância volta a aparecer na proposta do novo PNE, como uma das estratégias (Estratégia 10.3) de oferecimento de EJA integrado à Educação Profissional Tecnológica, ou seja, consideramos que a Educação a Distância na oferta de EJA não ajudou, de forma significativa, no combate ao analfabetismo e no aumento da escolaridade de jovens e adultos brasileiros pois a mesma proposta consta no projeto original do novo PNE.

Uma outra medida importante seria a implantação nas unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de EJA de nível Fundamental e Médio, assim como de formação profissional. Sabemos que em muitas unidades prisionais e estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores, já existem tais programas, porém, também sabemos que ainda estamos longe de atingir o objetivo de implantar esses programas em todos os estabelecimentos prisionais existentes no Brasil, assim como também não existe material didático-pedagógico adequado a essa clientela específica, nem cursos a distância em estabelecimentos prisionais. Esse assunto não consta mais das metas propostas para EJA no novo PNE, donde concluímos que, ou o problema da existência de jovens e adultos infratores analfabetos (ou semi-alfabetizados) não existe mais, ou essa questão perdeu importância política para o MEC. A realidade nos faz acreditar na segunda opção.

Outra forma de aumentar a oferta de EJA é propor que as instituições de Educação Superior ofereçam cursos de extensão como forma de educação continuada de adultos com ou sem formação de nível superior. Atualmente, a oferta de cursos de extensão nas diversas instituições de Educação Superior é significativa. Porém, boa parte desses cursos de extensão acabam tendo como público alvo, os estudantes dos cursos de graduação da própria instituição que oferece o curso de extensão. Dessa maneira, o desafio maior é fazer com que as instituições de Educação Superior ofereçam cursos de extensão que configure-se efetivamente em uma modalidade de educação continuada para jovens e adultos, público esse que pode ou não possuir formação superior. No novo PNE, a proposta de educação continuada para jovens e adultos também aparece como uma das estratégias (Estratégia 10.6) para que ocorra a oferta integrada de EJA com Educação Profissional e Tecnológica, porém não mais a cargo das universidades e sim com o apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Assim, preserva-se a concepção de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo que está em constante transformação, o que faz com que a educação continuada deva ser vista como política pública e não como iniciativa e/ou responsabilidade exclusiva do indivíduo, porém, na nova proposta de PNE, as instituições sociais que melhor poderiam oferecer educação continuada deixam de ser as universidades e passam a ser as instituições sociais mais “próximas” ao chamado “mundo do trabalho”.

Por último, nessa questão da oferta e atendimento da EJA, entendemos que as empresas públicas e privadas devem ser incentivadas a criar programas permanentes de EJA para seus trabalhadores, assim como condições para a recepção de programas de teleeducação. Uma significativa parte das empresas públicas e privadas brasileiras já possuem programas dessa natureza, pois tais empresas já compreenderam que o aumento do nível de escolaridade de seus trabalhadores é um fator que age diretamente no aumento do nível de produtividade, na diminuição dos índices de acidentes de trabalho e na redução dos níveis de desperdício.

Porém, também é grande o número de empresas (públicas e privadas) que ainda não deram a devida atenção a esse problema. Assim, entendemos que é de fundamental importância a compreensão e o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente e de qualificação profissional, que pode se dar na forma de flexibilização da jornada de trabalho, concessão de licenças para frequência em cursos de atualização e implantação de cursos de EJA no próprio local de trabalho, e a criação de condições adequadas para a recepção de programas de Educação a Distância. Essa questão não conta na proposta original de um novo PNE, ou seja, para o MEC, os empregadores não possuem nenhuma obrigação (nem responsabilidade) na oferta de EJA.

Para finalizarmos esse tópico sobre a oferta e o atendimento de EJA, e apenas à título de ilustração do nosso problema, Ferraro, em artigo sobre as taxas de alfabetização no Brasil nas últimas duas décadas, afirma que, em 2007, ainda tínhamos aproximadamente um quarto (25,6%) de jovens e adultos entre 18 e 24 anos que não haviam conseguido concluir o Ensino Fundamental (FERRARO, 2011, p. 1001).

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EJA

Em abril de 2006, o Brasil possuía quase 260 mil professores de EJA, atuando em aproximadamente 45 mil escolas, o que traduz uma proporção (aproximada) de 18 alunos por professor, média que não pode ser considerada alta. Desse total de professores, 37% possuem apenas o Ensino Médio completo e 63% possuem o Ensino Superior completo. Soma-se a esses dados o fato de que apenas 14 universidades brasileiras oferecem cursos específicos de formação de professores de EJA, das quais 4 estão situadas no Nordeste (CAFARDO, 2006, p. A12).

Para Soares (2005, p. 127), a formação de professores de para trabalhar na EJA, “[...] é, ainda, muito tímida [...]” e a “[...] habilitação em EJA é rara nos cursos de graduação brasileiros [...]”, fazendo com que as diversas experiências positivas existentes nessa modalidade de ensino, não seja “[...] acompanhada por uma formação inicial do educador que leve em conta as especificidades da vida jovem e adulta, fazendo com que muitos trabalhem na base da ‘improvisação’.” (SOARES, 2005, p. 128, aspas no original). Assim, a “[...] falta de atenção a essas especificidades tem

levado muitos profissionais à mera transposição, para jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes [...]”, o que, por sua vez, significa, na prática, uma infantilização no tratamento desse público específico e heterogêneo (SOARES, 2005, p. 134).

Segundo Pinto et al. (2000, p. 522) e outros, qualquer

[...] programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo no país deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do país.

Entendemos que para se trabalhar com EJA é necessário uma especialização mínima do corpo docente, visto que esse público específico é numeroso e heterogêneo. Nesse sentido, programas específicos de formação de educadores, capacitados para atuar com jovens e adultos, e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se constituem em um requisito primordial para o sucesso dos programas de EJA.

Os exemplos que temos de oferta desse tipo de programa de formação docente específica, por parte dos Estados brasileiros, são os programas existentes nos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. O MEC, por sua vez, possui, entre seus projetos, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), que é um curso de Habilitação para o Magistério, na modalidade Normal (a distância e de nível médio), destinado aos professores em exercício das redes públicas, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas classes de alfabetização, ou ainda, nos programas de EJA, em parceria com Estados e municípios. Esse programa já ultrapassou as fronteiras brasileiras, sendo utilizado também em São Tomé e Príncipe e no Timor Leste.

Já no caso da formação de professores especificamente para o PROEJA, Machado considera que devido à complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica desse programa, que envolve a educação propedêutica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os conteúdos específicos da Educação Profissional e Tecnológica e a formação inicial e continuada, a formação de professores para o PROEJA ainda está aquém da desejada (MACHADO, 2011, p. 694)⁶.

Shiroma e Lima Filho, por sua vez, afirmam que um dos maiores problemas quando discutimos a formação do profissional de EJA é que os mesmos, tanto quando são vinculados aos sistema federal de ensino, ou quando são vinculados aos sistemas estaduais de ensino, na maioria das vezes, são contratados como professores

⁶ Nesse trabalho, Machado descreve, com mais detalhes, as quatro frentes de atuação do PROEJA e conclui, entre outras coisas, que é necessário “[...] continuar, aprofundar e expandir a política de formação continuada de apoio ao PROEJA [...]” (MACHADO, 2011, p. 700-703).

substitutos com contrato de trabalho temporário e, portanto, precário, inclusive os professores do PROEJA (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 735-737).

Na proposta do novo PNE não existe nenhuma meta específica que trata da formação de profissionais que atuarão na EJA. O que existe é, no contexto da meta 10, dentro da estratégia 10.5, a proposta de fomento à formação continuada de docentes das redes públicas que atuem em propostas de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO E DA GESTÃO EM EJA

Com relação ao financiamento da EJA, sabemos que a mesma, especificamente no nível do Ensino Fundamental, não foi contemplada pelo FUNDEF, ficando assim, efetivamente, prejudicada. Essa modalidade de ensino foi prejudicada pela implantação do FUNDEF porque as matrículas dos alunos de EJA não podiam ser computadas para efeito de recebimento do valor redistribuído pelo FUNDEF. Com a entrada em vigor do FUNDEB, a EJA passará a receber mais recursos, pois suas matrículas passarão a ser computadas para efeito de recebimento do valor a ser redistribuído pelo FUNDEB.

A questão da gestão da EJA pode ser analisada em função de dois principais aspectos. O aspecto relacionado à avaliação (que inclui diagnósticos, levantamentos e mapeamentos), e o aspecto relacionado à administração da EJA.

Os levantamentos e avaliações anuais, sobre as experiências já existentes em EJA, ainda não são realizados de maneira significativa. A partir do momento que forem feitos e divulgados com certeza se constituirão em mais uma referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo. Por outro lado, já existem Estados e municípios que estão fazendo alguns mapeamentos sobre a EJA. Como muitas dessas propostas partem de organismos da sociedade civil, especialmente de Organizações Não-governamentais (ONG's), tais mapeamentos ganham maior importância ainda. Porém sua ausência não impede a efetivação dessas propostas, apenas dificulta.

Para se ter uma ideia da importância de estudos específicos (levantamentos e mapeamentos), e apenas como exemplo, na zona rural, segundo dados do INEP, 29,8% dos adultos são analfabetos, apenas 23% dos estudantes de 10 a 14 anos estão na série escolar adequada à sua idade e a escolaridade média do morador das áreas rurais é de 3,4 anos. Já para a população urbana, esses índices são de 10,3%, 7 anos e 47%, respectivamente. Se considerarmos que 32 milhões de brasileiros vivem no campo (aproximadamente 20% do total da população brasileira), temos aí um significativo problema educacional, e porque não dizer social, a ser resolvido.

No que se refere especificamente à avaliação das propostas de EJA, a realidade mostra que os processos de avaliação, bem como suas respectivas divulgações, são

consideravelmente onerosos, especialmente para os sistemas municipais de educação, ainda que sua necessidade seja óbvia.

No contexto dos aspectos eminentemente administrativos da EJA, dentro do contexto da gestão dessa modalidade de ensino, algumas questões precisam ser destacadas. A primeira delas é a reestruturação, e/ou criação, e/ou fortalecimento dos setores responsáveis pela EJA, no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Entendemos que a resolução desse problema depende, de maneira direta, da importância que os diversos Estados e municípios brasileiros concedem à EJA. Quando se tem um município (ou mesmo um Estado) que valoriza a questão, com certeza sua Secretaria Municipal de Educação está preparada para o oferecimento desta modalidade de ensino. Porém, quando o município, ou Estado, não prioriza o oferecimento de EJA, não serão ações de reestruturação ou fortalecimento de secretarias (estaduais ou municipais) que transformarão a oferta dessa modalidade de ensino em prioridade, mas sim a opção, de caráter eminentemente político, de oferecer com qualidade, ou não, programas de EJA.

Uma outra questão refere-se ao aperfeiçoamento do sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos. Como já afirmamos, atualmente está em vigor o ENCEJA, que é um exame de certificação de conhecimentos que possui o objetivo de dar condições formais para o prosseguimento de estudos. Consideramos que essa questão é importante, porém, o problema central da EJA não é o da certificação de competências, mas sim o da aquisição dos conhecimentos básicos, que devem ser oferecidos pelo Ensino Fundamental e Médio. A certificação meramente formal, por si só, não ajuda no desenvolvimento, nem das pessoas, nem do país. Mais do que aperfeiçoar o sistema de certificação, precisamos erradicar o analfabetismo.

Um dos desafios mais importantes da EJA é fazer com suas políticas sejam articuladas com as políticas de geração/proteção de emprego/desemprego. Assim como é necessária a associação entre o Ensino Fundamental para jovens e adultos e a oferta de cursos básicos de formação profissional, também é fundamental que haja diferentes formas de articulação entre os programas de EJA e as políticas públicas de geração de emprego e renda, e as políticas de proteção contra o desemprego. É fato que o Brasil possui um contingente de milhões de trabalhadores informais e que o nosso índice de desemprego é substancialmente alto, daí a importância crucial que essa articulação seja efetiva.

Por último, e nessa mesma direção, é importante também que haja uma articulação das políticas de EJA com as políticas culturais, de forma que a clientela (jovens e adultos) seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais. Essa articulação se constitui em um passo importante no contexto da elaboração de políticas públicas para a EJA, na medida que entendemos que as diferentes manifestações culturais fazem parte de todos os processos educativos. Porém, a articulação buscada deve ser consequência de efetivos e coerentes programas

de EJA, tanto em seus aspectos teóricos quanto, e principalmente, em seus aspectos metodológicos.

Na proposta do novo PNE não existe nenhuma meta específica nem sobre a gestão da EJA nem sobre o seu financiamento. O que existe é a meta 20 que trata do financiamento da educação brasileira de modo geral e, no contexto dessa meta, a estratégia 20.1 que pretende garantir alguma fonte de financiamento permanente para todas as etapas e modalidades da educação pública, onde se inclui a EJA.

OUTRAS QUESTÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS DA EJA

No que se refere às questões pedagógicas proeminentes na EJA, consideramos que o problema central é o da elaboração de parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional, que ainda são inexistentes. O que existe, e mais se aproxima da intenção dessa proposta são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que é muito diferente de parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA, e o Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos (ENCEJA), que é um exame de certificação de conhecimentos, que não podemos, também, afirmar tratar-se de parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA (SOARES, 2005, p. 130).

Outro problema refere-se ao material didático-pedagógico a ser utilizado pelos programas de EJA, para os cursos em nível de Ensino Fundamental, de maneira que as escolas públicas, localizadas em áreas com elevados índices de analfabetismo e de baixa escolaridade, possam oferecer programas de alfabetização, de ensino e exames para jovens e adultos. Na opinião de Paiva, educar jovens e adultos, “[...] em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais.” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 41). Nessa questão, o que existe atualmente, em nível nacional, é a *Coleção Viver e Aprender* produzida e distribuída pelo MEC. Essa coleção é composta por 4 volumes, cada qual composto por um *Guia para o Educador* e um livro para o aluno. Existem também as *Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos*, produzidas e distribuídas pela Coordenação Geral de EJA do MEC.

Assim como na questão da gestão e do financiamento da EJA, a proposta do novo PNE não contempla nenhuma questão pedagógica específica da EJA. O que existe é, no contexto da meta 10, a estratégia 10.5 que propõe fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para a avaliação da EJA integrada à Educação Profissional Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisarmos as metas e objetivos do “velho” PNE para a Educação de Jovens e Adultos e as compararmos com as metas e estratégias propostas pelo Projeto de Lei (PL) 8.035/10, que propõe um “novo” PNE para o próximo decênio, chegamos à algumas considerações que objetivam dar um “fecho” no presente artigo sem, no entanto, pretender esgotar a discussão, especialmente porque essa discussão se iniciará, na verdade, quando um novo PNE for efetivamente aprovado pelo Congresso Nacional e, posteriormente, sancionado pelo Poder Executivo, com ou sem vetos.

Partindo desse pressuposto, o que nos fica inicialmente muito claro é que a proposta delineada no Projeto de Lei (PL) 8.035/10 tentou, deliberadamente, ser mais “enxuta” e objetiva do que o “velho” PNE. Assim sendo, uma das “consequências” diretas dessa opção foi a ausência, como pudemos ver, de metas mais específicas. Isso não significa dizer que as 26 metas específicas do “velho” PNE foram alcançadas, muito pelo contrário. Nossa avaliação indica que poucas dessas 26 metas foram alcançadas plenamente e muitas foram apenas parcialmente alcançadas. A maior prova disso, no nosso entendimento, é que o problema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua sendo exatamente isso, um problema, ou melhor, um grande problema.

A segunda consideração que queremos fazer nesse momento é a de que, passados mais de uma década, permanece predominante a concepção de que a oferta de EJA deve, além de promover a alfabetização inicial e a transmissão dos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, estar, na medida do possível, integrada à oferta de Educação Profissional e Tecnológica.

Por último, queremos salientar que nossa análise demonstra explicitamente que um dos maiores problemas da EJA no Brasil é a questão da formação de professores que atuem especificamente nessa modalidade de ensino (EJA). Porém, como a questão da formação de professores para todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, talvez seja, atualmente, o maior problema da Educação brasileira, não seria a Educação de Jovens e Adultos a exceção à essa triste regra.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Education of Youth and Adults: Between the “Old” And The “New” National Education Plan. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 7-24, Jul.-Dez. 2012.

ABSTRACT: the aim of this article is to discuss and compare the goals and objectives for the youth and adult education (EJA) present in the National Education Plan (Law No. 10.172/2011), whose term ended in January 2011, with the new proposal for a National Education Plan, produced by the Brazilian Ministry of Education (MEC), which is in course in Congress. Our discussion is run through by the comparison between what the goals that, in general, were reached, which were partially reached and which ones were not reached, this analysis will result, in a certain way, in a “portrait” of the current situation of youth and adult education (EJA) in Brazil.

KEYWORDS: Youth and adult education. National Education Plan. Educational policy.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 43-54. (O sentido da escola).
- ARELARO, L. R. G. Educação básica no século XXI: tendências e perspectivas. *Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas*, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 39-53, maio/ago. 2005.
- BEISIEGEL, C. R. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 84, n. 206/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.
- BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)*, comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BRANDÃO, C. F. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- BRANDÃO, C. F. *PNE passo a passo (Lei nº 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.
- CAFARDO, R. Falta professor preparado para educar jovens e adultos. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 abr. 2006, Seção Brasil, p. A12.
- CASTRO, C. M. Há novos rumos para a educação no Brasil? In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. (Org.). *Novo modelo de educação para o Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 105-120.
- DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 64).
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
- FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.
- GENRO, T. A agenda em educação no Brasil. In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. (Org.). *Novo modelo de educação para o Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 37-53.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 111-127.

LEITÃO, C. F. Itinerários e processos de autoformação. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 143-158. (O sentido da escola).

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para o EPT e PROEJA. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

NOGUEIRA, V. L. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-90.

OLIVEIRA, I. B. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 101-110. (O sentido da escola).

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. (O sentido da escola).

PINTO, J. M. R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 107-125, set./dez. 2003.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 121-141.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.