ação educativa

Educação de Jovens e Adultos:

insumos, processos e resultados

Educação de Jovens e Adultos:

insumos, processos e resultados

Relatório Final de Pesquisa do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados apresentado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em cumprimento ao convênio 737533/2010.

São Paulo
Ação Educativa
2014

Pesquisadoras/es Responsáveis
Denise Carreira
Eliane Ribeiro (UNIRIO)
Maria Clara Di Pierro (USP)
Maria Virgínia de Freitas
Roberto Catelli Jr.
Salomão Ximenes
Sérgio Haddad
Vera Masagão Ribeiro

Assistentes de Pesquisa
Bianca Boggiani Cruz
Bruna Gisi
Luis Felipe Serrao
Luiz Sousa (UNIRIO)
Mariana Sucupira
Michele Escoura
Uvanderson Silva

Pesquisadoras/es de Campo
Bruna Gisi
Leonor de Campos Dias (UNIRIO)
Rosilaine Gonçalves da Fonseca Ferreira (UNIRIO)
Taisa de Souza Santos
Uvanderson Silva

Consultoria de Projeto
Marília Pontes Sposito (USP)

Consultoria Pedagógica
Cátia Alvisi
Denise Mendes
Gilberto Pamplona
Marianka Gonçalves
Maria Cecília Guedes Condeixa
Dulce Satiko

Consultoria Estatística
Fernando Guarnieri

Transcrição de entrevistas
Daniele Amaral de Oliveira Cruz Vicenti

Revisão e Editoração
La Plume

Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados / CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.) – São Paulo: Ação Educativa, 2014, 1ª edição.

1414 p.

ISBN: 978-85-86382-33-8

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos 4. Política Educacional

Índice geral

CURRÍCULOS - EQUIPE DE TRABALHO DO NÚCLEO 4

INTRODUÇÃO GERAL 7

META 1 35

META 2 580

META 3 827

META 4 1097

Currículos

Equipe de trabalho do Núcleo Educação de Jovens e Adultos

Denise Carreira - Possui graduação em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (1991), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001) e é doutoranda da Faculdade de Educação da USP. Atualmente é coordenadora da área de educação da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, respondendo pela execução do programa Diversidade, Raça e Participação. Exerceu o mandato de Relatora Nacional para o Direito Humano à Educação (Plataforma DHESCA) e foi coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Tem ampla experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: direitos humanos, políticas educacionais, educação popular, gênero e raça, desigualdades e discriminações. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi pesquisadora da *Meta 4 - Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça*, responsável pela submeta "gênero e raça nas políticas federais de EJA".

Eliane Ribeiro - Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF, mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação-IESAE, da Fundação Getúlio Vargas - FGV e pós-graduada em Avaliação de Programas Sociais e Educativos pelo International Development Research Center e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Tem experiência na área da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, juventude e políticas públicas, com ênfase na pesquisa e avaliação. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos coordenou a pesquisa *Meta 2 - O Projovem Urbano: seus impactos nas políticas de EJA e Juventude e na trajetória educacional dos jovens* ao lado de Maria Virgínia Freitas.

Maria Clara Di Pierro - Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980), é Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 2005 é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na Graduação e na Pós Graduação. Em 2011-2012 realizou estágio pós-doutoral no Teachers College, Columbia University. Sua experiência tem ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, políticas educacionais, educação do campo, educação popular. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos coordenou a pesquisa *Meta 3 - O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB – no Estado de São Paulo*.

Maria Virgínia de Freitas - Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela USP. Participou de diversas pesquisas sobre Educação e Juventude. Publicou artigos e organizou publicações sobre políticas públicas de juventude. É coordenadora da área de Juventude da Ação Educativa e foi vice-presidente do Conjuve - Conselho Nacional de Juventude. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos coordenou a pesquisa *Meta 2 - O Projovem Urbano: seus impactos nas políticas de EJA e Juventude e na trajetória educacional dos jovens* ao lado de Eliane Ribeiro.

Roberto Catelli Jr. - Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é doutorando da área de Política, Estado e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É coordenador do programa de Educação de Jovens e Adultos da ONG Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação. É consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Informação (INEP) para avaliações de larga escala. Atua também como consultor para a organização de currículos de redes públicas. Tem experiência na área de ciências humanas, com ênfase na prática de ensino em História. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos coordenou a pesquisa *Meta 1 - O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos* ao lado de Sérgio Haddad.

Salomão Barros Ximenes - Possui graduação em Direito (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente cursa doutorado em Direito do Estado na Universidade de São Paulo (USP), é assessor da Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação e membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Foi membro da coordenação colegiada da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DhESCA Brasil) e do Projeto de Monitoramento dos Direitos Humanos no Brasil. Tem experiência nas atividades de advocacia, assessoria, docência e pesquisa relacionadas às áreas de Direito Público, Direitos Humanos e Política Educacional, com ênfase em Direitos Fundamentais, Teoria do Estado, Direito e Legislação Educacional, Organização do Ensino, Direitos da Criança e do Adolescente, Políticas Públicas e Orçamento Público. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi colaborador da pesquisa *Meta 3 - O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB – no Estado de São Paulo*.

Sergio Haddad - Possui graduação em Economia pela Universidade de São Paulo (1971), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971), mestrado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1991). Atualmente é assessor da Ação Educativa, diretor presidente da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos, membro do Conselho Internacional de Educação de Adultos e membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Educação de Jovens e Adultos, educação popular e sociedade civil e Políticas Públicas. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos coordenou a pesquisa *Meta 1 - O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos* ao lado de Roberto Catelli Jr. É pesquisador nivel 1C do Cnpq.

Vera Masagão Ribeiro - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), com Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é diretora da ABONG (Associação Brasileira de Organizações não Governamentais) e é também pesquisadora e coordenadora geral da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Tem experiência na área de pesquisa, e produção pedagógica, com ênfase nos temas: Educação de Jovens e Adultos, alfabetização, letramento, avaliação, habilidades básicas e currículo. Coordena o Inaf - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, programa que levanta e analisa dados sobre habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira, e o Indicadores da Qualidade na Educação - projeto que promove o uso de indicadores para a mobilização de comunidades escolares em prol da qualidade educativa. Vera foi responsável pelo projeto de criação do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, nesta parceria firmada com o INEP e, ainda, foi coordenadora da pesquisa da *Meta 4 - Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça*.

Bianca Boggiani Cruz - É graduada em Ciências Sociais pela USP e coordenadora da Rede Emancipa de cursinhos populares. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi assistente de pesquisa da *Meta 2 - O Projovem Urbano: seus impactos nas políticas de EJA e Juventude e na trajetória educacional dos jovens* e da *Meta 3 - O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB – no Estado de São Paulo*.

Bruna Gisi - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (2010). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (2005). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo e Co-Editora de ensaios bibliográficos da Revista de Sociologia e Política. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Violência, atuando principalmente nos seguintes temas: punição, adolescentes em conflito com a lei, Estatuto da Criança e do Adolescente. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi assistente de pesquisa da *Meta 1 - O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos* e da *Meta 4 - Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça*.

Luis Felipe Soares Serrao - Bacharel e licenciado em Ciências Sociais e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) entre 2006 e 2007 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) em 2008. Atualmente é assessor de projetos na Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, foi assistente de pesquisa da *Meta 1 - O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos*.

Mariana Sucupira - Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é antropóloga do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e trabalha no serviço de regularização de territórios quilombolas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos e em Educação para os direitos humanos, com ênfase em prevenção ao trabalho escravo rural contemporâneo. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi assistente de pesquisa da *Meta 3 - O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – no Estado de São Paulo*.

Michele Escoura - Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Assistente de pesquisa da Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação na área de Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS/USP). Desenvolve pesquisas na área de gênero, sexualidade, marcadores sociais da diferença, mídia, consumo e educação. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi assistente de pesquisa da *Meta 1 - O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos* e da *Meta 4 - Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça*.

Uvanderson Silva - Doutorando do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2009) e graduação em Ciências Sociais (2005) pela mesma universidade. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho, Relação Étnico-raciais e Educação. No Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos foi assistente de pesquisa da *Meta 4 - Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça*.

Introdução Geral

O objetivo geral do projeto *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados* é desenvolver e dar visibilidade a estudos avaliativos abordando problemas relevantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, de modo a prover educadores e gestores com evidências consistentes de como fazer valer os direitos educativos de jovens e adultos por meio de políticas e práticas pedagógicas eficazes. Tal objetivo se cumpre por meio da constituição de um Núcleo de Estudos, que articula atividades de pesquisa, revisão de literatura, organização, disponibilização e comunicação de resultados de pesquisa a educadores, gestores de políticas e público em geral. O propósito mais amplo que anima a proposta de constituição de tal Núcleo de Estudos é o de fomentar a cultura avaliativa no campo da EJA, adotando uma concepção ampla de avaliação, focada não apenas em resultados, mas também nos insumos e processos aos quais os melhores resultados podem estar associados. No âmbito do Núcleo de Estudos, entendem-se como insumos os recursos financeiros, humanos, tecnológicos, instalações e materiais pedagógicos, etc. Os processos dizem respeito aos arranjos para gestão dos sistemas (inclusive a colaboração entre esferas de governo), além da gestão das unidades de ensino e das salas de aula (práticas pedagógicas). Finalmente, como resultados, são consideradas tanto as aprendizagens de natureza cognitiva – mensuráveis por testes – quanto mudanças nas atitudes, práticas culturais e inserção socioeconômica – verificáveis por meio de entrevistas estruturadas ou tratamento de dados secundários (indicadores econômicos, estatísticas demográficas, etc).

No âmbito do projeto, foram desenvolvidas quatro pesquisas que corresponderam às metas estabelecidas:

1. Meta 1 – O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos.
2. Meta 2 – O Projovem Urbano: seus impactos nas políticas de EJA e Juventude e na trajetória educacional dos jovens.

3. Meta 3 – O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB – no Estado de São Paulo
4. Meta 4 – Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça (bases de dados do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional e Censos Escolares).

A proposta original apresentada ao Inep previa uma quinta meta, que se referia à organização de uma biblioteca digital para tornar disponível ao público resultados de pesquisas realizadas no âmbito do próprio projeto, outras pesquisas realizadas pela Ação Educativa e instituições parceiras, além de estudos nacionais e internacionais relevantes, selecionados por meio de pesquisa bibliográfica. Nos ajustes realizados antes da assinatura do convênio, essa quinta meta foi excluída a pedido do órgão convenente, porque não se ajustava perfeitamente ao espírito da proposta lançada no edital, que priorizava o desenvolvimento de estudos inéditos.

Na elaboração da proposta, partiu-se da constatação de que a área da EJA no Brasil é carente de pesquisas de caráter avaliativo, que produzam evidências orientadoras para a tomada de decisões sobre políticas e práticas pedagógicas (HADDAD *et al*., 2000; SILVA, 2009). Reconhecia-se que tal situação não era exclusiva do campo da EJA e nem mesmo apenas do contexto brasileiro. Especialmente nos países de língua inglesa, a constatação dessa carência de pesquisas que informem a prática educacional já era amplamente reconhecida e, há pelo menos uma década, diversos esforços foram empreendidos para superá-la.

D. Hargreaves , na década de 90, contribuiu decisivamente para instaurar um frutífero debate em torno desse tema, denunciando o divórcio entre a pesquisa acadêmica e a prática educacional. Propunha que os órgãos de fomento à pesquisa induzissem uma produção científica mais colada às necessidades da prática, com emprego de métodos rigorosos, que produzissem evidências confiáveis sobre quais os melhores caminhos para obter resultados desejáveis no campo educacional; os gestores e educadores, por sua vez, deveriam conhecer e dominar estratégias e metodologias educacionais, cuja eficácia fosse baseada em evidências fornecidas pela pesquisa científica (HAMMERSLEY, 2007). Os adeptos dos métodos quantitativos e experimentais nas ciências sociais abraçaram o argumento, postulando que só esse tipo

de pesquisa poderia gerar evidências válidas para fundamentar a prática. Seus oponentes, por sua vez, destacavam que a educação é um campo prático fortemente marcado pelos valores; onde o dever ser se interpõe entre o é ou não é. O conteúdo da educação refere-se a conceitos, procedimentos, atitudes e valores que os grupos sociais almejam distribuir de forma mais ou menos equitativa por meio do ensino formal nos seus diferentes níveis. Abrange também uma série de padrões de pensamento e comportamentos, que são transmitidos de modo não explícito, podendo assim gerar resultados indesejáveis. Portanto mais do que outros campos em que a ciência pode ser aplicada, como o da medicina, que Hargreaves usa como elemento de comparação, a compreensão do que é a realidade é necessariamente matizada por reflexão, debate e estratégias de convencimento sobre o que ela deve ou pode ser.

Sem dúvida nenhuma, o reconhecimento da necessidade de reunir evidências empíricas que permitam avaliar, de forma comparativa, os resultados educacionais conseguidos pelos sistemas de ensino formal e por programas educacionais, metodologias ou tecnologias específicas se impôs em muitas partes do mundo e no Brasil, à medida que os problemas relacionados à qualidade minam os esforços realizados para atingir uma maior cobertura dos serviços educacionais. Se, antes, as desigualdades socais reproduziam-se principalmente pela exclusão de certas parcelas da população dos sistemas de ensino, com a sua universalização, as desigualdades são repostas pela diferenciação da experiência escolar em termos de qualidade. Conhecer os fatores que levam a resultados tão desiguais dentro de um sistema de ensino e as medidas que podem mitigar a reprodução das desigualdades no campo educacional torna-se imperativo aos pesquisadores, gestores e educadores comprometidos com os ideais de uma educação democrática e promotora de justiça social.

Os sistemas de avaliação de aprendizagem já se generalizaram no Brasil e são reconhecidos como ferramenta de gestão e prestação de contas à população sobre os resultados de políticas educacionais. Seu uso é ainda muito limitado para orientar propostas pedagógicas e decisões dos educadores sobre metodologias de ensino, porém servem, cada vez mais, como parâmetro para que os atores educacionais se situem em relação ao conjunto. É fato que o alcance e mesmo a validade dos dados obtidos por essas avaliações padronizadas ainda geram controvérsias entre educadores e acadêmicos, e isso é particularmente verdade no campo da EJA. No projeto do Núcleo

de Estudos, ponderou-se que a resistência à avaliação no campo da EJA poderia ser atribuída, em parte, a um sectarismo político ou teórico-metodológico indefensável, mas que também era resultado de uma posição defensiva legítima, num contexto em que os direitos educativos de jovens e adultos não são tão solidamente reconhecidos como os das crianças e adolescentes. Quando se trata de avaliar a educação dirigida a esses segmentos, o que está em jogo é buscar meios de realizá-la melhor, enquanto que, na avaliação em EJA, pela pouca institucionalidade da modalidade, resultados insatisfatórios são temidos por acarretar o recuo dos investimentos ou mesmo a extinção dos programas.

Nas revisões bibliográficas que o desenvolvimento das pesquisas ensejou, foi possível constatar também que o que limita a cultura avaliativa na EJA é também o baixo grau de investimento na modalidade e na pesquisa sobre ela. Poder-se-ia apontar ainda a maior complexidade do campo, que abrange diferentes formatos de programas e públicos. Outro fator de complexidade refere-se à maior abrangência de expectativas que se depositam nos programas de EJA. Para a educação regular, normalmente os sistemas de avaliação se contentam com a verificação das aprendizagens dos conteúdos curriculares, na expectativa de que os benefícios psicossociais dessas aprendizagens tenham lugar num tempo futuro. No caso da educação de adultos, espera-se que as aprendizagens realizadas surtam efeitos psicossociais mais imediatos: melhora da autoconfiança, empregabilidade, envolvimento com questões sociais, engajamento político. Se tal complexidade, por um lado, dificulta a padronização e utilização extensiva de instrumentos de avaliação da EJA, não deixa, por outro lado, de instigar o espírito científico daqueles que se dispõem a conhecer de modo abrangente os sentidos mais profundos do fazer educacional, suas intrincadas relações com a reprodução e/ou com a transformação social.

Balanços da pesquisa avaliativa em EJA

Visando sistematizar resultados de pesquisa úteis à orientação de práticas e políticas de educação de adultos, realizaram-se, na última década, balanços bibliográficos, cobrindo principalmente estudos na língua inglesa. Em 2001, o governo britânico lançou um programa de EJA, o *Skills for Life*, e encomendou uma revisão desse tipo (TORGERSON *et al.*, 2004). Buscavam-se prioritariamente pesquisas

conduzidas segundo métodos experimentais, mas também foram analisados estudos baseados em modelos correlacionais. Para tanto, foram escrutinadas algumas relevantes bases de dados como o *Educational Resources Information Center* (ERIC), *The Campbell Collaboration's Social, Psychologial, Educacional and Criminological Trials Register* e o *Social Science Citation Index* (SSCI). De quase 5 mil referências identificadas, só 59 foram consideradas como atendendo aos critérios metodológicos estabelecidos. Com base na análise desse conjunto, os autores destacam algumas conclusões: que os adultos participantes de programas de alfabetização melhoram seus níveis de habilidades de alfabetismo, mas que os estudos não conseguem provar maior eficácia de uma ou outra metodologia de ensino, exceto uma delas, baseada no diálogo entre professor e alunos ao longo da leitura de textos (*reciprocal teaching*). Os estudos que exploraram o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) não conseguiram identificar melhores resultados de aprendizagem nos programas que utilizam tais meios, quando comparados com outros que empregam meios de instrução convencional. Com base na revisão de estudos correlacionais, os autores destacam como evidências relevantes na dimensão pedagógica o fato de que exercícios de consciência fonológica, análise de palavras e fluência, além do ensino explícito de estratégias de compreensão de textos, têm efeitos positivos no desempenho dos alunos. Quanto às características dos programas, destacam o fato de que mostraram melhores resultados aqueles que contam com professores habilitados ou monitores que recebem assistência constante na sala de aula, aqueles que têm expectativas altas quanto ao desempenho dos alunos e os que oferecem certificação e encaminham os alunos para prosseguimento de estudos.

Para fazer frente à escassez de evidências baseadas em pesquisas sobre as melhores práticas no campo da educação de adultos, o *National Development Centre for Adult Literacy and Numeracy* (NRDC), da Universidade de Londres, empreendeu o estudo *Effective Teaching and Learning Reading*. A pesquisa investigou a aprendizagem de leitura numa amostra de 454 alunos e 59 salas de aula, envolvendo mais de 470 horas de observação. Um dos seus objetivos foi a compreensão dos fatores escolares que contribuem para uma aprendizagem bem-sucedida (BROOKS et al., 2007). A pesquisa foi conduzida entre 2003 e 2006, por meio de testes aplicados aos alunos, entrevistas e observação das estratégias utilizadas pelos professores em sala de

aula, resultando em achados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos, sobre práticas pedagógicas eficazes e sobre a formação dos professores. As principais conclusões do estudo apontam que, nas escolas consideradas eficazes, os alunos trabalham mais em grupo ou em pares. Os maiores progressos foram alcançados por mulheres e por trabalhadores, e aspectos como a idade, a etnia e o fato de o inglês ser ou não a primeira língua do aluno não influenciam o progresso e os resultados dos alunos. A pesquisa constatou, ainda, aumento na autoestima e na autoconfiança entre os estudantes e os egressos.

A mesma pesquisa verificou também que as práticas pedagógicas adotadas com maior frequência pelos professores eram a avaliação da leitura, a discussão de vocabulário, o uso de jogos com palavras (quebra-cabeças, lista de palavras e pesquisa de palavras) e de dicionário para a procura do significado de palavras. Todavia um dos limites apontados pela pesquisa é que, durante as aulas, raramente era incentivada a fluência em leitura, o ensino recíproco entre os alunos e a compreensão pelos alunos das estratégias de ensino utilizadas pelos professores. De acordo com o estudo, a prática da leitura em voz alta é fundamental para o progresso da aprendizagem, sendo que sua ausência ajuda a explicar os baixos índices de aprendizagem da leitura verificados em alguns dos casos estudados. Por sua vez, as entrevistas com os professores evidenciaram as críticas do corpo docente à pressão, à burocratização e à rigidez das propostas curriculares, bem como sua inadequação às necessidades específicas para o ensino junto à população adulta. Entre essas competências, apontam a fluência verbal, a compreensão das estratégias utilizadas pelos professores, o ensino recíproco dos alunos e as experiências diversificadas com a linguagem. Os autores recomendam também que, na formação inicial e continuada dos professores, se enfatize o ensino de formas mais adequadas de utilização dos materiais curriculares, além de estratégias de ensino da leitura, adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, destacam a importância de levar os alunos a se sentirem responsáveis pela própria aprendizagem, desenvolvendo condições de estudo autônomo e a distância, com o apoio das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, principalmente, mediante a oferta de oportunidades frequentes de trabalho em grupo na sala de aula.

O mesmo NRDC publicou, alguns anos mais tarde, um balanço bibliográfico focado no campo do Numeramento, centrando-se principalmente na produção

acadêmica do Reino Unido (CARPENTIERI; LISTER; FRUMKIN, 2010). Os autores adotaram como foco temático os adultos com baixas habilidades matemáticas, os determinantes e efeitos dessa condição, assim como as estratégias de ensino e aprendizagem que favorecem a superação dessas deficiências na idade adulta, o potencial do uso das TICs e das tecnologias móveis. Foram analisadas a literatura acadêmica, publicações voltadas a educadores, relatórios governamentais, *surveys* de larga escala e estudos de caso. Os que focalizam as práticas de promoção do numeramento entre adultos são majoritariamente desse último tipo e enfocam temas como a motivação para matrícula e a persistência. Alguns estudos indicam que, quando a matemática é ensinada como parte de um curso de educação básica ou qualificação profissional, não se consegue motivar os alunos para a aprendizagem. Outros estudos, entretanto, apontam que tal medida é benéfica, desde que os conteúdos matemáticos estejam bem integrados nos demais.

Quando o foco do estudo são os efeitos de diferentes estilos de ensino, vários estudos mostram a superioridade dos que adotam um estilo "conexionista" – que conduz os alunos a estabelecerem conexões entre informações e conteúdos diversos – em relação ao estilo "transmissão" – que prioriza demonstrações por parte do educador. Este último, entretanto, é o estilo que predomina entre os educadores. As folhas de exercício para toda a turma e para alunos individualmente é a forma mais comum de organização do ensino. Faz-se ainda pouco uso do trabalho colaborativo em grupos e das TICs. Menos amiúde se observam práticas em que o educador questiona as concepções dos alunos, incentiva-os a resolver problemas novos, explora as respostas incorretas para aprofundar a compreensão do tópico, com o uso criativo também das TICs. Nessa linha, o NRDC está trabalhando, desenvolvendo materiais orientadores para alunos e professores. A proposta considera os seguintes princípios de efetividade no ensino de matemática para adultos: partir dos conhecimentos que os alunos já têm; expor e discutir erros frequentes; usar questões que explorem conexões de níveis mais elevados; trabalhar em pequenos grupos colaborativos; encorajar mais o raciocínio do que o chegar à resposta correta; usar tarefas ricas e colaborativas; usar tecnologias.

Com relação às TICs, os estudos resenhados apontam que elas oportunizam acesso aos melhores e mais motivadores materiais instrucionais e que facilitam o estudo no domicílio. Merece destaque pesquisa que focalizou o uso de jogos para telefones

celulares como fator de sucesso para a manutenção do interesse na aprendizagem. O uso da calculadora também é enfaticamente recomendado; lamenta-se que, sendo um aparato tão disseminado, não seja mais frequentemente utilizado nas salas de aula. A proposta é usá-la para que os educandos entendam as operações, e não para efetuá-las simplesmente.

Nos Estados Unidos, foram realizados dois esforços importantes de sistematização de resultados de pesquisa, visando extrair orientações práticas. Um painel de especialistas, estabelecido pela parceria do *National Institute for Literacy* (NIFL) e o *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy* (NCSALL) produziu um relatório que abarcou a produção relacionada à instrução de leitura para pessoas com 16 anos ou mais com baixas capacidades de alfabetismo, incluindo ações levadas a cabo em centros comunitários de alfabetização, programas de letramento na família, educação em prisões e no ambiente de trabalho. Em termos de modalidades, identificaram a Educação Fundamental, Educação Secundária, Ensino de Inglês como segunda língua e programas para adultos com distúrbios de aprendizagem (KRUIDENIER; MACARTHUR; WRIGLEY, 2010). Entre os tópicos estudados, destacam as chamadas habilidades componentes da leitura: consciência fonológica, análise de palavras, fluência, vocabulário e compreensão. Observam que as conclusões a que chegam são ainda emergentes, pois se baseiam num corpo insuficiente de pesquisas de cunho experimental. Dentre as recomendações que extraem dos resultados estão, por exemplo, a de que a pesquisa identifique diferentes perfis de estudantes para então indicar a abordagem instrucional mais adequada, no que tange às habilidades componentes mais bem ou menos bem desenvolvidas. Sugerem também que uma boa estratégia para melhorar a fluência é usar a leitura repetida de um mesmo texto em voz alta. Para melhorar a compreensão, identificam a elaboração de resumos como estratégia de eficácia comprovada. Com relação aos materiais, apontam que os que são orientados especificamente para adultos e contêm conteúdos contextualizados favorecem a motivação e o engajamento dos estudantes. Os autores identificam, enfim, algum aspectos que merecem mais investimentos em termos de pesquisa: estratégias de ensino de escrita; metodologias para desenvolvimento de habilidades de compreensão em leitura, inclusive com instrução explícita de estratégias, testando quais estratégias

são mais indicadas para cada modalidade de cursos de educação básica, secundária, inglês como segunda língua e para alunos com distúrbios de aprendizagem.

Um relatório ainda mais extenso sobre o estado da arte da pesquisa em Educação de Adultos foi realizado pelo *National Research Council* a pedido do *U.S. Department of Education* e publicado em 2012 (LESGOLD; WELCH-ROSS, 2012). A demanda colocada ao comitê responsável pela elaboração do relatório foi a de sintetizar resultados de pesquisa em alfabetização e aprendizagem de adultos; extrair implicações para o ensino de adultos; extrair recomendações para pesquisas, práticas e políticas. No escopo dessa revisão, os especialistas também incluíram, além dos grupos de adultos identificados na revisão acima comentada – os de educação básica e secundária, os de inglês como segunda língua e os com distúrbios de aprendizagem – os adultos com educação secundária completa, mas com habilidades de alfabetismo insuficientes, em especial, em cursos especiais promovidos pelos *colleges*, para estudantes insuficientemente preparados para o ensino superior. No relatório, o comitê também se queixa da escassez de estudos rigorosos no campo, e por isso fazem uso também de evidências de pesquisas produzidas no campo da educação de crianças e adolescentes, sugerindo que a validação do que se acumulou nesse campo seja feita também junto a diferentes grupos de alfabetizandos adultos. O relatório reconhece do mesmo modo que a anterior a importância de que os programas voltados à promoção do alfabetismo entre adultos levem em conta as habilidades componentes da leitura – reconhecimento de palavras, fluência, vocabulário, compreensão, conhecimento prévio, estratégias de análise – além das habilidades componentes da escrita. Os autores recomendam que a instrução explícita dessas habilidades componentes seja combinada com a prática extensiva com textos, ferramentas e tarefas motivadoras e adequadas à bagagem cultural e às expectativas dos estudantes. Destaca também que os programas mais bem sucedidos são aqueles que contam com sistemas de avaliação e monitoramento do progresso dos alunos e que lhes oferecem *feedback* constante. Entre as recomendações, destacam abordagem integrada da leitura e da escrita; a necessidade de formação de educadores de adultos, maior colaboração entre pesquisadores e os que implementam programas, uso de tecnologias, além de uma melhor tipologia dos diferentes grupos de alunos adultos com baixas capacidades de alfabetismo. Como ferramentas de disseminação do conteúdo do relatório para educadores e formuladores de políticas, os

editores organizaram dois cadernos: *Improving Adult Literacy Instruction: Developing Reading and Writing* e *Improving Adult Literacy Instruction: Supporting Learning and Motivation.*

Impactos

Nas ciências sociais, são inúmeros os estudos que correlacionam os níveis educacionais com os mais diferentes benefícios sociais e econômicos ou ainda ao comportamento político. Não é consequência direta, entretanto, a conclusão de que tais benefícios sejam os mesmos quando a educação se realiza na idade adulta. Assim, estudos que buscam identificar os impactos da educação e alfabetização na idade adulta constituem campo próprio de suma importância para a orientação das políticas educacionais e para justificar investimentos nesse campo, dando concretude e sentido à noção de educação como direito que se interliga à garantia de outros direitos sociais, econômicos e culturais.

Um balanço realizado por Beder (1999) sintetiza os estudos mais relevantes realizados nos Estados Unidos sobre esse tema nas quatro últimas décadas do século XX. Entre 115 estudos identificados, seleciona os 23 mais consistentes, dos quais deriva as seguintes conclusões: os alunos egressos dos cursos normalmente percebem ganhos em termos de suas habilidades de alfabetismo, porém nem sempre testes aplicados ao final dos programas educativos conseguem comprovar tais ganhos; há evidências de que a participação em programas de alfabetização e EJA resultam em maior empregabilidade e renda; assim como em maior engajamento em oportunidades de educação continuada; a participação em cursos também favorece a certificação de escolaridade correspondente à educação secundária com meio de exame (GED); segundo a visão dos participantes, os cursos têm impactos positivos em sua autoimagem e envolvimento com a educação dos filhos. Diante desses achados, o autor tece três recomendações: criação de sistemas de *standards* de resultados e impactos mensuráveis; realização de um estudo longitudinal para apreender impactos de longo prazo; financiamento de estudos de impacto em nível local e estadual.

Nos anos 2000, alguns estudos de cunho longitudinal foram realizados. Na Inglaterra, há acompanhamentos longitudinais com base em amostras de coortes nascidas numa determinada semana de 1970, que se prestam a estudos dessa natureza.

Carpentieri, Lister e Frumkin (2010) reportam análise dos dados coletados nesse acompanhamento, mostrando que pessoas, especialmente mulheres, que melhoram suas habilidades de numeramento na idade adulta obtêm vantagens em termos de renda e situação ocupacional.

Na perspectiva longitudinal, estudo realizado por Stephen Reder ao longo da década dos 2000 merece destaque pela consistência e enorme relevância dos resultados para o campo da avaliação (REDER, 2012). O estudo parte das seguintes questões: em que medida as habilidades de alfabetismo dos adultos continuam a se desenvolver depois que saem da escola; quais são os padrões de participação dos adultos em cursos voltados ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita; que experiências de vida estão associadas com a melhoria das capacidades e práticas de leitura e escrita na idade adulta (contextos e atividades); que impactos o desenvolvimento do alfabetismo na idade adulta acarreta em termos de mudanças econômicas e sociais. Para tanto, acompanhou-se uma amostra de jovens e adultos (entre 18 e 44 anos), escolhida aleatoriamente entre residentes da região metropolitana de Portland, no estado do Oregon, que não tivessem completado a educação média ao longo de dez anos, entre 1998 e 2007. Foram realizadas seis ondas de coleta de dados com entrevistas em profundidade e testes de habilidades nos domicílios dos sujeitos, além de avaliações sobre engajamento em práticas de leitura e escrita no dia a dia, percepção das próprias habilidades e práticas. Também foram coletadas informações sobre participação em programas voltados ao desenvolvimento de habilidades básicas e capacitação profissional, situação ocupacional, renda e composição da família. No final do período, eles conseguiram reter 90% dos mil casos amostrados no início.

A análise desse relevante conjunto de dados confirmou que as habilidades de leitura e escrita continuam a se desenvolver depois que se encerra a vida escolar, com grandes variações entre os indivíduos. As pessoas que têm níveis altos de engajamento em práticas de alfabetismo também têm níveis mais altos de habilidades em leitura e matemática. Determinados eventos, como conseguir um emprego depois de um período de desocupação, aumentam a probabilidade de o sujeito melhorar suas habilidades de leitura e escrita. Constatou-se que a participação em cursos formais de educação básica é intermitente, mas alternada com períodos de investimento individual na própria formação (autodidatismo).

O estudo não verificou relação significativa entre a participação em programas de educação básica e melhoria nos níveis de proficiência, porém, empregando controles estatísticos rigorosos, pode-se identificar correção causal entre participação em programas de educação de adultos e maior engajamento em práticas de alfabetismo, como leitura de livros e uso de matemática em tarefas domésticas. Constata ainda que práticas mais frequentes de leitura e escrita, depois de um período de 5 a 6 anos, levam a um aumento da proficiência, também aplicando-se o controle de diversas variáveis demográficas e de *background* educacional.

Com relação aso ganhos socioeconômicos, o estudo conclui que tanto o nível inicial de proficiência quanto o índice de aumento da proficiência na fase adulta afetam positivamente a renda. Portanto seria igualmente importante para os adultos entrar no mercado de trabalho com níveis adequados de proficiência quanto continuar desenvolvendo suas habilidades ao longo da vida.

Com base nesses achados, o autor defende algumas teses sobre a alfabetização e educação de adultos: primeiramente, que ela traz benefícios para os indivíduos e a sociedade, impactando os níveis de emprego e renda; que os programas de alfabetização e educação básica têm efeitos imediatos somente nas práticas de letramento e numeramento e que, no longo prazo, tais práticas resultam em melhor proficiência. Dessa forma, o autor explica por que avaliações de programas que se limitam a avaliar resultados imediatos na proficiência, muitas vezes, não conseguem identificá-los. Isso não quer dizer que os programas não tenham efeitos positivos nesse domínio, apenas que eles se manifestam num período mais longo, mediante a intensificação das práticas. Essa intensificação, por outro lado, se revela mais imediatamente e pode servir como indicador mais adequado de resultados dos programas em avaliações que coletam dados apenas na saída dos alunos.

Outra mudança radical de perspectiva que o estudo sugere diz respeito à preocupação com a evasão ou intermitência da participação dos adultos em programas de educação básica. Ao verificar que os maiores aumentos de proficiência se dão entre aqueles indivíduos que participaram tanto em programas educativos formais quanto em atividades de aprendizagem autodirigidas, deduz que seria adequado conectar esses dois tipos de aprendizagem, oferecendo suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de adultos. Os adultos normalmente permanecem pouco tempo nos

programas de educação básica, então as comunidades locais poderiam desenvolver sistemas de suporte à educação continuada, considerando o autodidatismo apoiado por ferramentas tecnológicas.

Finalmente, o autor chama a atenção para um público prioritário da EJA, adultos mais velhos que vão perdendo suas habilidades de alfabetismo ao longo do tempo. O estudo longitudinal, assim como muitos outros, indica uma perda de capacidades de alfabetismo como fenômeno amplo, tendo início a partir dos 35 anos. As perdas são menores para os adultos com habilidades mais altas e, portanto, programas voltados a esse público, principalmente incentivando o engajamento em práticas de leitura e escrita, são recomendáveis para se extraírem benefícios sociais duradouros dos investimentos em educação que o estado, as famílias e os indivíduos realizam.

Conectando a pesquisa com as práticas e as políticas

Respondendo aos crescentes apelos de agências financiadoras de que formuladores de políticas educacionais e educadores baseiem duas decisões em fundamentos científicos, um grupo de renomados pesquisadores da área da Educação de Adultos, nos Estados Unidos, reuniu-se para propor um sistema de produção de evidências científicas e inovações para aperfeiçoamento de programas educativos (COMINGS at al., 2003). Os autores, entretanto, rejeitam a transposição de um modelo da medicina em que o que conta como evidência são apenas experimentos com seleção aleatória de grupo de tratamento e controle. Propõem uma visão mais ampla, segundo a qual "educação baseada em evidências consiste na integração dos saberes profissionais com as melhores evidências empíricas disponíveis" (p 19). Os autores destacam o valor de uma melhor integração entre pesquisadores e educadores na EJA na busca de desenhos de programas com efetividade para os diferentes contextos. Propõem um sistema de EJA baseado em evidências articulando três elementos: pesquisa básica e aplicada, que forneçam evidências para o desenho de programas, avaliação dos modelos de programas e conhecimentos dos educadores sobre como melhorar a implementação dos programas. Dão exemplos de pesquisas relevantes em diferentes abordagens metodológicas: estudos experimentais, quasi-experimentais, correlacionais e estudos de caso.

Os autores propõem que a pesquisa e a avaliação se façam sobre programas que correspondam a certos critérios de excelência. Tais critérios definiriam o que os autores

chamam de linha de base de modelos de programas. A modelagem de programas deve, segundo a proposta, basear-se tanto na pesquisa básica e aplicada quanto nos conhecimentos práticos de educadores, com especificações em relação ao público-alvo e particularidades de contexto.

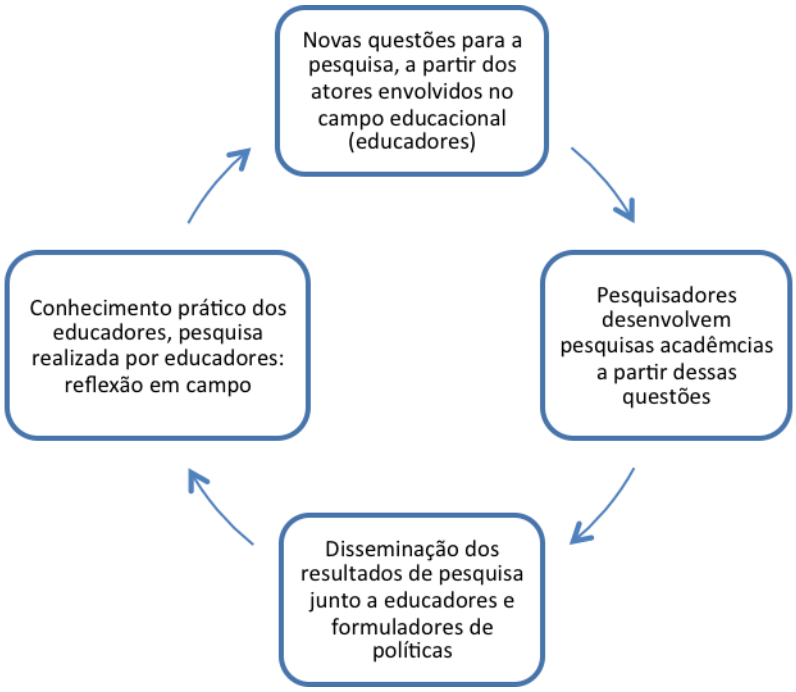
Em 2007, o *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy* (NCSALL) publicou um relatório sistematizando sua experiência com anos de trabalho, visando apoiar a prática da educação de adultos por meio da produção e disseminação de pesquisas. Respondia, dessa forma, à diretriz do plano governamental *No Child Left Behind* de fomentar a adoção de políticas e práticas cuja efetividade tenha sido previamente confirmada por meio da pesquisa, com o objetivo último de ajudar educadores e gestores a acessar, compreender, julgar e usar resultados de pesquisa na fundamentação de suas opções práticas (SMITH;BINGMAN;BEALL, 2007, p. 2). Os autores sumarizam estudos relevantes sobre o uso da pesquisa pelos educadores, indicando que tanto a crença na utilidade da pesquisa quanto a aplicação de seus resultados é mais efetiva quando os educadores têm espaços para discutir entre pares as pesquisas e quando eles mesmos já participaram de iniciativas de caráter investigativo. Isso quer dizer que é fundamental incluir esses elementos no processo de formação inicial e continuada dos educadores. Com base em uma década de experiência, os autores observam que a maioria dos educadores, público sobre o qual o esforço de disseminação deve começar, acredita na utilidade da pesquisa desde que ela ofereça respostas concretas para seus problemas de sala de aula. Como quase sempre a pesquisa não oferece respostas únicas, mas principalmente alargam as perspectivas de análise ou apontam alternativas, os autores destacam a necessidade de que os próprios educadores sejam encorajados e apoiados a buscar soluções práticas baseadas no seu entendimento e julgamento dos resultados das pesquisas. Uma das principais constatações dos autores é que a melhor forma de engajar os educadores no consumo de pesquisas é aproximá-los daquelas que respondem a seus problemas cotidianos. Educadores e gestores, portanto, devem ser os principais demandadores da produção acadêmica na área.

Os autores sistematizam algumas atitudes que os educadores deveriam adotar na perspectiva de valorizar a prática fundamentada em evidências (p. 18):

- Assumir a crença de que a prática precisa ser baseada em pesquisas ou outras evidências sólidas; quando confrontado com uma nova proposta pedagógica deve questionar se ela está respaldada em evidências ou na sabedoria profissional.
- Procurar ativamente referências de pesquisa, reconhecendo que são essenciais para seu trabalho. Integrar as evidências científicas com os próprios conhecimentos e transformar sua prática com base nelas.
- Produzir pesquisas na sala de aula, em parceria com grupos acadêmicos e/ou documentar suas práticas decorrentes da aplicação de resultados de pesquisa.

Os autores advogam que uma melhor conexão entre a prática e a pesquisa aplicada demanda tempo e planejamento. Depende de um ciclo que envolve a pesquisa acadêmica, equipes técnicas e educadores dos sistemas de ensino, amparados por uma política pública articulada e de longo prazo. Assim eles ilustram o ciclo que deve ser mantido no longo prazo:

A natureza cíclica da disseminação da pesquisa em educação



Os autores concluem que a reforma educacional impulsionada pelo ato legislativo de 2001, o *No Child Left Behind* provocou mudanças importantes no campo

educacional norte-americano, que afetaram o trabalho do NCSALL: a demanda por resultados de pesquisa intensificou-se, seja pela exigência dos gestores de que as propostas pedagógicas adotadas tivessem fundamentação científica, seja pelo desejo de genuinamente entender o que, de fato, a pesquisa tem a dizer em relação ao aperfeiçoamento da prática educacional.

Principais resultados desse projeto e perspectivas para o Núcleo de Estudos

Meta 1

Na pesquisa sobre "O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos" o foco recaiu sobre a política de avaliação e certificação instituída pelo Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos. Apresentado pela Portaria Nº 2270, em 2002, o ENCCEJA como um "instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio" o exame consiste em uma política federal formulada para se constituir como uma alternativa aos *exames supletivos* estaduais como também para integrar o conjunto de avaliações da Educação Básica promovido pelo Ministério da Educação.

Desde sua implementação, em 2002, o ENCCEJA fomentou debates em diversos setores sociais ligados à Educação de Jovens e Adultos, entretanto, apesar de ser uma política amplamente debatida, era ainda pouco analisada. Diante deste contexto a pesquisa aqui apresentada tomou por objetivo levantar, organizar e compreender os dados relativos à implementação do ENCCEJA bem como desvendar o panorama de criação e os impactos provocados pelo exame no cenário atual da EJA.

Para tanto, realizamos tanto a compilação de dados sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil com base no Censo Escolar como também organizamos e analisamos os dados estatísticos sobre o exame disponibilizados pelo INEP. Paralelamente, fazendo uma interface com os resultados quantitativos, realizamos análises qualitativas com o objetivo de elucidar os cenários de constituição e implementação do exame. Neste sentido, entrevistas com gestores do Ministério da

Educação responsáveis pela criação e condução do exame; estudos de caso analisando a implementação do ENCCEJA em cinco estados específicos; e análises pedagógicas sobre as provas aplicadas entre 2002 e 2008 formam o escopo deste trabalho.

O processo do trabalho de pesquisa deparou-se com várias limitações e inconsistências no que se refere aos dados estatísticos sobre a prova. Várias séries de dados não puderam ser recuperadas ou nem mesmo existem bases que permitam compilá-las. Além disso, encontramos diversas incoerências entre os dados e faltam recursos disponíveis para aferir os mesmos. Entretanto, com base nos dados que puderam ser compilados, nas entrevistas qualitativas e na análise pedagógica foi possível traçar um perfil do exame, evidenciando as tensões e conflitos que perpassaram sua história e inserindo-o no contexto mais geral da Educação de Jovens e Adultos no país.

Se, por um lado, o aumento de adesões de estados e municípios ao ENCCEJA, em detrimento dos exames estaduais, revela a crescente importância do exame no cenário educacional nacional, por outro, a intermitência em sua oferta demonstra inúmeras fragilidades em sua implementação. Além disso, apesar de em seu desenho inicial, indicado na primeira portaria, considerar o ENCCEJA também como uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, servindo de indicador para o sistema de ensino, sua implementação acabou sempre direcionada para a certificação, sem viabilizar efetivamente a construção de indicadores para que os estados e municípios pudessem avaliar os cursos presenciais de EJA e elaborar novas políticas a partir desta avaliação.

Neste sentido, o descumprimento da proposta de fazer do ENCCEJA uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos nacional deixa transparecer, a rigor, que a preocupação de seus executores está mais em utilizá-lo como uma avaliação de competências individuais do que uma avaliação do sistema que possa indicar caminhos para novas políticas e programas.

Invertendo a lógica comumente difundida no campo de disputas em torno do ENCCEJA, os dados da pesquisa mostram que não foram esses dez anos de exames intermitentes que impulsionaram o processo de esvaziamento da Educação de Jovens e Adultos, mas, ao contrário, que a falta de investimento dos governos estaduais no desenvolvimento da EJA que tornaram o exame mais atrativo, transformando-o,

algumas vezes, na solução possível para que um jovem ou adulto avance nos estudos e obtenha a certificação.

E se, por uma via, o exame não tem cumprido com o propósito inicial de ser um avaliador do sistema de ensino e, em consequência, um fomentador de novas políticas para a Educação de Jovens e Adultos, também não tem cumprido com o princípio pedagógico de promover um exame que reconheça as habilidades e competências adquiridas pelos indivíduos a partir de suas experiências cotidianas. Ao analisar as provas do ENCCEJA entre 2002 e 2008, verifica-se a presença de insuficiente contextualização dos itens elaborados para o exame levando em conta o perfil de jovens e adultos que carregam consigo variadas experiências de vida e profissionais. Nesse sentido, o exame não consegue cumprir o que se propõe no Livro Introdutório e na LDB, que é a valorização da experiência extra-escolar, do mundo do trabalho e das práticas sociais. Ao contrário, acaba, muitas vezes, reiterando um modelo escolar que não contribui para que se possa verificar os conhecimentos de jovens e adultos que extrapolem o formato convencional formulado para o ensino de crianças e jovens. Além disso, a grande ênfase na resolução de situações-problema relacionadas ao mundo vivido, não se mostrou ainda predominante na avaliação, que, em muitos casos, limita-se a cobrar informações pontuais dos conhecimentos disciplinares ou não consegue fazer com que o candidato tenha que mobilizar conhecimentos e habilidades para resolver uma situação-problema relacionada ao mundo vivido.

Dentre os achados deste trabalho podemos indicar, de modo geral, que os resultados da pesquisa que aqui se apresentam não só permitem elaborar algumas conclusões sobre o significado do exame para a política pública de Educação de Jovens e Adultos na primeira década do século XXI como, também, abre portas para que novos estudos sejam produzidos com base nos dados que foram sistematizados.

Meta 2

Constituído em 2005, como carro-chefe da então incipiente política nacional de juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem se pautou em três objetivos: a escolarização de jovens que enfrentam as maiores condições de

vulnerabilidade; a construção de uma educação mais conectada às especificidades e expectativas dos sujeitos jovens; e o impulso à criação de políticas públicas de juventude orientadas à efetivação de direitos.

A presente pesquisa – "O Projovem Urbano: seus impactos nas políticas de EJA e Juventude e na trajetória educacional dos jovens" – se propôs jogar luz sobre os contornos da execução do programa, compreender as vozes que estão por trás de sua implementação e elucidar seus desafios, com o objetivo de extrair recomendações para o aperfeiçoamento de programas como o ProJovem, para as políticas educacionais dirigidas a jovens com baixa escolaridade e acerca dos melhores desenhos para sinergia do ProJovem com as outras políticas voltadas à juventude.

Além de uma revisão bibliográfica, foram realizados um estudo comparativo de abordagem quantitativa entre o ProJovem e a EJA – envolvendo o perfil dos alunos, dos educadores e das condições das escolas que oferecem os cursos – e um estudo de casos, de abordagem qualitativa, acerca da implementação do ProJovem Urbano em 10 municípios brasileiros – Ananindeua (PA), Belém (PA), Jaboatão dos Guararapes (PE), Recife (PE), Aparecida de Goiânia (GO), Goiânia (GO), Belford Roxo (RJ), Osasco (SP), Novo Hamburgo (RS) e Porto Alegre (RS).

Os dados analisados permitiram observar que o ProJovem Urbano (PJU) e a EJA atraem perfis diferentes de jovens: em 2010, 2/3 dos estudantes do PJU eram mulheres, enquanto na EJA os homens formavam a parcela majoritária (54,1%) do público jovem (18 a 30 anos). A análise comparativa dos perfis dos educadores, por sua vez, revelou que o PJU atraiu docentes mais jovens e com escolaridade levemente superior. Atraiu também um pouco mais de homens que na EJA. Não foi possível no entanto traçar uma comparação mais aprofundada entre as características sociodemográficos dos alunos e professores do PJU com as dos educadores e jovens matriculados na EJA, uma vez que o Censo Escolar não tem sua centralidade nessas informações.

Nos municípios estudados, o conjunto dos entrevistados (jovens concluintes do curso, educadores, gestores do Programa, gestores de Juventude e gestores de EJA) manifestou uma visão bastante positiva acerca do ProJovem Urbano como um programa que contribui de forma inovadora para a inclusão de jovens que enfrentam situações de alta vulnerabilidade. As entrevistas valorizaram o programa por conseguir atrair tais jovens para um processo de escolarização, fortalecer sua autoestima, proporcionar

elevação de escolaridade, incentivar a continuidade dos estudos, proporcionar melhores condições de inserção no mercado de trabalho e favorecer experiências de participação cidadã. Contribuem para isso a proposta político-pedagógica do ProJovem – que articula ações de elevação de escolaridade, de qualificação profissional e de participação cidadã – a oferta de um auxílio financeiro, e o alto grau de engajamento dos educadores, que apareceu como o principal responsável pela permanência e satisfação dos alunos concluintes do programa.

A avaliação positiva, porém, não impediu o registro de um grande número de críticas, quase sempre relativas às condições de implementação do programa: problemas que afetam de forma mais ou menos acentuada o conjunto dos jovens dos estratos de mais baixa renda, mas que parecem tornar-se mais agudos no caso do atendimento de jovens em situação de maior vulnerabilidade, pois os poucos equipamentos existentes lhes são muitas vezes negados.

As relações entre o ProJovem Urbano e as políticas de juventude mostraram-se bastante diversas entre os diferentes municípios estudados. A existência ou não de um órgão específico de gestão de políticas de juventude não se mostrou um divisor para a existência ou não de boa articulação entre ambos. Ainda que não tenha sido possível avaliar a contribuição do ProJovem Urbano para o conjunto das políticas de juventude nos municípios, a implementação do programa nos municípios parece ter contribuído para dar visibilidade às questões de juventude, para que as demandas e necessidades dos jovens de baixa escolaridade em especial fossem visibilizadas e reconhecidas, bem como para gerar e ampliar as políticas que visam atendê-las. Parece ter contribuído também para formar recursos humanos capacitados para trabalhar com juventude.

Nos municípios estudados, as relações entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos variaram de um alto grau de integração e articulação ao conflito e à competição. Mas as relações mais tensas foram verificadas nos anos iniciais de implementação do programa, ao longo do tempo o grau de conflitividade parece ter diminuído e terem aumentado as aproximações e sinergias. A alocação do PJU na Secretaria de Educação não garantiu, mas facilitou em muito uma possível aproximação com a EJA. Já a alocação do programa no órgão gestor de juventude parece ter contribuído decisivamente para dificultar, ou mesmo impedir, a criação de sinergias entre ambos. Mas, mais do que o lugar institucional, parecem ter sido as perspectivas

políticas dos gestores e equipes técnicas o fator de maior peso na qualidade da relação. De todo modo, e independentemente das relações construídas, a implementação do PJU nos municípios contribuiu para visibilizar demandas até então praticamente invisíveis, chegando mesmo a impactar a EJA.

Com base no conjunto dos dados analisados, recomenda-se: enriquecer o questionário do Censo Escolar para dar conta das características socioeconômicas dos alunos e dos educadores da EJA, de sua trajetória escolar e experiência docente; manter o ProJovem Urbano como um programa específico, sem diluí-lo na EJA, de forma a não perder as conquistas obtidas com a proposta político-pedagógica ancorada no reconhecimento de necessidades e demandas de jovens de baixa renda e baixa escolaridade; promover maior diálogo e sinergia entre o PJU e a EJA nas diferentes esferas administrativas, de forma a favorecer que os acertos de ambos se potencializem; flexibilizar o ProJovem Urbano para permitir maior presença das questões e características regionais, sem contudo abrir mão dos pressupostos que fazem com que o PJU seja reconhecido como um programa inovador, que consegue dialogar com interesses e necessidades dos jovens; e promover estudos e experiências que permitam compreender e desenvolver propostas para atender os jovens que ficam de fora tanto da EJA como do PJU.

Meta 3

Após uma década marcada pelas tendências de descentralização e desfinanciamento da educação pública, e transferência de responsabilidades públicas pelo atendimento educacional da população jovem e adulta a organizações da sociedade civil, a partir de 2006 o FUNDEB reformulou as regras de colaboração entre as três esferas de governo para o financiamento da educação básica, incluindo progressivamente em seus cálculos o ensino de jovens e adultos que, entretanto, foi considerado com o menor fator de ponderação dentre todas as etapas e modalidades.

Entender como esse novo contexto de financiamento impactou a configuração e o desenvolvimento contemporâneo do ensino público de jovens e adultos de São Paulo, o Estado mais populoso e economicamente desenvolvido do país, foi o objetivo da

pesquisa “O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB – no Estado de São Paulo”.

Considerando que o financiamento é um aspecto crucial para a consolidação da EJA no sistema de educação básica no país, o estudo investigou a configuração e o desenvolvimento contemporâneo das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado de São Paulo, tomando como foco de análise os impactos da implantação do FUNDEB nos municípios paulistas no período 2005-2010.

O estudo foi desenhado em duas etapas, sendo a primeira a construção e análise de um banco de dados quantitativos e a segunda uma fase de estudos de caso municipais.

No primeiro momento a pesquisa se deteve em elaborar um banco de dados para uma amostra de municípios paulistas e estudar o comportamento dessa modalidade de ensino a partir de 38 variáveis, ordenadas em três eixos de informação: a) dados sociodemográficos; b) dados educacionais; c) dados de financiamento da educação.

A caracterização da amostra pesquisada registrou o elevado grau de urbanização e a tendência ao envelhecimento da população paulista, em meio à qual há acentuados contrastes de níveis de renda, mas evidenciou, sobretudo, a enorme diversidade econômica e a heterogeneidade de condições de financiamento público do ensino nos municípios paulistas, evidenciando que o efeito de equalização do FUNDEB mitiga, mas não elimina as desigualdades financeiras entre os municípios.

Constatou-se a subdeclaração do gasto público com a Educação de Jovens e Adultos, o que restringe o controle e a avaliação das políticas públicas, e foram encontradas evidências de que o gasto público na modalidade está aquém do teto e dos valores estabelecidos no FUNDEB.

Nessa etapa quantitativa da investigação procedeu-se à análise da cobertura de EJA no Estado de São Paulo e nos municípios da amostra, que constatou acentuada queda no número de matrículas nas redes públicas estadual e municipal no período em questão. A análise estatística do banco de dados não identificou correlação significativa entre as variáveis capaz de explicar o comportamento declinante das matrículas na modalidade, o que a pesquisa procurou aferir na etapa subsequente de estudos de caso.

Foram selecionados cinco municípios para os estudos de caso (Cubatão, Dois Córregos, Jundiaí, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul) nos quais se buscou fazer uma caracterização mais detalhada da oferta de Educação Escolar de Jovens e Adultos, obter

dados sobre o gasto municipal na manutenção e desenvolvimento da EJA e colher depoimentos dos gestores públicos sobre os fatores que interferem nas decisões de ampliação ou redução da oferta da modalidade nas redes públicas dos municípios. Neste sentido, o trabalho de campo consistiu na coleta de dados e documentos, e realização de entrevistas com gestores da EJA na rede estadual e municipal e, neste último caso, também uma entrevista com o responsável pelos dados financeiros.

O paradoxo observado nos casos estudados é que a extensa demanda potencial por EJA não se manifesta ou não se efetiva senão em proporções reduzidas, sendo mais numeroso o contingente dos jovens que frequentam (com defasagem na relação idade-série) as turmas do ensino de adolescentes, do que os jovens, adultos e idosos que acorrem aos cursos organizados especificamente para esses grupos geracionais. Os números corroboram testemunhos colhidos em entrevistas nos quais gestores municipais se queixam do governo estadual pela transferência não negociada aos municípios de responsabilidades que as duas instâncias governamentais deveriam compartilhar na provisão do Ensino Fundamental. Oferecem evidências, também, de que o Estado vem se omitindo face à responsabilidade que lhe é própria, como a provisão do Ensino Médio.

Considerados os dados reunidos nesta pesquisa, podemos afirmar que, exceto a redistribuição de recursos proporcionada pelo FUNDEB, as demais relações federativas não obedeceram ao princípio redistributivo. O equacionamento desse quadro é complexo, e um dos caminhos promissores parece ser o desenvolvimento de mecanismos horizontais de coordenação intergovernamental que considerem o território como unidade de planejamento e ação, produzindo colaboração e sinergias que minimizem as desigualdades existentes entre os municípios.

Meta 4

Em relação às demais metas do presente projeto, que focalizam insumos, processos e resultados de programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa "Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça" encerrou uma peculiaridade, à medida que priorizou a exploração de dados gerados por pesquisa

básica sobre as condições de alfabetismo da população jovem e adulta no Brasil, no enfoque das desigualdades de raça e gênero.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), produzido pela Ação Educativa, é a única iniciativa brasileira voltada à medição de habilidades e práticas de alfabetismo na população jovem e adulta com base em surveys com base em entrevistas domiciliares e testes. Dados colhidos ao longo dos últimos dez anos serviram de base para descrições e análises que destacaram fatores de desigualdade como raça, gênero e pertencimento regional, assim como para avaliar em que medida o acesso ao ensino formal e outras oportunidades formativas ao longo da vida adulta estariam promovendo maior equidade ou, ao contrário, ampliando as desigualdades existentes na origem.

Tendo em vista que os objetivos últimos desse projeto de constituição de um núcleo de estudos em EJA compreendem a incidência qualificada nas políticas educacionais, a equipe manteve-se também atenta à implementação das políticas de promoção da equidade racial e de gênero na educação de jovens e adultos, especialmente na esfera federal. A percepção de que os marcos legais e curriculares sobre o assunto ainda estão longe de se efetivar, somada às indicações extraídas da revisão da bibliografia brasileira sobre o tema, respaldaram a decisão de abertura de uma nova frente de pesquisa (não prevista no projeto original) buscando um levantamento empírico das narrativas de gestores de Educação de Jovens e Adultos e ativistas sociais sobre a questão das desigualdades raciais e de gênero e das políticas de promoção de equidade nessa modalidade educativa.

Depois de consolidada a base com 10 anos de dados do Inaf, ela foi disponibilizada para um grupo de pesquisadores mais amplo, que os vão explorar de diversas perspectivas. No escopo deste projeto, foi feita análise especial a partir de informações colhidas entre jovens de 15 a 24 anos, em nove regiões metropolitanas do Brasil. Com base nessa análise conclui-se que os jovens têm normalmente baixo grau de habilidades e práticas de alfabetismo mas amplas expectativas educacionais e de inserção profissional, o que sugere que os programas de promoção do alfabetismo devem estar focados mais na educação formal e profissional do que no desenvolvimento das habilidades per si. Outro estudo realizado no âmbito deste projeto utilizou metodologias multivariadas para avaliar em que medida as desigualdades educacionais e outras desigualdades sociais afetam as desigualdades raciais no campo do alfabetismo. O estudo observa que a escolaridade é o principal fator de promoção de alfabetismo,

que funciona como fator de equalização das habilidades e práticas principalmente no campo do letramento, menos no do numeramento.

Na segunda frente de pesquisa, discutiu-se o lugar das questões de gênero e raça nas políticas federais de educação de jovens e adultos a partir de entrevistas com gestores/as educacionais do Ministério da Educação, gestores/as da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria de Políticas para as Mulheres e ativistas dos fóruns de educação de jovens e adultos visando captar as narrativas sobre o lugar de gênero e raça na agenda política; fazendo uma revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre educação de jovens e adultos, gênero e raça; uma análise de documentos oficiais e da sociedade civil no que se refere às questões de gênero e raça; e uma análise de demanda e oferta da educação de jovens e adultos a partir do cruzamento gênero e raça.

Enquanto os dados do Inaf demonstraram que o Brasil avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, os dados, entretanto, mostraram também que o país ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance de níveis mais altos, cujos quais são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos. Isto reforça a posição de que é necessário fortalecer a dimensão do alfabetismo dando especial enfoque à necessidade de investimento na qualidade educacional. Entendendo, inclusive, que qualidade não se refere apenas à quantidade de horas de estudo ou à ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas a um conjunto bem mais amplo de fatores como a adequação das escolas e currículos, a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos de sua vida.

Por sua vez, a pesquisa demonstra ainda que a dificuldade enfrentada pela EJA para ser assumida efetivamente como um direito pela sociedade e pela gestão educacional está profundamente ligada aos sujeitos a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século XXI ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro: de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão "mais uma chance" à escola por meio da educação de jovens e adultos.

A essa "EJA Negra", que não se reconhece como negra, articulam-se e somam-se outros sujeitos e identidades (sempre fluidas, negociadas, plurais) com trajetórias

marcadas por múltiplas discriminações de gênero, renda, etnia, campo/cidade, região, orientação sexual, entre outras, vinculados às comunidades tradicionais, à juventude das periferias, à população LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), aos povos indígenas e pessoas com deficiências, aos encarcerados e encarceradas e a outros trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda.

Compreender o lugar e os desafios da EJA na perspectiva da difícil e complexa afirmação dos direitos humanos no Brasil e da superação da desigualdade racial no país, neste sentido, significa avançar no entendimento da educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa, ou seja, de afirmar sua natureza de resposta a um conjunto de desigualdades persistentes e estruturais, não superadas ou mesmo alimentadas ou acirradas pelas políticas universais de educação em vigência no país.

Partindo do entendimento que não se trata de "considerar" as questões de gênero e raça na formulação e implementação de políticas de EJA, mas de compreendê-las como condição para ampliação do acesso e da garantia do direito humano à educação no Brasil, sobretudo de segmentos populares, são apresentadas ao final do texto oito recomendações para o campo das políticas de educação de jovens e adultos destinadas a fortalecer a EJA a partir da perspectiva da igualdade de gênero e raça.

Desafio

A análise dos diversos desenhos de programas e das perspectivas dos atores envolvidos somada à verificação de práticas pedagógicas eficazes com diferentes públicos e diferentes contextos favorecerá a construção, no Brasil, de um sistema de pesquisa e avaliação que, de fato, informe as decisões de formuladores de políticas e educadores, fortalecendo a visão de que a educação dos adultos, assim como das crianças e adolescentes, é um direito a ser garantido.

Referências bibliográficas

BEDER, Hal. The Outcomes and impacts of adult literacy education in the United States: NCSALL Reports n.6. Cambridge: The National Center for the Study Learning and Literacy, 1999. Disponível em: http://ncsall.net/fileadmin/resources/research/report6.pdf (acesso em 20/02/2013).

BROOKS, Greg; BURTON, Maxine; COLE, Pam; SZCZERBINSKI, Marcin. Effective Teaching and Learning Reading. National Research and Development Centre for adult literacyand numeracy. Londres: NRDC, 2007.

CARPENTIERI, J. d.; LISTER, Jenny; FRUMKIN, Lara. Adult numeracy: a review of research. Londres: Institute of Education, 2010.

COMINGS, John P. et al. Establishing an Evidence-based Adult Education System. Cambridge MA: National Center for thef Studies of Adult Learning and Literacy , 2003

HADDAD, S. et al. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HAMMERSLEY, M. Educational research and evidence-based practice. Londres: The Opne University / Sage, 2007

HENRIQUES, Ricardo. "Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado". In: HENRIQUES, Ricardo, PAES DE BARROS, Ricardo & AZEVEDO, João Pedro (orgs). Brasil alfabetizado : caminhos da avaliação. Azevedo. – Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 13 – 59.

KRUIDENIER, John; MACARTHUR, Charles and WRIGLEY, Heide. Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2010

LESGOLD, Alan M.; WELCH-ROSS, Melissa (ed). Improving Adult Literacy Instruction: Options for Practice and Research. Washington, D.C.: National Academies Press, 2012. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13242 Acesso em 14/3/2013

MEADOWS, Pamela; METCALF, Hilary. Evaluation of the Impact of Skills for Life Learning: report on Sweep 2. Research Report RR701. London: Department for Education and Skills, 2005. Disponível em https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR701.pdf (aceso em 20/02/2013)

PINTO, J. M. & RIBEIRO, V. M. Desenvolvimento e situação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – preparado para informe nacional apresentado à VI Confintea – Conferência Internacional d e Educação de Adultos. Brasilia: SECAD, 2008.

REDER, Stephen. The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions (Research Brief). Montreal, Quebec: Centre for Literacy, 2012. Disponível em

http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/CFLRsrchBrief_Chllngng_Assmptns.pdf. Acesso em 18/02/2013.

REDER, Stephen., Adult Literacy Development and Economic Growth, Washington, DC: National Institute for Literacy, 2006

RIBEIRO, V. & BATISTA, A. Commitments and challenges towards a literate Brazil - Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146067e.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

SECAD, 2007. Oficina de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado (apresentação).

SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD MEC). II Oficina de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2007 (CD ROM).

SILVA, J. Evasão e desempenho na EJA – Texto apresentado para exame de qualificação para obtenção do título de doutor em educação. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2009.

SILVA, JAQUELINE LUZIA DA ; BONAMINO, A.M.C. ; RIBEIRO, VERA MASAGÃO . Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 28, p. 367-392, 2012.

SMITH, Cristine; BINGMAN, Beth; BEALL, Kaye. Research Utilization in the Field of Adult Learning and Literacy: Lessons Learned by NCSALL About Connecting Practice, Policy, and Research. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2007. Disponível em http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_research_utilization_CPPR.pdf (acesso em 19/02/2013)

TORGERSON, Caroline et al. Adult literacy and numeracy interventions and outcomes: a reviewof controlled trials. Londres: NRDC, 2004.

Meta 1

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos.

Meta 1 -Equipe

Pesquisadores: Roberto Catelli Jr. e Sérgio Haddad
Assistentes: Bruna Gisi, Luis Felipe Serrao e Michele Escoura.

Lista de tabelas e gráficos

Tabelas

Tabela 1 - Inscritos no ENCCEJA por segmento e estado (2002-2010)

Tabela 2 – Adesão ao ENCCEJA por Estado (2002-2010)

Tabela 3 – Rendimento no ENCCEJA 2002 - Nível Fundamental

Tabela 4 – Rendimento no ENCCEJA 2002 - Nível Médio

Tabela 5 – Rendimento no ENCCEJA 2005 - Ensino Fundamental

Tabela 6 – Rendimento no ENCCEJA 2005 - Ensino Médio

Tabela 7 - Idade dos candidatos – ENCCEJA 2008

Tabela 8 - Aspectos econômicos dos candidatos do ENCCEJA

Tabela 9 - Em que tipo de escola estudou - ENCCEJA 2008

Tabela 10 - Quanto tempo levou para terminar cada uma das séries - ENCCEJA 2008

Tabela 11 - Motivos para sair da escola ou para nunca ter frequentado a escola do ensino regular (múltipla escolha) – ENCCEJA 2008

Tabela 12 - Frequência de leitura (multi) - ENCCEJA 2008

Tabela 13 - Interesse por assuntos gerais (multi) - ENCCEJA 2008

Tabela 14 - Trabalho - ENCCEJA 2010

Tabela 15 - Motivos para trabalhar – ENCCEJA 2010

Tabela 16 - Motivos para participar do programa ENCCEJA 2010

Tabela 17 - Qual motivo faria voltar a estudar ou continuar estudando – ENCCEJA 2010

Tabela 18 - Número de inscritos no ENEM (1998-2010)

Tabela 19 - Demanda potencial de EJA para o ensino médio no Brasil

Tabela 20 - Grau de importância atribuída à participação no Enem pelos inscritos. 2010

Tabela 21 - Grau de importância atribuída pelos inscritos no Enem à obtenção de certificação pelos inscritos. 2010

Tabela 22 - Taxas de ausência, presença e eliminação no Enem. 2010

Tabela 23 - Ausência nas provas segundo solicitação ou não de certificação. 2010

Tabela 24 - Distribuição dos participantes no Enem por grupos de idade e solicitação de certificação. 2010

Tabela 25 - Distribuição dos participantes no Enem por estado de inscrição e solicitação de certificação. 2010

Tabela 26 - Distribuição dos participantes no Enem que não solicitaram certificação por situação em relação ao ensino médio e tipo de instituição de ensino. 2010
Tabela 27 - Distribuição dos participantes no Enem que solicitaram certificação por situação em relação ao ensino médio e tipo de instituição de ensino. 2010
Tabela 28 - Distribuição dos participantes no Enem por tempo de conclusão do ensino médio. 2010
Tabela 29 - Distribuição dos participantes no Enem segundo desistência do Ensino Médio por solicitação da certificação. 2010
Tabela 30 - Distribuição dos participantes do Enem segundo escolaridade do pai e solicitação de certificação. 2010
Tabela 31 - Distribuição dos participantes do Enem segundo escolaridade da mãe e solicitação de certificação. 2010
Tabela 32 - Distribuição dos participantes do Enem segundo renda familiar mensal (Em salários mínimos) e solicitação de certificação. 2010
Tabela 33 - Distribuição dos participantes do Enem segundo renda individual mensal (Em salários mínimos) e solicitação de certificação. 2010
Tabela 34 - Distribuição dos participantes do Enem segundo horas de trabalho semanais e solicitação de certificação. 2010
Tabela 35 - Distribuição dos participantes do Enem segundo idade em que começou a trabalhar e solicitação de certificação. 2010
Tabela 36 - Média de desempenho dos participantes do Enem por prova. 2010
Tabela 37 - Participantes do Enem que atingiram a pontuação mínima exigida para certificação. 2010
Tabela 38 - Proporção de participantes no Enem que atingiu as notas mínimas em todas as áreas de conhecimento para certificação. 2010
Tabela 39 - Certificação de jovens e adultos no Maranhão por meio de exames (2002-2010)
Tabela 40 – Taxa de analfabetismo por faixas etárias do Rio Grande do Sul
Tabela 41 - Demanda potencial de EJA no Rio Grande do Sul
Tabela 42 - Matrículas de Jovens e Adultos no Mato Grosso do Sul
Tabela 43 – Relação entre Matrículas da EJA e Inscritos no Encceja
Tabela 44 - Matrículas de EJA por seguimento no Estado de São Paulo (2002-2010)
Tabela 45 – Exames de Certificação
Tabela 46 – Taxa de analfabetismo por faixas etárias de Tocantins

46 - Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no Encceja em São Paulo, 2008
Tabela 47 - Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por localização (2007-2010)
Tabela 48 – Demanda potencial da EJA no Tocantins
Tabela 49 - Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por Segmento (2002-2010)
Tabela 50 – Faixa etária dos alunos de Ensino Médio da EJA (2002-2010)
Tabela 51 - Número de inscritos no Encceja no Tocantins por segmento (2002-2010)
Tabela 52 – Panorama da linguagem utilizada nas provas do Encceja
Tabela 53 - Nível de dificuldade das provas de Matemática no Encceja no Ensino Fundamental e Médio
Tabela 54 - Repetição de itens de Matemática no Encceja entre 2006 e 2008 no Ensino Fundamental
Tabela 55 - Repetição de itens de Matemática no Encceja entre 2006 e 2008 no Ensino Médio

Gráficos

Gráfico 1 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Brasil por segmento (2002-2010)

Gráfico 2 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado do Acre por segmento (2002-2010)

Gráfico 3 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado do Ceará por segmento (2002-2010)

Gráfico 4 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por segmento (2002-2010)

Gráfico 5 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado de São Paulo por segmento (2002-2010)

Gráfico 6 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA na Região Sul por segmento (2002-2010)

Gráfico 7 - Total de inscritos no ENCCEJA e certificação via ENEM (2002-2010)

Gráfico 8 - Escolaridade dos pais - ENCCEJA 2008

Gráfico 9 - Escolaridade dos pais - ENCCEJA 2010

Gráfico 10 - Série do ensino fundamental em que deixou de estudar - ENCCEJA 2010

Gráfico 11 - Desempenho por área de conhecimento no ENEM 2010

Gráfico 12 - Matrículas de EJA no Estado do Maranhão por segmento (2002-2010)

Gráfico 13 - Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no ENCCEJA no Maranhão, 2008

Gráfico 14 - Faixa Etária dos alunos da EJA no Rio Grande do Sul – 2010

Gráfico 15 - Matrículas de EJA no Estado do R. G. do Sul segundo localização Urbana e Rural (2007-2010)

Gráfico 16 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul - 2002/2011

Gráfico 17 - Matrículas de EJA no Estado do R. G. do Sul por segmento (2002-2010)

Gráfico 18- Total de inscritos no ENCCEJA no Rio Grande do Sul por segmento (2002-2010)

Gráfico 19 - Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por segmento (2002-2010)

Gráfico 20 - Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no ENCCEJA em São Paulo, 2008

Gráfico 21 – Matrículas de EJA no Estado de Tocantins por segmento (2002 – 2010)
Gráfico 22 - Matrículas na EJA por faixa etária e segmento em Tocantins, 2010
Gráfico 23 - Habilidades presentes nos exames de matemática do ENCCEJA ensino fundamental (2002-2008)
Gráfico 24 - Habilidades presentes nos exames de matemática do ENCCEJA ensino médio (2002-2008)

Siglas

CGEJA– Coordenadoria-Geral de Educação de Jovens e Adultos do (SECAD/MEC)

CNAEJA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DACC – Diretoria de Avaliação e Certificação de Competências

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica (INEP/MEC)

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Encceja – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC)

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC)

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Sumário

1. INTRODUÇÃO 44

2. METODOLOGIA DE PESQUISA 47

2.1. ENTREVISTAS 49
2.2. ESTUDOS DE CASO 50

3. ETAPAS DA PESQUISA 55

3.1. REVISÃO DA LITERATURA 55
3.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENCCEJA EM NÚMEROS 60
3.3. MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO: A CERTIFICAÇÃO VIA ENEM 92
3.4. ANÁLISES QUALITATIVAS 112

4 . RESULTADOS ALCANÇADOS 328

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 332

ANEXOS 335

ANEXO 1 - DADOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 335
ANEXO 2 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA 530
ANEXO 3 - ARTIGO 555

1. Introdução

Em agosto de 2002, foi instituído o *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (Encceja) pela Portaria Nº 2270 do Ministério da Educação. Foi apresentado como um "instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio" (Art. 2 Portaria N.º 2.270, de 14 de Agosto de 2002). Tratava-se de uma política formulada pelo Governo Federal para a educação de jovens e adultos (EJA) com dois objetivos principais: ser uma alternativa aos *exames supletivos* aplicados nos estados como forma de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, colaborando para a correção do fluxo escolar; e integrar o que o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, denominou de "ciclo de avaliações da Educação Básica" (SOUZA *in* MURRIE, 2002, p. 8) juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dessa forma, o Encceja foi criado no contexto do grande desenvolvimento das "avaliações externas em larga escala" nos anos 1990, devendo servir também como meio de avaliação das políticas públicas de EJA com vistas a melhorar a oferta da educação para jovens e adultos no Brasil.

Em 2012, o Encceja completou dez anos de existência. Mesmo assim, é uma política ainda pouco consolidada. Ao longo desse período, sua execução foi marcada por inconstâncias: depois da edição piloto em 2002, o exame foi suspenso e ficou dois anos sem ser aplicado no Brasil[1]. Em 2009, a prova não aconteceu (ainda que tenham sido realizadas as inscrições dos participantes), a edição de 2010 ocorreu só no início de 2011 e deixou de ocorrer novamente em 2012.

Em um quadro aparentemente contraditório, o exame assumiu uma importância crescente ao longo dos anos, com grande incremento do número de inscritos e de adesões por parte das secretarias de Educação apesar das inconstâncias de sua aplicação.

[1] Em 2004, o exame foi aplicado no Japão, mas não no Brasil. Entre 2002 e 2009, o exame foi aplicado no exterior com a participação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficava responsável pela aplicação das provas no exterior e também pela certificação dos aprovados. Vale lembrar que o Ministério da Educação, desde 1999, já realizava experiências de aplicação no exterior em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Em 2010, não houve provas no exterior e, em 2011, a certificação no exterior passou a ser feita pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Entre 2005 e 2011, o exame também foi aplicado na Suíça, reunindo residentes de vários países europeus. O Encceja também era aplicado para brasileiros privados de liberdade nesses países.

Além dos problemas na periodicidade de sua execução, essa política não foi analisada e avaliada criteriosamente seja por seus formuladores e gestores, seja por pesquisadores ou especialistas. Reflexo disso é a inexistência de relatórios ou dados estatísticos publicados oficialmente com resultados do exame e informações socioeconômicas dos participantes, tal como estava previsto no artigo 2º da Portaria de criação do Encceja[2].

Apesar disso, esta foi uma política que recebeu grande atenção pública e gerou um intenso debate político. O seu formato e pressupostos receberam críticas importantes de movimentos sociais e pesquisadores da área da educação, em especial no lançamento e no momento de reformulação do exame em 2006. Dado que faltam informações sobre a aplicação do Encceja, a produção acadêmica esteve quase inteiramente restrita a elaboração de críticas relativas aos pressupostos políticos do Encceja, sem discutir os impactos de sua implementação ou as formas de apropriação da política por parte dos que se inscrevem para obter a certificação e dos estados da federação que a oferecem.

Um dos poucos trabalhos que busca mapear informações sobre o Encceja (tanto sobre o processo político de criação e reformulação da política quanto dados sobre as edições do exame) é a tese de doutorado de Carmen Isabel Gatto (2008) intitulada "O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial" em que a autora analisa os debates sobre exames de certificação durante o processo de definição das Diretrizes Operacionais para EJA. Além deste trabalho, Paulo Eduardo Dias de Mello (2010) realiza uma análise do material didático produzido para a preparação do aluno para o exame em um dos capítulos de sua tese de doutorado – "Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos". Além destas, existe ainda o artigo de Rute Baquero e Salete Moraes (2002) com uma análise do nível de complexidade das competências e habilidades avaliadas no exame.

Considerando que o Encceja é uma política muito debatida, mas ainda pouco analisada, nos dedicamos a discutir o processo de criação e implementação do exame em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da educação de jovens e adultos no país.

[2] "IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais, que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Encceja" Portaria Nº 2270 que estabelece a criação do Encceja. Ministério da Educação (MEC), 14/08/2002.

Realizamos a compilação de dados sobre a educação de jovens e adultos no Brasil com base no Censo Escolar e analisamos os dados estatísticos sobre o exame disponibilizados pelo INEP, além de realizar entrevistas qualitativas com os gestores que foram responsáveis pela condução do exame ao longo dos anos e também com vários dos críticos do Encceja. Produzimos também a análise pedagógica das provas aplicadas entre 2002 e 2008, procurando compreender em que medida mantinha-se a coerência entre a proposição construída no Livro Introdutório e o exame realizado.

O resultado do trabalho de pesquisa deparou-se com várias limitações e inconsistências no que se refere aos dados estatísticos sobre a prova. Várias séries de dados não puderem ser recuperadas ou nem mesmo existem dados que permitam compilá-las. Além disso, há incoerências entre os dados e faltam recursos disponíveis para aferi-los. Apesar disso, com base nos dados que puderam ser compilados, nas entrevistas qualitativas e na análise pedagógica foi possível traçar um perfil do exame, evidenciando as tensões e conflitos que perpassaram sua história, inserindo-o no contexto mais geral da educação de jovens e adultos no país.

Os resultados da pesquisa que aqui se apresentam não só permitem elaborar algumas conclusões sobre o significado do exame para a política pública de educação de jovens e adultos na primeira década do século XXI como abre portas para que novos estudos sejam produzidos com base nos dados que foram sistematizados e são apresentados nas páginas que se seguem.

2. Metodologia de pesquisa

O primeiro passo da pesquisa refere-se à revisão da literatura produzida sobre o Encceja. Um primeiro exame desta literatura torna evidente a inexistência de dados consistentes sobre o exame ao longo dos anos. Com isso, fortaleceu-se a necessidade de caracterizar detalhadamente o processo de formulação e implementação do Encceja na tentativa de oferecer subsídios para pesquisas futuras. Esse foco não implicou o abandono do problema inicial de pesquisa, mas definiu, como passo inicial da investigação, a compilação e consolidação dos dados básicos sobre as cinco edições do exame:

- estados e municípios que aderiram à prova;
- número de inscritos por etapa de ensino;
- número de aprovados e
- perfil socioeconômico dos participantes.

Além disso, esse mapeamento quantitativo serviria de base para o desenvolvimento da pesquisa, na medida em que permitiria dimensionar a amplitude e importância que a política assumiu ao longo dos anos.

Tendo em vista que o problema de pesquisa envolve o lugar ocupado pelo Encceja nas políticas de EJA nacionais e estaduais, esse mapeamento quantitativo envolveu também a análise da oferta pública de cursos presenciais e semipresenciais de EJA nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Ainda que o número de matrículas não traduza completamente a política de EJA desenvolvida, pode ser um indício importante do seu funcionamento. A fonte utilizada para o desenvolvimento dessa análise foram os dados produzidos pelo INEP a partir da coleta anual do Censo Escolar[3]. Considerando o período de existência do Encceja, analisamos a evolução no número de matrículas por Região e Unidade da Federação no período de 2002 a 2010. Para cada Região e Unidade da Federação, foram agregados os dados, segundo dependência administrativa, segmento, tipo de curso (presencial ou semipresencial) e

[3] "O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país" (informação encontrada em http://portal.inep.gov.br/basica-censo acessado em 13/06/2012). Abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e coleta dados sobre matrículas, estabelecimentos, funções docentes, rendimento e movimento escolar.

localização rural e urbana. Além desses dados mais gerais, organizamos também as informações do Censo Escolar sobre a faixa etária das pessoas matriculadas na EJA e dos jovens e adultos estudando no ensino regular. A fim de estabelecer um parâmetro para a oferta de EJA, utilizando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE para identificar o número de jovens e adultos que não completaram a escolaridade básica e compõem, portanto, a demanda potencial para EJA de Ensino Fundamental e Médio. Por fim, para obter um quadro completo da oferta de ensino para jovens e adultos no Brasil, elaboramos um quadro com a demanda e com os dados sobre diferentes formas de oferta existentes em 2010 por estado: taxa de analfabetismo (Censo IBGE 2010); demanda potencial de EJA Ensino Fundamental e Médio (PNAD 2009); matrículas de EJA Ensino Fundamental e Médio (Censo Escolar 2010); matrículas de EJA na educação especial (Censo Escolar 2010); matrículas de jovens e adultos no ensino regular (Censo Escolar 2010); inscrições no Encceja e no ENEM 2010; inscrições no Programa Brasil Alfabetizado (ver anexo 1 – quadro 1.6).

Diferente do que estava inicialmente previsto, não tivemos acesso ao conjunto de microdados das edições do Encceja. Após várias tentativas de acesso aos dados por solicitações formais e reuniões presenciais no INEP, com membros da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), responsável direta pelo Encceja, e da Diretoria de Estudos Educacionais (Dired), responsável pelo convênio, recebemos a informação de que as bases de dados não foram consolidadas e de que o trabalho de consolidação não seria realizado em tempo de utilizarmos os dados nesta pesquisa. Chegamos, assim, ao final da pesquisa com um pequeno conjunto de dados não-suficientemente consolidados[4]. Esses dados foram adquiridos de diferentes formas e não foram validados pelo INEP. Uma parte foi concedida pelo INEP e o restante foi encontrado em buscas online no portal do INEP e na tese de doutorado de Carmen Gatto (2008), que se baseia no "Relatório técnico-pedagógico sobre o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)" (2002), a que também não tivemos acesso.

Parte da dificuldade com os dados se relaciona com a própria instabilidade na aplicação do exame e também com o investimento sempre maior na formulação e distribuição das provas do que na sistematização dos resultados para fins de pesquisa.

[4] No texto de análise dos dados do ENCCEJA consta um quadro com a relação dos arquivos recebidos, os problemas identificados e as decisões tomadas.

Soma-se a isso ainda, o fato de serem licitadas diferentes empresas para a realização de cada prova sem que seja exigida uma padronização na compilação dos dados com a finalidade de construir bancos de dados relacionados aos exames.

A organização das informações permitiu construir dois quadros: um com o total de inscritos em cada uma das sete edições do Encceja por unidade da federação e por etapa de ensino; e o outro com os Estados e Municípios que aderiram ao Encceja em cada edição. No caso das informações sobre número de inscritos, não é possível saber se as inscrições foram feitas no estado ou no município. Nas edições de 2009 e de 2010, incluímos, no total de inscritos, os candidatos à certificação do ENEM, que substituiu nesses anos o Encceja Ensino Médio. Além dos dados que dizem respeito a todas as edições, ainda recebemos algumas informações mais detalhadas sobre algumas edições: número de presentes e aprovados para as edições de 2002 e 2005 e as tabelas de frequência das questões do questionário socioeconômico de 2008 e de 2010.

O único banco de dados a que tivemos acesso por meio do INEP, foi o relativo aos microdados do ENEM, que trazia os dados referentes ao processo de certificação de jovens e adultos no Ensino Médio naquele ano. Com a participação de especialista em estatística, pudemos realizar cruzamentos e analisar os dados específicos dos jovens e adultos que pediram certificação via ENEM nesse ano.

Em função dessas fragilidades dos dados não foi possível fazer análises estatísticas elaboradas sobre o Encceja. A construção desses quadros, no entanto, possibilitou mapear a evolução/abrangência da política ao longo dos anos.

2.1. Entrevistas

Conforme mencionado anteriormente, elegemos como um dos focos da pesquisa, a caracterização detalhada do Encceja. As etapas da pesquisa descritas até o momento integram o objetivo de mapear a implementação da política, a forma como foi executada nas diferentes edições, observando os indicadores externos da evolução da política ao longo dos anos. A fim de caracterizar o Encceja é necessário também investigar o processo de tomada de decisão envolvido na formulação da política pelos gestores do estado, no caso, os gestores do Ministério da Educação, que conceberam o Encceja ou participaram das decisões de reformulação dessa política. Tendo isso em vista, identificamos três momentos-chave para a configuração atual do Encceja:

- criação do exame em 2002;

- reformulação do exame e adoção da Teoria de Resposta ao Item em 2006 e
- substituição do Encceja de Ensino Médio pela certificação via ENEM em 2009.

Mediante a entrevista com indivíduos que ocupavam posições-chave no Governo Federal nesses momentos, tornou-se possível analisar os objetivos e as motivações que orientaram as principais decisões envolvendo o Encceja ao longo dos seus quase 10 anos de existência.

Foram entrevistados:

- *Alexandre dos Santos* –Diretor da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP (MEC) em 2012.
- *Amaury Gremaud* – Diretor de Avaliação da Educação Básica (DAEB) durante a gestão de Reynaldo Fernandes no INEP, entre 2005 e 2008.
- *Carmen Gatto* – Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação desde de 2007. Pesquisou o Encceja no doutorado.
- *Maria Aparecida Zanetti* – Militante da área da EJA, uma das fundadoras do Fórum Paranaense de EJA, gestora de EJA no Governo do Paraná entre 2003 e 2005. Foi coordenadora de EJA na Secad entre 2007 e 2008 – e responsável pela formulação de parte das críticas ao Encceja.
- *Maria Helena Guimarães de Castro* – Presidente do INEP entre 1995 e 2002.
- *Maria Inês Finni* – Diretora de Avaliação e Certificação de Competências do INEP, Responsável pela formulação do Encceja em 2002.
- *Reynaldo Fernandes* – Presidente do INEP entre Outubro de 2005 e Dezembro de 2009. Responsável pela introdução da TRI no exame.

Nessa etapa da pesquisa, a elaboração dos roteiros de entrevista considerou a trajetória de cada um dos entrevistados e a relação que tiveram com a formulação do Encceja. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

2.2. Estudos de caso

Ao pesquisar acerca do lugar ocupado pelo exame no conjunto de ações voltadas à garantia do direito à educação da população jovem e adulta que não completou a escolarização básica, analisamos em que medida o exame é pensado como forma de ampliar as oportunidades educacionais para a população que foi excluída da escola, acessando um grupo de pessoas que a escola regular ou os cursos de EJA não atingem,

ou funcionando como meio de possibilitar a continuidade aos estudos para os que estão próximos de finalizar uma etapa de ensino. Alternativamente, investigamos a possibilidade de o exame ser usado como forma de reduzir os investimentos na educação de jovens e adultos, estimulando aqueles que frequentam a escola a prestar o exame, eximindo, assim, o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública.

De acordo com o Art. 4º da Portaria Nº 3.415/2004[5], a responsabilidade pela oferta do Encceja é das secretarias estaduais ou municipais de educação que podem aderir ao exame mediante assinatura de Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou Convênio com o INEP. Da mesma forma, a oferta de ensino público na EJA é responsabilidade das redes municipais e estaduais de ensino.

Tendo isso em vista, a fim de compreender mais precisamente os mecanismos operantes na implementação do Encceja, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa junto a alguns estados brasileiros. A pesquisa seria realizada nas secretarias estaduais e não municipais de ensino para que fosse possível contemplar minimamente as diversidades regionais do Brasil e também analisar os casos relacionados à fase de terminalidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que, na grande maioria dos casos, são de responsabilidade dos governos estaduais. O estudo qualitativo permitiria construir hipóteses sobre as principais motivações dos governos estaduais para a adesão a essa política nacional e, uma vez feita a adesão, a quais outras ações para a educação de jovens e adultos o exame está associado. Teríamos, assim, mais elementos para analisar o lugar ocupado pelo Encceja nas políticas de EJA.

A princípio, a seleção dos estados a serem estudados derivaria da análise detalhada dos microdados do Encceja e dos dados sobre matrículas na EJA. A impossibilidade de acessar dados mais completos sobre as edições do exame fez com que a seleção dos casos fosse baseada nas impressões tiradas dos quadros construídos com os dados básicos do Encceja. Estabelecemos, assim, como critérios de seleção dos casos:

[5] Essa portaria de 2004 traz a formulação mais recente sobre a adesão, mas o princípio é o mesmo desde a criação do Encceja em 2002. Consta no § 1º do Art. 1º da Portaria N° 77/2002: "A adesão ao Encceja/2002 ficará a critério das Secretarias da Educação, por meio da assinatura de Termo de Compromisso com o Inep".

1. Região Geográfica – na tentativa de contemplar minimamente a diversidade regional do país, adotamos como primeiro critério de seleção dos estados, a região geográfica. Foi selecionado um estado de cada região.
2. Adesão ao Encceja – para investigar o lugar ocupado pelo Encceja na política estadual de EJA, seria imprescindível que o estado tivesse aderido ao exame em um número grande de edições para que o exame já integrasse rotineiramente as ações da Secretaria de Educação estudada.
3. Número relativo de inscritos[6] nas edições do Encceja – ainda que o estado tenha aderido ao exame em várias edições, é preciso considerar a abrangência do Encceja nesses estados. É possível que o estado tenha aderido, mas o exame só fosse aplicado a casos excepcionais, sem integrar efetivamente as ações daquela secretaria.
4. Comportamento do número de matrículas na EJA ao longo da série histórica – Novamente considerando o problema de pesquisa, era importante utilizar esse indicador da política de EJA nos estados e tentar selecionar casos de queda e de crescimento no número de matrículas para, posteriormente, investigar, nos estados, se e de que forma esses fenômenos se articulam.

Os critérios descritos foram utilizados na seguinte ordem de prioridade: primeiramente, a comparação para seleção dos casos foi realizada entre os estados das regiões geográficas. Em seguida, escolhemos os estados que aderiram ao Encceja no maior número de edições. No caso de haver estados que aderiram a um número próximo de edições, consideramos o número de inscritos na prova e o comportamento no número de matrículas na EJA, privilegiando casos em que houvesse uma queda ou crescimento expressivo entre 2002 e 2010.

Os estados selecionados para os estudos de caso foram:

1. **Região Norte**: Tocantins – aderiu ao Encceja em 2005, 2006, 2008, 2009 e 2010; tem o maior número absoluto de inscritos do país em 2005 (55,7%) e 2006 (22,7%) e o maior da região em 2008; é o estado com maior queda no número de matrículas do país no período entre 2002 e 2010 (57,8%).
2. **Região Nordeste**: Maranhão – aderiu ao Encceja em 2008, 2009 e 2010. Somente o Maranhão e o Rio Grande do Norte aderiram a três edições do Encceja, mas o número de inscritos do segundo é sempre pequeno. Em 2008, o

[6] O número de inscritos era considerado tendo a demanda potencial, população e taxa de analfabetismo dos estados como parâmetro.

Maranhão tem o maior número de inscritos da região. O estado da Bahia, na edição de 2010, tem um número quatro vezes maior de inscritos do que o Maranhão, mas este é o único ano em que a Bahia aderiu e a demanda potencial de EJA no estado é 2,4 vezes maior que a do Maranhão.

3. **Região Sudeste**: São Paulo – aderiu ao Encceja em 2008, 2009 e 2010; é o estado com o maior número absoluto de inscritos do país (30,7% do total de inscritos em 2008, 32% em 2009 e 23,2% em 2010). Ainda que seja o estado mais populoso do país (21, 6% do total do país), a demanda potencial de EJA (Ensino Fundamental) é a segunda menor do país e a taxa de analfabetismo é a quinta melhor. Tem a maior queda no número de matrículas da região: 42% entre 2002 e 2010 e a segunda maior queda no número de matrículas em 2010 no país: 24%.
4. **Região Sul**: Rio Grande do Sul – aderiu ao Encceja em 2007, 2008, 2009 e 2010; teve o maior número absoluto de inscritos em 2007 (32,3%) e o segundo maior do país de 2008 a 2010. Santa Catarina aderiu a mais edições, mas o número de inscritos nesse estado é 18 vezes menor que no Rio Grande do Sul em 2008, quase 10 vezes em 2009 e 8,5 vezes menor em 2010.
5. **Região Centro-Oeste**: Mato Grosso do Sul – as matrículas de EJA crescem 77,8% de 2002 até 2009 e em 2010 caem 39,2%; foi um dos três estados que aderiu em 2006, aderiu em 2007, 2008, 2009 e 2010; tem o maior número absolutos de inscritos da região em 2008.

Uma vez selecionados os casos para a pesquisa qualitativa, iniciou-se um trabalho de compilação de diferentes informações sobre a situação educacional desses estados, como meio de qualificar as entrevistas que seriam realizadas e ajudar na contextualização dos eventuais achados. Além dos dados já consolidados sobre o Encceja e sobre a matrícula na EJA, foram reunidos dados sobre população, taxa de analfabetismo[7], demanda potencial de EJA[8], faixa etária dos alunos da EJA, número de

[7] Calculada a partir dos dados do Censo do IBGE 2010. Consideramos somente a população com 15 anos ou mais não alfabetizada.

[8] A demanda potencial de EJA foi calculada a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diz respeito à porcentagem de pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental e pessoas com 18 anos ou mais que não completaram o Ensino Médio. Considerando que a idade mínima para ingresso na EJA é 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, este grupo compõe o público potencial da EJA.

jovens e adultos no ensino regular por etapa de ensino e faixa etária[9] e dados do Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal.

A pesquisa qualitativa consistiu em visitas às Secretarias Estaduais de Educação e na realização de entrevistas em profundidade com os seguintes atores: responsáveis diretos pela condução do exame e do processo de certificação do Ensino Fundamental e Médio e pelos cursos da EJA ao longo dos anos no estado[10]; e membros dos Fóruns de EJA. O objetivo dessas entrevistas era investigar quais as políticas de EJA implementadas nos estados, quais as motivações para adesão ao Encceja e o impacto do ponto de vista pedagógico e institucional dessa adesão. As entrevistas com membros dos Fóruns de EJA visaram mapear a posição dos atores envolvidos com a garantia do direito à educação de jovens e adultos nos estados sobre a política de EJA desenvolvida e o impacto que a adesão ao Encceja teve nessa política. Visávamos obter um contraponto à visão governamental e institucional das Secretarias de Educação sobre o contexto da EJA nos estados.

Como indicado, o mapeamento inicial de informações sobre os estados serviu de base para a construção dos roteiros de entrevistas[11]. Primeiramente desenvolvemos um roteiro base para cada tipo de ator e, em seguida, adaptamos as questões a partir da situação específica dos estados, mobilizando alguns dados para qualificar as questões elaboradas. As entrevistas foram todas gravadas (com o consentimento do entrevistado) e transcritas.

De posse do conjunto de dados quantitativos e qualitativos construídos ao longo da pesquisa, pudemos traçar um panorama acerca do desenvolvimento da política pública de certificação para adultos estabelecida pelo governo federal por meio do Encceja.

[9] Utilizando os dados de faixa etária do Censo Escolar, buscamos identificar o número de pessoas com 15 anos ou mais matriculadas no Ensino Fundamental regular, e com 18 anos ou mais matriculadas no Ensino Médio regular.

[10] A estrutura organizacional das Secretarias de Educação varia bastante. Em alguns estados, havia somente uma pessoa responsável tanto pela EJA como pelos exames de certificação; em outros, havia, na equipe da EJA, pessoas responsáveis pelos exames de certificação; em alguns outros ainda, a equipe responsável pelos exames de certificação ficava em uma diretoria ou departamento diferente do da EJA.

[11] Os roteiros de entrevista utilizados podem ser encontrados no Anexo 2 deste relatório.

3. Etapas da pesquisa

3.1. Revisão da literatura

No levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa, confirmou-se o que já estava indicado no projeto de pesquisa: o Encceja é uma política muito pouco pesquisada e analisada. Ainda que tenha sido possível encontrar textos e documentos que subsidiaram debates políticos sobre o exame e alguns artigos acadêmicos que discutem os pressupostos envolvidos na proposição da política, quase não há estudos que analisem os dados sobre a aplicação da prova e sirvam de base para uma avaliação da implementação e do impacto do Encceja nos estados e municípios onde foi adotado. A escassez na produção sobre o Encceja parece se dever principalmente à inexistência de relatórios e publicações do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação responsável pelo exame.

Além da falta de informações sobre a aplicação da prova, também não foi possível encontrar estudos que realizem uma reconstrução detalhada da formulação e reformulação dessa política ao longo dos anos, considerando os objetivos e motivações envolvidos nesse processo. Com exceção do trabalho de doutorado de Carmen Gatto (2008), em que há uma análise dos debates sobre exames de certificação durante o processo de definição das Diretrizes Operacionais para EJA e algumas informações básicas sobre as quatro primeiras edições do exame, as únicas informações disponíveis estão no site do INEP e no primeiro volume do material didático-pedagógico lançado pelo INEP[12], em que é possível encontrar as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o Encceja.

3.1.1. Os documentos que embasam a prova

Em dezembro de 2002, depois da realização da primeira edição do exame a Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC/INEP) lançou um material didático-pedagógico com 13 volumes, contendo orientações de estudos para os professores e os candidatos: além do "Livro Introdutório", quatro volumes de orientação para professores e oito volumes para os estudantes, sendo quatro destes relativos ao

[12] Este material didático-pedagógico foi lançado em 2002 pelo INEP para servir de material de estudo para os candidatos ao Encceja. O primeiro volume intitulado "Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e Médio" apresenta o Encceja, seus objetivos, seu formato e a legislação na qual está apoiado.

Ensino Fundamental e quatro relativos ao Ensino Médio, disponíveis também no site do INEP: http://encceja.inep.gov.br/materiais-para-estudo. Acesso em: 29 mar. 2013.

O primeiro volume, intitulado "*Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio*" expõe as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o Encceja, descreve as áreas do conhecimento contempladas nas provas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e a matriz de competências e habilidades utilizada. O documento traz ainda as referências legais da legislação utilizadas na construção da política e as portarias de instituição e regulamentação do Encceja.

O "Livro Introdutório) destaca o objetivo do Encceja em contemplar as competências e habilidades adquiridas por jovens e adultos durante o processo escolar e também fora dele, ressaltando a necessidade de reconhecer os conhecimentos adquiridos em diversas esferas da vida cotidiana dos sujeitos, como por exemplo, aqueles adquiridos no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, o material destaca que um dos intuitos do exame é, em contrapartida, oferecer melhor inserção no mercado de trabalho aos participantes, conferindo-lhe os certificados de conclusão das etapas de ensino.

Segundo o material, a matriz de competências do exame estava pautada na aferição de competências no "domínio das linguagens, a compreensão do fenômeno, a seleção e organização dos fatos, dados e conceitos para resolver problemas, a argumentação e a proposição" (MURRIE, 2002, p.24), considerando as habilidades extraescolares, tais como as aprendizagens do mundo do trabalho. Tal abordagem do exame se diz derivada conceitualmente da teoria de Jean Piaget, a qual pressupõe *"uma construção permanente do sujeito em sua orientação com o meio físico e social. Sua avaliação consiste na investigação das estruturas do conhecimento, que são as competências cognitivas"* (MURRIE, 2002, p.27).

O material didático lançado com o Encceja alinha-se com os propósitos do exame explicitados no Livro Introdutório. Paulo Eduardo Dias de Mello, em tese defendida sobre os materiais didáticos voltados aos jovens e adultos, considera os livros do Encceja como um último esforço do governo de Fernando Henrique Cardoso em produzir um material para EJA. Entretanto esse esforço estaria estritamente aliado ao marco dos sistemas de avaliações nacionais decorridos a partir dos anos 1990, onde o material subsidiaria diretamente o exame, e não a EJA em si.

Mello (2010) destaca os principais eixos cognitivos do exame, que foram também o fundamento da produção do material didático. São eles:

> 1) dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; 2) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos da produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; 4) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; 5) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (MELLO, 2010, p.210)

Mello releva o empenho do material do Encceja em trazer o contexto da vida cotidiana para sua matriz, privilegiando também situações-problema que se referissem aos saberes não escolares. A matriz em si, no entanto, não era tão inovadora uma vez que mantinha rígida a distinção disciplinar (MELLO, 2010).

3.1.2. As críticas ao exame

O contexto de oposição e crítica que a avaliação enfrentou desde seu lançamento fez com que vários escritos fossem produzidos para explicitar os argumentos contrários ao exame.

Dentre as questões levantadas contra o exame, Sonia Rummert, destaca que o caráter certificador do Encceja coloca o diploma como objetivo final da EJA, em detrimento da escolaridade. Para ela, ao abrir a possibilidade de certificação de candidatos que não necessariamente completaram o percurso escolar, o Encceja sobrepõe o valor do diploma à escolarização (RUMMERT, 2007).

Seguindo o argumento, ao comparar o Encceja com o ENEM, a autora afirma que o Encceja não seria formulado para pessoas que visam continuar os estudos, como é o caso do ENEM. Enquanto o Exame Nacional do Ensino Médio estava sendo pensado, inclusive, como mecanismo de acesso ao ensino superior, o Encceja, ao contrário, atende à lógica do mundo do trabalho, sendo ofertada a possibilidade de certificação para os trabalhadores que buscam melhores oportunidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, o Encceja apresentaria uma lógica não só utilitarista do conhecimento como, ainda, reforçaria as desigualdades econômicas: “mais uma vez, legitima-se, em documentos oficiais, a lógica do mínimo para as frações da classe trabalhadora às quais foi negado o direito de acesso à escola” (RUMMERT, 2007, p.46).

Outro questionamento levantado sobre o Encceja é em relação à perda de seu objetivo de avaliação do sistema de ensino. Como destaca Debora Jeffrey, alguns dos objetivos elencados em 2002, no lançamento do Encceja, foram se perdendo, como, por exemplo, o de consolidar um banco de dados que pudesse favorecer as políticas na área da EJA (JEFFREY, 2011). Se o Encceja foi apresentado em 2002 não só como uma avaliação certificadora como, também como um instrumento para consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos, essa dimensão do exame, como um mecanismo de diagnóstico da EJA, como indica Alexandre Pinto, deixou de ser priorizada. Segundo o autor, durante esse período de aplicação do Encceja, seu objetivo se restringiu à avaliação individual, funcionando como uma medida para a certificação e não como instrumento de avaliação do sistema.

Para Alexandre Pinto, corre-se ainda o risco de cursos de EJA se transformarem em cursinhos de preparação dos indivíduos para o Encceja, o que poderia sucatear a rede de ensino (PINTO, 2009).

Para Rute Baquero, a criação do Encceja insere-se no contexto internacional de avaliações em larga escala, na qual os exames cumprem um papel classificatório, intensificando-se a lógica de competição escolar (BAQUEIRO, 2002). Nesse mesmo sentido, ao destacar que "a onda dos sistemas nacionais de avaliação" atingiu também os jovens e adultos, Maria Clarisse Vieira questiona as consequências de o Estado admitir a lógica de mercado e competição, deixando de ser responsável direto pela educação para se tornar um Estado avaliador (VIEIRA, 2002).

Outro ponto fortemente questionado sobre a estrutura do Encceja é a questão da sobreposição de uma tendência homogeneizadora das avaliações de larga escala, apagando as particularidades regionais. Alexandre Pinto, por exemplo, faz referência aos limites de uma prova única, aplicada para contextos muito distintos. Seria uma indução para que todas as escolas de EJA se moldem a uma matriz de competências, produzida por um pequeno grupo de especialistas distantes. Tal homogeneização, inclusive, poderia ter um efeito negativo sobre os projetos de educação popular, baseados nos contextos locais e cotidianos dos alunos para a construção do conhecimento (PINTO, 2009).

Tal questão é contraposta à própria matriz que o Encceja apresenta, uma vez que, se o exame se propõe contemplar os conhecimentos e os saberes não-escolares,

como então os saberes regionais e tradicionais seriam contemplados pela matriz de competências e habilidades? Nesse mesmo sentido, Maria Clarisse Vieira questiona: se a proposta do Encceja é ser uma avaliação das habilidades escolares e não-escolares, como avaliar saberes não escolares? Como contemplar também as particularidades dos saberes regionais? Como medir tais conhecimentos pela chave da competência? (VIEIRA, 2002, p.106).

Por fim, dentre os críticos do exame, Maria Aparecida Zanetti destaca ainda outra questão: a relação entre idade mínima de realização do exame e a evasão de adolescentes do sistema escolar. Segundo a autora, a idade mínima prevista na LDB para a realização de exames na EJA, estendida ao Encceja (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), reforçava as práticas das redes de ensino de encaminharem alunos do ensino regular com distorção idade-série/ano e que já tivessem atingido as idades mínimas para a EJA ou para exames de certificação. A fim de evitar a evasão escolar, Zanetti lança mão do Estatuto da Criança e do Adolescente, distinguindo "adolescentes" de "jovens". Defende os 18 anos como idade mínima para a entrada na EJA e para a obtenção de certificação via exame (ZANETTI, 2008).

3.2. A educação de jovens e adultos e o Encceja em números

Este item do relatório apresenta os dados do Censo Escolar relativos ao número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por Região e Unidade da Federação no período de 2002 a 2010. Para cada Região e Unidade da Federação, foram agregados os dados segundo dependência administrativa, segmento e tipo de curso (presencial ou semipresencial). Esses dados são a base que nos permitem analisar o Encceja, levando em conta o próprio desenvolvimento da EJA nessa década.

Cabe salientar que, a partir de 2007, ocorreram mudanças na metodologia de coleta dos dados do Censo Escolar. Em vez de cada escola informar apenas o número de alunos e professores, as escolas passaram a fornecer informações individualizadas, como nome, data de nascimento, endereço, filiação, RG e CPF de cada estudante, docente e auxiliar de educação infantil. As unidades de informação, a partir desse ano, passaram a ser a escola, a turma, o docente, o auxiliar de educação infantil e o aluno[13]. Além disso, para melhorar o controle da qualidade dos dados, a coleta passou a ser realizada através da ferramenta on-line *Sistema Educacenso* e alterou-se a data de referência das informações declaradas ao Censo Escolar para o "Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica", a ocorrer na última quarta-feira do mês de maio de cada ano: "Nessa época, transferências de alunos, mudanças de docente, série, horários, entre outros, já não ocorrem de forma tão intensa como se dá no início do ano, garantindo que o Censo represente um momento em que as matrículas já estão razoavelmente estabilizadas nas escolas"[14].

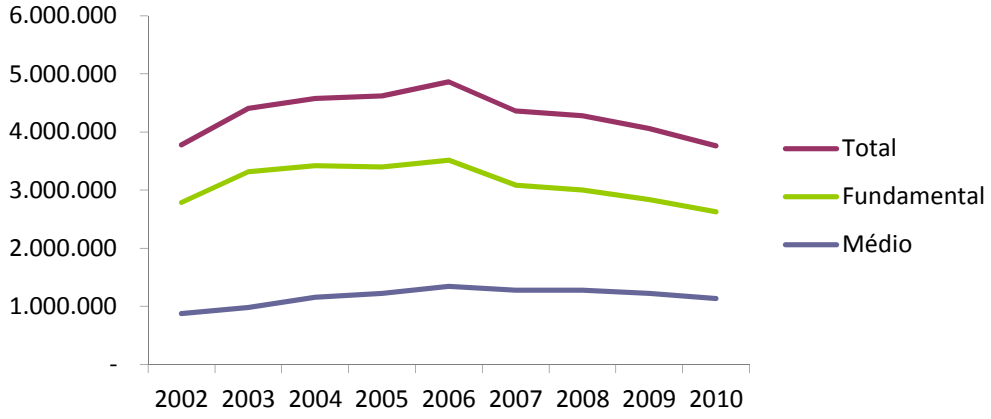
Em 2010, o INEP passou a exigir também a comprovação documental da matrícula e da frequência de alunos com mais de um vínculo escolar para a contagem no Censo Escolar[15]. Essas mudanças provocaram uma queda mais acentuada no número de matrículas em 2007 e em 2010, pois deixaram de ser infladas as matrículas para obter maiores recursos e também as matrículas feitas em duplicidade foram expurgadas.

[13] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que mudou no Censo Escolar da Educação Básica. **Na Medida,** n.3, Setembro, 2009. p.10-14.
[14] *Ibid*. p.11
[15] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Técnico Censo 2010**, 2010.

3.2.1. Total de Matrículas por Região Geográfica e Unidade da Federação

No que diz respeito ao total do número de matrículas na EJA no período de 2002 a 2010, é possível observar uma tendência geral para o Brasil de crescimento até o ano de 2004 e queda contínua a partir desse ano com uma redução mais acentuada em 2007 (11%) e em 2010 (8%). Acompanhando parte dessa tendência, em muitos estados, o número de matrículas cresce continuamente até 2004 e apresenta uma queda em 2005: Rondônia, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Goiás. Alguns estados permanecem crescendo em 2005, com uma queda em 2006: Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe. É importante destacar que o número de matrículas em dois estados tem comportamento contrário ao que se registra no conjunto do país: no Estado do Mato Grosso o total de matrículas caiu entre 2002 e 2004, crescendo depois continuamente, inclusive em 2007. No Espírito Santo, o total de matrículas caiu entre 2002 e 2007, depois começou a crescer. Além disso, esses são dois dos oito estados que tiveram crescimento no número de matrículas em 2010.

Gráfico 1 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Brasil por segmento (2002-2010)

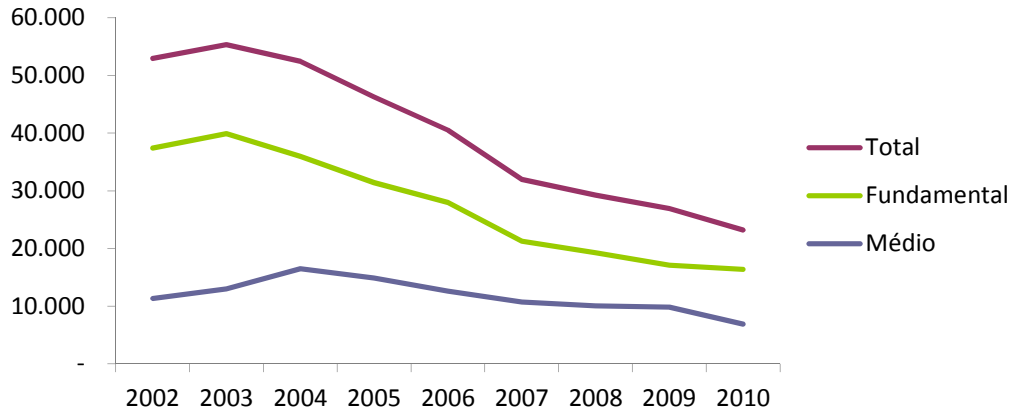


Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Vale destacar que a queda mais acentuada a partir de 2007 reflete também a mudança de metodologia na coleta dos dados, que passou a expurgar matrículas repetidas de um mesmo aluno, evitando que escolas inflassem os números de matriculas artificialmente. É preciso mencionar também a existência de imprecisões no que se refere à coleta de dados de matrícula da EJA no Censo Escolar, uma vez que os dados são coletados em maio, mas, na EJA, pode haver entrada de alunos em diferentes momentos do ano. No início do ano seguinte, ocorre uma segunda coleta, que apenas informa se o aluno foi aprovado, reprovado ou deixou de frequentar a escola.

Dentro dessa tendência de redução de matrículas na EJA, alguns estados têm uma queda mais expressiva no período. O estado do Acre apresentou queda acentuada praticamente em todos os anos (com exceção de um pequeno crescimento em 2003): o número de matrículas caiu de 52.947 em 2002 para 24.527 em 2010, uma redução de 53,7%.

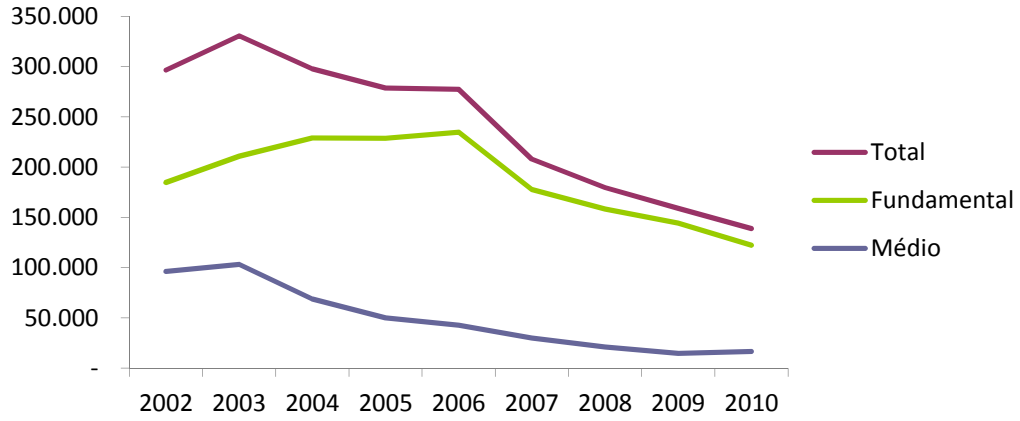
Gráfico 2 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado do Acre por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

No estado de Roraima, o comportamento das matrículas é parecido com o do Acre, mas com um pequeno crescimento em 2010. Ainda assim, teve redução de 43,9% entre 2002 e 2010. Outro estado que apresenta padrão semelhante é o Ceará, o número vai de 371.478 em 2002 para 183.887 em 2010, redução de 50,5% das matrículas. No caso do Tocantins, observa-se crescimento somente em 2006, havendo redução de 57,8% entre 2002 e 2010. No Rio Grande do Norte, as matrículas caíram bastante a partir de 2005, totalizando 37,4% entre 2005 e 2010. Por fim, em Goiás, observa-se um grande decréscimo entre 2004 e 2010: 42,2%.

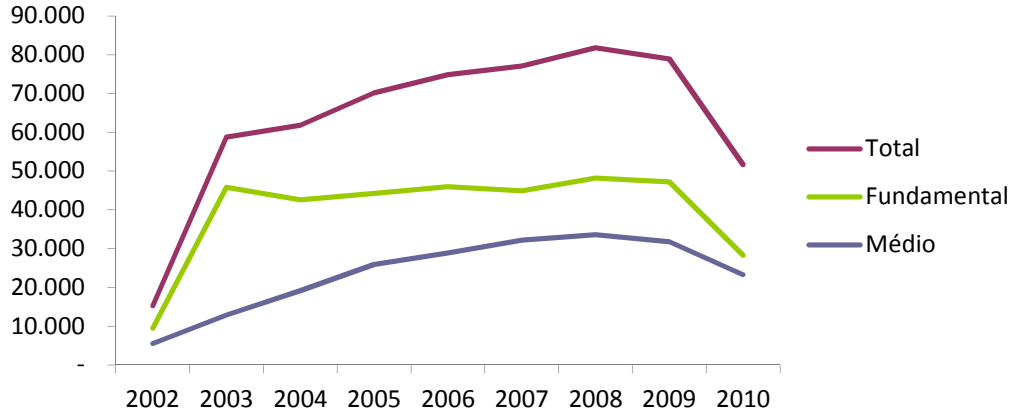
Gráfico 3 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado do Ceará por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Na contramão da tendência nacional, alguns estados apresentaram tendência de crescimento no período analisado: Minas Gerais teve crescimento contínuo até 2008, diminuindo as matrículas somente em 2009, passou de 194.363 em 2002 para 373.119 em 2010, ou seja, um aumento de 91,7%. Mato Grosso do Sul tem um crescimento ainda mais expressivo nas matrículas: 350% até 2008. Em 2010, no entanto, esse estado apresenta uma redução de 34,5%. A Bahia é outro estado que apresenta crescimento constante com uma pequena queda no ano de 2007 (5,1%) e uma queda maior em 2010 (11,4%). Em 2010, mesmo com essas quedas, o número de matrículas no estado é 261,4% maior do que em 2002. E o Mato Grosso, como já foi indicado, cresceu continuamente a partir de 2005, com um aumento de 129,6% no período analisado.

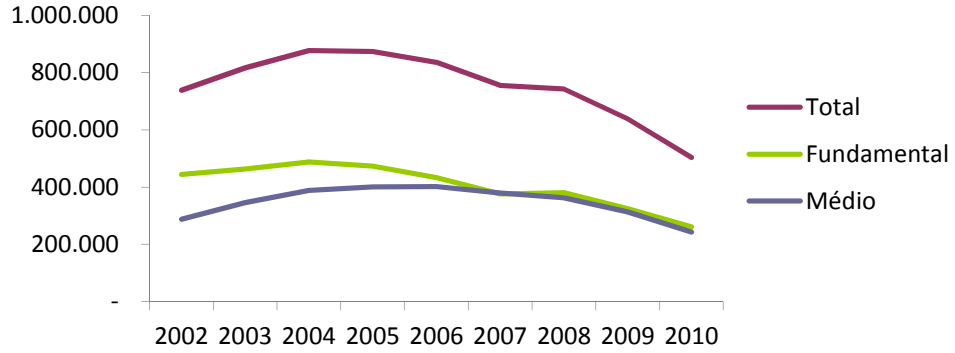
Gráfico 4 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Em 2010, somente oito estados apresentaram crescimento no número de matrículas: Roraima, Amapá, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Goiás. Nos demais 18 estados e no Distrito Federal, o número de matrículas caiu com mediana 5,75%. Cabe destacar os estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul que apresentaram quedas mais expressivas: 23,7% e 34,5%, respectivamente.

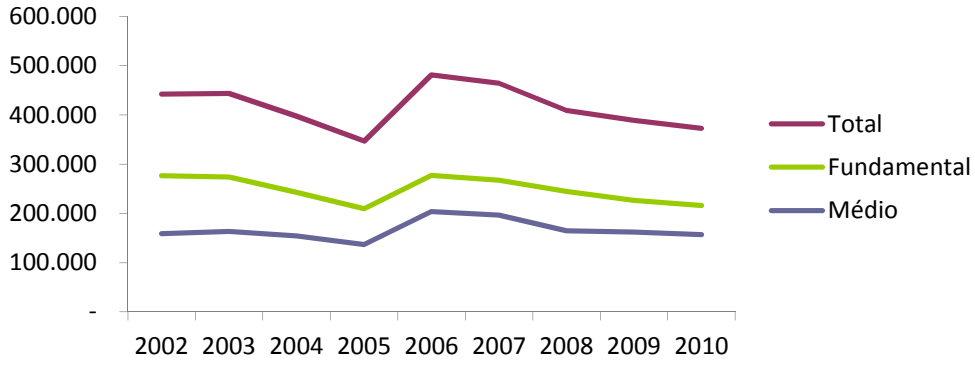
Gráfico 5 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA no Estado de São Paulo por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

No que diz respeito ao total do número de matrículas por Região Geográfica, nenhuma das regiões apresentou tendência de crescimento no período. Na região Norte, o número de matrículas cresceu até 2005 e depois caiu continuamente até 2010, com um pequeno crescimento em 2009. Nesse ano, o número de matrículas é 13,6% menor que em 2002. No Nordeste, as matrículas aumentaram até 2006 e depois diminuíram continuamente até 2010. Ainda assim, o número de matrículas em 2010 é 5,4% maior que em 2002. Na região Sudeste, houve um crescimento até 2004 e uma redução contínua até 2010, com pequeno crescimento em 2008. Em 2010, o número de matrículas é 14,2% menor que em 2002. De modo semelhante, no Sul, as matrículas aumentaram até 2004 e depois diminuíram continuamente, com um pequeno crescimento em 2006. É a região com a maior redução no período: o número de matrículas em 2010 é 28,5% menor do que em 2002. Por fim, a região Centro-Oeste não apresenta nenhum padrão, o número de matrículas cresceu em 2003, 2005 e 2008 e diminuiu nos outros anos. Em 2010, o número de matrículas nessa região é 9,5% menor que em 2002.

Gráfico 6 - Matrículas dos cursos presenciais de EJA na Região Sul por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

3.2.2. Matrículas por Dependência Administrativa e localização

Os dados sobre Dependência Administrativa das matrículas no Brasil mostram que, no período entre 2002 e 2010, a maior parte das matrículas de EJA ocorre na rede estadual de ensino – aproximadamente 57% - e na rede municipal – em torno de 38%. Somente 5% das matrículas foram realizadas na rede particular. A rede federal tem valores inexpressivos durante o período (menos de 2,5%) e isso se estende para todos os estados e regiões.

A predominância das matrículas na rede estadual permanece em quase todos os estados. Vale ressaltar que, no que diz respeito à dependência Administrativa, é possível identificar perfis regionais bem definidos, pois os estados de uma mesma região tendem a ter estratificação muito semelhante durante o período analisado. É o caso da região Sul, onde todos os estados têm a maior parte das matrículas na rede estadual entre 2002 e 2009– em média 71%. No Sudeste, a maioria das matrículas também é na rede estadual – aproximadamente 65%. Destaca-se o Espírito Santo com a média de 77% das matrículas na rede estadual. O único estado dessa região que se diferencia é Minas Gerais, com pouco menos de 60% das matrículas na rede estadual (essa proporção tem crescimento constante e muito mais acelerado que o da rede municipal). Na região Centro Oeste, em média, 76% das matrículas são feitas na rede estadual. Somente o estado de Goiás tem uma participação um pouco maior das redes municipais, 32%.

A região Nordeste, por sua vez, possui um perfil particular em relação ao que ocorre nas demais regiões. Com exceção da Bahia, os estados nordestinos têm mais

matrículas na rede municipal que na estadual: aproximadamente 56%. Nos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe, o número de matrículas na rede estadual e na rede municipal é praticamente o mesmo. Cabe destacar os estados do Maranhão, Pernambuco e Alagoas, onde a participação das redes municipais é muito superior: com a média de 77%, 62% e 65% respectivamente. Outra Região em que a rede municipal tem participação significativa para alguns estados é a Norte. Para a região como um todo, a rede estadual ainda é mais presente, mas somente com 51% das matrículas. No estado do Amazonas, as matrículas estão praticamente divididas entre a rede estadual e a municipal. No Pará, 62% das matrículas são da rede municipal e, no Tocantins, as proporções são muito próximas em todos os anos. Nos demais estados dessa região, Amapá, Roraima, Acre e Rondônia, as matrículas na rede estadual são muito superiores à das redes municipais.

No que diz respeito aos dados sobre a localização rural e urbana dos estudantes da EJA, apresentaremos somente os dados relativos aos anos 2007 a 2010[16]. Por esse motivo, não será possível identificar tendências de crescimento e de queda em uma série mais longa. A região com o maior número de matrículas na zona rural é a Nordeste, em média 22% do total. Nessa região, cabe destacar o caso do Maranhão, onde a proporção de matrículas na zona rural é de 43% em média. Além deste, o estado do Alagoas também possui parcela significativa de matrículas na zona rural: média de 29% do total. Os demais estados têm parcelas semelhantes à da região.

As regiões com menor participação de matrículas na zona rural são a Sul e a Sudeste com participação média de 1% e 2% respectivamente. O estado do Paraná é o que apresenta a menor proporção de matrículas na zona rural, com média de 0,45% do total. No estado de São Paulo, apenas 1% dos estudantes estão na área rural.

Na região Norte, em média, 18 % dos estudantes está na zona rural. As maiores concentrações estão nos estados do Acre e do Amazonas: o número de matrículas é de 24% em média nos dois estados.

No Centro-Oeste, as matrículas na zona rural representam 4% em média.

[16] A informação sobre localização da escola não consta nos microdados dos censos de 2002 a 2006.

3.2.3. Matrículas por Segmento de Ensino

Os dados sobre matrículas da EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio[17] no Brasil indicam que a proporção das matrículas no Ensino Médio cresce progressivamente ao longo do período analisado. Em 2002, o Ensino Médio representava 27% das matrículas na EJA e em 2010, 33%. Isso significa que, ainda que as matrículas no Ensino Médio também estejam diminuindo no país, elas caem mais lentamente do que as do Ensino Fundamental.

No que diz respeito a esses dados, a Região Nordeste também apresenta um perfil particular. Todos os estados, com exceção do Ceará e da Bahia, possuem um número muito reduzido de matrículas no Ensino Médio no período analisado: em média 17% do total da EJA. Por esse motivo, o formato das curvas para Ensino Fundamental na série histórica é praticamente idêntico ao do número total de matrículas. Em alguns desses estados, apesar de Ensino Médio ter participação pequena nas matrículas, é possível observar um crescimento quase constante: Maranhão, Piauí, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Os outros estados da região mantêm percentuais estáveis para o Ensino Médio. Esse padrão encontra-se também em alguns estados do Norte como Amazonas e Amapá.

O único estado que apresentou maior número de matrículas para o Ensino Médio do que para o Ensino Fundamental foi o Mato Grosso, mas somente até 2004. Em 2005, as matrículas no Ensino Fundamental subiram muito, ultrapassando o Ensino Médio que manteve um ritmo constante de crescimento, mas inferior ao Ensino Fundamental.

Em alguns estados, os percentuais de matrículas para os dois níveis de ensino se aproximam muito em determinados anos. Na Região Sudeste, por exemplo, a participação do Ensino Médio é de aproximadamente 43%. No Espírito Santo, o número de matrículas no Ensino Fundamental vem caindo, mas não no Ensino Médio, que mantém praticamente o mesmo número de matrículas desde 2007. Do mesmo modo, em São Paulo, o número de matrículas no Ensino Médio diminuiu mais lentamente que o do Ensino Fundamental, permanecendo mais constante durante o período. Os percentuais de matrículas no Ensino Fundamental e médio se aproximam muito a partir de 2007, dividindo igualmente o total de matrículas até 2010. Este é também o caso do estado de

[17] Como é possível observar nas tabelas do número de matrículas por segmento, o Censo Escolar só apresentou os dados de classes de alfabetização nas edições de 2002 e de 2003. Por este motivo, esses dados não serão considerados na análise.

Santa Catarina, na região Sul, onde os percentuais para os dois segmentos são quase iguais entre 2006 e 2010.

Nos demais estados da Região Sul, a participação do Ensino Médio é de aproximadamente 42%. O comportamento das matrículas dos dois segmentos é muito semelhante. A diferença se mantém constante durante o período. Isso ocorre também em um estado do Centro-Oeste: Goiás.

3.2.4. EJA Presencial e Semipresencial

No que diz respeito aos tipos de cursos de EJA, cabe destacar que a parcela de matrículas nos cursos semipresenciais varia muito conforme a região e, em alguns estados, conforme o ano, dificultando a identificação de tendências no período. Para analisar esses dados de modo mais rigoroso será necessário obter informações sobre a metodologia de coleta de dados para os cursos semipresenciais a fim de conferir se essa variação é consequência da oscilação nas matrículas ou da forma de coletar as informações.

Observando os dados sobre a média nacional, identificamos que as matrículas semipresenciais têm os menores percentuais de participação e caíram mais rapidamente do que o número de matrículas presenciais entre 2002 e 2010. Até o ano de 2005, a modalidade semipresencial representava entre 18% e 20% das matrículas e, de 2006 a 2010, a participação ficou entre 11% e 13%.

Nas regiões Norte e Nordeste, a presença de matrículas em cursos semipresenciais é pouco significativa. No Norte, apesar da proporção ter crescido progressivamente no período, ela permanece muito baixa: de 2% em 2002 para 7% em 2010. Nos estados do Acre, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins, os percentuais de matrículas semipresenciais são inexpressivos. O caso da região Nordeste é semelhante, as matrículas em cursos semipresenciais da EJA variam entre 5% e 8% do total, mas diferente do Norte, não apresenta nenhum padrão. Os únicos estados da região que se distinguem são o Ceará, onde a participação das matrículas em cursos semipresenciais varia entre 18% e 23%, e o Piauí, onde a proporção varia de 7% a 17%. No estado da Paraíba, as matrículas em cursos semipresenciais representam 20%; em 2002, essa proporção cai para 4%; em 2005, permanece em torno desse valor até 2010.

O cenário é muito distinto nas regiões Sul e Sudeste, onde o número de matrículas semipresenciais na EJA é bastante significativo. No Sudeste, a proporção é grande, mas cai progressivamente de 31% em 2002 para 21% em 2010. Quanto aos estados dessa região, cabe destacar Minas Gerais, que, até 2004, tem mais matrículas nos cursos semipresenciais do que nos presenciais. A partir desse ano, contudo, as matrículas semipresenciais começaram a cair e as presenciais a aumentar, fazendo com que a proporção diminua de 56% em 2003 para 27% em 2010. No Sul, a presença dos cursos semipresenciais também é significativa, mas as variações no número de matrículas são muito mais intensas. Na região, essa oscilação vai de 10% a 41% de matrículas em cursos semipresenciais no período. No estado do Paraná, as matrículas em cursos semipresenciais chegaram a representar 60% em 2004, caindo para 0,1% em 2010. Essa redução se deve a uma mudança na oferta da modalidade de EJA no estado. Uma nova proposta pedagógico-curricular de EJA que passou a valer em 2006, extinguindo a forma semipresencial dos cursos de EJA[18]. Em Santa Catarina, também existe presença significativa, e a oscilação é menor. Até 2005, o número de matrículas nos cursos semipresenciais cresce continuamente, passando de 32% em 2002 para 63% em 2005. Depois desse ano, o número começa a cair, chegando a 21% do total das matrículas em 2010.

O caso que mais se destaca no Centro-Oeste é o do Distrito Federal, que possui grande oscilação: o número de matrículas nos cursos semipresenciais, até o ano de 2005, varia entre 60% e 81% e, entre 2006 e 2010, passa a variar de 1% a 4%. Os demais estados da região possuem muito poucas matrículas nos cursos semipresenciais: no Mato Grosso do Sul e em Goiás, o percentual não passa de 3% e, no Mato Grosso, o percentual varia entre 1% e 6%.

3.2.5. Dados do Encceja

Como será detalhado adiante, em resposta às solicitações que fizemos ao INEP, recebemos um conjunto de arquivos com dados parciais sobre as edições do Encceja. Para algumas edições, havia mais de uma fonte, e os dados eram discrepantes. Parte importante das informações solicitadas não foi concedida, impedindo a realização de

[18] PEREIRA, Cencita Maria. *A educação de jovens e adultos: uma contribuição a discussão da proposta pedagógica da rede estadual de ensino.* s/d. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/983-4.pdf?PHPSESSID=2009043014550537. Acessado em 02 de Fevereiro de 2011.

uma análise mais detalhada da abrangência do exame. Nos dados de números de inscritos enviados pelo INEP, não havia, por exemplo, a dependência administrativa das inscrições. Não é possível saber, assim, se as inscrições são da adesão estadual ou municipal. Ainda que apresentem muitas limitações, os dados obtidos nos permitiram mapear as informações básicas sobre a as edições do Encceja[19]. A análise do número de inscritos e as adesões estaduais e municipais nas várias edições permite observar a evolução do exame ao longo dos anos.

Como podemos observar no quadro a seguir, há um crescimento constante no número de inscritos no Encceja: se, em 2002, o exame contou com 14.488 inscritos, em 2008, esse número chega a 846.182 inscritos, 58 vezes mais que em 2002. Nesse ano, observamos o pico no número de inscritos, que diminui, em 2010, para 681.771. Esse grande crescimento, que observamos no número de inscritos em 2008, pode estar relacionado com uma mudança significativa que acontece no formato da política nesse ano: o INEP passou a arcar com todos os custos da prova. Tendo em vista os altos custos de elaboração e aplicação de exames estaduais de certificação, essa medida representa um estímulo importante à adesão ao Encceja.

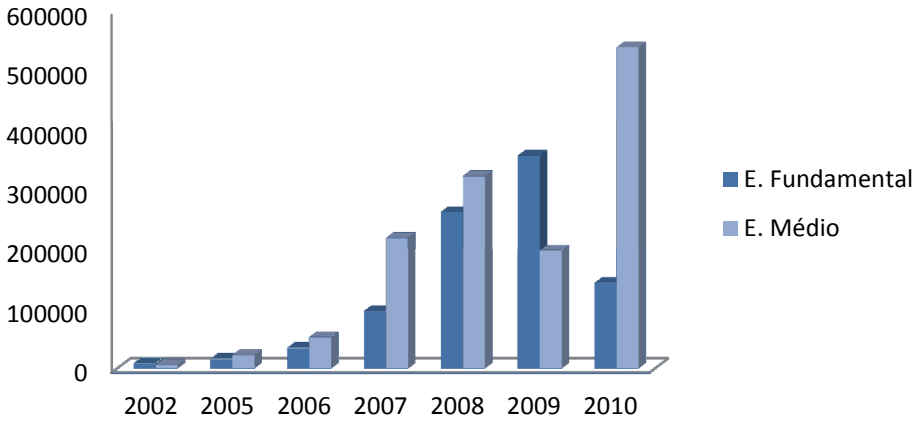
No que diz respeito às etapas de ensino, cabe destacar que, com exceção das edições de 2002 e 2009, a proporção de inscritos para a certificação do Ensino Médio é sempre maior que a do Ensino Fundamental, variando entre 55,1% (2008) a 79,1% (2010). Essa alta porcentagem de inscritos no Ensino Médio em 2010 é consequência do fato de este ter sido o primeiro ano em que a certificação via ENEM foi uma alternativa estabelecida. Ainda que, em 2009, essa configuração já existisse, este foi o ano em que o ENEM passou a certificar e tal decisão foi tomada depois de já terem sido iniciadas as inscrições no Encceja. Talvez isso explique a pequena porcentagem de inscritos no Ensino Médio: 35,7%.

Considerando o número de inscritos por estado, é possível identificar um padrão a partir de 2008: dessa edição em diante, os dois estados com os maiores valores absolutos de inscritos são Rio Grande do Sul e São Paulo. As inscrições nesses dois estados perfazem 54,4% do total de inscritos em 2008, 47,2% em 2009 e 38,4% em 2010. Já em 2007, o Rio Grande do Sul junto com o Rio de Janeiro tiveram os maiores números de inscritos do país. Nas edições de 2005 e 2006, Tocantins foi o estado com o

[19] Nesta seção, utilizaremos somente os dados enviados pelo INEP. Os dados obtidos com as Secretarias Estaduais de Educação nos estudos de caso serão apresentados na seção dos estudos de caso.

maior número de inscritos, sendo que, em 2005, 55,7% das inscrições foi realizada nesse estado.

Gráfico 7 - Total de inscritos no ENCCEJA e certificação via ENEM (2002-2010)



Fonte: INEP/MEC.

Tabela 1 - Inscritos no Encceja por segmento e estado (2002-2010)

UF	2002			2005			2006			2007			2008			2009			2010		
	1º seg.	2º seg.	Total	1º seg.	2º seg.	Total	1º seg.	2º seg.	Total	1º seg.	2º seg.	Total	1º seg.	2º seg.	Total	1º seg.	2º seg.	Total	1º seg.	2º seg.	Total
RO													5517	12827	18.344	2863	1.824	4687	379	5.862	6.241
AC	1105	1278	2383														575	575	628	1.823	2.451
AM				281	445	726	313	348	661	310	474	784	1900	300	2.200	1182	4.749	5931	279	12.975	13.254
RR	536	151	687			0	64	174	338	62	128	190	3608	6615	10.223	1626	370	1996	54	1.480	1.534
PA	108	141	249	56	50	106	36	34	70	42	55	97	8160	7360	15.520	1419	5.570	6989	1217	18.871	20.088
AP																	443	443	57	1.747	1.804
TO				5878	15498	21376	5.115	14468	19583	6209	22235	28244	15000	13000	28.000	8817	1.290	10107	4344	3.334	7.678
MA				358	530	888	132	621	753	209	915	1.124	32740	10075	42.815	2702	4.692	7394	1211	12.332	13.543
PI				56	0	56							1081		1.081	77	3.017	3094	77	8.674	8.751
CE	235	62	297	328	185	513	73	85	158	41	99	140	4373	2042	6.415	411	3.750	4161	661	16.426	17.087
RN	75	27	102	195	215	410	177	201	378	266	402	668	2741	417	3.158	1301	3.577	4878	188	8.286	8.474
PB	212	77	289	80	67	147	33	74	107	-	-	-	240	185	425	395	2.697	3092	64	7.046	7.110
PE	170		170	76	197	273	47	82	129	85	214	299	2347	788	3.135	702	8.617	9319	373	21.172	21.545
AL	95		95			0							2086	925	3.011	229	1.805	2034	78	5.060	5.138
SE	159	43	202			0							3198	1419	4.617	352	2.059	2411	117	5.197	5.314
BA	1053	1184	2237	57		57	1.142	2502	3.644	2032	5.444	7.476	12881	7555	20.436	5867	17.963	23830	2072	52.784	54.856
MG				84	35	119	1.301	579	1.880	1657	1.126	2.783	10946	8954	19.900	34025	18.979	53004	10211	57.127	67.338
ES	1228	1552	2780	2047	3261	5308	2.834	4688	7.522	3.310	6.835	10.145	3801	6388	10.189	6602	4.178	10780	1248	18.035	19.283
RJ				487	0	487	1.546	1	1.547	24360	70.231	94.591	23750	71250	95.000	32608	18.506	51114	7679	38.700	46.379
SP	1661	892	2553	4092	802	4894	5.521	2997	8.518	7.640	4.245	11.885	??	??	260000	135578	41.931	177509	67523	90.664	158187
PR				162	0	162	127	74	201	142	197	339	508	290	798	4758	10.118	14876	1304	25.549	26.853
SC	902		902	128	0	128	330	1060	1.390	302	1.883	2.185	4000	7000	11.000	6548	2.467	9015	2906	7.223	10.129
RS	55	4	59	1536	290	1826	950	3	953	31964	69.989	101953	90000	110000	200000	64198	20.250	84448	23387	63.655	87.042
MS							6.529	11956	18.485	9.012	19.297	28.309	17000	28000	45.000	22535	3.673	26208	7224	18.154	25.378
MT													350	391	741	156	4.760	4916	1554	14.080	15.634
GO	952	531	1483	51	872	923	719	1137	1.856	708	1.676	2.384	2019	2155	4.174	4560	5.506	10066	2104	13.658	15.762
DF							7.140	10902	18.042	7.484	14567	22.051	15000	25000	40.000	17694	4.625	22319	5616	9.302	14.918
TO-TAL	**8546**	**5942**	**14488**	**15952**	**22447**	**38.99**	**34229**	**51986**	**86215**	**95.35**	**219812**	**315647**	**263246**	**322936**	**846182**	**357205**	**197991**	**555196**	**142555**	**539216**	**681.71**

Fonte: INEP/MEC

Como o INEP não está autorizado a certificar a conclusão das etapas da educação básica, a aplicação da prova depende da adesão das secretarias estaduais e municipais, que precisam assinar um termo de compromisso com o INEP[20]. Assim, para que a prova possa ser aplicada e utilizada para certificação nas diferentes localidades, é preciso que alguma unidade certificadora tenha aderido ao Encceja. Nesse sentido, a informação sobre a adesão é necessária para analisarmos a importância do exame no contexto das políticas para a EJA no Brasil.

Ainda que o número de inscritos não tenha um crescimento constante, como podemos observar no quadro abaixo, o número de secretarias estaduais que aderiram ao exame cresceu a cada edição, inclusive nas duas últimas: em 2008, são 9 secretarias estaduais e, em 2010, 22 estados aderem ao exame. Entre os 5 estados que não aderiram ao Encceja em 2010, estão os 4 únicos estados que não aderiram ao exame, em nenhuma das edições: Paraíba, Alagoas, Espírito Santo e Paraná. Outro indicativo da dimensão que o exame assume em 2010 é que este foi o primeiro ano de adesão para 8 estados: Pará, Amapá, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Mato Grosso e Goiás. É interessante observar ainda que, considerando as três últimas edições, o movimento das adesões municipais é contrário ao das adesões estaduais: em 2008, 314 municípios aderiram ao Encceja e, em 2010, quando a grande maioria dos estados aderiu ao exame, o número de municípios se reduz drasticamente para 65. Seria possível supor que esses dois movimentos estivessem relacionados, quando o estado adere ao exame, ele pode ofertá-lo em todos os municípios atendidos pela rede estadual, tornando a adesão municipal desnecessária. Se observarmos o quadro das adesões, no entanto, vemos que não existe relação entre o número de municípios que aderiram em cada estado e a adesão estadual. Em todas as edições, existem casos em que o estado aderiu, mas o número de municípios que aderiram é alto.

[20] Art. 4 da Portaria n. 2270 do MEC de 14 de agosto de 2002.

Tabela 2 – Adesão ao Encceja por Estado (2002-2010)

Adesão ao ENCCEJA por estado (2002-2010)

Região	UF	2002		2005		2006		2007		2008		2009		2010	
Norte	RO						1				1				
	AC		1												7
	AM						1		1		2		2		1
	RR		2				1		1		2				
	PA		2		1		1		1		11		6		15
	AP														
	TO				71		13		13		18		4		
Nordeste	MA				3		3		3		27		8		13
	PI				1						5		3		
	CE		2		4		2		1		16		9		6
	RN		3		3		2		2		13		10		
	PB		1		1		1				9		6		
	PE		1		1		1		1		6		21		
	AL		1								14		4		
	SE		1								3		2		
	BA		3		2		7		7		38		30		
Sudeste	MG				1		4		6		53		36		
	ES		3		4		9		8		15		16		
	RJ				1		1		1		6		3		
	SP		4		11		10		11		22		48		
Sul	PR				1		1		1		18		9		
	SC		25		1		2		2		2		4		
	RS		1		1		1		1		14		19		11
Centro Oeste	MS										5		10		
	MT										3		1		
	GO		1		2		4		2		11		9		
	DF														12
TOTAL		2	51	1	109	3	65	6	62	9	314	13	260	22	65

Secretarias estaduais

Secretarias Municipais

Fonte: INEP/MEC

2.2.5.1. Dados detalhados de algumas edições

Presença e aprovação – 2002 e 2005

Além dos dados mais gerais sobre número de inscritos e adesões estaduais e municipais, para as duas primeiras edições do Encceja, obtivemos também dados sobre presença e média de pontos nas provas por município. Seguindo o padrão dos outros dados analisados, buscamos organizar os dados por estado, mas cabe indicar que existe uma grande variabilidade nos dados dos municípios: no caso da edição de 2002, por exemplo, a proporção de presentes varia de 22,4% até 92,4% na prova de Ensino Fundamental e entre 25% e 100% na prova de Ensino Médio. Da mesma forma, em 2005, a presença nos municípios varia de 20,3% a 80,9% no Ensino Fundamental e entre 33% e 100% no Ensino Médio. No caso da presença, essa variação parece ser

decorrente do número de inscritos que, em alguns municípios, é muito pequeno com 2 ou 4 inscritos somente. De qualquer forma é possível dizer que, de modo geral, a taxa de ausentes é muito alta: considerando a média nacional, em 2002, somente 52,4% compareceram no exame de Ensino Fundamental e 66,2% no exame de Ensino Médio. Em 2005, a média nacional é de 55,1% para o Ensino Fundamental e de 47,4% para o Ensino Médio.

Tabela 3 – Rendimento no Encceja 2002 - Nível Fundamental															
UF	Inscritos	Prova I (45 pontos)			Redação (55 pontos)	Prova I + Redação (100 pontos)	Prova II (100 pontos)			Prova III (100 pontos)			Prova IV (100 pontos)		
		Presentes	%	Média	Média	Média	Presentes	%	Média	Presentes	%	Média	Presentes	%	Média
AC	1105	405	36,7%	26,7	25,4	52,1	406	36,7%	38,9	410	37,1%	56,5	364	32,9%	59,6
RR	536	50	9,3%	21,2	22,7	44,0	389	72,6%	35,7	361	67,4%	49,2	361	67,4%	50,9
PA	108	63	58,3%	23,2	24,1	47,3	58	53,7%	36,2	53	49,1%	52,2	51	47,2%	52,7
CE	235	116	49,4%	22,3	21,7	44,0	98	41,7%	38,6	113	48,1%	52,6	116	49,4%	54,1
RN	75	50	66,7%	21,7	20,1	41,8	43	57,3%	34,3	38	50,7%	57,7	37	49,3%	58,1
PB	212	196	92,5%	23,3	28,4	51,7	187	88,2%	37,3	183	86,3%	53,6	180	84,9%	54,8
PE	170	98	57,6%	20,9	24,5	45,4	89	52,4%	31,5	73	42,9%	43,5	62	36,5%	44,9
AL	95	56	58,9%	14,2	9,0	23,1	53	55,8%	25,8	41	43,2%	35,2	36	37,9%	39,0
SE	159	104	65,4%	22,4	25,1	47,5	79	49,7%	46,6	92	57,9%	67,0	94	59,1%	56,6
BA	1053	498	47,3%	28,0	34,3	62,2	487	46,2%	48,2	469	44,5%	67,5	465	44,2%	69,3
ES	1228	720	58,6%	28,1	33,6	61,6	706	57,5%	45,9	650	52,9%	63,7	650	52,9%	66,8
SP	1661	999	60,1%	28,7	31,3	60,0	967	58,2%	48,6	899	54,1%	66,4	891	53,6%	66,3
SC	902	545	60,4%	29,8	32,7	62,5	517	57,3%	49,2	496	55,0%	66,8	474	52,5%	68,7
RS	55	43	78,2%	27,2	35,4	62,6	36	65,5%	44,6	34	61,8%	62,3	28	50,9%	62,5
GO	952	539	56,6%	27,2	30,6	57,8	553	58,1%	41,4	526	55,3%	59,8	511	53,7%	62,7
Total	8546	4482	52,4%	24,3	26,6	50,9	4668	54,6%	40,2	4438	51,9%	56,9	4320	50,5%	57,8

Fonte: INEP/MEC

Tabela 4 – Rendimento no Encceja 2002 - Nível Médio															
UF	Inscritos	Prova I (45 pontos)			Redação (55 pontos)	Prova I + Redação (100 pontos)	Prova II (100 pontos)			Prova III (100 pontos)			Prova IV (100 pontos)		
		Presentes	%	Média	Média	Média	Presentes	%	Média	Presentes	%	Média	Presentes	%	Média
AC	1278	564	44,1%	29,3	30,0	59,1	642	50,2%	32,8	600	46,9%	59,9	610	47,7%	41,4
RR	151	122	80,8%	25,1	29,7	54,6	132	87,4%	32,3	120	79,5%	56,4	127	84,1%	38,6
PA	141	98	59,4%	26,0	31,3	57,3	100	60,6%	32,5	94	57,0%	57,2	90	54,6%	41,3
CE	62	34	54,8%	27,4	33,4	60,8	38	61,3%	36,0	36	58,1%	59,7	36	58,1%	40,0
RN	27	18	66,7%	26,7	30,9	57,6	17	63,0%	32,6	20	74,1%	58,5	19	70,4%	37,4
PB	77	69	89,6%	27,5	39,3	66,8	69	89,6%	34,0	69	89,6%	56,2	68	88,3%	43,7
SE	43	34	79,1%	24,5	28,5	53,0	33	76,7%	32,7	35	81,4%	61,1	34	79,1%	44,4
BA	1184	910	76,9%	32,9	38,7	71,5	907	76,6%	48,8	883	74,6%	75,4	862	72,8%	55,9
ES	1552	1149	74,0%	48,2	36,6	68,5	1204	77,6%	40,8	1131	72,9%	66,5	1139	73,4%	48,3
SP	892	561	62,9%	33,0	41,1	74,0	563	63,1%	40,6	513	57,5%	63,4	519	58,2%	47,4
RS	4	1	25,0%	43,0	42,9	85,9	3	75,0%	51,9	4	100,0%	73,9	4	100,0%	53,9
GO	531	366	68,9%	31,8	34,7	66,0	364	68,5%	37,3	358	67,4%	64,1	358	67,4%	45,2
Total	5942	3926	66,1%	31,3	34,8	64,6	4072	68,5%	37,7	3863	65,0%	62,7	3866	65,1%	44,8

Fonte: INEP/MEC

Tabela 5 – Rendimento no Encceja 2005 - Ensino Fundamental																
UF	PROVA I - Linguagens				PROVA II - Humanas				PROVA III - Matemática				PROVA IV - Ciências da Natureza			
	Inscritos	Presentes	Aprovados	%	Inscritos	Presentes	Aprovados	%	Inscritos	Presentes	Aprovados	%	Inscritos	Presentes	Aprovados	%
AM	436	296	105	35%	445	296	39	13%	423	296	119	40%	415	296	92	31%
CE	125	95	17	18%	120	90	1	1%	114	96	17	18%	121	93	15	16%
ES	3194	1760	881	50%	3261	1760	702	40%	3205	1760	766	44%	3234	1760	900	51%
GO	872	810	788	97%	872	810	745	92%	872	810	781	96%	872	810	766	95%
MA	530	254	159	63%	530	254	140	55%	530	254	159	63%	530	254	152	60%
MG	34	26	21	81%	35	26	6	23%	35	26	24	92%	35	26	23	88%
PA	50	20	8	40%	50	20	2	10%	50	20	15	75%	50	20	13	65%
PB	65	65	23	35%	67	67	9	13%	65	65	25	38%	63	63	14	22%
PE	197	65	20	31%	197	65	16	25%	197	65	33	51%	197	65	23	35%
RN	215	154	27	18%	215	154	35	23%	215	154	89	58%	215	154	72	47%
RS	290	193	139	72%	290	193	65	34%	290	193	147	76%	290	193	122	63%
SP	797	633	522	82%	797	629	124	20%	792	628	501	80%	802	627	403	64%
TO	15498	7864	3316	42%	14981	7744	1271	16%	14016	7209	3405	47%	14913	7514	3039	40%
TOTAL	22303	12235	6026	49%	21860	12108	3155	26%	20804	11576	6081	53%	21737	11875	5634	47%

Fonte: INEP/MEC

Tabela 6 – Rendimento no Encceja 2005 - Ensino Médio																
UF	PROVA I - Linguagens				PROVA II - Humanas				PROVA III - Matemática				PROVA IV - Ciências da Natureza			
	Inscritos	Presentes	Aprovados	%	Inscritos	Presentes	Aprovados	%	Inscritos	Presentes	Aprovados	%	Inscritos	Presentes	Aprovados	%
AM	281	155	52	34%	276	155	28	18%	268	155	48	31%	234	155	63	41%
BA	57	44	11	25%	57	44	4	9%	57	44	8	18%	57	44	11	25%
CE	328	213	22	10%	323	216	5	2%	323	66	27	41%	316	64	38	59%
ES	2017	907	383	42%	2047	907	327	36%	2022	907	462	51%	2019	907	586	65%
GO	51	36	27	75%	51	36	14	39%	51	36	25	69%	51	36	28	78%
MA	358	126	66	52%	358	126	66	52%	358	126	69	55%	358	126	82	65%
MG	81	59	45	76%	84	59	21	36%	79	59	46	78%	78	59	51	86%
PA	56	30	12	40%	56	30	11	37%	56	30	23	77%	56	30	22	73%
PB	80	48	16	33%	80	43	16	37%	80	42	27	64%	80	40	32	80%
PR	162	131	54	41%	162	131	54	41%	162	131	54	41%	162	131	54	41%
PE	76	23	12	52%	76	23	11	48%	76	23	15	65%	76	23	19	83%
PI	56	22	2	9%	56	22	0	0%	56	22	3	14%	56	22	11	50%
RJ	487	218	146	67%	487	218	55	25%	487	212	141	67%	487	208	162	78%
RN	195	110	23	21%	195	110	22	20%	195	110	67	61%	195	110	70	64%
RS	1536	737	457	62%	1532	737	217	29%	1535	737	466	63%	1535	737	544	74%
SC	128	65	49	75%	128	65	24	37%	128	65	49	75%	128	65	58	89%
SP	4092	2370	1335	56%	3962	1900	886	47%	3966	1953	1647	84%	3939	1943	1754	90%
TO	5878	2575	759	29%	5804	2604	514	20%	5590	2524	1192	47%	5626	2475	1553	63%
TOTAL	15919	7869	3471	44%	15734	7426	2275	31%	15489	7242	4369	60%	15453	7175	5138	72%

Fonte: INEP/MEC

Analisando as médias de pontos obtidos pelos candidatos nas provas, a variabilidade entre os estados diminui nas duas edições. Nos dados recebidos da edição de 2002, não há identificação das áreas a que cada prova se refere, mas as médias nacionais do exame de Ensino Fundamental se distribuem da seguinte forma: 50,9 pontos na Prova I+ Redação, 40,2 ponto na Prova II, 56,9 pontos na Prova III e 57,8 pontos na Prova IV. No caso do exame de Ensino Médio, as médias são menos homogêneas entre as provas: 64,6 na Prova I+ Redação, 37,7 na Prova II, 62,7 na Prova III e 44,8 na Prova IV. Como não tivemos acesso à nota de corte adotada pelos municípios, não é possível saber o número de aprovados, mas podemos observar que para a maioria das provas a média nacional é maior que 50% dos pontos, considerando que todas as provas valiam 100 pontos. No caso do Ensino Fundamental, os estados que têm as maiores médias nas provas são Bahia e Santa Catarina (estão entre as três maiores médias em todas as 4 provas) e, em segundo lugar, São Paulo e Espírito Santo (estão entre as 5 maiores médias nas 4 provas). No caso do Ensino Médio, o Rio Grande do Sul sempre aparece entre as duas maiores médias, mas houve somente um candidato nesse estado. Outros estados que tem médias altas são Bahia e Espírito Santo (estão entre as três maiores médias em todas as 4 provas) e São Paulo (está entre as três maiores médias em 3 provas).

No caso da edição de 2005, não temos as médias de pontos nas provas, mas temos os dados sobre aprovação e a nota de corte adotada em cada município. Do total de 106 municípios, 89 adotaram 5.0 como nota de corte, 11 adotaram 6.0, 2 adotaram 4 e os outros quatro municípios adotaram 4.5, 5.5, 7 e 8.5. Considerando a média nacional de aprovação, no Ensino Fundamental, a Prova de Ciências da Natureza foi a que obteve mais aprovados: 72%. Curiosamente a outra prova que mais teve aprovação foi a Prova de Matemática com 60% de aprovados. A Prova de Linguagens teve 44% de aprovação e a de Ciências Humanas somente 31%. A aprovação nas provas do Ensino Médio é menor: a prova de Matemática teve 53% de aprovação, a prova de Linguagens 49%, a de Ciências da Natureza 47% e a de Ciências Humanas 26%.

Perfil socioeconômico dos candidatos ao Encceja – 2008 e 2010

Entre os dados obtidos sobre as edições do Encceja, recebemos informações sobre o perfil socioeconômico dos candidatos das edições de 2008 e 2010 coletadas através do preenchimento de um questionário pelos participantes.

No caso da edição de 2008 o questionário foi entregue aos candidatos no dia de realização da prova e não era de preenchimento obrigatório. Do total de 846.182 inscritos, 345.557 responderam o questionário. Como não tivemos acesso à informação sobre número de presentes na prova, não é possível saber qual a porcentagem de abstenção e avaliar a representatividade das respostas. Já na edição de 2010, o questionário foi uma das etapas da inscrição na prova e, por isso, todos os inscritos responderam as questões: 142.545 respondentes. Os arquivos enviados pelo INEP continham somente as tabelas de frequência das questões do questionário e, por isso, não será possível fazer cruzamentos entre as variáveis e saber, por exemplo, como os dados se distribuem entre os estados ou nas diferentes etapas de ensino. Tendo isso em vista, utilizaremos para comparação, alguns dados nacionais relativos às matrículas de jovens e adultos.

Apesar dessas limitações, as informações sobre perfil socioeconômico, trajetória escolar e motivo para prestar o Encceja são fundamentais para a compreensão do lugar ocupado por essa política na educação de jovens e adultos em geral. Entender quem são os sujeitos que buscam o Encceja como opção para finalizar uma etapa de ensino nos fornece elementos para pensar também o público a que essa política se destina, sobre o potencial do exame na democratização das oportunidades escolares e sobre as razões que o tornam uma boa alternativa para parte da população com baixa escolaridade.

Dados da edição de 2008[21]

No que diz respeito ao perfil mais geral, na edição de 2008 a participação de homens e mulheres foi bastante equilibrada: 45,64% dos candidatos são do sexo feminino e 52,7% do sexo masculino. Nesse aspecto, o grupo dos candidatos ao Encceja tem um perfil semelhante ao dos alunos matriculados na EJA. De acordo com o Censo

[21] Em todas as tabelas de frequência, além das alternativas do questionário, havia os símbolos * e _ com parte das respostas. Não conseguimos confirmar a que esses símbolos se referiam. Esses valores foram excluídos do cálculo das porcentagens.

Escolar, em 2008, 50,8% dos alunos eram do sexo feminino e 49,2% do sexo masculino. Quanto à composição racial, 51,3% dos candidatos ao Encceja se autodeclararam brancos, 37% pardos e 7% negros.

Já no que diz respeito ao perfil etário, como podemos observar na Tabela 7, a maioria (64,1%) dos inscritos são jovens adultos com idade entre 18 e 33 anos. Se compararmos esses dados com os dados do Censo Escolar de 2008, vemos que o perfil etário dos matriculados em cursos da educação de jovens e adultos é muito parecido com o dos que buscam o Encceja: 55,1% das matrículas na EJA em 2008 foram de pessoas com idade entre 18 e 33 anos. A maior diferença entre os dois grupos está na proporção de pessoas com menos de 18 anos, que é bem maior entre os que estão matriculados na EJA: 15,2%.

Tabela 7 - Idade dos candidatos – Encceja 2008

Idade dos candidatos	Frequência	%
Menos de 18 anos	12.919	3,7%
Entre 18 e 25 anos	126.110	36,2%
Entre 26 e 33 anos	96.853	27,8%
Entre 34 e 41 anos	60.648	17,4%
Entre 42 e 49 anos	35.254	10,1%
50 anos ou mais.	16.175	4,6%
Total	347.959	100%

Fonte: INEP/MEC

Os principais estados de origem dos candidatos são: São Paulo (34%), Rio Grande do Sul (17%) e Rio de Janeiro (12%). Essa concentração parece ter relação com o local de inscrição do exame, a maior parte das inscrições também é desses estados: 30,7%, 23,7% e 11,2%, respectivamente.

A maioria dos candidatos ao Encceja estava trabalhando no momento da inscrição: 62,24%. Entre os que não estavam trabalhando 23,49% estavam desempregados e somente 12,36% nunca trabalharam, sendo que 3,52% nunca trabalharam, mas estavam procurando emprego. Pouco menos da metade (43,9%) dos candidatos que estavam trabalhando não tinha carteira assinada e, destes, 56% trabalhavam por conta própria.

A maioria dos candidatos ao Encceja é ou já foi casado (58,1%), tem filhos (57%) e mora em casa ou apartamento com a família (75%). Somente 8,73% moram sozinho, 57% moram com quatro pessoas ou mais e 53,2% moram em casa própria. No que diz respeito às condições do local de moradia, a maioria habita em local com rua asfaltada (77,1%), água corrente (90,8%), eletricidade (88,1%) e rede de esgoto (72,6%) e em casas de 4 a 6 cômodos (78,4%). Ainda como indicador das condições de existência dos participantes, a tabela abaixo indica os itens que as pessoas possuem em casa:

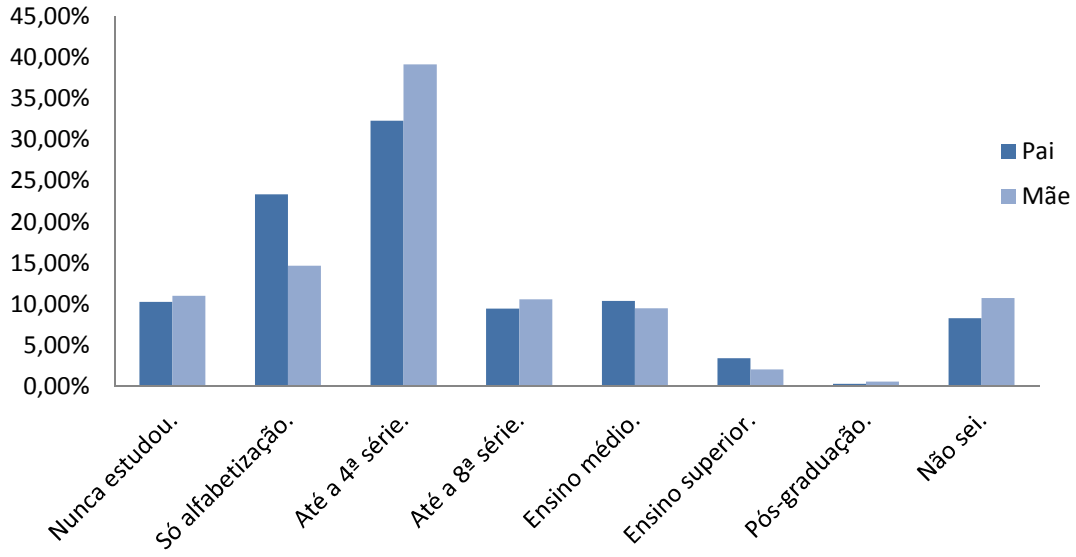
Tabela 8 - Aspectos econômicos dos candidatos do Encceja

Quantos itens possui em casa (multi)	1	2	Mais que 2	Nenhum
Aparelho de TV	65,40%	20,64%	9,65%	1,78%
Videocassete	26,60%	7,54%	0,34%	55,19%
Aparelho de DVD	61,25%	6,12%	2,85%	24,59%
Aparelho de som	56,21%	4,66%	4,47%	27,33%
Rádio	60,53%	9,16%	3,23%	20,12%
Geladeira	84,75%	7,20%	0,35%	3,72%
Freezer	19,87%	1,64%	0,28%	67,67%
Máquina de lavar roupa	51,31%	3,55%	4,76%	33,44%
Aspirador de pó	14,15%	1,17%	3,06%	70,65%
Telefone fixo	40,02%	3,12%	2,16%	45,95%
Telefone celular	47,95%	19,17%	15,11%	12,68%
Microcomputador	30,48%	3,78%	4,08%	51,57%
Bicicleta	42,44%	9,36%	5,94%	34,80%
Automóvel	31,66%	6,27%	0,75%	51,80%
Secadora de roupa	8,34%	1,11%	6,46%	72,87%
Forno de Microondas	29,85%	1,02%	3,56%	56,17%

Fonte: INEP/MEC

Como indicativo da origem social dos candidatos, a tabela abaixo apresenta os dados de escolaridade dos pais. A maioria dos candidatos vem de famílias com baixa escolaridade: os pais de 65,8% e a mãe de 64,8% dos participantes não concluíram o Ensino Fundamental. Apenas 3,45 dos pais e 2% das mães cursaram o Ensino Superior.

Gráfico 8 - Escolaridade dos pais - ENCCEJA 2008



Fonte: INEP/MEC

Trajetória escolar

Quando questionados sobre o principal motivo para fazer o Encceja, 35% dos candidatos escolheram a alternativa "Era o melhor caminho para conseguir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio" (segunda alternativa mais selecionada) e 9,4% escolheram “Não havia outro modo de conseguir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio”. A fim de compreender por que o Encceja é a melhor ou a única alternativa para terminar a escolaridade para parte dos candidatos, cabe analisar os dados sobre suas trajetórias escolares. Nesse sentido, cabe destacar que grande parte dos participantes do Encceja frequentou o ensino regular por um período e parou: 87%. Diferente do que poderia se imaginar, não são as pessoas com baixa escolaridade que buscam o Encceja como alternativa para finalizar a educação básica, mas aqueles que já estavam perto de concluir as etapas de ensino: 44,5% deixaram a escola entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental e 35% entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio, sendo que 17,1% do total de inscritos que deixaram de frequentar a escola regular o fizeram na 8ª série. Provavelmente como reflexo de ter havido mais inscrições para certificação do Ensino Médio do que do fundamental em 2008 (71,2% das inscrições), a série em que mais participantes deixaram a escola é o 1º ano do Ensino Médio. As faixas etárias em que a maioria dos participantes deixou a escola são: entre 15 e 18 anos (48%), 19 e 24 anos (20%) e 10 e 14 anos (17,5%). Como a idade da maior parte dos candidatos no momento da inscrição se concentra em faixas etárias

próximas a essas, é possível imaginar que não tem um intervalo muito grande entre parar de estudar e prestar o exame.

Outra questão sobre a trajetória escolar dos candidatos no ensino regular se refere ao tipo de escola em que os candidatos estudaram. A tabela abaixo apresenta as porcentagens médias para cada etapa de ensino. Como podemos observar, a porcentagem de candidatos que estudaram em escolas particulares é muito pequena, ainda que a proporção aumente conforme avançamos nos níveis de escolaridade. A parcela dos que estudaram em escolas municipais também diminui progressivamente. Esse movimento deve ser reflexo do processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Tabela 9 - Em que tipo de escola estudou - Encceja 2008

	Escola municipal	Escola estadual ou federal	Escola particular	Escola de Igreja ou instituição filantrópica
E. Fundamental I	54,0%	39,2%	3,7%	3,1%
E. Fundamental II	30,6%	61,7%	6,6%	1,2%
Ensino Médio	20,8%	46,3%	7,5%	10,0%

Fonte: INEP/MEC

Ainda no que diz respeito à trajetória, os candidatos indicaram o tempo que levaram para terminar cada uma das séries. Para todas as séries, a maioria finalizou em 1 ano, ou seja, sem nenhuma reprovação ou desistência. Considerando as séries separadamente, essa porcentagem varia entre 57,4% (2ª série do Ensino Médio) e 90% (2ª série do Ensino Fundamental). A tabela abaixo, que apresenta as médias de cada etapa de ensino, mostra que a porcentagem dos que terminam a série em 1 ano diminui do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio e a dos que levaram 2 anos ou mais aumenta. As séries com a maior porcentagem de candidatos que levaram 2 anos ou mais são 1ª e 2ª série do Ensino Médio e 7ª série do Ensino Fundamental. No entanto, foi a 3ª série do Ensino Médio que mais candidatos afirmaram levar mais do que 2 anos para concluir (21, 3%).

Tabela 10 - Quanto tempo levou para terminar cada uma das séries - Encceja 2008

Etapas de ensino	1 ano	2 ano	Mais de 2 anos
E. Fundamental I	88,5%	7,9%	3,6%
E. Fundamental II	76,9%	17,9%	5,3%
E. Médio	62,7%	23,2%	14,1%

Fonte: INEP/MEC

Entre os motivos para parar de estudar ou não ter frequentado a escola regular, somente 3% dos candidatos elencaram a falta de interesse ou gosto pelo estudo como fator. Como podemos observar na Tabela 11, os motivos mais selecionados pelos candidatos dizem respeito à impossibilidade de conciliar a escola com as condições de vida: 50,6% pararam de estudar porque o horário do trabalho impedia ou por não ter tempo para estudar em função do trabalho. Relacionado a isso, 76,3% dos candidatos responderam já ter trabalhado enquanto estudavam. Entre estes, 61,3% trabalhava para ajudar nas despesas da casa e da família e 23,4% para conseguir independência financeira dos pais. Ainda com relação aos candidatos que trabalharam enquanto estudavam, 44,1% começaram a trabalhar com idade entre 14 e 16 anos e 32,5% antes dos 14 anos.

Outros fatores indicados pelos candidatos como tendo impacto na decisão por parar de estudar foram a necessidade de cuidar da família ou dos filhos (22,7%) e a reprovação (20,4%).

Ainda que não sejam motivos destacados pela maioria dos candidatos, cabe destacar que parte deles deixou de estudar por problemas na oferta do ensino público: 7,25% pararam de estudar por falta de vagas em escolas públicas, 10,76% por não haver nenhuma escola próxima de sua residência e 11,46% devido à má qualidade do ensino.

Tabela 11 - Motivos para sair da escola ou para nunca ter frequentado a escola do ensino regular (múltipla escolha) – Encceja 2008

Motivo	Sim	Não
Foi reprovado	20,37%	58,86%
Não conseguia vaga em escola pública/ a família não tinha condições de pagar os estudos	7,25%	67,53%
Não havia escola perto de casa	10,76%	67,63%
A escola que frequentava era muito ruim	11,46%	62,69%
Não gostava de estudar/ não tinha interesse	16,30%	62,20%
Por motivos ligados ao trabalho: horário de trabalho/não tinha tempo de estudar	50,60%	37,15%
Parou de estudar para casar/ para ter filhos/para cuidar da família	22,67%	57,05%
Não tinha apoio da família	14,97%	59,53%
Por problemas ligados à saúde: sofreu acidente/ ficou doente/aconteceu algum acidente com pessoas da família	11,17%	61,12%
Outro motivo pessoal	41,02%	44,13%

Fonte: INEP/MEC

Os dados apresentados até agora se referem à frequência na escola regular, mas parte dos candidatos também frequentaram a Educação de Jovens e Adultos antes da inscrição no Encceja: 51,4%. Entre os que frequentaram essa modalidade, 45,6%

frequentava cursos presenciais, 18% teles salas, 15,5% assistia ao telecurso em casa e 12,2% fazia cursos a distância.

Atividades

Além das questões sobre trajetória escolar e trabalho, o questionário continha questões sobre as atividades de leitura e lazer. As atividades mais indicadas como lazer que os candidatos realizam frequentemente foram: assistir à televisão (66,1%), fazer compras no supermercado (53,8%) e escutar música ou tocar algum instrumento musical (39,8%). No que diz respeito à realização de cursos não escolares, 40,8% dos candidatos afirmou que não estava realizando nenhum curso, 26,8% estava realizando curso de informática, 20,3% algum curso profissionalizante, 8% curso de língua estrangeira e 36,2% estava realizando algum outro curso, que não estava entre as alternativas do questionário. Os quadros abaixo indicam a frequência de leitura e os assuntos de interesse dos candidatos ao Encceja:

Tabela 12 - Frequência de leitura (multi) - Encceja 2008

Tipo de publicação	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Jornais.	40,8%	48,7%	10,5%
Revistas de informação geral.	22,7%	61,9%	15,4%
Revistas de humor /quadrinhos.	13,0%	41,7%	45,3%
Revistas de divulgação científica.	11,9%	38,0%	50,1%
Livros (exceto os livros escolares).	24,9%	50,3%	24,8%

Fonte: INEP/MEC

Tabela 13 - Interesse por assuntos gerais (multi) - Encceja 2008

Assunto	Muito	Pouco	Não me interesso
Questões políticas da sua cidade	41,5%	43,4%	15,1%
Política nacional	32,3%	53,3%	14,4%
Política dos outros países	14,5%	50,4%	35,1%
Guerras	24,2%	38,7%	37,1%
Esportes	47,3%	39,4%	13,3%
Artes, teatro, cinema	25,7%	48,6%	25,8%
Avanços tecnológicos.	34,5%	38,0%	27,4%
Questões sobre sexo e saúde	57,2%	33,7%	9,1%
O problema das drogas na nossa sociedade	53,1%	30,0%	16,9%
A violência nas grandes cidades	59,4%	27,2%	13,4%
Problemas sociais, como a fome, a falta de moradia, desemprego, etc.	61,6%	26,3%	12,2%
Questões de economia, como inflação, taxas de juros, etc.	38,5%	39,8%	21,7%
Questões sobre o meio ambiente, como poluição, desmatamento, etc.	54,0%	39,0%	7,0%
Racismo e discriminação / desrespeito às pessoas de outra raça, sexo ou religião	51,4%	34,6%	14,0%

Fonte: INEP/MEC

Futuro

Por fim, o questionário continha questões sobre as preocupações e aspirações dos candidatos para o futuro. No que diz respeito às preocupações, as mais indicadas pelos candidatos se referem ao trabalho: conseguir um salário melhor é uma preocupação para 82,6% dos candidatos, fazer um curso profissionalizante para 74,4% e conseguir um trabalho para 56,7%. A maioria dos candidatos indicou ainda como uma de suas preocupações dar uma boa educação aos filhos (73,5%) e o futuro do país (73,1%). É interessante destacar que 52,7% dos candidatos indicou que ingressar no Ensino Superior é uma preocupação. Nesse sentido, cabe indicar que o motivo para fazer o Encceja mais selecionado pelos candidatos foi "Quero continuar meus estudos na educação superior" (36,5%).

Ainda no que diz respeito ao futuro, os candidatos deveriam indicar qual profissão (técnica e universitária) gostariam de ter. Muitos candidatos indicaram que a profissão que gostariam de ter não estava entre as listadas no questionário e escolheram a opção "outra". De qualquer forma, os cursos mais selecionados pelos candidatos são relativos à área de informática - Técnico de informática (25,5%) ou "Analista de sistemas ou outra área na Informática" (27%); de administração – Técnico de administração (39,2%) ou "Administrador, economista, contador" (32,5%); e de saúde –

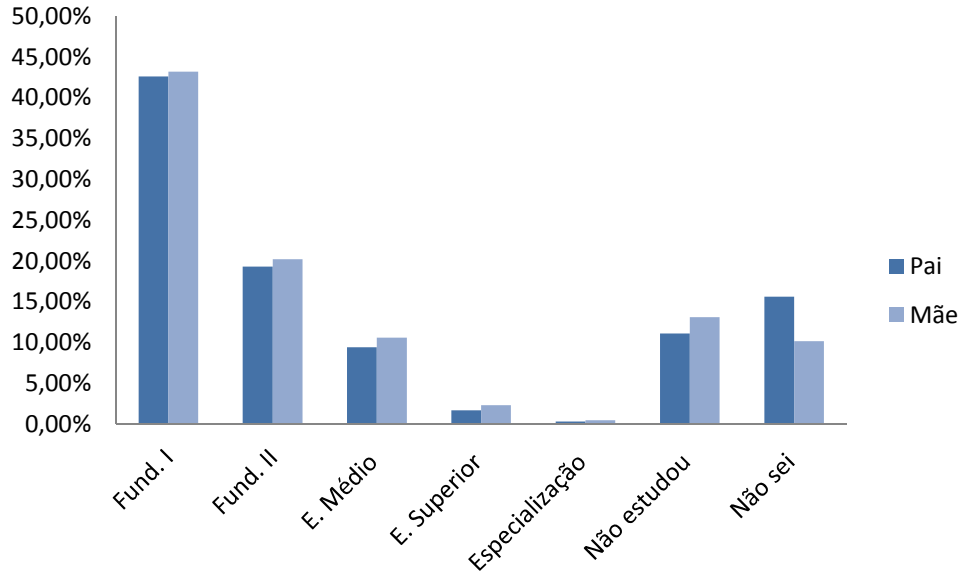
Auxiliar de enfermagem, técnico em enfermagem ou "médico, dentista, enfermeiro ou outra na área da saúde" (30,6%).

Encceja 2010

Assim como os dados socioeconômicos da edição de 2008, também não tivemos acesso aos microdados da edição de 2010. Obtivemos somente as tabelas de frequência de cada questão do questionário respondido, o que nos possibilita realizar apenas uma análise descritiva das questões. Entre as tabelas recebidas, não constam as informações mais básicas sobre os candidatos como sexo, idade, raça e escolaridade. Como, em 2010, os candidatos, respondiam o questionário durante a inscrição, é possível que essas informações fossem coletadas em um momento anterior da inscrição. Também é importante lembrar que, como a partir de 2009 o ENEM assumiu a função certificadora de Ensino Médio, todos os dados se referem somente aos candidatos à certificação de Ensino Fundamental.

Existem, no entanto, algumas questões que dizem respeito à origem socioeconômica dos candidatos. Como podemos observar nos gráficos abaixo, os pais da maioria dos candidatos têm baixa escolaridade: 42,6% dos pais e 43,2% das mães concluíram somente a primeira etapa do Ensino Fundamental e 19,3% dos pais e 20,2% das mães concluíram o Ensino Fundamental.

Gráfico 9 - Escolaridade dos pais - ENCCEJA 2010



Fonte: INEP/MEC

A maioria dos participantes do Encceja 2010, 72,1%, possuía renda pessoal de até três salários mínimos[22], sendo que 37,9% tinha renda de até 1 salário mínimo e 24,5% não tinha nenhuma renda pessoal. A renda total da família de 81,9% dos candidatos era de até 3 salários mínimos: 23,4% até 1 e 58,5% entre 1 e 3. No que diz respeito ao trabalho, 81,7% deles trabalha ou já trabalhou e quase todos começaram a trabalhar durante a adolescência: 42,5% começaram a trabalhar antes dos 14 anos, 37% entre 14 e 16 anos. Somente 8% começaram a trabalhar depois dos 18 anos. Entre os que trabalham, 24,7% tem jornada de 31 a 40 horas semanais e 40,7% de mais de 40 horas. Na tabela abaixo, constam os ramos de atividade em que os candidatos trabalham.

Tabela 14 - Trabalho - Encceja 2010

Atividade	Frequência	%
No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.	24.067	20,73%
Outro	19.930	17,16%
Na indústria	14.829	12,77%
Não trabalho	11.074	9,54%
Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas	9.113	7,85%
Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal	8.712	7,50%
No lar	6.887	5,93%
Na construção civil	5.862	5,05%
Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca	5.718	4,92%
Trabalho fora de casa em atividades informais	5.357	4,61%
Trabalho em casa informalmente	3.512	3,02%
Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior	1.064	0,92%
Total	**116.125**	

Fonte: INEP/MEC

Como grande parte dos candidatos iniciou o trabalho na adolescência, a maioria deles precisou, em algum momento, conciliar o trabalho com os estudos. Considerando somente os que afirmaram já ter trabalhado, 89,3% estudaram e trabalharam ao mesmo tempo em algum período e 74,4% destes avalia que o trabalho atrapalhou os estudos. Ainda no que diz respeito ao trabalho, os candidatos deviam classificar em uma escala de 0 a 5 (sendo 0 "nenhuma importância" e 5 "maior importância") os motivos que mais influenciaram a decisão de trabalhar. Abaixo o quadro com as respostas:

[22] O salário mínimo em 2010 era R$ 510.

Tabela 15 - Motivos para trabalhar – Encceja 2010

Motivos para trabalhar					
	Ajudar nas despesas com a casa	Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as)	Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	Adquirir experiência	Custear/pagar meus estudos
0 – nenhuma importância	3,18%	11,98%	5,73%	4,31%	14,79%
1	3,07%	4,44%	4,07%	3,47%	6,65%
2	2,85%	4,64%	4,15%	3,54%	6,55%
3	5,27%	6,79%	7,39%	6,66%	9,70%
4	7,01%	7,19%	8,34%	9,26%	8,72%
5 - maior importância	78,61%	64,97%	70,31%	72,75%	53,60%

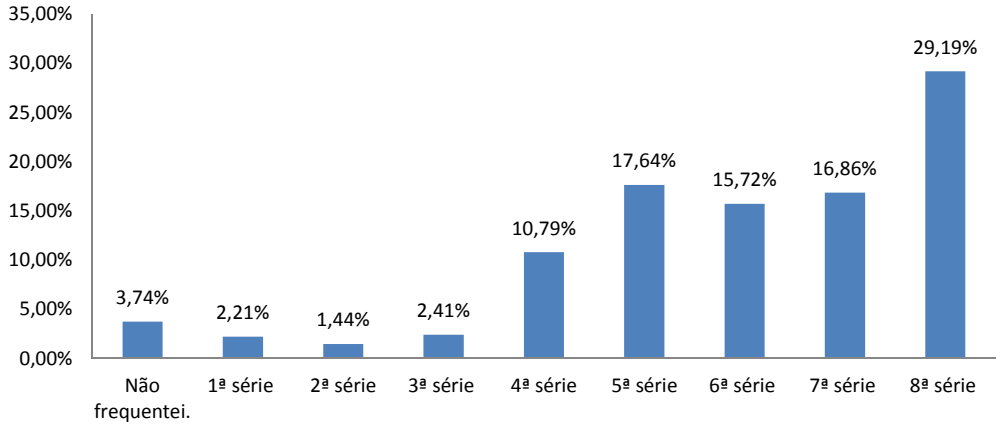
Fonte: INEP/MEC

No que diz respeito às condições de moradia, 59,2% dos candidatos morava em casa própria e 26,6% em casa alugada. Somente 3,6% moravam sozinhos, 46,1% dividiam a casa com de 1 a 3 pessoas e 46,3% de 4 a 7 pessoas. A maioria dos candidatos morava na zona urbana das cidades: 90,4%.

Os dados socioeconômicos da prova realizada em 2010 para o Ensino Fundamental indicam a grande presença de alunos que já tinham vários anos de estudo, sendo que apenas 9% estava frequentando a escola naquele momento e 66% já haviam cursado alguma série na Educação de Jovens e Adultos. Dos inscritos que responderam ao questionário socioeconômico, apenas 3,7% nunca tinham estudado em uma escola regular e 29,1% abandonaram a escola na 8ª série do ensino regular. Deve-se mencionar ainda que 80% dos candidatos deixaram de estudar quando estavam cursando alguma série do Ensino Fundamental II, ou seja, do atual 6º ao 9º ano. Dos inscritos no exame que já tinham frequentado a escola, 44% deixaram de estudar quando tinham entre 15 e 18 anos de idade e 27% entre 10 e 14 anos[23]. A partir destes dados fica evidente que a maioria dos candidatos ao Encceja é composta por indivíduos que frequentaram a escola e um terço estava prestes a completar o Ensino Fundamental. Podemos especular que o exame serviu para os que estavam próximos de completar o Ensino Fundamental, mas precisavam do certificado para o mercado de trabalho ou mesmo para dar continuidade aos estudos.

[23] Dados do Questionário Socioeconômico do ENCCEJA. INEP, 2010.

Gráfico 10 - Série do Ensino Fundamental em que deixou de estudar - ENCCEJA 2010



Fonte: INEP/MEC

Se observarmos os dados presentes no questionário socioeconômico relativos às motivações dos candidatos para realizar a prova, 62,6% dos candidatos declararam que não querer estudar não era o principal motivo para realizar o Encceja. Já 39% declararam que fariam o Encceja pelo fato de não poderem estudar e 63,9% consideraram muito relevante o Encceja ser a melhor forma de conciliar estudos e trabalho. Por fim, 73,6% atribuíram máxima importância, em uma escala de 0 a 5 habilitar-se para fazer um curso profissionalizante e se preparar para o mercado de trabalho. Menos de 1% dos candidatos diz não pretender voltar a estudar. Esse dado indica que as pessoas que prestam o Encceja têm o desejo de continuar estudando e, na sua grande maioria, com a finalidade de melhorar as condições de trabalho.

Tabela 16 - Motivos para participar do programa Encceja 2010

Motivos para participar do Encceja									
Fator/ Motivo	**Concluir o Ensino Funda-mental**	**Outras pessoas recomen-daram**	**Continu-ar os estudos**	**Não pode estudar**	**Não quer estudar**	**Melhor Maneira de Conciliar os Estudos ao meu Trabalho**	**Para conseguir um emprego**	**Para fazer um curso profissiona-lizante e preparação para o mercado de trabalho**	**Para progredir no emprego atual**
0 – fator menos relevante	5,8%	13,1%	3,3%	27,9%	62,6%	10,3%	12,7%	6,3%	24,2%
1	2,4%	6,2%	2,5%	6,7%	10,1%	3,8%	4,4%	3,2%	5,3%
2	1,8%	7,8%	2,7%	7,1%	6,5%	4,2%	4,6%	3,2%	5,3%
3	3,0%	12,4%	4,9%	10,2%	6,0%	7,9%	7,9%	6,0%	8,1%
4	4,6%	12,8%	7,4%	9,0%	3,5%	9,9%	8,8%	7,9%	7,3%
5 – fator mais	82,4%	47,7%	79,0%	39,0%	11,3%	63,9%	61,6%	73,6%	49,8%

relevante									

Fonte: INEP/MEC

A maioria dos candidatos deixou de frequentar a escola regular durante a adolescência, 44,6% entre 15 e 18 anos e 27% entre 10 e 14 anos. Somente 32,7% dizem nunca terem sido reprovados e 16,5% foram reprovados três vezes ou mais. Classificados novamente em uma escala de 0 a 5, os motivos mais importantes para os candidatos deixarem de frequentar o ensino regular são: para 46%, o motivo de maior importância foi a falta de tempo para estudar e, para 28%, o casamento e os filhos. É interessante destacar que a falta de apoio familiar foi apontado por 17% dos candidatos como um dos motivos de maior importância para deixar a escola regular e 13,5% indicou a falta de escola perto de casa. Somente 10,7% indicou a falta de interesse em estudar como um dos principais motivos.

Tabela 17 - Qual motivo faria voltar a estudar ou continuar estudando – Encceja 2010

Motivo	Frequência	%
Conseguir um emprego.	35196	24,69%
Progredir no emprego atual.	20904	14,66%
Conseguir um emprego melhor.	53940	37,84%
Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.	27718	19,45%
Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.	4033	2,83%
Não pretendo voltar a estudar.	754	0,53%
Total	142545	100%

Fonte: INEP/MEC

Ainda no que diz respeito à trajetória escolar, somente 33,6% dos candidatos frequentava ou já tinha frequentado a Educação de Jovens e Adultos. Destes, 79,3% frequentaram a EJA em cursos presenciais em escola pública.

3.3. Mudanças no Ensino Médio: a certificação via ENEM

Considerando que, a partir de 2009, a certificação de escolaridade para o Ensino Médio passou a ser realizada pelo ENEM, este exame nacional se tornou objeto de análise da pesquisa. Ao mesmo tempo, o ENCCEJA passou a exercer, em território nacional, a função de instrumento de aferição de competências e habilidades somente para fins de certificação de escolaridade em nível de ensino fundamental. Para brasileiros residentes em outros países, o ENCCEJA continuou como possível via de certificação inclusive para o ensino médio.

Neste novo contexto, sistematizamos e analisamos as informações constantes dos microdados das edições de 2009 e 2010 do exame, tendo como objetivo principal compreender quem são e quais os desempenhos alcançados daqueles participantes que buscavam a certificação de escolaridade de nível médio, além das principais motivações e razões para buscar a certificação de escolaridade[24]. Retomamos também algumas questões relativas ao contexto de criação e implantação do ENEM para analisar as transformações que essa política passou até assumir a função de certificação.

Inicialmente, vale destacar que os microdados das edições de 2009 e 2010 apresentam quantidade significativa de *missing cases* sobretudo em relação à certificação. Não há informações sobre pedido ou não de certificação de escolaridade para 97% dos inscritos no ENEM de 2009 e para cerca de 21% dos inscritos na edição de 2010.

Segundo informações solicitadas à DAEB/INEP, tal situação ocorreu, no ano de 2009, pois, no momento em que a decisão de atribuir a função certificadora ao ENEM, as inscrições para este exame e para o ENCCEJA já estavam abertas, fazendo com que as inscrições para o ENCCEJA Ensino Médio fossem transferidas para o sistema do ENEM. Com isso, parte das informações foram perdidas. Pelas informações recebidas do próprio INEP, a edição de 2009 recebeu 197.991 pedidos de certificação, ou seja, 4,8% dos 4.148.721 dos inscritos requisitaram a certificação.

Ao analisar os microdados dessa edição, constatou-se que o número de solicitantes da certificação era bem menor do que o informado pela DAEB/INEP: 124.916, ou seja, 3% do total de inscritos. Em outro contato, a DAEB e a DTDIE/INEP,

[24] As descrições e análises estatísticas tiveram contribuições de Fernando Guarnieri, doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e colaborador das várias linhas de pesquisa compreendidas pelo convênio assinado entre Ação Educativa e INEP.

esta responsável pelos sistemas e bases de dados, indicou outra razão para a existência de significativa proporção de *missing cases*: os inscritos na edição de 2009 apontaram o interesse pela certificação somente após a inscrição. Ainda segundo a DTDIE, os *missing cases* representavam todas as pessoas que não solicitaram a certificação.

A análise dos 124.916 inscritos que solicitaram a certificação mostrou que, desse total, houve 10.993 casos que não solicitaram a certificação (8,8%). Diante de tais incongruências e pela impossibilidade de se verificar qual a possível influência desses *missing cases* no que diz respeito à certificação, optamos por não utilizar os dados do ENEM 2009 nestas análises.

No caso do ENEM 2010, há significativa ausência de informações sobre a solicitação de certificação de conclusão de escolaridade, porém em menor proporção em relação aos microdados da edição do ano anterior. Ao total, houve 983.174 missing cases, ou seja, 21,3% do total de inscritos nessa edição.

3.3.1. Transformações e atuais características do exame

O ENEM foi idealizado e implantado na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza (1995- 2002) como um procedimento de avaliação do desempenho individual de estudantes do Ensino Médio, pela Portaria nº 428, de 18 de maio de 1998. Como um exame individual e de caráter voluntário, seus principais objetivos eram propiciar parâmetros para autoavaliação de estudantes das diferentes modalidades de Ensino Médio e, ao mesmo tempo, ser um instrumento complementar de acesso a cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior.

> Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
>
> I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
>
> II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
>
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
>
> IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-Médio.

O Inep, responsável por toda a execução do exame, também estaria responsável por criar um banco de dados e disponibilizá-lo juntamente com relatórios às secretarias estaduais de educação (Artigo 6º, da Portaria nº 438/98), que, em posse dos resultados,

poderiam identificar pontos fortes e frágeis do Ensino Médio, mesmo que tais resultados não pudessem ser generalizados devido ao caráter opcional do exame e ao fato de abarcar significativo número de egressos do Ensino Médio (BRASIL, 2001).

Assim como o ENCCEJA, o ENEM integrou o que Paulo Renato Souza denominou de "ciclo de avaliações da Educação Básica" (SOUZA *in* MURRIE, 2002, p. 8) juntamente também com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse ciclo de avaliações foi, à época, um dos pilares do processo de reforma educacional, levada a cabo a partir da segunda metade da década de 1990, quando um realinhamento das forças políticas no Congresso Nacional (OLIVEIRA, 2001) favoreceu o encaminhamento da plataforma política liderada pela coligação PSDB-PFL, sob liderança de Fernando Henrique Cardoso, pautada pela defesa da redução das áreas de atuação do Estado, atrelada ao fortalecimento de sua natureza reguladora de modo a recuperar sua capacidade administrativo-financeira e de governança (BRASIL, 1997).

Ao longo de sua de existência o ENEM foi realizado em todos os anos e suas funções foram ampliadas ao longo desse período, aumentando a sua importância e o número de inscritos.

Como citado anteriormente, a Portaria nº 438, de 1998, o estabeleceu como uma autoavaliação de estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio com o propósito de fornecer subsídios para que cada pessoa tomasse decisões individuais acerca da continuidade de estudos e de questões relacionadas ao mundo do trabalho. Além disso, previa-se também que o exame funcionasse como instrumento complementar aos diferentes processos de seleção no Ensino Superior.

Entre 1998 e 2000, foi relativamente pequena a participação no exame quando comparado com os anos seguintes. Pela tabela abaixo, pode-se perceber que há dois grandes saltos no número de inscritos no exame: o primeiro, entre 2000 e 2001, deveu-se à implantação da isenção de pagamento da taxa de inscrição a determinados segmentos[25], beneficiando principalmente estudantes de escolas públicas; o segundo, ocorrido entre 2004 e 2005, deu-se após criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e seu atrelamento ao resultado no exame.

[25] A isenção da taxa de inscrição foi direcionada a concluintes do Ensino Médio em escolas públicas, a estudantes carentes de escolas de Ensino Médio privadas (mediante declaração do dirigente da instituição), a concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA e a egressos do Ensino Médio que atestassem impossibilidade de arcar com tal custo.

Tabela 18 - Número de inscritos no ENEM (1998-2010)

Edição	Total de inscritos	Variação em relação ao ano anterior
1998	157.221	-
1999	346.953	120,7%
2000	390.180	12,5%
2001	1.624.131	316,3%
2002	1.829.170	12,6%
2003	1.882.393	2,9%
2004	1.552.316	-17,5%
2005	3.004.491	93,5%
2006	3.742.827	24,6%
2007	3.584.569	-4,2%
2008	4.004.715	11,7%
2009	4.147.527	3,6%
2010	4.611.441	11,2%

Fonte: INEP/MEC.

Os dados disponíveis na tabela acima trazem indícios de que o lançamento do Sistema de Seleção Unificado (SISU), em 2009, programa de seleção para ingresso em instituições federais de Ensino Superior, baseado no desempenho no ENEM, não foi acompanhada de um novo salto no número de inscritos na edição seguinte do exame, assim como ocorrera em 2001 e 2005.

As diversas mudanças ocorridas no ENEM alteraram-no significativamente, sobretudo, em relação aos usos que se fizeram de seus resultados desde sua criação – como, por exemplo, o atrelamento do desempenho a processos seletivos de ingresso em universidades públicas e de concessão de bolsas e de isenções em universidade particulares – e, portanto, ao seu público-alvo – maior número de egressos do que de concluíntes do Ensino Médio.

A estrutura original do ENEM, contudo, se manteve sem modificações substantivas até 2009, quando foi finalizado um processo de reformulação em que lhe foi atribuída a função certificadora. Foi neste momento que o ENCCEJA restringiu-se ao Ensino Fundamental no território nacional e também passou a ocorrer de forma bastante irregular.

O "novo" ENEM, como assim o definiram seus responsáveis, inclui a definição de uma nova matriz de referência e de novos objetivos. Antes, pela Portaria nº 438/98, com as modificações feitas pela Portaria MEC nº 318 de 2001, a matriz era constituída

por cinco competências e 21 habilidades referentes à parte objetiva da prova e cinco competências para a prova de redação. Já em 2009, pela Portaria nº 109 de 2009, a matriz passou a ser constituída por cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e por matrizes de referências para cada área de conhecimento, as quais possuíam competências, habilidades e objetos do conhecimento específicos.

É preciso mencionar que a matriz adotada foi construída com base na matriz de competências do Ensino Médio elaborada para o ENCCEJA em 2002 e reformulada em 2006. A matriz do ENEM introduz mudanças pontuais à matriz original do ENCCEJA e acrescenta a elas uma lista de objetos de conhecimentos (conteúdos) de cada uma das áreas do conhecimento.

O caderno de prova do ENEM passou de 63 questões e uma proposta de redação (texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo) a serem resolvidas em um dia, para 180 questões e uma proposta de redação (texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo) a serem elaborados em dois diferentes dias. Desde 2009, são aplicadas quatro provas com 45 questões cada, organizadas da seguinte maneira: Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, Prova II – Matemáticas e suas Tecnologias, Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias e, por fim, Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Assim como antes, cada participante deveria entregar o questionário socioeconômico preenchido no primeiro dia de aplicação da prova.

A ampliação do número de questões do ENEM relaciona-se diretamente com a necessidade de discriminar os candidatos em um processo de seleção muito competitivo. É preciso ampliar o número de pontos válidos para que se selecione efetivamente aqueles que conseguiram fazer a maior pontuação dentre muitos milhares de candidatos em um curso específico.

Pela Portaria nº 109/09, o ENEM passou a ter sete diferentes objetivos, sendo mantida a perspectiva de ser uma referência para autoavaliação e de ser um instrumento complementar de processos seletivos para o mundo do trabalho e para cursos pós-Médio. Agora, além de seu resultado utilizado para pleitear a certificação de conclusão do Ensino Médio, o exame também serviria como uma avaliação de base dos ingressantes no Ensino Superior e como indicador de desempenho das unidades escolares.

> Art. 1º- Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.
> Art. 2º- Constituem objetivos do Enem:
> I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
> II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
> IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
> V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º- e 2º- da Lei nº- 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
> VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
> VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de Educação Superior.

Posteriormente, a Portaria nº 807, de 2010, que instituiu o ENEM 2010, manteve a perspectiva de ser uma autoavaliação para orientar a continuidade de estudos e a inserção no mercado de trabalho[26], sendo uma via de certificação para efeito de conclusão do Ensino Médio, instrumento para acesso ao Ensino Superior e ingresso em programas governamentais. Seus resultados poderiam ser utilizados para também para a realização de estudos e criação de indicadores da educação brasileira.

> Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do Ensino Médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
> Art. 2° Os resultados do ENEM possibilitam:
> I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II - a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
> III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
> IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
> V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

[26] Destaca-se que a expressão mundo do trabalho foi substituída por mercado de trabalho.

No que se refere à certificação, em 2010, a Portaria nº 04 de 2010 fixou o desempenho mínimo de 400 pontos na parte objetiva e de 500 pontos na redação para que os participantes pleiteassem a certificação junto a instituições certificadoras. Em 2012, o desempenho mínimo na parte objetiva passou para 450 pontos, mantendo-se as mesmas exigências para a redação. Ainda nesse mesmo ano, o Artigo 3º da Portaria nº 10 reafirmou que a certificação pelo ENEM não pressupunha a frequência em escola pública e, por isso, não poderia ser utilizada para efeito de benefícios de programas federais.

3.3.2. Dimensionamento da demanda potencial pela certificação

Os possíveis candidatos à certificação pelo ENEM e pelo ENCCEJA são aquelas pessoas que, por diferentes motivações e diferentes trajetórias de vida, não puderam completar o ciclo de escolarização básica na idade entendida como adequada. Para tanto, é preciso que esse público respeite as idades mínimas estabelecidas pela atual legislação educacional para pleitear a certificação via exames – 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio. Esses cortes etários também são os mesmos critérios nacionalmente definidos para a matrícula na modalidade EJA nas Diretrizes Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)[27].

Atualmente, seguindo os condicionantes citados acima, o público que pode se tornar demandante da certificação do Ensino Médio via ENEM ultrapassa os 80 milhões de pessoas; dentro desse público, estão desde pessoas que nunca frequentaram os bancos escolares até aquelas que não possuem escolaridade completa, além de estudantes do ensino regular com atraso idade-série/ano e estudantes de EJA.

[27] As Diretrizes Operacionais para a EJA podem ser consultadas em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992

Tabela 19 - Demanda potencial de EJA para o Ensino Médio no Brasil

Ano	Sem Ensino Fundamental completo	% da população brasileira	Sem Ensino Médio completo	% da população brasileira
2002	69.374.124	55%	17.168.805	15%
2003	68.380.455	53%	18.102.309	15%
2004	68.901.104	52%	18.833.663	15%
2005	68.623.688	51%	19.086.606	15%
2006	67.323.016	49%	19.672.614	15%
2007	66.077.337	47%	20.770.369	16%
2008	64.739.642	45%	21.377.475	16%
2009	64.815.916	45%	20.562.672	15%
2010	65.043.145	34%	22.352.064	12%

Fonte: IBGE

Vale destacar que, pelos dados acima, a população brasileira que não possui Ensino Fundamental completo decresceu em mais de dez pontos percentuais entre 2002 e 2010, mas, em números absolutos, mantém-se acima dos 65 milhões de pessoas. Enquanto isso, no mesmo período, a população brasileira com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto aumentou em números absolutos e manteve-se praticamente estável em termos percentuais, trazendo fortes indícios de que as ações de universalização do Ensino Fundamental não foram acompanhadas pelo aumento do atendimento na etapa seguinte.

Essas mais de 85 milhões de pessoas que compõem o público potencial da certificação via ENEM deve-se, principalmente, ao fato de que não é necessário ter completado o Ensino Fundamental para pleitear a certificação via ENEM. A princípio, o certificado de Ensino Médio comprovaria que a pessoa tem aprendizagens, saberes e habilidades esperadas para todo o ciclo de escolarização básica.

Pode-se dizer que o ENEM tem se mostrado uma via atrativa de obtenção de certificado de escolaridade na medida em que as matrículas na modalidade EJA vêm decrescendo ao mesmo tempo em que a busca pela certificação tem aumentado substancialmente, sobretudo no caso do ENEM, já que possibilita a candidatura ao Ensino Superior. Em parte, isso ocorre, como mostram as respostas dadas pelos candidatos do ENCCEJA que responderam o questionário socioeconômico em 2008 e 2010 pelas dificuldades de conciliar trabalho, família e escola, fazendo com que grande parte daqueles que desejam estudar e obter avanços na vida profissional, procurem o exame como alternativa.

3.3.3. Exploração dos microdados da edição de 2010

Em síntese, a abordagem dos dados levaram em conta duas principais categorias em relação ao público que procurou o ENEM 2010: os inscritos e os participantes, sendo que esta última categoria diz respeito às pessoas que estiveram presentes em, pelo menos, uma das provas do exame e que não foram eliminados segundo os critérios de exclusão do processo. Para as análises de desempenho, foram utilizados os dados daquelas pessoas que estiveram presentes em todas as provas do ENEM.

Além dessas duas categorias, optou-se por agrupar os inscritos e os participantes entre aqueles que solicitaram ou não a certificação de conclusão de escolaridade, de modo a identificar possíveis variáveis que possibilitem traçar um perfil para o grupo das pessoas que buscaram a certificação nessa edição do exame.

Tendo em vista as limitações dos próprios microdados e, logo, as limitadas possibilidades de generalização dos resultados encontrados, os dados apresentados a seguir procurar ilustrar algumas características do público que procurou a certificação em 2010. Os dados estatísticos aqui arrolados devem, portanto, ser encarados como sinais de dinâmicas reais mais complexas, que não necessariamente podem ser compreendidos em sua totalidade devido às limitações dos dados disponíveis.

Motivação dos inscritos

Na edição de 2010, houve um total de 4.626.094 inscritos, 12% maior em relação à edição de 2009, que contou com um total de 4.148.721. Dentre os inscritos, houve uma alta taxa de preenchimento do questionário de contexto socioeconômico, 99,7%, sendo que pouco menos de 15 mil pessoas não o preencheram.

Primeiramente, pela tabela abaixo, verificou-se que mais de 80% dos inscritos atribuiu alto grau de importância à participação no Enem 2010 para prosseguir os estudos e pleitear bolsas no ensino superior. Já 42,8% apontou que a obtenção de certificação/aceleração dos estudos não era um fator importante para participar do exame, e 31,9% apontou alto grau de relevância.

Tabela 20 - Grau de importância atribuída à participação no Enem pelos inscritos. 2010

Motivação	Não declarado	Grau de importância crescente						
		0	1	2	3	4	5	Total
Testar os próprios conhecimentos	0,3%	5,8%	4,1%	5,6%	12,8%	15,8%	55,5%	100,0%
Prosseguir os estudos no ensino superior	0,3%	2,1%	1,4%	1,3%	2,4%	5,4%	87,0%	100,0%
Obter certificação do ensino médio ou acelerar os estudos	0,3%	42,8%	5,4%	4,7%	6,9%	8,0%	31,9%	100,0%
Conseguir uma bolsa de estudos	0,3%	5,8%	1,9%	1,9%	3,3%	5,3%	81,5%	100,0%

Fonte: MEC/Inep

Em 2010, 539.216 inscritos no ENEM solicitaram a certificação de conclusão de escolaridade. Desse público, 87,6% atribuiu alto grau de importância da certificação para prosseguimento dos estudos no ensino superior e 75,7% para conseguir um emprego melhor. Já quase um terço informou que a certificação não apresentava tinha importância para progredir no emprego de então. Por fim, mais de 60% declarou alta importância para obter um emprego.

Tabela 21 - Grau de importância atribuída pelos inscritos no Enem à obtenção de certificação pelos inscritos. 2010

Motivação	Grau de importância					
	0	1	2	3	4	5
Conseguir um emprego	17,0%	3,3%	3,8%	7,0%	7,6%	61,3%
Conseguir um emprego melhor	10,8%	2,0%	2,1%	3,7%	5,8%	75,7%
Progredir no emprego atual	31,8%	3,7%	4,1%	6,2%	6,1%	48,1%
Continuar os estudos no ensino superior	3,2%	1,6%	1,5%	2,5%	3,7%	87,6%

Fonte: MEC/Inep

Dados de ausência, presença e eliminação

Pela tabela abaixo, é possível verificar que houve significativa taxa de ausência em cada uma das provas: 26,7% nas provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, aplicadas no mesmo dia, e 29,3% nas provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias (que inclui a prova de redação) e de Matemática, também aplicadas em um mesmo dia.

Tabela 22 - Taxas de ausência, presença e eliminação no Enem. 2010

Provas	Total de inscritos	Ausência	Presença	Eliminação
Ciências da Natureza	4.626.094	26,7%	73,2%	0,1%
Ciências Humanas	4.626.094	26,7%	73,2%	0,1%
Linguagens, códigos e suas tecnologias	4.626.094	29,3%	70,4%	0,3%
Matemática	4.626.094	29,3%	70,4%	0,3%

Fonte: Inep/MEC

Os dados da tabela abaixo mostram que a taxa de ausência das pessoas que não solicitaram a certificação de escolaridade foi menor em todas as provas quando comparada com a taxa daqueles que a solicitaram.

Tabela 23 - Ausência nas provas segundo solicitação ou não de certificação. 2010

Provas	Ausência dentre aqueles que não solicitaram		Ausência dentre aqueles que solicitaram	
	Total	Taxa	Total	Taxa
Ciências da Natureza	939.937	30,3%	188.029	34,9%
Ciências Humanas	939.937	30,3%	188.029	34,9%
Linguagens, códigos e suas tecnologias	1.022.641	32,9%	209.291	38,8%
Matemática	1.022.641	32,9%	209.291	38,8%

Fonte: MEC/Inep

Caracterização dos participantes que solicitaram certificação

A partir desta seção, as descrições **consideram apenas os participantes que estiveram presentes em todas as provas** do Enem 2010. Do total de 4.626.094 inscritos, 3.642.919 estiveram presentes em algumas das provas – 78,7% do total. Destes, 3.242.776 estiveram presentes em todas as provas – 70,1% do total. Vale destacar que, para este público que esteve presente em todas as provas do ENEM, 2.388.171 participantes apresentam informação sobre solicitação ou não de pedido de certificação. Não há, portanto, este tipo de informação para 854.605 (26,4%).

Pela tabela abaixo, percebe-se que mais de dois terços (66,9%) dos que não a solicitaram estavam em grupos de idade até 24 anos, enquanto que, entre aqueles que solicitaram, 57,1% também estava na mesma faixa etária. Percebe-se, portanto, que houve uma maior proporção de pessoas mais velhas entre aquelas que pediram certificação, sobretudo nas faixas etárias maiores de 30 anos.

Tabela 24 - Distribuição dos participantes no Enem por grupos de idade e solicitação de certificação. 2010

Idade	Não solicitou		Solicitou		Total	
Até 14 anos	0	0,0%	1	0,0%	1	0,0%
De 15 a 17 anos	45	0,0%	41	0,0%	86	0,0%
18 anos	368549	17,9%	55554	17,1%	424103	17,8%
19 anos	297204	14,4%	41286	12,7%	338490	14,2%
20 anos	208510	10,1%	27092	8,3%	235602	9,9%
21 anos	164630	8,0%	20236	6,2%	184866	7,7%
22 anos	133654	6,5%	16469	5,1%	150123	6,3%
23 anos	111088	5,4%	13446	4,1%	124534	5,2%
24 anos	95463	4,6%	11699	3,6%	107162	4,5%
De 25 a 29 anos	313578	15,2%	42930	13,2%	356508	14,9%
De 30 a 39 anos	249499	12,1%	54381	16,7%	303880	12,7%
40 anos ou mais	120462	5,8%	42354	13,0%	162816	6,8%
Total	**2062682**	**100,0%**	**325489**	**100,0%**	**2388172**	**100,0%**

Fonte: Inep /MEC

Não houve diferenças significativas entre aqueles que pediram ou não a certificação para o Ensino Médio via Enem segundo o estado de origem. A exceção se deu no Rio Grande do Sul: esse Estado foi o único que teve mais peso entre os que solicitaram (11,9%) do que entre os que não solicitaram a certificação (5,8%).

Tabela 25 - Distribuição dos participantes no Enem por estado de inscrição e solicitação de certificação. 2010

Estado	Não solicitou		Solicitou		Total	
Não identificado	426	0,0%	6306	1,9%	6732	0,3%
AC	6384	0,3%	963	0,3%	7347	0,3%
AL	21779	1,1%	3231	1,0%	25010	1,0%
AM	63730	3,1%	7801	2,4%	71531	3,0%
AP	6256	0,3%	986	0,3%	7242	0,3%
BA	189793	9,2%	29617	9,1%	219410	9,2%
CE	100554	4,9%	9981	3,1%	110535	4,6%
DF	27561	1,3%	5171	1,6%	32732	1,4%
ES	45698	2,2%	11548	3,5%	57246	2,4%
GO	44302	2,1%	8024	2,5%	52326	2,2%
MA	95316	4,6%	8391	2,6%	103707	4,3%
MG	245912	11,9%	34929	10,7%	280841	11,8%
MS	43846	2,1%	11471	3,5%	55317	2,3%
MT	52549	2,5%	7974	2,4%	60523	2,5%
PA	91059	4,4%	12509	3,8%	103568	4,3%
PB	51840	2,5%	4627	1,4%	56467	2,4%
PE	115059	5,6%	13432	4,1%	128491	5,4%
PI	48402	2,3%	6305	1,9%	54707	2,3%
PR	91795	4,5%	14888	4,6%	106683	4,5%
RJ	151574	7,3%	24437	7,5%	176011	7,4%
RN	47416	2,3%	5451	1,7%	52867	2,2%
RO	22792	1,1%	3442	1,1%	26234	1,1%
RR	6679	0,3%	814	0,3%	7493	0,3%
RS	120028	5,8%	38797	11,9%	158825	6,7%
SC	27092	1,3%	4167	1,3%	31259	1,3%
SE	25570	1,2%	3289	1,0%	28859	1,2%
SP	307298	14,9%	44899	13,8%	352197	14,7%
TO	11972	0,6%	2039	0,6%	14011	0,6%
Total	**2062682**	**100,0%**	**325489**	**100,0%**	**2388171**	**100,0%**

Fonte: MEC/Inep

Dentre os participantes que estiveram presentes em todas as provas e não solicitaram a certificação (ver tabela abaixo), destaca-se que 82% já havia concluído o ensino médio, enquanto que 17,9% iria conclui-lo ainda em 2010, e apenas 0,1% iria conclui-lo após 2010. Desse público total, 84,5% concluiu ou concluiria em 2010 no ensino regular, enquanto que 8% concluiu ou concluiria na modalidade EJA.

Tabela 26 - Distribuição dos participantes no Enem que **não** solicitaram certificação por situação em relação ao ensino médio e tipo de instituição de ensino. 2010

Situação	Tipo de instituição									
	Ensino regular		EJA		Ensino profissionalizante		Ensino especial		Total	
Já concluiu	1420536	82,6%	138212	76,5%	104637	82,9%	5604	82,8%	1668989	82,0%
Concluiria em 2010	299106	17,4%	41718	23,1%	21407	17,0%	1100	16,2%	363331	17,9%
Concluiria após 2010	1099	0,1%	627	0,3%	110	0,1%	66	1,0%	1902	0,1%
Total	1720741	100,0%	180557	100,0%	126154	100,0%	6770	100,0%	2034222	100,0%

Fonte: MEC/Inep

Já dentre os inscritos que solicitaram a certificação e estiveram presentes em todas as provas, a tabela abaixo demostra que 30,3% já tinha concluído o Ensino Médio, fenômeno contraditório em relação ao pedido de certificação. Já 64,1% revelou que concluiria ainda em 2010 e apenas 5,7% concluiria após este ano. Destaca-se que apenas 3,4% dos que estavam no ensino regular e 10,5% dos que estavam na EJA concluiu o Ensino Médio após 2010.

Tabela 27 - Distribuição dos participantes no Enem **que solicitaram certificação** por situação em relação ao ensino médio e tipo de instituição de ensino. 2010

Situação	Tipo de instituição									
	Ensino regular		EJA		Ensino profis-sionalizante		Ensino especial		Total	
Já concluiu	37923	33,2%	10220	21,5%	3436	40,2%	689	30,7%	52268	30,3%
Concluiria em 2010	72478	63,4%	32393	68,0%	4793	56,1%	1023	45,6%	110687	64,1%
Concluiria após 2010	3924	3,4%	5008	10,5%	318	3,7%	532	23,7%	9782	5,7%
Total	114325	100,0%	47621	100,0%	8547	100,0 %	2244	100,0%	172737	100,0 %

Fonte: MEC/Inep

Ainda pela tabela acima, observa-se que, do total de 172.737 participantes de que dispomos informação, 44,2% dos pedidos de certificação referem-se a estudantes que ainda estavam cursando o Ensino Médio regular, enquanto apenas 27,6% veio da modalidade EJA.

Pela tabela abaixo, é possível perceber que, em 2010, houve uma clara diferença no tempo de conclusão do ensino médio entre os grupos que pediram ou não a certificação. Entre aqueles que não a solicitaram, 56,7% demorou três anos e 23,1% não havia concluído, enquanto que, entre aqueles que solicitaram a certificação, 56,9% demorou três anos e 22,8% não concluiu o ensino médio.

Tabela 28 - Distribuição dos participantes no Enem por tempo de conclusão do ensino médio. 2010

Tempo	Não solicitou certificação		Solicitou certificação		Total	
Não declarado	5430	0,3%	1211	0,4%	6641	0,3%
Menos de 3 anos	140457	6,8%	22171	6,8%	162628	6,8%
3 anos	1168065	56,6%	185298	56,9%	1353363	56,7%
4 anos	188384	9,1%	29587	9,1%	217971	9,1%
5 anos	42033	2,0%	6680	2,1%	48713	2,0%
6 anos ou mais	39944	1,9%	6365	2,0%	46309	1,9%
Não concluiu	478369	23,2%	74177	22,8%	552546	23,1%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: MEC/Inep

Tanto para aqueles que não solicitaram quanto para aqueles que solicitaram a certificação, a tabela abaixo informa que 85,4% daqueles que participaram de todas as provas nunca havia abandonado o ensino médio.

Tabela 29 - Distribuição dos participantes no Enem segundo desistência do Ensino Médio por solicitação da certificação. 2010

Se deixou de estudar no EM	Não solicitou certificação		Solicitou certificação		Total	
Não declarado	5430	0,3%	1211	0,4%	6641	0,3%
Não	1762214	85,4%	277831	85,4%	2040045	85,4%
Por um ano	107780	5,2%	16948	5,2%	124728	5,2%
Por dois anos	51345	2,5%	8160	2,5%	59505	2,5%
Por três anos	27497	1,3%	4344	1,3%	31841	1,3%
Por quatro anos ou mais	108416	5,3%	16995	5,2%	125411	5,3%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: Inep/MEC

Daqueles participantes de todas as provas do ENEM 2010, 76,6% indicou que o pai possuía até o ensino médio, sendo que quase um terço apontou que possuía até a quarta série do Ensino Fundamental. Destaca-se que apenas 7,5% informou que o pai possuía ensino superior e somente 6,2% que não estudou. No geral, não há diferenças significativas entre quem pediu e quem não pediu a certificação de conclusão de escolaridade.

Tabela 30 - Distribuição dos participantes do Enem segundo escolaridade do pai e solicitação de certificação. 2010

Escolaridade do pai	**Não solicitou**		**Solicitou**		**Total**	
Não declarada	5430	0,3%	1211	0,4%	6641	0,3%
Da 1ª a 4ª série EF	670541	32,5%	104698	32,2%	775239	32,5%
Da 5ª a 8ª série EF	414294	20,1%	65592	20,2%	479886	20,1%
Ensino médio	488146	23,7%	77923	23,9%	566069	23,7%
Ensino superior	154138	7,5%	24234	7,4%	178372	7,5%
Especialização	32168	1,6%	5227	1,6%	37395	1,6%
Mestrado	9050	0,4%	1506	0,5%	10556	0,4%
Doutorado	5175	0,3%	814	0,3%	5989	0,3%
Não estudou	127388	6,2%	19797	6,1%	147185	6,2%
Não sabe informar	156352	7,6%	24487	7,5%	180839	7,6%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: MEC/Inep

Já com relação à escolaridade da mãe, 78,4% informaram até o Ensino Médio, sendo que também quase um terço apontou possuir até a 4ª série do Ensino Fundamental; já quase 10% apontou que a mãe possuía Ensino Superior e 5,2% não havia estudado. Não há significativa diferença entre aqueles que pediram ou não certificação.

Tabela 31 - Distribuição dos participantes do Enem segundo escolaridade da mãe e solicitação de certificação. 2010

Escolaridade da mãe	Não solicitou		Solicitou		Total	
Não declarada	5430	0,3%	1211	0,4%	6641	0,3%
Da 1ª a 4ª série EF	593305	28,8%	92744	28,5%	686049	28,7%
Da 5ª a 8ª série EF	450515	21,8%	71498	22,0%	522013	21,9%
Ensino médio	573105	27,8%	90690	27,9%	663795	27,8%
Ensino superior	204417	9,9%	32365	9,9%	236782	9,9%
Especialização	58074	2,8%	9137	2,8%	67211	2,8%
Mestrado	9757	0,5%	1539	0,5%	11296	0,5%
Doutorado	3342	0,2%	529	0,2%	3871	0,2%
Não estudou	107353	5,2%	16977	5,2%	124330	5,2%
Não sabe informar	57384	2,8%	8799	2,7%	66183	2,8%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: INEP/MEC

Com relação à renda familiar, 75,7% declarou que a renda familiar era de até três salários mínimos, sendo que pouco mais de um quarto informou ser de até um salário mínimo. Somente 9,5% informou que a renda familiar aproximada era maior do que seis salários mínimos.

Tabela 32 - Distribuição dos participantes do Enem segundo renda familiar mensal (Em salários mínimos) e solicitação de certificação. 2010

Renda familiar mensal	Não solicitou		Solicitou		Total	
Não declarado	5430	0,3%	1211	0,4%	6641	0,3%
Até 1 SM	521651	25,3%	80986	24,9%	602637	25,2%
De 1 a 3 SM	1038351	50,3%	164527	50,5%	1202878	50,4%
De 3 a 6 SM	301895	14,6%	47846	14,7%	349741	14,6%
De 6 a 9 SM	71636	3,5%	11235	3,5%	82871	3,5%
De 9 a 12 SM	37843	1,8%	5938	1,8%	43781	1,8%
De 12 a 15 SM	16800	0,8%	2580	0,8%	19380	0,8%
Mais de 15 SM	35219	1,7%	5744	1,8%	40963	1,7%
Nenhuma renda	33857	1,6%	5422	1,7%	39279	1,6%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: INEP/MEC

Com relação à renda individual, quase um terço dos participantes declarou receber até um salário mínimo, sendo que mais de 45,7% afirmou não ter qualquer renda individual. Não há diferença significativa entre as informações prestadas por quem pediu ou por quem não pediu a certificação de conclusão de escolaridade.

Tabela 33 - Distribuição dos participantes do Enem segundo renda individual mensal (Em salários mínimos) e solicitação de certificação. 2010

Renda individual mensal	Não solicitou		Solicitou		Total	
Não declarado	5430	0,3%	1211	0,4%	6641	0,3%
Até 1 SM	660489	32,0%	104039	32,0%	764528	32,0%
De 1 a 3 SM	396476	19,2%	63321	19,5%	459797	19,3%
De 3 a 6 SM	42977	2,1%	6889	2,1%	49866	2,1%
De 6 a 9 SM	7187	0,3%	1154	0,4%	8341	0,3%
De 9 a 12 SM	3090	0,1%	488	0,1%	3578	0,1%
De 12 a 15 SM	1292	0,1%	199	0,1%	1491	0,1%
Mais de 15 SM	2542	0,1%	411	0,1%	2953	0,1%
Nenhuma renda	943199	45,7%	147777	45,4%	1090976	45,7%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: INEP/MEC

No que diz respeito ao trabalho, não há informações sobre mais de 40% dos participantes que estiveram presentes em todas as provas. Dentre as informações disponíveis, mais de 20% informou trabalhar mais de 40h semanais e pouco mais de 14,2% declarou trabalhar, no máximo, 10h semanais. Não há diferença significativa entre quem pediu ou não a certificação.

Tabela 34 - Distribuição dos participantes do Enem segundo horas de trabalho semanais e solicitação de certificação. 2010

Horas de trabalho semanais	**Não solicitou**		**Solicitou**		**Total**	
Não declarado	841377	40,8%	131809	40,5%	973186	40,8%
Sem jornada fixa, até 10h	292419	14,2%	46059	14,2%	338478	14,2%
De 11h a 20h	98621	4,8%	15531	4,8%	114152	4,8%
De 21h a 30h	97622	4,7%	15524	4,8%	113146	4,7%
De 31h a 40h	292082	14,2%	46554	14,3%	338636	14,2%
Mais de 40h	440561	21,4%	70012	21,5%	510573	21,4%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: INEP/MEC

Ainda em relação ao trabalho, também há significativa ausência de informação sobre a idade em que começou a trabalhar. Dentre as informações disponíveis, pouco mais de 20% informou que começou a trabalhar com idade entre 14 e 16 anos e 27,1% com mais de 17 anos de idade. Não há significativa diferença nesta questão entre quem pediu ou não a certificação.

Tabela 35 - Distribuição dos participantes do Enem segundo idade em que começou a trabalhar e solicitação de certificação. 2010

Idade em que começou a trabalhar	Não solicitou		Solicitou		Total	
Não declarado	841377	40,8%	131809	40,5%	973186	40,8%
Antes dos 14 anos	235930	11,4%	37101	11,4%	273031	11,4%
Entre 14 e 16 anos	427386	20,7%	67465	20,7%	494851	20,7%
Entre 17 e 18 anos	278902	13,5%	44280	13,6%	323182	13,5%
Após 18 anos	279087	13,5%	44834	13,8%	323921	13,6%
Total	2062682	100,0%	325489	100,0%	2388171	100,0%

Fonte: INEP/MEC

Características do desempenho dos participantes

Em termos de média de desempenho, pode-se verificar pela tabela abaixo que as medias daqueles participantes que solicitaram a certificação é menor em todas as provas, sendo que a menor diferença se deu em Ciências da Natureza e Ciências Humanas (7,5%), e a maior em Redação (16%).

Tabela 36 - Média de desempenho dos participantes do Enem por prova. 2010

Provas	Não solicitou	Solicitou	Diferença	Total
Ciências da Natureza	487	451	7,5%	482
Ciências Humanas	552	510	7,5%	546
Linguagens, códigos e suas tecnologias	509	467	8,3%	503
Matemática	501	455	9,0%	495
Redação	578	486	16,0%	566

Fonte: INEP/MEC

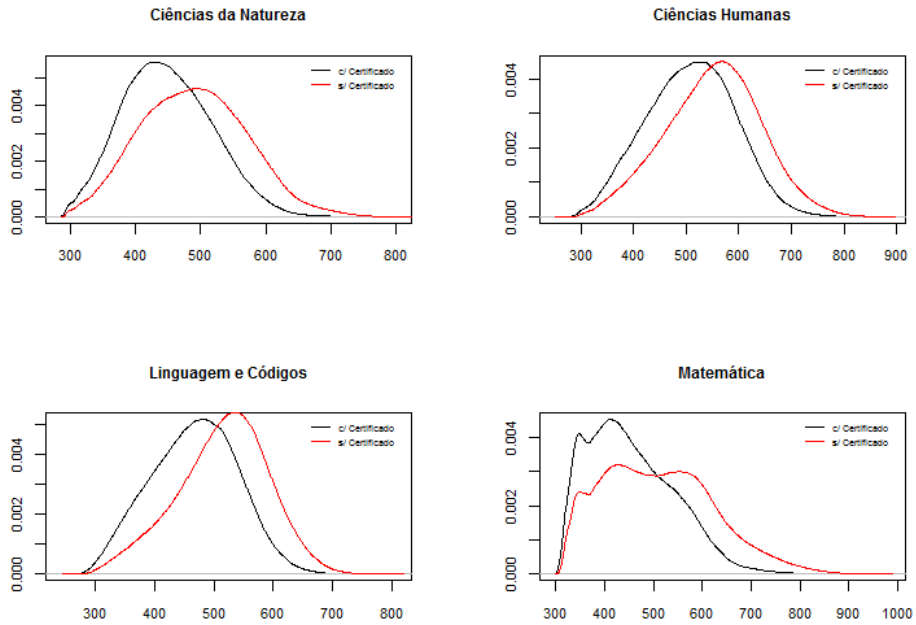
Ao considerar que o Inep fixou, na edição de 2010, a pontuação mínima de 400 pontos na parte objetiva e 500 pontos na redação para solicitar a certificação, é importante destacar que, como demonstra a tabela abaixo, a parcela de participantes que pleiteou a certificação e que ficou acima dessa pontuação foi consideravelmente menor quando se compara com aquelas pessoas que não pediram a certificação.

Tabela 37 - Participantes do Enem que atingiram a pontuação mínima exigida para certificação. 2010

Prova	Faixas	Não solicitou certificação		Solicitou certificação	
Ciências da Natureza	Até 399,99 pontos	296.305	14,4%	80.135	24,6%
	400 pontos ou mais	1.766.377	85,6%	245.354	75,4%
	Total	2.062.682	100,0%	325.489	100,0%
Ciências Humanas	Até 399,99 pontos	116.534	5,6%	33.640	10,3%
	400 pontos ou mais	1.946.148	94,4%	291.849	89,7%
	Total	2.062.682	100,0%	325.489	100,0%
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Até 399,99 pontos	200.495	9,7%	64.328	19,8%
	400 pontos ou mais	1.862.187	90,3%	261.161	80,2%
	Total	2.062.682	100,0%	325.489	100,0%
Matemática	Até 399,99 pontos	433.510	21,0%	102.086	31,4%
	400 pontos ou mais	1.629.172	79,0%	223.403	68,6%
	Total	2.062.682	100,0%	325.489	100,0%
Redação	Até 499,99 pontos	475.128	23,0%	137.689	42,3%
	500 pontos ou mais	1.587.554	77,0%	187.800	57,7%
	Total	2.062.682	100,0%	325.489	100,0%

Fonte: MEC/Inep

Gráfico 11 - Desempenho por área de conhecimento no ENEM 2010



Contudo, quando analisados os participantes de todas as provas segundo o desempenho igual ou acima aos critérios mínimos estabelecidos para a certificação, percebe-se que somente 34% daqueles que solicitaram a certificação conseguiram atingir tal patamar. Dentre aqueles que não pediram, 56,2% atingiu os critérios mínimos.

Tabela 38 - Proporção de participantes no Enem que atingiu as notas mínimas em todas as áreas de conhecimento para certificação. 2010

Atingiu notas mínimas em todas as provas	Não solicitou certificação		Solicitou certificação		Total	
	1.160.246	56,2%	110.774	34,0%	1.271.020	53,2%

Fonte: MEC/Inep

3.4. Análises qualitativas

3.4.1. O contexto nacional de criação do Encceja na visão dos gestores do INEP e a oposição ao exame

Neste item, analisamos o contexto de criação, implementação e reformulação do Encceja, relacionado ao período de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, e das gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), entre 2003 e 2010.

Para tanto, além da consulta a documentos oficiais, da legislação pertinente e de produções acadêmicas, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores que ocuparam posições-chaves tanto na estrutura governamental federal quanto em movimentos de defesa do direito à educação de pessoas jovens e adultas, conforme já foi indicado no item referente às notas metodológicas.

As entrevistas revelaram importantes debates relativos tanto ao Encceja quanto ao ENEM na medida em que ambas as políticas foram concebidas, desenhadas e implantadas no contexto da reforma educacional desenvolvida ao longo da segunda metade da década de 1990. Além disso, ambas as políticas foram redesenhadas conjuntamente em 2009, quando o ENEM se tornou um política avaliativa também com fins de certificação de escolaridade.

3.4.1.1. Contexto nacional da década de 1990: a reforma educacional e baixa institucionalização das políticas de EJA

O Encceja e o ENEM integraram o que Paulo Renato Souza, então à frente do MEC, denominou de "ciclo de avaliações da Educação Básica" (SOUZA in MURRIE, 2002, p. 8), juntamente também com o SAEB. Esse ciclo foi, à época, um dos pilares do processo de reforma educacional brasileira, levada a cabo a partir da segunda metade da década de 1990.

Esse processo estava atrelado a uma reforma maior do Estado pautada pela redução de suas áreas de atuação, fortalecendo sua natureza reguladora de modo a recuperar sua capacidade administrativo-financeira e de governança. Para ideólogos e formuladores dessa reforma mais ampla, o Estado brasileiro estaria em crise fiscal, o que comprometia sua capacidade de pleno funcionamento e, portanto, de intervenção e de promoção do bem-estar econômico e social da população. A recuperação dessa capacidade esteve pautada na defesa e na implantação de um desenho de Estado de

natureza gerencial, no qual o setor privado seria o principal vetor do desenvolvimento econômico apenas regulado e facilitado pelo Estado.

> Reconstrução do Estado que significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; *redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura*; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento. (BRASIL, 1997, p. 17. Grifos nossos.)

No que diz respeito à educação, a nova delimitação das áreas de atuação do Estado foi concebida e realizada a partir da ideia de *publicização*, ou seja, de tornar público uma área de atuação que, por definição, não necessitaria ser monopólio estatal, mesmo que seu financiamento fosse uma atividade quase que exclusiva do Estado. Por essa lógica, a execução das atividades educacionais, por exemplo, não necessariamente precisaria estar nas mãos unicamente estatais:

> (...) estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (BRASIL, 1997, 24)

Foi nesse contexto que diversas modificações foram realizadas na educação brasileira. Em 1996, oito anos após a aprovação da Constituição Federal, entrou em vigor a nova LDB; no ano seguinte, foram publicados PCNs com novas diretrizes e perspectivas pedagógicas e metodológicas para o Ensino Fundamental, além de ter sido aprovada a nova regulamentação do ensino profissional, tornando-o desvinculado do Ensino Médio. Já em 1998, mesmo ano de criação do ENEM, foram instituídas as DCNs para o Ensino Médio e também entrou em vigor o Fundef, que criou uma nova sistemática de distribuição e de aplicação dos recursos financeiros na educação.

A criação do Fundef foi parte da proposta política de focalizar os esforços na universalização do acesso ao Ensino Fundamental, etapa de escolarização obrigatória para crianças entre 7 e 14 anos. Esse fundo de natureza contábil, de um lado, permitiu que estados e municípios efetivamente aplicassem o orçamento da educação na área e, de outro, propiciou a manutenção do padrão de investimento em educação. Em 1995, primeiro ano da gestão FHC, foram investidos R$ 19,7 bilhões e, em 2002, último ano de sua gestão, foram gastos R$ 19,9 bilhões; em termos percentuais, houve inclusive uma redução dos investimentos em educação: foram gastos 0,95% do PIB em 1995, enquanto que, em 2002, foram apenas 0,71% (IPEA, 2011).

Se, de um lado, os arranjos institucionais do Fundef forçaram a real aplicação dos recursos da educação na direção da universalização do Ensino Fundamental, de outro, estados e municípios viram suas responsabilidades educacionais aumentarem em termos de atendimento obrigatório. Tal situação fez com que modalidades como, por exemplo, a EJA, não ocupassem uma posição prioritária na agenda governamental.

> Num contexto de redefinição dos papéis do Estado e de contenção do gasto federal, a política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade (DI PIERRO, 2010, p. 941).

O veto presidencial à inclusão da EJA nos cálculos do Fundef deveu-se, segundo argumentos oficiais, em função da insuficiência e da fragilidade dos dados estatísticos disponíveis sobre a modalidade e da grande heterogeneidade dos cursos existentes até então, além do receio da criação indiscriminada de cursos caso as matrículas de EJA fossem incluídas (BRASIL, 2000).

De maneira geral, muitos especialistas e defensores do direito à educação de pessoas jovens e adultas foram críticos dessa plataforma político-ideológica de reestruturação do Estado, uma vez que enxergavam nela um retrocesso dos direitos educacionais defendidos e conquistados a partir da Constituição Federal de 1988 na medida em que a educação passou a ser encarada como um serviço educacional.

> Em um momento em que se assiste à reforma do Estado, assentada em um pressuposto ideológico de que o mercado é o agente principal de promoção do bem-estar social, tem-se, como uma das consequências a restrição da noção de *direitos* sociais e a ênfase na noção de *serviços* sociais. Tal pressuposto, transportado para o campo educacional, nos possibilita compreender (não necessariamente aceitar) o papel nuclear que vem sendo atribuído, pelo poder público, à avaliação, sendo esta entendida como instrumento capaz de informar sobre a eficiência e produtividade dos *serviços educacionais*, ou seja, indaga-se sobre os produtos educacionais e as condições e custos de sua produção, ficando sem lugar as questões relativas às finalidades e aos beneficiários dessa produção. (SOUSA, 1999, p. 54. Grifos no original.)

Nesse contexto, a estratégia de ampliar as avaliações em larga escala e a criação do Encceja como exame de certificação para jovens e adultos, em 2002, era vista com desconfiança por seus críticos, uma vez que esta representaria, na visão destes, uma

estratégia neoliberal que investia na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais, os quais poderiam ser direcionados à iniciativa privada. Maria Aparecida Zanetti, pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos integrante do Fórum de EJA do Paraná, afirma, ao retomar a história da criação do Encceja:

> A criação do Encceja se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução. Além disso, a gestão do Min. Paulo Renato Souza, concebia a Educação de Jovens e Adultos como correção de fluxo, aligeiramento da escolarização, possibilidade de redução de investimentos ("gastos") com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos. Assim, a aplicação do Encceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios (ZANETTI, 2007, p. 1)[28].

Em entrevista à Ação Educativa, Zanetti completa ainda:

> Quando a gente olha as políticas da década de 1990, especialmente do governo Fernando Henrique Cardoso, a gente entende um pouco esse olhar de aligeiramento, um olhar de que a EJA é um espaço de certificação rápida, de redução de gastos[29].

O argumento de que o Encceja é uma política que contribui negativamente para a visão de educação como um direito para todos é também afirmado pelos fóruns de EJA, na audiência realizada com o Ministro da Educação sobre o Encceja. De acordo com o documento preparado para a audiência, o resgate do exame desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação nos sistemas públicos de ensino, desobrigando o Estado de tal oferta. Ainda nesse sentido há a ideia de que a oferta do Encceja constitui um incentivo do poder público para que os alunos deixem a escola e optem pela certificação de escolaridade via exame.

É o que destaca também Clarisse Vieira (2006) na sua análise sobre o Encceja. Segundo a autora, o exame representa a chegada da "onda dos sistemas nacionais de avaliação" na Educação de Jovens e Adultos. Expressão do processo de redefinição neoliberal do Estado, as avaliações ocupariam lugar central nas políticas educacionais do País: "(...) a avaliação apresenta um grande potencial para concretizar a

[28] O termo aligeiramento, utilizado aqui pela autora, aparece em vários documentos formulados pelos Fóruns EJA e se refere à ideia de que a opção do governo federal de criar um exame nacional relacionava-se com uma proposta de correção de fluxo que prescindia da oferta de ensino de qualidade para jovens e adultos. A estes seria oferecido apenas um exame como caminho mais rápido para a conclusão da educação básica.

[29] Entrevista concedida à Ação Educativa em 24/10/2011.

transformação do Estado na gestão da educação pública, que assume como funções prioritárias legislar e avaliar" (VIEIRA, 2006, p. 101). Esse modo de funcionamento constituiria um Estado avaliador que, de acordo com o educador português Almerindo Afonso citado pela autora, significa que

> (...) o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos do sistema educativo (idem, p. 102).

É fato que o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu políticas de caráter neoliberal e que, no campo da educação houve a preocupação com o fortalecimento do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. Entretanto, não se pode automaticamente concluir que a criação do Encceja represente apenas a execução de mais uma política neoliberal de redução da participação do Estado na oferta de serviços educacionais. A criação do Encceja ocorreu por iniciativa do INEP, que já em 1998 tinha criado o ENEM, que foi a matriz inspiradora do Encceja. Está inserido no contexto de ampliação das avaliações nacionais em larga escala, que tinham, no caso do Encceja, uma dupla finalidade: promover a certificação de jovens e adultos nos moldes determinados pela LDB em 1996 e também criar um sistema de avaliação da educação de jovens e adultos que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade nessa modalidade de ensino. Conforme Maria Helena Guimarães[30], presidente do INEP, no momento da criação do Encceja, o exame foi concebido também como uma oportunidade para jovens que estavam fora da escola obterem a certificação e conseguirem ter melhor posicionamento no mercado de trabalho[31].

Desde a criação da LDB, estava posto que era necessário garantir o acesso, mas também a qualidade e a permanência. Os exames nacionais, na visão de seus criadores, nesse sentido, seriam uma estratégia para a construção de um parâmetro nacional de qualidade e também para evitar que instituições privadas pudessem fomentar uma indústria de diplomas para a educação de jovens e adultos sem qualquer preocupação com a formação efetiva desses cidadãos.

---

[30] GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012.

[31] Deve-se levar em conta também a experiência da certificação de jovens e adultos residentes no exterior, em especial, no Japão como antecedente da criação do Encceja. Como será detalhado a seguir, esta vinha ocorrendo desde 1999, fruto de uma parceria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e o Ministério da Educação. Desde então, já ocorria a formulação de uma prova pelo governo federal para certificar jovens e adultos. Conforme Jamil Cury, em seu parecer formulado em 2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais: não deixa de ser significativa a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999. Muitos descendentes nipônicos, brasileiros natos, puderam prestar exames supletivos inclusive com a supervisão da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de exame nacional em um contexto transnacional.

Depois de dez anos da criação do Encceja, sabemos, entretanto que o exame não cumpriu sua função de construção de um parâmetro de qualidade para a modalidade, restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na chamada idade própria definida pela LDB.

Em 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, tendo Luís Inácio Lula da Silva como presidente, o Encceja foi suspenso pelo então ministro Cristovam Buarque[32]. Considerando as manifestações das entidades que atuam na EJA, a portaria determinava a realização de estudos sobre o exame para compatibilizá-lo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (GATTO, 2008). Conforme o então presidente no INEP, Luiz Araújo, em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo:

> O problema é que o Encceja quer fazer uma certificação nacional, e essa é uma responsabilidade dos Estados. O governo passado tentou fazer com os Estados e municípios uma espécie de convênio de adesão, e não se pode revogar uma competência estadual ou municipal apenas por um termo de adesão. Teríamos que fazer uma mudança na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Oferecer uma matriz nacional como subsídio para os Estados é uma coisa, mas chamar a responsabilidade da certificação e gastar recursos da União para fazer isso em nível nacional é outra. Não é preciso, necessariamente, chegar a esse extremo. Há outras formas de combater o problema, como mudando a legislação e estabelecendo mais rigor no controle de conselhos estaduais (Folha de São Paulo, 08/09/2003)[33].

Além da suspensão do exame, buscou-se construir uma política pública de educação para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que tomaria novo rumo com a participação mais efetiva dos movimentos sociais em secretarias, comissões e conselhos governamentais. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad), com a finalidade de construir uma política de estado para a educação de jovens e adultos. Nesse mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja) com a participação de vários movimentos sociais que poderiam influir na reformulação dessa política.

A entrevista concedida por Luiz Araújo sobre o Encceja indica que a decisão pela suspensão do exame esteve orientada por esse diálogo com setores da sociedade civil. O argumento utilizado por ele é muito semelhante a uma das principais críticas elaboradas pelos coordenadores e membros dos Fóruns de EJA: a ideia de que a proposta do Encceja desconsidera a autonomia dos estados. Ainda nesse sentido, em 2003, a Coordenadora-Geral de Educação de Jovens e Adultos (MEC), professora

[32] Portaria Ministerial n 2.134/ agosto de 2003 que revogava a Portaria Ministerial nº. 2.270, de 14 de agosto de 2002, que instituiu o Encceja.
[33] O problema ao qual se refere Luiz Araújo era o da irregularidade de cursos supletivos privados que vendiam diplomas aos interessados de maneira irregular.

Cláudia Veloso Torres do Amaral encaminhou à Diretora do Departamento de Políticas Educacionais documento sobre o Encceja em que considera as manifestações do Eneja, da Undime e do Fórum Estadual de EJA do Rio Grande do Sul todos contrários ao exame. Apesar dessa tentativa inicial de ampliação do debate sobre o Encceja, em outubro de 2004, a Portaria nº 3.415 assinada pelo Ministro Tarso Genro instituiu o exame para o ano seguinte. Essa decisão, no entanto, não expressava um consenso interno ao Ministério, pois a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Secad manteve sua posição contrária ao exame (GATTO, 2008).

Apesar dessa discordância inicial e das mudanças na condução da política para Educação de Jovens de Adultos pelo Governo Federal, em 2005, o Encceja foi retomado e, ainda que tenha havido diálogo com os Fóruns de EJA e pesquisadores do campo da educação, a posição contrária desses últimos não foi assumida pelo MEC, que mantém o exame até os dias atuais.

3.4.1.2. O Encceja segundo a visão de seus formuladores

De acordo com o Relatório técnico-pedagógico do Encceja (2002) (*apud* GATTO, 2008, p. 61), a principal motivação para a criação de um exame nacional de certificação foi combater a "indústria de diplomas para o supletivo", denunciada pela mídia e apresentada pelo CNE (Parecer da CNE/CEB Nº 18/2001) e pelo Consed (Moção Nº 01/2001) ao INEP. A criação do Encceja responderia ainda a uma das metas do PNE de aperfeiçoamento do sistema de certificação de competências (MURRIE, 2002).

Para Maria Helena Guimarães Castro, que ocupou a presidência do INEP entre 1995 e 2002, o lucrativo sistema de venda de diplomas por escolas privadas de EJA foi uma das motivações envolvidas na criação do Encceja. Em entrevista aos profissionais da Ação Educativa, ela afirmou que um dos objetivos do exame era combater a "indústria" que atuava principalmente no Ensino Médio.

> (...) todo dia tinha uma denúncia, tinha alguma matéria. O Paulo Renato [Souza, então Ministro da Educação] dizia: "Não é possível, nós não podemos permitir uma coisa dessa!". Enviamos uma série de questionamentos ao Conselho Nacional [de Educação]; o Paulo Renato chegou até a preparar uma minuta de projeto de lei (...) para regulamentar essas escolas de supletivo. E havia uma febre de supletivo e de vendas de diploma (...); principalmente, o Ensino Médio, tinha demais. (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012).

Em entrevista concedida à Ação Educativa, Maria Inês Fini, responsável pela DACC desde sua criação até 2002, órgão do INEP então responsável pela criação e

implantação do ENEM e do Encceja, afirmou que a ideia de fazer o exame também relacionou-se com as dificuldades que brasileiros residentes em outros países, em especial, no Japão, tinham em legalizar seus diplomas no Brasil. Acabavam por comprar diplomas falsos que não podiam ser reconhecidos no Brasil, uma vez que a pessoa era submetida a um exame em uma escola para certificar seus conhecimentos e, então, verificava-se que não possuía conhecimentos suficientes para receber o diploma que solicitava. Segundo ela, no MEC:

> O que a gente queria, era criar uma referência de qualidade, essa foi a intenção do Encceja, e permitir que as pessoas pudessem fazer o exame ou não. Ela é uma proposta, o único caráter político que ela tem é de criar uma referência de qualidade e tentar impedir que se vendam diplomas. (FINI, entrevista à Ação Educativa, 18/04/12)

Entretanto, ainda segundo Guimarães, nesse momento o INEP também já estava engajado em discussões sobre as altas taxas de abandono e de evasão escolar e de distorção idade-série, demonstradas pelas estatísticas educacionais oficiais como o Censo Escolar, já então sob responsabilidade do INEP. O Encceja, segundo ela, surgiu também com o objetivo de ser uma política complementar ao ensino regular para jovens estudantes não abandonarem o Ensino Fundamental e Médio.

> A nossa questão era como pensar uma estratégia para oferecer uma alternativa, uma oportunidade para esses jovens alunos - nós estávamos pensando mais nos jovens até do que nos adultos que não tinham escolaridade –, para que eles não abandonem a escola, para que eles concluam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, então esse (...) era objeto da nossa reflexão. E depois disso começou a ter o negócio das fábricas de diploma. (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012).

Guimarães afirmou também que, à época de formulação do Encceja, já havia uma aproximação entre o INEP, o Programa Alfabetização Solidária[34] e o FNDE para incentivar estados e municípios a formularem políticas de EJA complementares aos trabalhos de alfabetização já em curso pelo Programa Alfabetização Solidária de modo a garantir a continuidade do processo de escolarização.

> Nós começamos a discutir com a FNDE uma estratégia para montar (...) os projetos de apoio e financiamento aos municípios, para que os municípios [e estados] montassem os cursos de EJA com financiamento da FNDE. E houve, assim, um incentivo da parte da Secretaria da Educação Básica [do MEC] em relação a estimular os municípios a apresentarem propostas, projetos, etc, de bons programas, inclusive já tinha os Parâmetros Curriculares de Jovens e Adultos, que a SEB [Secretaria de Educação Básica]

[34] Criado em 1997, o Programa Alfabetização Solidária era um projeto de alfabetização de pessoas jovens e adultas residentes em áreas tidas como prioritárias a partir da análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e da proporção de analfabetos. Inicialmente ligado ao Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, o programa se tornou uma associação civil sem fins lucrativos em 2003.

> tinha, então tinha o curso de formação, formação de professores, etc. (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012)

A partir desses objetivos, a proposta do Encceja foi elaborada e colocada em discussão com diferentes setores da sociedade. Em primeiro lugar, segundo Guimarães, a proposta foi debatida junto a sindicatos de trabalhadores e patronais, além do Sistema S, de modo a problematizar se tal exame poderia ser reconhecido como um instrumento de certificação legítimo e reconhecido pelo mercado de trabalho. Contudo tal proposta esbarrou tanto na legislação educacional (MEC e INEP não eram unidades certificadoras da educação básica) quanto na pressão das Secretarias Estaduais de Educação, que estiveram alheias ao debate.

> Nós não tínhamos muita clareza sobre como operacionalizar isso de um jeito que se legitimasse frente a sociedade, e para isso a gente achava (...) os representantes de trabalhadores e empregadores (...) os mais legítimos. Mas, no fundo, não deu muito certo, porque nós tentamos, mas a coisa esbarrou na própria legislação, que tinha que ver com o próprio sistema educacional, que a gente queria fazer pelo sistema (...) pensando na receptividade e legitimidade disso tanto para os trabalhadores como para os empregadores. E as Secretarias de Educação ficaram muito bravas, e daí incluímos as Secretarias de Educação na discussão e finalmente saiu (...) (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012)

> Então, o Encceja, ela tinha muito essa diretriz de ser uma certificação de jovens e adultos, mas que pudesse ser reconhecida pelos sindicatos de trabalhadores e de empregadores como algo que acrescentasse ao currículo do trabalhador para que ele progredisse. (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012)

> Eu acho que era uma discussão que tinha que ouvir, porque as Secretarias de Educação entendiam de currículo, mas se eu estava falando de uma certificação de conhecimentos e habilidades gerais (...) (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012)

O processo de formulação do Encceja, que antecedeu sua instituição oficial pela Portaria Ministerial Nº 2270 de 14 de agosto de 2002, também envolveu consultas ao CNE e conselhos estaduais de educação, Undime, Uncme e Coeja/MEC. Esse processo foi conduzido pela DACC/INEP, que elaborou o primeiro documento sobre o Encceja e o apresentou aos órgãos citados em reuniões e audiências públicas sob a coordenação de Maria Inês Fini (GATTO, 2008). O parecer da Coeja/MEC foi favorável à criação do exame e, como resposta à consulta feita aos conselhos estaduais, sob coordenação do Conselho Estadual de São Paulo,

> Manifestaram-se dezesseis presidentes de Conselhos Estaduais de Educação. Desses, oito foram favoráveis à proposta do Encceja: Conselho Estadual de Educação do Ceará, Bahia, Maranhão, Paraíba, Paraná, Pernambuco, São Paulo e Acre. (GATTO, 2008, p. 62)

Em entrevista, Maria Inês Fini referiu-se aos conselhos estaduais reiterando o objetivo de evitar a venda de diplomas.

> Tinha que criar um consórcio entre os conselhos estaduais de educação para eles poderem disponibilizar nos seus estados, nas suas secretarias, para as questões poderem andar. Muito difícil. Porque (...) o único caráter político que ela tem é de você criar uma referência de qualidade e tentar impedir que se vendam diplomas em 30 dias. Aqui tem uma chance, vocês querem? Não querem. Não querem, vende, se ganha uma... A indústria de venda de diplomas de supletivo é um absurdo e continua, você não se defronta com vários outdoors "Diploma em 30 dias"?[35] (FINI, entrevista à Ação Educativa, 18/04/2012)

Como ressaltado anteriormente, a concepção e a criação do Encceja transcorreu juntamente com as iniciativas de reforma da educação brasileira. Nesse contexto, os instrumentos de avaliação da educação básica, juntamente com novas normatizações, parâmetros e diretrizes a serem observadas nacionalmente, conformaram a estratégia de fortalecimento do papel regulador da União em termos educacionais. No caso do Ensino Médio, por exemplo, o ENEM passou a desempenhar um importante papel de indutor de mudanças em um momento que se convencionou chamar de Reforma do Ensino Médio.

O Encceja, portanto, não pode ser entendido como um movimento isolado desse processo maior. No caso, o ENEM foi a experiência da qual se partiu para a construção do Encceja, assim como revelou Maria Helena Guimarães Castro em entrevista à Ação Educativa.

> (...) e assim, começou o Encceja. E foi o mesmo grupo que fez o ENEM, fez a matriz do Encceja (...). (GUIMARÃES, entrevista à Ação Educativa, 17/12/2012)

Segundo os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), a educação brasileira teria de se adequar às novas exigências do mundo contemporâneo, marcado pela centralidade dada ao conhecimento tanto nos processos produtivos como na esfera das relações sociais mais amplas. Para tanto, o modelo tradicional de Ensino Médio, baseado no acúmulo de informação e no exercício da memorização, teria de ceder espaço para um modelo educacional pautado na formação geral orientada pelo desenvolvimento da capacidade de aprender.

> Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a

[35] Fazendo uma busca em sites internet, ainda em 2012, facilmente se encontram anúncios como "*Supletivo a distância sem reprovação: diploma em 30 dias*", "*Diplomas com o mínimo de esforço*" ou ainda "*Supletivo rápido e fácil em até 30 dias*".

> contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p. 04)

Frente ao diagnóstico acima, o ENEM foi uma das primeiras políticas de avaliação educacional, assim como o SAEB, alinhadas com essa nova concepção de educação baseada no desenvolvimento do raciocínio e na capacidade de aprender que se almejava disseminar nos sistemas educacionais estaduais e municipais. Tal concepção, retomada no Encceja, reafirmava propostas advindas das discussões sobre a necessidade desse novo paradigma educacional para a sociedade do conhecimento do século XXI, na qual o intenso fluxo de informação e comunicação na vida cotidiana e, principalmente, na esfera profissional, exigiria um homem dinâmico capaz de se manter atualizado frente ao constante processo de renovação técnico-informacional. A educação seria, portanto, a base a partir da qual se sustentaria todo um processo de aprendizagem ao longo da vida.

> A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990, p. 03).

Dois documentos importantes que balizaram tal concepção foram a *Declaração de Educação para Todos*, de 1990, de onde provém o trecho acima, e o *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, documento de 1996, também conhecido como Relatório Jacques Delors. Para o primeiro documento, uma educação de qualidade deveria se preocupar, sobretudo, em garantir aprendizagens efetivas e que, para tanto, os programas/políticas educacionais deveriam contar com sistemas avaliativos adequados de desempenho, atrelados a expectativas de aprendizagem para cada ciclo educacional.

> Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1990, p.04)

O Relatório Jacques Delors, preocupado em enfatizar o potencial criativo da educação para o século XXI, apontou ser necessário um modelo educacional baseado em quatro principais pilares do conhecimento: a) aprender a conhecer, b) aprender a fazer, c) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e, por fim, d) aprender a ser. De acordo com essa concepção, a educação seria, "(...) ao mesmo tempo, uma

preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender." (Unesco, 1996, p. 120).

Respeitadas as diversas mediações entre esses documentos internacionais e os cenários educacionais locais, pode-se afirmar que, no Brasil, os conceitos de competências cognitivas e de habilidades instrumentais são as primeiras tentativas de interpretação dessa concepção do aprender a aprender, podendo ser explicitadas pela ideia do saber-fazer presente, por exemplo, nos documentos-base do SAEB, do ENEM e do Encceja.

3.4.1.3. Os anos de existência do Encceja: oposição, reformulação e perspectivas

Ainda em 2002, ano de criação do Encceja, foi realizado em Belo Horizonte (MG) o IV Eneja[36], e uma das deliberações aprovadas pela plenária final do encontro foi o posicionamento contrário ao exame.

> IV Eneja posicionou-se contrário à concepção político-pedagógica centralizadora e padronizante do Encceja - Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos, e apresenta profunda preocupação quanto às consequências desse exame na Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos. O IV Eneja recomenda aos fóruns estaduais e municipais o aprofundamento do tema, encaminhando suas conclusões, por escrito, à Comissão Nacional de Fóruns até novembro de 2002. (Ação Educativa, 2002.)

Em 2003, com o início de uma nova gestão na esfera federal, a princípio apoiada por movimentos de defesa da EJA, novos rumos foram definidos para o Encceja e para a própria EJA. Considerando o exame como parte dos processos avaliativos da educação básica sob responsabilidade do INEP, o MEC suspendeu a realização do Encceja pela Portaria MEC Nº 2134, de 07 de agosto de 2003, ao incluí-lo nos trabalhos de revisão das avaliações realizadas pelo INEP e, principalmente, ao aceitar o pedido de revisão feito pelos fóruns estaduais. O MEC argumentou que haveria necessidade de compatibilizar as funções do exame com as orientações previstas nas DCNEJA, aprovadas em 2000.

Paralelamente a isso, no sentido de estabelecer um processo sistemático de consulta e de participação pública na formulação de políticas de educação, em 2004, foi criada a Secad com a finalidade de construir uma política nacional para a EJA e, no

[36] O Eneja é o Encontro Nacional dos Fóruns Estaduais da Educação de Jovens e Adultos que ocorre a cada dois anos e tem como finalidade discutir diretrizes gerais do movimento que luta pela defesa dos direitos da educação de jovens e adultos

mesmo ano, foi recriada a Cnaeja, com a participação de vários movimentos sociais, pesquisadores, sindicatos etc. Apesar dessa maior abertura, em 2005, a realização do Encceja foi retomada e, ainda que tenha havido maior diálogo, a extinção do exame não foi contemplada pelo MEC.

Em entrevista realizada com Claudio Marques da Silva Neto e Vinicius Xavier Zammattaro, da coordenação do Fórum Paulista de EJA, a suspensão do exame foi fruto de um acordo firmado entre os fóruns estaduais e o MEC. A expectativa inicial era de que, por conta da nova configuração política favorável às demandas dos fóruns, o Encceja seria reformulado ou mesmo encerrado. Contudo, com a troca de dirigente na Secad/MEC, houve uma rearticulação para retomada do exame junto ao INEP.

> (...) A suspensão houve, porque foi um acordo com os próprios Fóruns. Assim, aquela discussão que a gente tinha em Brasília, 2004, 2005, (...) a gente não era contra, a gente queria discutir o Encceja, só que quem estava lá na Secad, na ocasião (...). O que aconteceu? Houve uma suspensão. E, aí, o quê que o movimento achou? Suspendeu, esse Governo não volta mais com isso. Mas só que quando mudou a gestão da Secad, voltou de novo, e aí nós pulamos de um extremo para outro (...). Quando voltou, a gente volta radicalizando outro extremo, que é condenando o Encceja. (NETO, entrevista à Ação Educativa, 08/08/2011)

Mesmo a Secad não sendo responsável pela realização do exame, ela funcionava, em articulação com a CNAEJA, como espaço de interlocução e de encaminhamento das demandas dos fóruns. Com a chegada de uma gestão vista como menos favorável à interlocução segundo a visão do Fórum Paulista de EJA, os acordos de realização de debates e de avaliação do exame não foram encaminhados, o que resultou numa ação política de condenação pública do exame.

Se, de um lado, os fóruns criticaram duramente a Secad por sua pouca abertura para o diálogo sobre o Encceja, de outro, a própria Secad enxergava, nos fóruns, certa intransigência nas discussões sobre o exame, como afirmou Carmen Isabel Gatto, coordenadora da DPEJA/Secadi. Ambos os lados se acusavam de terem posições fechadas e de não estarem dispostas ao diálogo.

> Nós iniciamos com o INEP uma conversa de como é que a gente poderia reorganizar o Encceja. (...) Se abre esse espaço, o fato de que foi sempre uma discussão muito difícil, no caso com os Fóruns, que têm uma posição bastante fechada em relação a isso, (...) De alguma forma, dificultou que a gente abrisse mais essa discussão de qualificar a discussão sobre a certificação. (GATTO, entrevista à Ação Educativa, 28/11/2011).

Ainda conforme Gatto, a preocupação maior da Secadi/MEC não era a extinção ou não do Encceja. Na medida em que os exames eram parte constitutiva das políticas de EJA, o problema residia na manutenção de exames com reconhecida qualidade

técnica e pedagógica, o que não era garantido pelos exames estaduais, salvo algumas exceções. Segundo ela, a precarização da EJA não seria causa direta da existência, mas sim da oferta de exames técnica e pedagogicamente frágeis.

> Os exames supletivos dos estados, eu acho que comparar a qualidade de uma prova nacional com todo o cuidado que se faz numa prova nacional, com banco de itens, com pessoas que elaboram essa prova, e com as provas dos exames supletivos estaduais, eu considero que a prova nacional, ela é de melhor qualidade. (GATTO, entrevista à Ação Educativa, 28/11/2011)

Maria Aparecida Zanetti, integrante do Fórum Paranaense de EJA, foi coordenadora da DPEJA na Secad, informou, em entrevista à Ação Educativa, que a posição dos fóruns de EJA não era unicamente defensiva, em favor da supressão do exame. Propunham que o INEP auxiliasse nos processos avaliativos da EJA para assim contribuir efetivamente com a qualidade dos cursos e exames já desenvolvidos nos estados.

> Nós tivemos uma discussão bastante acirrada na Conae [em 2010] com o MEC. Quando a gente pensa assim o fórum, na pluralidade do Fórum, os sujeitos, as entidades que fazem parte dos fóruns, não tem uma posição fechada sobre o Encceja. Os fóruns têm. Têm porque construíram essa relação, pedindo ao INEP, que o INEP avaliasse a EJA, mas que não pusesse o exame como certificador. Então substituísse a avaliação dos estados, contribuísse com os estados para qualificar os estados nos seus exames e consequentemente nos seus cursos. (ZANETTI, entrevista à Ação Educativa, 24/10/2011)

Em 2006, com a entrada de Reynaldo Fernandes na presidência do INEP, o exame passou por um processo de reestruturação, que pretendia ampliar a adesão dos estados e fortalecê-lo como política pública de EJA. Segundo a visão de Fernandes, o Encceja se mostrava um importante instrumento de inclusão social na medida em que considerável parcela da população com escolaridade básica incompleta poderia se valer do exame como estratégia de elevação de escolaridade frente a diversos impeditivos de frequentar cursos regulares. Além disso, o exame feito pelo INEP se apresentava, na visão do então gestor, como um instrumento tecnicamente mais confiável do que os exames oferecidos nos estados e municípios, salvo algumas exceções.

> Como prova, era mais interessante a proposta do Encceja do que o do ENEM. Era uma proposta de inclusão enorme, vamos deixar a prova se expandir e incentivar o uso dela. É um sistema de certificação enorme, com grande potencial, muitas pessoas poderiam usar. (...) As provas de estado, não todas, eram muito ruins. Para isso, era preciso ter uma prova boa. Fazer certificação sem a TRI [Teoria da Resposta ao Item] é difícil. (...) A ideia era abrir, indicar a pontuação para a certificação. A maior surpresa foi a reação enorme que enfrentei para fazer isso. Teve dois grupos: todo um pessoal de ONGs, o pessoal que tem escola. Diziam que eu estava tirando o direito das pessoas irem para a escola. Está induzindo que a pessoa vá para a escola e vá fazer o teste. Está tirando o direito delas à educação. (...) O segundo grupo era o

> pessoal que fazia a prova nos estados. Aí o corporativo falava muito, a prova tem que ser regional. A matemática do Pará tem que ser diferente da prova de São Paulo? Houve uma reação do próprio MEC, da SECAD (...). A crítica deles era a da precarização e da redução da escola. (...) Ai foi tirado um pouco, cresceu, mas poderia ter sido maior, nós queríamos fazer um grande exame, mas aí politicamente ficou, achei melhor ir mais devagar. (FERNANDES, entrevista à Ação Educativa, 12/04/2012)

Em entrevista, Amaury Gremaud, diretor da DAEB durante a presidência de Reynaldo Fernandes no INEP, indicou que o processo de reestruturação do Encceja foi pouco dialogado com a Secad, secretaria do MEC responsável pelas políticas de EJA e pela articulação com os movimentos sociais em defesa da EJA.

> Com a Secad tivemos muito pouco diálogo. (...) eu acho que até por ter vindo pela DAEB, eu tive uma relação muito boa, mais ou menos boa, muito muito forte, com a SEB. Tanto é que a gente faz a Provinha Brasil. (GREMAUD, entrevista à Ação Educativa, 01/02/2012)
>
> Eu não sei se na origem do Encceja teve mais integração. Mas não existia. Eu sei que nesse momento de definição com o que a gente faz com o Encceja, teve o contato com a Secad. E aí a Secad, acho que um pouco fica preocupada com essa resistência dos vários organismos. (GREMAUD, entrevista à Ação Educativa, 01/02/2012)

Nesse momento, numa movimentação contrária ao exame, os coordenadores de EJA das Secretarias Estaduais de Educação realizaram uma reunião em março de 2006 para discutir a proposta de retomada do exame sob novas condições. Elaboraram uma carta aberta em que se manifestaram contrários, com a justificativa de que representaria um tratamento discriminatório com a EJA, por ser a única avaliação em larga escala que possibilitava o pedido de certificação de conclusão de escolaridade, configurando um substancial estímulo a jovens e adultos não se inscreverem ou abandonarem cursos regulares e de EJA. Tal carta trazia os seguintes pontos:

> 1. A Educação de Jovens e Adultos, neste Governo, tem sido tratada como modalidade da Educação Básica que atende à demanda social de um público historicamente excluído e não como correção de fluxo ou aligeiramento da escolarização.
> 2. A EJA, com a reedição em nível nacional do Encceja estará recebendo do MEC/INEP tratamento discriminatório, incoerente com as suas políticas, pois, diferentemente de outras avaliações nacionais, fará, com esse Exame, a certificação.
> 3. A EJA, hoje, nos estados, vem priorizando a inclusão do público jovem, adulto e idoso em cursos, tendo em vista a adequação às demandas destes. Portanto transformar os Exames em uma política centralizada do Governo Federal, com divulgação nas mídias, poderá significar a migração de adolescentes entre 15 e 18 anos do Ensino Regular, bem como dos alunos jovens, adultos e idosos dos cursos de EJA para os Exames Supletivos[37].

[37] Carta aberta enviada pelos coordenadores estaduais de EJA ao Ministro da Educação, ao Presidente do INEP, ao Conselho Nacional de Educação, ao CNAEJA e a SECAD/DEJA, elaborada em 7 de março de 2006. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/?q=node/723 . Acesso em 04/03/2013.

Em tom propositivo, os coordenadores solicitaram que o INEP atuasse como colaborador junto às secretarias nos trabalhos de aprimoramento técnico dos exames estaduais, na formação/capacitação de seus profissionais – como, por exemplo, na formulação de itens –, e, sobretudo, na avaliação das ações realizadas pelos estados nessa área. Esse posicionamento foi ratificado por Maria Aparecida Zanetti.

> Porque a gente sempre disse, pro INEP e disse pro MEC, nós queremos que seja avaliado o que a gente está fazendo nos estados. (...) Os exames nossos precisam ser avaliados. (...) A certificação é uma decorrência do processo. Ou de escolarização, ou de creditação do conhecimento que os sujeitos já tenham para além da escola, anterior da escola ou que tiveram na escola. Enfim, mas não vamos certificar pela certificação. Ela é decorrência de processos. Aí, qual era o nó na conversa com o presidente do INEP? Que o INEP tinha um montante enorme de recursos, que o INEP sequer sinalizou para a possibilidade de utilizar este recurso para qualificar os estados. Porque no entendimento nosso, qualificar os exames é também qualificar o curso. Porque na medida que o professor compreende com mais rigor a produção, por exemplo, de itens, ele também compreende com mais rigor o que significa a produção de uma avaliação desse aluno. (...) E aí quando se punha o montante de recursos e sinaliza assim: 'ó, vocês podem trocar o que vocês fazem por um exame nacional'. Desconsiderando a possibilidade de qualificação dos estados em relação aos exames, esse primeiro foi um movimento que a gente entende que não era o que a gente estava gente desejando. Um segundo movimento: nós íamos continuar sendo certificadores. Mas de uma matriz e de uma prova que nós não participamos da produção. Que nós não definimos. Com a incoerência das matrizes curriculares de cada estado. Por exemplo, a matriz do INEP, no caso das áreas do conhecimento, é diferente, por exemplo, do Paraná, que era disciplina. O Paraná tinha uma matriz por disciplina. (ZANETTI, entrevista à Ação Educativa, 24/10/2011)

A ata de reunião da CNAEJA realizada em março de 2006 retratou esses conflitos acerca do Encceja a que Reynaldo Fernandes, Amaury Gremaud e Maria Aparecida Zanetti se referem. Fernandes participou dessa reunião para discutir a proposta de mudança do Encceja e a ampliação da aplicação do exame. Ao justificar a reformulação do exame e defender-se das críticas feitas ao mesmo, a ata da CNAEJA, registrou:

> Segundo Reynaldo Fernandes, o grande momento da crítica é esse de que eu vou tirar as pessoas da escola e a forma correta de educação é pela escola regular. Em tese, ele concorda que isso seja o melhor para a maioria, mas existem casos específicos de pessoas adultas, que têm dificuldades, por trabalhar, dificuldades de horário ou não têm programas ou horários próximos a casa dele, etc, e ele pode buscar uma alternativa. (...) Ele acha que algumas experiências de EJA são fantásticas, mas não se pode generalizar. Os exames, por exemplo, do ENEM, mostram que algumas escolas fizeram 23 pontos, geralmente escolas de EJA. Não todas, têm escolas de EJA que vão bem. 20 pontos é o aleatório, porque são 5 itens, se você chutar tudo você vai acertar, em média, 20 % da prova. Fazer 23 pontos é, na média, escolas em que ninguém aprendeu quase nada. Este é o primeiro ponto da discussão que ele entende, segundo que este debate é atração de um e de outro, terceiro, que não sabemos sobre o impacto destes exames no incentivo de tirar as pessoas de um lugar para o outro. (...) Só para terminar

> esta questão, estes exames já existem e estão previstos na LDB, assim é uma defesa dos exames e não do Encceja. Com relação ao segundo ponto do Encceja, ao admitir que os exames supletivos têm uma característica positiva, que pode ser muito boa, excelente, ou moderada, cumpriria um papel. Seria pior se não tivéssemos o exame com uma exclusão muito maior.[38]

Em contraposição, a mesma ata também registrou a posição dos fóruns de EJA.

> Enfatizou que a crítica maior da migração dos alunos das escolas para a certificação rápida, que se pretende universalizante, coloca para a Secad pensar uma das suas contradições: a conformação atual da Secretaria, na perspectiva da educação continuada e da diversidade, conflitua com uma proposta de certificação que não contempla a diversidade das experiências dos sujeitos e dos contextos de aprendizagem. A educação como direito à formação humana, e como continuidade, são princípios dos quais não abrimos mão (BRASIL, 2006, p.14)[39].

Ainda em maio de 2006, representantes dos fóruns estaduais de EJA realizaram uma audiência com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e entregaram um documento em que também se manifestavam contrários à realização do Encceja. Nela reforçavam os argumentos apresentados pelos coordenadores de EJA de que o exame poderia estimular o "aligeiramento" da escolarização e questionavam a possibilidade de um exame nacional contemplar as diversidades culturais e de conhecimentos dos sujeitos da EJA. Também destacavam que o exame desobrigava o estado de garantir o direito à educação nos sistemas públicos de ensino, conforme indicava a LDB de 1996. Com esses argumentos, solicitavam, por fim, o cancelamento do Encceja.

> A insistência do INEP no novo Encceja nos faz retomar a ideia a de que "o exame é um problema marcado do ponto de vista histórico e, principalmente, no âmbito das políticas de corte neoliberal, "por questões sociais, sobretudo aquelas que não consegue resolver". Dentre elas o da dívida social e o da reparação do direito negado a milhões de brasileiros.[40].

Paralelamente ao embate político entre o MEC/INEP e movimentos sociais relacionados à EJA, houve também o questionamento sobre a capacidade de o Encceja avaliar competências e habilidades não-escolares, crítica esta vinda também da esfera acadêmica.

> O Encceja se propõe a avaliar uma série de competências e habilidades adquiridas em processos formativos escolares e não escolares. Se, por um lado, isso implica o reconhecimento dos processos de aprendizagem construídos fora do contexto escolar, por outro, não está claro como tais saberes serão articulados aos saberes teóricos e científicos, no sentido de uma síntese criadora que incorpora o senso comum, mas o supera no sentido de

[38] Secad-MEC. Ata da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), 14 mar. 2006. Disponível em: Fórum EJA Brasil. In: http://forumeja.org.br/node/725. Acesso em 21/08/2012.
[39] Idem.
[40] Carta elaborada pelo Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil entregue ao Ministro da Educação na Audiência de 07 de maio de 2006. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/?q=node/733 . Acesso em 04/03/2013.

> sistematizar e ampliar a compreensão da realidade. Há uma série de lacunas nesse sentido, sobretudo quando se considera a diversidade de saberes construídos no mundo do trabalho, da cultura, dos movimentos sociais, na família etc. Em que medida esses saberes serão avaliados? Como as especificidades locais serão consideradas nessa avaliação? Como tais saberes serão articulados à noção de competência? (VIEIRA, 2006, p. 106).

Além desses questionamentos ocorridos em 2006, outra importante manifestação dos defensores do direito à EJA foi registrada no Documento Nacional Preparatório a VI Confintea, produzido ao longo de 2008[41]. O documento defendia o desenvolvimento de avaliações processuais realizadas em cursos presenciais em oposição aos exames de certificação. Nas recomendações do documento ao MEC, propunha-se o cancelamento do Encceja.

> Suprimir a oferta do Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de jovens e Adultos (Encceja) uma vez que este não atende às especificidades da EJA no Brasil. (BRASIL, 2009).

Em seguida, o documento apresentava a mesma recomendação aos Conselhos de Educação e argumentava acerca da necessidade de realização de pesquisas e de levantamento de informações sobre a realização de exames dessa natureza, inclusive aqueles realizados nas esferas estaduais.

Em texto elaborado para as audiências públicas no CNE em 2008, por ocasião da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos, Maria Aparecida Zanetti destacou que o Encceja, por ser uma prova nacional assumiu "caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios" (ZANETTI, 2008). Questionava-se, assim, a possibilidade de um exame nacional, aplicado indistintamente em todas as regiões do país, conseguir contemplar experiências cotidianas tão diversas com a finalidade de avaliar certas competências comuns.

A aplicação de um mesmo exame em todo o território não era considerado um problema para os idealizadores do exame em 2002. Conforme o *Livro Introdutório:*

> Embora não seja possível, em âmbito nacional, prever a enorme gama de conhecimentos específicos estruturados em meio à vivência de situações cotidianas, procurou levar em consideração que o processo de estruturação das vivências possibilita aquisições lógicas de pensamento que são universais

[41] A Confintea é um evento realizado pela Organização nas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a cada 12 anos, desde 1949, tendo como objetivo definir as diretrizes que orientarão as ações nessa área. Sua quarta edição ocorreu em 2009 no Brasil, primeiro país do hemisfério sul a sediar a conferência. O documento mencionado aqui é o resultado dos debates desenvolvidos nos 33 encontros preparatórios realizado no Brasil para a Conferência.

> para os jovens e adultos e que se, de um lado, devem ser tomadas como ponto de partida nas diversas modalidades de ofertas de ensino para essa população, de outro, devem participar do processo de avaliação para certificação (MURRIE, 2002, p. 14).

De acordo com o *Livro Introdutório*, o Encceja foi formulado para aqueles que deixaram a escola e para os que a frequentaram de maneira esporádica. Destaca em vários momentos as exigências do mundo do trabalho como principal motivação para as pessoas buscarem o exame e a necessidade de diversificação do atendimento para a população inserida no mundo do trabalho. Entretanto, como já indicado, o público do Encceja seria, em parte, coincidente com o de cursos de EJA. Essa coincidência fortaleceu o receio dos críticos do Encceja de que o exame concorreria com os cursos de EJA, estimulando a evasão, cujas taxas tem sido permanentemente altas nessa modalidade de ensino. Com isso, ganhou força o argumento de que o Encceja promove o "aligeiramento" do ensino.

Segundo Amaury Gremaud, somente após o processo de reestruturação do exame em 2006 é que houve maior interlocução entre MEC e INEP, justamente por conta da progressivo crescimento do número de pessoas inscritas no exame, que chegou a alcançar mais de 800 mil em 2008.

Em 2009, foi finalizado o processo de revisão do ENEM – denominado publicamente como Novo ENEM –, influenciando diretamente o Encceja. Pela Portaria INEP Nº 109, o ENEM passou a ter sete principais objetivos, sendo mantida sua perspectiva original de ser uma referência para autoavaliação e de ser um instrumento complementar de processos seletivos para o mundo do trabalho e para cursos pós-médio. Agora, além de seus resultados servirem como uma avaliação de base dos ingressantes no Ensino Superior e como indicador de desempenho das unidades escolares, foi estabelecido a função certificadora da conclusão do Ensino Médio.

Em 2010, o Encceja novamente tornou-se assunto nos debates da EJA, durante o processo de definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº 03, de 15 de junho de 2010), que fixaram parâmetros mínimos de duração de cursos e de idades mínimas para cursos e exames, além de regulamentar a EJA a distância. Segunda Maria Aparecida Zanetti, do Fórum Paranaense de EJA, a decisão do CNE em manter as idades mínimas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio estava em sintonia com as práticas das redes de ensino de encaminharem alunos do ensino regular com distorção idade-

série/ano e que já tivessem atingido as idades mínimas para a EJA ou para exames de certificação.

> (...) porque que a idade dos exames em nível da LDB baixou para 15 anos, né? Porque aquele universo desses jovens, que são normalmente multi-repetentes, tem uma relação com a escola que já foi ficando complicada, eles custam naquela lógica neoliberal dos anos 90, eles custam mais. Vir para a EJA, é uma forma de tirar do Ensino Regular esses multi-repetentes e aí a certificação via exames, ela é uma certificação que também acelera esse movimento de saída desses jovens. Nesse processo de redução da idade, (...), por exemplo, no Paraná, a gente conseguiu, em conversas com o conselho estadual, a idade para a educação de jovens e adultos ser 18 anos. Nós conseguimos. (ZANETTI, entrevista à Ação Educativa, 24/10/2011)

A partir de 2011, com o início da presidência de Dilma Rousseff, algumas modificações ocorreram nas diretrizes da política educacional, mesmo com a manutenção temporária do ministro da Educação Fernando Haddad. Segundo Carmen Isabel Gatto, a Secad se juntou à secretaria então responsável pela educação especial/inclusão, tornando-se Secad e imprimindo uma nova dinâmica para as ações relacionadas à EJA e, logo, para os debates sobre o Encceja.

> Então, este ano, nós vivemos todo o processo da transição de uma nova gestão, de uma fusão de duas secretarias. No nosso planejamento lá de fevereiro, a gente colocava como uma pauta necessária a discussão da certificação, mas ela não entrou com toda força, até em função das mudanças daqui. A gente não teve nesse ano uma retomada da discussão sobre a certificação. (GATTO, entrevista à Ação Educativa, 28/11/2012)

Desde 2012, Alexandre André dos Santos, funcionário de carreira do INEP, assumiu a DAEB, órgão em que está alocado o Encceja. Segundo ele, o exame ganhou uma nova dimensão após a reformulação pela qual passou o ENEM, quando este assumiu a função certificadora para o Ensino Médio em território nacional, deixando para o Encceja somente a aferição de desempenho com vistas à certificação somente do Ensino Fundamental em território nacional. Fora do Brasil, o Encceja ainda continuava para ambas as etapas.

> Ele ganha um significado e uma importância muito maior e nesse contexto de ressignificação do ENEM, ele acaba incorporando o nível médio de certificação. Esse foi o primeiro movimento que, de uma certa forma, na minha avaliação, teve um impacto no Encceja como um todo, como instrumento de exame e certificação de competências de educação de jovens e adultos. (SANTOS, entrevista à Ação Educativa, 22/05/2012)

Refletindo a mesma concepção apresentada pela gestão Reynaldo Fernandes/Amaury Gremaud a frente do INEP, Santos ainda via, em 2012, a grande possibilidade de o Encceja se configurar como instrumento de inclusão social.

> É um instrumento de inclusão social extremamente relevante no momento em que o país está assumindo uma relevância no cenário internacional e por

> conta da dimensão e do seu papel de crescimento econômico e diminuição da desigualdade social é extremamente relevante. Então a gente vê o Encceja nesse contexto como um instrumento que vem favorecer o processo de inclusão social e que precisa ter uma série de especificidades garantidas para que possa cumprir esse papel. (SANTOS, entrevista à Ação Educativa, 22/05/2012)

Contraditoriamente, segundo ele, tal potencialidade do exame não era equacionada em termos de ações do próprio INEP para consolidá-lo como instrumento de inclusão social, sobretudo devido à proporção alcançada pelo ENEM após sua consolidação como o principal instrumento de seleção para o Ensino Superior brasileiro. Reflexo disso foi o fato de o Encceja não ter sido aplicado em 2009 e 2010.

> O Encceja, infelizmente, ele não tem entrado na agenda das nossas avaliações anuais. Ele eventualmente está entrando. Depois de 2008 a gente teve uma aplicação em 2010/2011. Então, agora, em 2012, nós aguardamos a área técnica que elabora as provas me mandar um conjunto de proposta de datas para aplicação com base na capacidade deles de elaborar essas provas e tem um gargalo que acaba sendo muito estreito, nós temos uma equipe pequena de elaboração de itens, a gente tem o ENEM associado a esse processo e, nesse sentido, o ENEM acaba sendo um elemento desarticulador em nossos calendários porque a equipe é pequena e é a mesma equipe. Então esse gargalo acaba sendo muito estreito para dar vazão para todas essas avaliações e exames. (SANTOS, entrevista à Ação Educativa, 22/05/2012)

Mesmo com tais restrições para a plena realização de todas as avaliações sob sua responsabilidade, a DAEB possuía boas perspectivas em relação ao Encceja, sendo que a ideia de fazer um processo de sensibilização e de adesão de secretaria municipais e estaduais interessadas no exame seria um primeiro passo, assim como feito com o ENEM.

> Então, para o ENEM a gente acabou de passar por um processo de adesão nas instituições que certificam e que tivessem interesse em passar pela certificação no ENEM. Então todas as vinte e sete secretarias estaduais de educação aderiram e 95% dos institutos federais de educação também aderiram ao processo de certificação do ENEM. Então fatalmente a gente vai passar por um processo similar quando chegar o momento do Encceja, quer dizer, o momento em que a gente vai fazer uma pactuação com as secretarias estaduais e municipais que têm interesse em certificar. (SANTOS, entrevista à Ação Educativa, 22/05/2012)

Na medida em que o ENEM assumiu a função de aferição do desempenho para fins de certificação de escolaridade em nível médio, o INEP passou a definir quais seriam os critérios mínimos para pedir a certificação.

> Desde então, a gente tem feito uma série de estudos do que tem sido o processo de certificação do ENEM, e como parte dessa avaliação a gente entendeu, primeiro, que a gente precisava aumentar o ponto de corte da certificação do nível médio do ENEM, porque estava como 400 e os estudos que a gente vislumbrou indicam que a gente precisaria, para poder realmente respeitar esse processo de certificação, aumentar esse ponto de corte. (SANTOS, entrevista à Ação Educativa, 22/05/2012)

Nesse contexto, segundo Alexandre André dos Santos, outra perspectiva interna do INEP era justamente fazer com que o Encceja e ENEM se tornassem políticas para a EJA sem necessariamente ser uma iniciativa concorrente com as estratégias municipais e estaduais de EJA.

> Esse é um problema, é você ver que para muitos agentes políticos o Encceja acaba sendo uma estratégia de substituição das políticas de educação de jovens e adultos. Isso definitivamente não é uma estratégia adequada. Não pode ser uma estratégia de substituição, ela tem que compor. Por isso que a gente precisa fortalecer a nossa articulação com a SEB e Secadi para poder equacionar isso e colocar no conjunto da política, não pode ser uma estratégia de substituição realmente. (SANTOS, entrevista à Ação Educativa, 22/05/2012)

Por fim, vale destacar que Reynaldo Fernandes, presidente do INEP, no momento de reformulação do ENEM, já havia apontado a necessidade de se repensarem as múltiplas funções exercidas pelo ENEM a partir de 2009. Segundo ele, ser um instrumento para aferição de desempenho utilizado tanto para seleção no Ensino Superior quanto para certificação do Ensino Médio eram perspectivas que exigiam técnicas avaliativas diferentes, que, dificilmente, poderiam ser desempenhadas por um mesmo instrumento.

> É preciso ver se é possível dar uma prova em que se consiga discriminar o cara que quer ser certificado e o cara que quer entrar na faculdade. Talvez seja tecnicamente impossível. (FERNANDES, entrevista à Ação Educativa, 26/04/2012)

De maneira geral, as críticas direcionadas ao exame podem ser localizadas em duas linhas principais de argumentação: de um lado, argumentou-se que o Encceja teria um efeito homogeneizador por se tratar de um exame individual que desconsidera as diferenças regionais e a diversidade dos sujeitos da EJA; e, de outro, criticou-se a proposta de um exame de certificação como política nacional para EJA que, orientada por uma visão da educação *para* o mercado de trabalho, valoriza a certificação mais do que a aquisição de conhecimento, colaborando para o "aligeiramento" da escolaridade e o sucateamento da EJA ao favorecer que o Estado se eximisse da responsabilidade de garantir cursos presenciais de EJA.

Nesse cenário de intenso debate político, há de se destacar que não houve uma efetiva avaliação dos efeitos e dos impactos que uma política como o Encceja pode ter provocado nos sistemas estaduais e municipais de educação de jovens e adultos. Até o momento de publicação deste relatório de pesquisa, não havia sido divulgado nem mesmo quantos jovens e adultos atenderiam aos critérios mínimos de certificação nesses anos, e se estes estariam deixando os cursos presenciais para realizar o exame.

Tampouco se produziram estudos com o perfil do público que buscou o exame nos anos em que ele ocorreu.

3.4.2. Estudos de caso: a visão das secretarias de educação e dos Fóruns de EJA

Na perspectiva de se analisar o processo de implementação do Encceja pelas secretarias estaduais de educação, levantamos dados e realizamos entrevistas qualitativas com gestores das secretarias estaduais de educação e integrantes de Fóruns de EJA de cinco estados diferentes do país: Tocantins, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul. Todos estes, nessa década de existência do Encceja tiveram significativa participação no exame, nos colocando a possibilidade de buscar compreender em que medida a existência do exame provocou mudanças na Educação de Jovens e Adultos desses estados.

A pesquisa qualitativa nos permitiu analisar as motivações pelas quais os governos estaduais aderiram a essa política nacional, reunindo mais elementos para analisar o lugar ocupado pelo Encceja nas políticas de EJA.

3.4.2.1. Maranhão

O Estado do Maranhão está localizado na região Nordeste do Brasil e possui 6.574.789 de habitantes distribuídos em 217 municípios (IBGE, 2010). É um dos estados com os piores indicadores sociais do país. De acordo com os dados organizados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome a partir do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, o Maranhão é o estado com a maior porcentagem da população em situação de extrema pobreza[42]: 25,7%. Somente o Maranhão e o Piauí têm mais de 20% da população nessa situação. O Maranhão é também o estado com o segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[43] do Brasil: 0,683 (PNUD, 2008). Esse valor, considerado "médio", de acordo com a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) do IDH dos países[44], só é mais baixo do que o do Alagoas.

---

[42] A definição de pobreza extrema é dado pelo Governo Federal usa como parâmetro para o programa bolsa família renda domiciliar per capita de até R$70,00. Outros programas assumem como valores, ¼ ou ½ salário mínimo (IBGE, 2011).

[43] O Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida de desenvolvimento humano formulada para servir como alternativa ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* que mede somente a dimensão econômica do desenvolvimento. Para construir o indicador consideram-se três dimensões: renda, educação e saúde.

[44] O *Ranking do IDH Global 2011* do PNUD engloba a avaliação de 187 países e os divide nas categorias: "baixo" (de 0,286 até 0,510), "médio" (de 0,522 até 0,698), "alto" (de 0,698 até 0,783) e "muito alto" (de 0,793 até 0,943). O Brasil tem IDH igual a 0,718.

No que diz respeito à educação, a dimensão considerada no cálculo do IDH que mais nos interessa aqui, a situação do estado do Maranhão permanece preocupante. De acordo com os dados do Censo do IBGE de 2010, o Maranhão tem a quarta maior taxa de analfabetismo do país: 20,9% da população com 15 anos ou mais não sabe ler e escrever. Essa taxa é muito maior que a média nacional, 9,3%, o que indica uma grande desigualdade regional. Cabe destacar que a taxa de analfabetismo é maior entre adultos e idosos: 29,9% da população entre 40 e 59 e 53,9% da população com 60 anos ou mais não sabe ler e escrever.

Tomando como base a idade mínima para ingresso na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio - é possível calcular qual a demanda potencial de EJA no estado do Maranhão, ou seja, a parcela da população que as políticas de EJA deveriam atingir. Assim, considerando a porcentagem da população com 15 anos ou mais sem o Ensino Fundamental completo, ainda de acordo com os dados do Censo do IBGE, o estado do Maranhão tem o quarto pior cenário do país: 55,3% da população não completou o Ensino Fundamental. Fica atrás somente de Alagoas, Piauí e Paraíba. Em números absolutos, a demanda potencial para a EJA de Ensino Fundamental no Maranhão é de 2.511.326 de pessoas. No caso da demanda potencial de Ensino Médio, 15,6% da população com 18 anos ou mais tem Ensino Fundamental completo, mas não completou o Ensino Médio, um total de 643.011 pessoas.

Considerando, portanto, a grande demanda potencial de EJA no Maranhão, cabe analisar como se dá a oferta desta modalidade e demais formas de atendimento educacional da população jovem e adulta com baixa escolaridade.

De acordo com os dados do Censo Escolar, houve, em 2010, 198.536 matrículas na EJA do Maranhão, considerando tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Esse número representa somente 6,3% da demanda existente no estado. Além das matrículas na EJA, é preciso considerar os jovens e adultos que estão matriculados no ensino regular[45]. No caso do Maranhão, também de acordo com o Censo Escolar, foram realizadas 202.947 matrículas de jovens e adultos no Ensino Fundamental regular e 153.405 no Ensino Médio. Somando essas matrículas à porcentagem de atendimento sobe para 12,7%. É preciso, no entanto, considerar a faixa etária desses jovens e adultos

[45] Tendo em vista os critérios utilizados para definição da demanda potencial de EJA, consideramos aqui as pessoas com 15 anos ou mais que não finalizaram o Ensino Fundamental e as pessoas com 18 anos ou mais que não finalizaram o Ensino Médio que estão matriculadas no ensino regular.

matriculados no ensino regular: 79,3% das matrículas no Ensino Fundamental são de jovens com idade entre 15 e 17 anos (63,9% da primeira etapa e 81,3% da segunda) e 84% das matrículas no Ensino Médio são de jovens entre 18 e 24 anos. Assim, as matrículas no ensino regular não atingem a população adulta e idosa que constituem a maioria da população com baixa ou sem escolaridade.

Analisando o comportamento das matrículas na série histórica analisada na pesquisa, constatamos que, apesar da oferta de EJA estar longe de contemplar toda a demanda existente no Maranhão, há uma queda significativa no número de matrículas a partir de 2006: as matrículas diminuíram 19,8% desse ano até 2010. Como podemos observar na Tabela 29, a tendência de queda também ocorre nas matrículas no ensino regular: as matrículas de jovens e adultos nesta modalidade diminuíram 55,2% de 2002 até 2010, ainda que tenha havido um crescimento de 24,3% a partir de 2008.

Tabela 29 – Matrículas de Jovens e Adultos

Ano	Jovens e adultos no ensino regular			EJA			
	Total	Ensino Fund.	Ensino Médio	Total	Ensino Fund.	Ensino Médio	Alfabeti-zação
2002	**604.577**	453.343	151.234	**184.626**	169.493	3.026	12.107
2003	**579.127**	422.510	156.617	**293.466**	274.083	7.397	11.986
2004	**581.359**	378.503	202.856	**239.450**	226.657	12.793	
2005	**550.652**	350.479	200.173	**239.495**	222.686	16.809	
2006	**514.758**	311.178	203.580	**247.709**	227.773	19.936	
2007	**466.662**	274.808	191.854	**211.596**	190.142	21.454	
2008	**297.004**	163.313	133.691	**205.155**	178.446	26.709	
2009	**333.696**	186.425	147.271	**207.025**	176.324	30.701	
2010	**356.352**	202.947	153.405	**198.536**	167.712	30.824	

Fonte: INEP/MEC

Em entrevista concedida à Ação Educativa, a representante da Secretaria da Educação do Maranhão foi questionada sobre os dados de matrículas de jovens e adultos no ensino regular, mas não conseguiu formular uma explicação para esse cenário. Destacou, no entanto, aspectos que podem estar relacionados à queda nas matrículas do ensino regular: de acordo com ela, o aluno com 15 anos que ainda está no Ensino Fundamental não é mais "aceito" pelo ensino regular, haveria uma "política" de enviar esse aluno para a EJA para "corrigir a defasagem em sala de aula". Outra razão atribuída por ela para explicar a queda nas matrículas é o investimento grande que

haveria na universalização do ensino para pessoas entre 7 e 14 anos: "cerca de 95% das pessoas que estão nessa faixa de 7 a 14 estão na escola". Não é isso que ocorre, segundo ela, no Ensino Médio. Até os 14 anos haveria um fluxo mais regular, mas quando os alunos têm 15 anos, haveria maior incidência de abandono e reprovação por causa do atraso. Destaca que somente 40% dos alunos na faixa dos 15 aos 17 anos ingressam no Ensino Médio:

> ou seja, 60% se perdeu no meio do caminho ou está com defasagem, tá com mais de 18. Isso mostra que se 40% conseguiram chegar com a idade regular, de 15 a 17 anos, no Ensino Médio, 60% são aqueles com defasagem que foram para o Ensino Médio. Mostra que a oferta tem que ser mais incisiva, tem que ser maior para essa faixa etária de 17 a mais. Que o Ensino Médio regular não aceita mais. (Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/09/2011).

Partindo desse perfil mais geral da oferta, cabe agora analisar mais detalhadamente as características das matrículas no estado do Maranhão. Ainda com base nos dados sobre matrícula na Educação de Jovens e Adultos do Censo Escolar, observamos que a oferta é majoritariamente da rede municipal de ensino e no Ensino Fundamental. Em 2010, a rede municipal era responsável por 76,9% das matrículas e a estadual por 20%. Levando em conta a série histórica analisada na pesquisa (2002-2010), essa proporção permaneceu mais ou menos constante no período, variando entre 74,8% e 79,2%, sem apresentar tendência de crescimento ou de decréscimo. A proporção de matrículas na rede estadual no período varia entre 18% e 22,6%. A predominância da rede municipal de ensino na oferta de EJA foi, inclusive, a primeira característica da política para EJA no Maranhão, destacada pela representante da Supervisão de Jovens e Adultos que nos concedeu a entrevista. De acordo com ela, isso ocorre principalmente em função da extensão territorial do estado do Maranhão e a dificuldade de acesso do estado a todos os municípios, principalmente os que estão na zona rural:

> principalmente porque algumas regiões são de difícil acesso, a questão da zona rural é de não ter escolas nas zonas rurais, escolas do estado. A maioria das escolas do estado estão, digamos, na zona urbana dos municípios, considerada zona urbana dos municípios, então por isso essa oferta é feita na maior parte no município, assim como a rede do ensino regular que é feita pelo município (Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/09/2011).

A entrevistada indica o processo de "municipalização" do Ensino Fundamental na divisão de responsabilidades entre as redes estadual e municipal de ensino como outro fator importante para explicar essa característica da oferta. Se observarmos, no

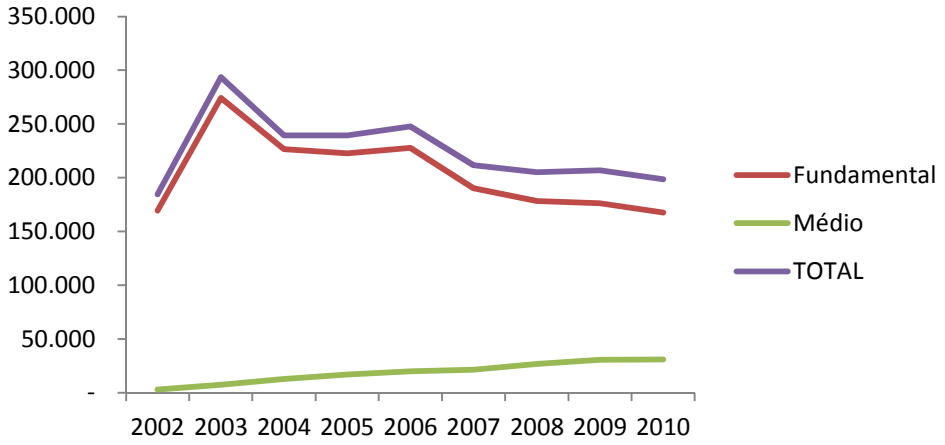
entanto, a divisão nas etapas de ensino das matrículas na rede estadual, 34,7% das matrículas são do Ensino Fundamental, ainda que estejam em tendência de queda.

Ainda que a maior parte da oferta de EJA seja dos municípios, de acordo com entrevistada, a proposta de política de EJA dos municípios é inspirada na proposta estadual, que funciona como referência para os municípios. Da mesma forma, a Supervisora da Educação de Jovens e Adultos, que também nos concedeu entrevista[46], afirma que a maioria dos municípios adota a proposta do estado também para facilitar a transferência de alunos. Ainda que a Supervisora oriente os municípios a desenvolverem propostas próprias, para que estejam de acordo com as especificidades de cada localidade, ela diz desconhecer a existência de qualquer município que tenha uma proposta diferente da do estado.

No que diz respeito às etapas de ensino, em 2010, 84,5% das matrículas de EJA no Maranhão eram no Ensino Fundamental. Apesar de ser a grande maioria, é possível identificar um movimento de queda dessa proporção desde 2004, ano em que as matrículas no Ensino Fundamental chegaram a representar 94,6% do total. A diminuição dessa proporção se deve ao fato de que a queda no número total de matrículas mencionada anteriormente é restrita ao Ensino Fundamental. Como podemos observar no Gráfico 12, as matrículas do Ensino Médio apresentam um crescimento constante desde 2002 (mais que quadruplicou até 2010), mesmo sendo ainda muito menores que as do Ensino Fundamental. É possível supor que, tendo em vista a grande parcela da população sem Ensino Fundamental completo nesse estado, haja um investimento maior no Ensino Fundamental.

[46] Foram realizadas duas entrevistas: uma presencial na Secretaria de Educação em 13/09/2011 com uma técnica em assuntos educacionais integrante da equipe de EJA; e outra por telefone em 13/10/2011 com a Supervisora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação. A segunda entrevista foi realizada com o intuito de complementar a primeira, uma vez que a técnica entrevistada não tinha informações sobre o ENCCEJA e a certificação.

Gráfico 12 - Matrículas de EJA no Estado do Maranhão por segmento (2002-2010)



Fonte: INEP/MEC

Para a representante da equipe de EJA, esse cenário de diminuição das matrículas no Fundamental e o aumento de matrículas de Ensino Médio seria um reflexo de que o fluxo escolar no ensino regular melhorou. Ressalta, no entanto, que existe uma parcela da população sem escolarização que permanece fora da escola, o que ficaria evidente ao observarmos a taxa de analfabetismo e a porcentagem de pessoas que não completou o Ensino Fundamental no estado: "(...) fica essa demanda de fora. É sinal de que o pessoal não tá procurando a escola. Tá mostrando lá que reduziu a matrícula, mas isso não significa que você já universalizou, significa que tem uma demanda grande que tá de fora, que ainda não conseguiu entrar no sistema" (Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/09/2011).

Outro dado significativo no que se refere ao comportamento das matrículas de EJA no estado do Maranhão diz respeito à localização rural e urbana. Em 2010, as matrículas na zona rural representavam 41,7% do total. Essa proporção permanece quase constante desde 2007 – ano em que a informação sobre localização da matrícula passou a ser coletada – variando entre 41,7% e 43,2%. O Maranhão é o estado brasileiro com a maior proporção de matrículas na zona rural. Em regiões como o Sul e o Sudeste a média de participação de matrículas na zona rural é menor que 2%. Essa foi uma informação que a representante da equipe de EJA desconhecia. Na sua avaliação, isso tem relação com o fato de que muitos municípios do Maranhão têm uma zona urbana muito pequena – "Então, por exemplo, com dois quilômetros, já é zona rural". Comenta

que muitos "povoados" foram transformados em cidades, mas ainda tem boa parte da sua população na zona rural.

Por fim, no que diz respeito ao tipo de cursos de EJA, a quase totalidade das matrículas são em cursos presenciais de ensino: 96,6% em 2010.

Além das características gerais da oferta de EJA, cabe analisar o perfil dos alunos atendidos pelos cursos de EJA. Se analisarmos os dados sobre faixas etárias na EJA do Maranhão no Censo Escolar de 2010, observamos que o estado acompanha a média nacional: predominam as matrículas de alunos com idade entre 18 e 24 anos (28,1%). As duas outras faixas etárias que mais concentram matrículas da EJA são 40 anos ou mais (21,5%) e 15 a 17 anos (15,4%). Assim como ocorre com a média nacional, observamos, no entanto, uma diferença grande entre as etapas de ensino. Enquanto na primeira etapa do Ensino Fundamental a maioria das matrículas é de pessoas com mais de 40 anos (39,6%), na segunda etapa a maioria está nas faixas de 15 a 17 anos (26,4%) e de 18 a 24 (31,7%). Já no Ensino Médio a maioria é de jovens entre 18 e 24 anos (56,1%). Ainda que, de modo geral, a EJA no Maranhão atinja principalmente a população jovem, é interessante observar que há um "envelhecimento" na primeira etapa do Ensino Fundamental: a proporção de matrículas de alunos com mais de 40 anos passou de 18,6% em 2002 para 39,6% em 2010.

A política de EJA no Maranhão

Na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão a EJA é gerida pela Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), localizada na Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Essa superintendência, localizada na *Secretaria Adjunta de Ensino*, contempla ainda a Superintendência de Educação Especial e as Supervisões de Educação Indígena e de Educação no Campo. Dentro da Secretaria Adjunta de Ensino, ficam outras duas superintendências: a de Educação Básica e a de Gestão Educacional. No estado do Maranhão, portanto, a EJA não está unida à educação básica, mas com as "diversidades", seguindo a organização do *Ministério da Educação,* que tem a EJA na *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)* e não na *Secretaria de Educação Básica (SEB)*. De acordo com informações do site da secretaria, o público-alvo da EJA é composto por "jovens com 15 anos completos (Ensino Fundamental) e 18 anos completos (Ensino Médio), adultos e idosos, pessoas com deficiência, apenados e

jovens em conflito com a lei, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria"[47].

Ainda de acordo com as informações do site da secretaria, a política de EJA no Estado do Maranhão consiste na oferta de cursos presenciais e semipresenciais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, de exames de certificação e do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Os cursos semipresenciais são ofertados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

De acordo a representante da equipe de EJA que nos concedeu a entrevista, os cursos presenciais ofertados pelo estado estão estruturados da seguinte forma: utilizando como base a Proposta Curricular para EJA do 1º segmento e a do 2º segmento, desenvolvidas pela Secadi, foi construída uma proposta para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio que organizam os currículos e os cursos em níveis e etapas. O primeiro nível é equivalente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental regular (1º ao 5º anos) e o segundo nível é equivalente ao segundo segmento do Ensino Fundamental regular (6º ao 9º anos). Esses dois níveis estão organizados em quatro etapas, que contemplam todo o Ensino Fundamental, cada etapa seria equivalente a duas séries do Ensino Fundamental. A oferta do Ensino Médio da EJA se dá em duas etapas sem equivalência com ensino regular, mas que, de acordo com a entrevistada, contempla todos componentes curriculares do Ensino Médio regular e respeita às exigências da modalidade. Como não há equivalência com o ensino regular, o aluno precisa completar as duas etapas para obter o certificado.

Ainda de acordo com a representante da equipe de EJA, no Maranhão, o início da alfabetização é feito pelo Programa Brasil Alfabetizado. A primeira etapa do curso presencial é pensada para receber os alunos egressos do Brasil Alfabetizado. Segundo sua avaliação, o fluxo escolar não tem ocorrido como deveria em função da desarticulação existente entre o programa e os sistemas de ensino estadual e municipais. Os alunos do Brasil Alfabetizado não são encaminhados para a rede de ensino, desestimulando os alunos a darem continuidade aos estudos:

> algumas vezes para de estudar porque, principalmente na zona rural, ele não tem como ir pra escola porque não tem uma escola de EJA com oferta perto da casa dele como há no projeto do Brasil Alfabetizado que chega. Até porque vai em todos os municípios, é feito na casa do professor, em um barracão, uma igreja, onde houver

[47] Informações obtidas no site da Secretaria Estado da Educação do Maranhão: http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=43 (acessado em 05 de julho de 2012)

> aquele espaço. (Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/09/2011).

A entrevistada avalia que essa desarticulação é principalmente uma questão de organização e de política educacional. Existem municípios que não estão de acordo com a política do Governo Federal e não investem no programa. No esforço para resolver esse problema, ela comenta uma recomendação da Secadi de as turmas do Brasil Alfabetizado funcionarem "dentro das redes, nas escolas, pra que esses alunos egressos possam já estar na escola e continuar, mas não é uma coisa que ocorre". Outro problema identificado no programa de alfabetização é o baixo número de concluintes: a entrevistada destaca que, com o grande investimento do Governo Federal, ofertam-se, em média, 100 mil vagas no estado do Maranhão, mas só se consegue cadastrar em torno de 80 mil e, desses, menos de 50% conseguem terminar. No estado, a taxa de analfabetismo baixou de 23% para 19% o que, na avaliação da entrevistada, é bastante, mas não o suficiente.

Além dos cursos presenciais, como já destacado, a Supeja oferta cursos semipresencias que, segundo a representante da equipe de EJA, representam uma parcela muito pequena das matrículas do estado: 5%. Os cursos semipresenciais funcionam em um sistema modular, o aluno se matricula nas disciplinas separadamente e não precisa frequentar as aulas diariamente. Para descrever como funcionam os cursos semipresenciais, a entrevistada dá o exemplo de um *Centro de Educação de Jovens e Adultos* localizado em São Luís onde existe uma equipe de professores das diferentes áreas, que preparam o aluno para o "estudo independente" dos módulos (dependendo do material didático utilizado e da disciplina, pode ter um ou mais módulos por disciplina). O aluno vai até o centro para pegar o módulo de estudo que fará em casa. Sempre que ele finaliza uma disciplina, existe uma avaliação. A equipe de professores permanece no centro à disposição dos alunos (tem equipes de manhã, de tarde e de noite), para tirar dúvidas dos alunos e para dar "microaulas". Esse modelo mais flexível visaria atender à especificidade da EJA e ajustar o ensino a rotina dos alunos.

Ainda no que diz respeito à caracterização da política de EJA no estado do Maranhão, a entrevistada afirma que o material didático utilizado é específico para EJA. Comenta que o PNLD EJA contribuiu para haver uma oferta maior das editoras de livros didáticos para EJA, mas afirma: "Há uma intenção de que o estado mesmo elabore seu material, os professores têm condições de preparar esse material, sem a necessidade de recorrer a editoras". No que diz repeito aos professores, a maioria é

professor concursado, da rede de ensino, mas não são específicos para EJA e 84% deles tem licenciatura. Ela afirma que o investimento do estado e dos municípios em formação dos professores é pequena, ainda que a Supeja busque garantir formação mensal aos supervisores das escolas. Já a formação dos professores é em serviço, na própria escola. Na visão da representante da equipe de EJA, a falta de professores para algumas disciplinas é um dos "pontos de estrangulamento da política", mesmo havendo concursos, muitas vezes ,as vagas das áreas de química, física, matemática, não são preenchidas. Esse seria um problema que atinge todo o Brasil nessas áreas mais difíceis, o que faz com que, muitas vezes, pessoas da engenharia deem aulas na rede. Para ela, a questão da qualidade na EJA não parece estar ligada à formação do professor, pois teria havido um investimento muito grande nos últimos dez anos com a oferta de cursos de graduação pelas universidades estadual (pelo Programa de Qualificação Docente) e federal.

Ao detalhar a política de EJA no estado do Maranhão, a representante da equipe de EJA entrevistada comenta alguns problemas existentes na execução da política. Mesmo antes de ser questionada sobre a queda no número de matrículas, ela mencionou o problema do fechamento de turmas nos cursos presenciais. Destaca que o problema da redução no número de matrículas está associado ao problema da permanência: existe a procura por parte dos alunos, mas, muitas vezes, as escolas deixariam de ofertar porque já esperam que os alunos não permaneçam. Ela afirma que, de acordo com um levantamento realizado pela equipe:

> Nós temos um levantamento de turmas de 50 alunos que termina 13, 15, então há uma evasão muito grande. Eu tenho esses dados de um levantamento que eu fiz de número de concluintes, está justamente na média de 40, às vezes 28% no Ensino Médio de concluintes. Uma taxa muito grande de evasão. (Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/09/2011).

De acordo com ela, essa evasão estaria associada a diversos fatores: as escolas alegariam que está centrada na questão do aluno, à incompatibilidade com o trabalho e à frequência com que os alunos mudam de residência e de emprego. A entrevistada considera importante a questão das expectativas dos alunos sobre a escola e que não são correspondidas, em especial pela falta de articulação com o mundo do trabalho. Existiria uma demanda por formação profissional e, como a escola não o prepara para o mundo do trabalho, ele acaba se evadindo. Existiria, inclusive, um projeto de cooperação técnica do estado do Maranhão com o Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD) para elaboração de uma proposta que atenda aos interesses dos jovens e os motive a permanecer na escola.

Outro problema que, na avaliação da entrevistada dificulta a frequência dos alunos às aulas é o transporte escolar, que, principalmente na zona rural e para o ensino noturno, é bastante reduzido. Além disso, apesar de a Supeja estar ciente desse cenário de queda no número de matrículas, não realiza a chamada pública.

Os cursos semipresenciais, que poderiam ser uma alternativa para resolver parte dessas questões, também enfrentam problemas de evasão mesmo com número reduzido de inscritos. Ela destaca que para os cursos semipresenciais, não se diz evasão, mas falta de frequência do aluno: "se ele leva o módulo, ele some". No caso específico do *Centro de Educação de Jovens e Adultos* de São Luis, a entrevistada afirma que a localidade não favorece o acesso dos alunos, mas comenta também o problema da falta de divulgação dos cursos semipresenciais e a ausência de uma "cultura" do estudo independente: haveria uma percepção entre os alunos de que é preciso ir até a escola para aprender, problema semelhante ao do ensino a distância. Além desses fatores, haveria o problema da falta de material escolar, não há "módulos" para todos os alunos e, por isso, eles precisam ser fotocopiados, além de ser um material defasado no seu conteúdo. No que diz respeito à infraestrutura, o CEJA de São Luis seria bem equipado, com sala de informática, mas os alunos frequentariam pouco as salas de informática e o sistema de "microaulas".

Uma das principais mudanças que a representante da equipe de EJA identifica na política de EJA no Maranhão diz respeito aos cursos semipresenciais. De acordo com ela, na década de 80, antes de ela entrar na secretaria, o ensino semipresencial era muito melhor, a oferta era maior e existia uma integração com a educação profissional. Com o passar do tempo a oferta foi se tornando majoritariamente presencial e os centros de educação de jovens e adultos foram diminuindo. Por outro lado, ela avalia que a ampliação do número de escolas que ofertam cursos de EJA foi um aspecto positivo das mudanças.

Ainda no que diz respeito à queda no número de matrículas, a entrevistada comenta que, apesar da inclusão da EJA no Fundeb ter melhorado a situação do financiamento da modalidade essa melhora não impactou positivamente o número de matrículas. No estado do Maranhão, a inclusão no Fundeb teria aumentado em 27% o valor aluno per capita e, mesmo assim, há uma queda no número de matrículas na EJA. Analisando esse fenômeno, ela afirma:

> No Ensino Fundamental dá até pra entender porque se tá havendo um fluxo mais regular dessa turma de 7 a 14, é lógico que esse número de alunos no Ensino Fundamental vai diminuir. O Ensino Fundamental não vai mais produzir alunos com idade com defasagem, que precisam ir pra educação de jovens e adultos, mas isso, no Ensino Médio, não justifica porque ainda há uma demanda muito grande, desses que estão fora da escola. (Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/09/2011).

Além da oferta dos cursos presenciais e semipresenciais, de acordo com informações do site da Secretaria de Educação, existem dois outros programas destinados a jovens e adultos. O *Programa de Educação Prisional* da Superintendência de Educação de Jovens e Adultos, é voltado para o atendimento de jovens e adultos privados de liberdade, o programa oferece cursos de Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio e exames supletivos de Ensino Fundamental e Médio em uma unidade penitenciária: o Complexo Penitenciário do Estado, localizado no município de Pedrinhas. A oferta educacional é apresentada como meio de reeducação dos presos e não como garantia do direito à educação da população penitenciária. Na descrição do programa, destaca-se o esforço para considerar as especificidades da situação carcerária no ensino, com a formação de professores, técnicos e agentes penitenciários. Não descreve, no entanto, de que forma essa especificidade é considerada.

Ainda que não esteja localizado na Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, existe um programa da Secretaria de Educação direcionado para adolescentes, jovens e adultos com 14 anos ou mais que estejam com distorção idade/série: o *Programa Aceleração de Estudos no de 5ª a 8ª Série*. Localizado na *Supervisão de Programas Especiais,* é um programa voltado para alunos com distorção de idade/série de, no mínimo, dois anos, mas "que apresentem nível de escolaridade compatível ao seu ingresso nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental". Ancorado na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 24, inciso V), o objetivo do programa, de acordo com as informações do site, é oportunizar a aceleração dos estudos. O programa oferta o ensino a partir de uma metodologia específica: "A ação pedagógica dar-se-á de forma coletiva, com atividades em grupo e atendimento individualizado, de acordo com os objetivos a serem alcançados. A dinâmica de sala de aula é desenvolvida, obedecendo aos seguintes passos: desafios, sistematização do conteúdo, atividades complementares e avaliação.

A metodologia está baseada em aprendizagens significativas, em que os alunos se defrontam com situações que os obrigam a comparar pontos de vista, rever hipóteses

e formular novas questões. Isso ocorrerá na medida em que se criam elos entre os conceitos estudados e o meio físico social, aproximando a escola da realidade e da vida do aluno, ultrapassando os muros da instituição, motivando e propiciando a descoberta e a construção do conhecimento".

Certificação

No que diz respeito aos exames de certificação, a Secretaria de Educação oferece exclusivamente o Encceja e o ENEM. De acordo com os dados enviados pelo INEP (confirmados pelos dados da Supeja), o estado do Maranhão aderiu ao exame, pela primeira vez, em 2008. Em entrevista concedida à Ação Educativa, a Supervisora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria afirma que a motivação para a adesão ao Encceja a partir desse ano foi a falta de recursos da Secretaria de Educação para realização do exame estadual. O último ano em que a secretaria ofereceu o exame do estado foi 2006, o que significa que a Secretaria ficou um ano sem ofertar nenhum exame de certificação.

Na edição de 2008, houve 10.511 candidatos à certificação de Ensino Fundamental e médio no estado. Se considerarmos que o número de matrículas na rede estadual (que é a minoria no estado do Maranhão), nesse ano, foi 43.467, o número de inscritos no Encceja representa 24% das matrículas. A dimensão do exame é reduzida drasticamente se observamos os dados enviados pela Secretaria de Educação sobre comparecimento, aprovação nas provas e certificação na edição de 2008. Dos 3.585 candidatos à certificação de Ensino Fundamental, somente 1.281 (35,7%) pessoas compareceram à prova e, destes, 622 (17,3%) foram aprovados. No caso Ensino Médio, houve 6.926 inscritos, destes, 3.158 (45,6%) compareceram à prova e 1.871 (27%) foram aprovados. Considerando somente os que compareceram para realizar a prova, a taxa de aprovação foi de 48,5% no Ensino Fundamental e de 59,2% no Ensino Médio.

Se levarmos em conta a demanda potencial do Maranhão, cerca de 3 milhões de jovens em adultos em 2008 e o total de certificados (2493) pelo Encceja nesse ano, verificamos que apenas 0,08% da demanda potencial recebeu o certificado de Ensino Fundamental ou médio por meio de exame, o que se pode considerar insignificante em termos de ampliação do nível de escolaridade da população do estado. Se considerarmos em conta o total de matriculados na rede, verificamos que o total de certificados pelo Encceja representa 1,22% dos matriculados na rede, mas não podemos afirmar que os

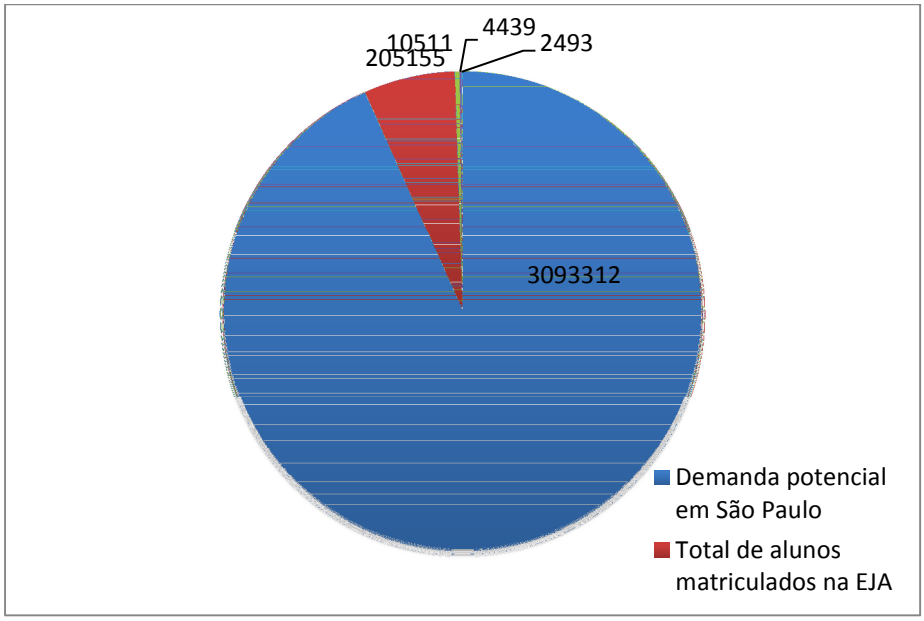
que foram certificados fossem alunos matriculados na rede. Certamente, os matriculados na rede correspondem apenas a uma parte desses.

Tabela 30- Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no Encceja no Maranhão, 2008

Demanda Potencial			
Item/Nível	**Ens. Fund.**	**Ens. Médio**	**TOTAL**
Demanda potencial no Maranhão	**2 526 808**	**566 504**	**3 093 312**
Total de alunos na rede	**178 446**	**26 709**	**205 155**
% em relação à demanda potencial	7,06%	4,71%	6,63%
Inscritos no Encceja	**3 585**	**6 926**	**10 511**
% em relação à demanda potencial	0,14%	1,22%	0,34%
% em relação às matriculas na EJA	2,01%	25,93%	5,12%
Compareceram ao exame	**1 281**	**3 158**	**4 439**
% em relação às matrículas na EJA	0,72%	11,82%	2,16%
Certificados por meio do Encceja	**622**	**1871**	**2493**
% em relação às matrículas na EJA	0,35%	7,01%	1,22%
% em relação à demanda potencial	0,02%	0,33%	0,08%

Fonte: INEP/MEC

Gráfico 13 – Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no Encceja no Maranhão, 2008



Fonte: INEP/MEC

No que diz respeito à edição de 2010, a Secretaria afirmou não ter recebido a maior parte dos dados do INEP referentes ao Encceja. De acordo com a Supervisora da EJA, em 2010, o Encceja foi terceirizado para o CAED da UFJF que foi responsável pela inscrição, elaboração e correção do exame. A Secretaria, por sua vez, ficou encarregada de cadastrar os fiscais, coordenar e acompanhar a aplicação da prova. A lista de aprovados é depois enviada para os candidatos e para a Secretaria. Em outubro

de 2011 os dados ainda não tinham sido enviados para a Secretaria de Educação do Maranhão. A única informação enviada diz respeito ao número de inscritos no Ensino Fundamental: 1.188. De acordo com os dados do INEP a que tivemos acesso sobre a edição de 2010, no Maranhão, houve 1.211 inscritos no Ensino Fundamental e 12.332 no Ensino Médio, via ENEM. Esses dados, no entanto, não distinguem as inscrições feitas pela adesão da secretaria estadual e a das secretarias municipais o que nos impede de confrontar ou complementar os dados enviados pela secretaria.

Ainda no que diz respeito à dimensão do Encceja no Maranhão, além dos dados sobre comparecimento e aprovação, é importante observar as informações sobre o número de pessoas certificadas. A tabela 31 apresenta o número de pessoas certificadas pela Secretaria de Educação do Maranhão desde 2002. Como podemos observar, o número de pessoas certificadas é muito reduzido em todos os anos. A entrevistada explicou que os candidatos, muitas vezes, demoram a pedir seus certificados e só os solicitam quando precisam deles para alguma outra finalidade como Ensino Superior ou para o trabalho. Ela afirma que, muitas vezes, os candidatos são aprovados nas provas, mas não solicitam certificação. Esta foi também a justificativa dada por ela para explicar por que, nessas tabelas, consta a certificação pelos exames supletivos até 2010. Ainda que não sejam mais ofertados os exames estaduais, os candidatos podem levar anos para solicitar o certificado. O procedimento necessário para a certificação pode ajudar a compreender esses dados. A instituição responsável pela certificação é o Centro de Educação de Jovens e Adultos. A Supeja envia a lista dos aprovados para lá e todos os candidatos, da capital e do interior, precisam enviar cópia do documento de identidade e o boletim para a CEJA, que então envia o certificado para o candidato.

Tabela 39 - Certificação de jovens e adultos no Maranhão por meio de exames (2002-2010)

Ano	Exames supletivos		Encceja		ENEM
	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ens. Fund.	Ens. Médio	
2002	642	404			
2003	533	257			
2004	764	637			
2005	387	446			
2006	332	359			
2007	462	431			
2008	67	54	10	509	
2009	113	86	111	448	154
2010	80	152	06	27	152

Fonte: Sec. Estadual de Educação do Maranhão, 2011.

Quando questionada sobre o impacto da adesão ao Encceja no currículo dos cursos de EJA ofertados no Maranhão, a Supervisora de EJA afirmou que os alunos dos cursos de Ensino Fundamental fazem o Encceja e, por isso, eles procuram formar os professores para o Encceja e ENEM, para que eles trabalhem com isso nas escolas. Ela explica:

> [Os alunos da EJA] (...) que fazem de quinta a oitava eles participam do Encceja. Aí é o seguinte, nós temos uma resolução que diz o seguinte, se o candidato, se as áreas de conhecimento do candidato já for aprovado no Encceja ele já não cursa no nosso curso de Ensino Fundamental, no curso presencial. Então se o aluno já cursou, cursou este ano a segunda etapa, de sétima e oitava série, se ele for reprovado em uma área de conhecimento, ele faz o Encceja, se ele for aprovado ele já recebe o certificado (Supervisora de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/10/2011.

Parece haver, assim, um incentivo na política de EJA do Maranhão para os alunos dos cursos presenciais realizarem o exame e deixarem os cursos. A Supervisora de EJA não considera, no entanto, que a queda no número de matrículas nos cursos de EJA esteja associada à adesão ao Encceja. Argumenta que se trata de um processo nacional e que estaria relacionado a uma "questão de política" visível, por exemplo, no caso da chamada pública. Segundo ela, ainda que exista a recomendação, no Maranhão não é realizada a chamada pública porque a matrícula da EJA depende de salas e professores, como não há salas e professores suficientes, eles não fazem. Isso dependeria, segundo ela, da visão da Secretaria de Educação sobre a EJA, se a vê ou não como prioridade.

Para a entrevistada, a queda nas matrículas estaria relacionada ainda com a gestão da EJA nas escolas. Em sua opinião, quando o gestor acompanha a EJA no turno noturno, e participa do planejamento dos professores, há menos evasão. Já nas escolas em que o gestor não está presente à noite e os professores não têm espaço para planejar as aulas, há muita evasão. Nesses casos, além da evasão, a visão negativa sobre a escola se dissemina e os alunos deixam de procurar àquela escola para realizar a matrícula:

> Aquelas escolas que o gestor não vai a noite, que o professor não planeja, aulas que só deus sabe como... isso aí sai tipo um jornal, 'não vá pra aquela escola porque aquela escola o professor não vai, o professor é faltoso', então o aluno não procura a escola. (Supervisora de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, entrevista à Ação Educativa, 13/10/2011).

Diante disso, mesmo com a intenção da Supeja de ampliar a EJA para todas as escolas, acabam precisando fechar as turmas por falta de aluno. Destaca também os

casos frequentes dos alunos que precisam se mudar por causa do trabalho como uma causa importante para a evasão.

Ainda no que diz respeito a relação do Encceja e da certificação com os cursos de EJA, cabe destacar que parece haver uma grande desarticulação entre essas duas frentes da política de EJA no estado do Maranhão. Durante a pesquisa, realizamos duas entrevistas, uma presencial e outra por telefone. A entrevista com a responsável pela Supeja foi realizada pelo telefone, a entrevista presencial foi realizada com uma técnica em assuntos educacionais da Supeja. Apesar de trabalhar há muito tempo na Secretaria e demonstrar conhecimento detalhado da organização dos cursos presenciais, semipresenciais e de alfabetização no Maranhão, esta última não tinha nenhuma informação sobre os exames de certificação e sobre o Encceja. Não parece haver, portanto, um planejamento dos públicos a que essas políticas visam atender.

De acordo com as informações obtidas no site da Secretaria de Educação, além dos exames de certificação, no Maranhão, existe um mecanismo denominado *Banca Permanente de Avaliação,* que atende a casos especiais de jovens e adultos (respeitando as idades mínimas da EJA):

- candidatos reprovados em Exames Supletivos em até 02(duas) disciplinas/Ensino Fundamental e 03(três)/Ensino Médio e que queiram concluir sua escolaridade;
- candidatos reprovados no Ensino Fundamental e Médio, que tiverem sido aprovados em concursos, processo seletivo e/ou vestibular;
- candidatos que não lograram aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja no Ensino Fundamental e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
- candidatos que necessitam comprovar conclusão de escolaridade para efeito empregatício ou ascensão funcional;
- alunos de cursos de EJA reprovados em até 02(duas) disciplinas do Ensino Fundamental e 03(três) do Ensino Médio poderão realizar as provas pendentes, por meio de Exame de Educação de Jovens e Adultos ou por meio dos cursos semipresenciais Fundamental e Médio;
- os alunos reprovados em até 02 (duas) disciplinas do Ensino Fundamental e 3 (três) do Ensino Médio poderão realizar as provas pendentes, por meio de Exames de Educação de Jovens e Adultos, ou por meio dos Cursos Semipresenciais Fundamental e Médio.

Esse mecanismo integra os Centros de Educação de Jovens e Adultos que oferta os cursos semipresenciais. Não foi possível encontrar informações detalhadas sobre o funcionamento da Banca Permanente e sua relação com os cursos semipresenciais. É possível que as pessoas que se encontram nas situações acima descritas sejam encaminhadas para os cursos semipresenciais ou somente passem por uma nova avaliação para conseguir o certificado. De qualquer forma, considerando que se trata de uma banca de *avaliação* e que todos os casos a que se aplica tiveram algum problema

com a certificação é possível supor que esse mecanismo se destina somente à certificação.

Há, na descrição desse mecanismo, a referência a exames de certificação que não são o Encceja. Ainda que a entrevistada tenha afirmado que não existe mais exame supletivo estadual, ela comentou que houve, em 2011, a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão da possibilidade de os Cejas formularem e aplicarem exames de certificação. São exames por área de conhecimento e com matriz de itens.

3.4.2.2. Rio Grande do Sul

O Estado do Rio Grande do Sul está localizado na região Sul do Brasil e possui 10.693.929 habitantes segundo o Censo produzido pelo IBGE em 2010. O Estado possui 497 municípios e é um dos Estados com os melhores indicadores sociais, com o 5º melhor IDH do país (0,832 em 2005). O Rio Grande do Sul aparece ainda, no Censo de 2010, como o 21º Estado em proporção de população extremamente pobre, apresentando a taxa de 1,9% das pessoas vivendo em extremas condições de pobreza.

Em relação à alfabetização, o Estado apresenta índices superiores a muitos outros estados. Segundo os dados do Censo, apenas 4,53% da população do Rio Grande do Sul era analfabeta em 2010, índice que faz o Estado ocupar a 5ª posição em comparação aos estados com menores proporções de população analfabeta. Quando esses dados são pormenorizados, entretanto, podemos perceber muitas nuances entre as taxas de analfabetismo entre as diferentes faixas etárias da população (Tabela 32). As taxas de analfabetismo se mantêm baixas até a faixa da população com 50 a 59 anos, quando ela atinge 5,65% da população, pouco acima da média do Estado. Entretanto, acima dessa faixa etária a taxa de analfabetismo apresenta um grande crescimento, alcançando os 13,53% dos gaúchos com 60 anos ou mais.

Tabela 40 – Taxa de analfabetismo por faixas etárias do Rio Grande do Sul

Taxa de Analfabetismo por faixa etária							
População com mais de 15 anos	**Faixa Etária**	**Total por faixa etária**	**Alfabe-tizadas**	**Não alfabe-tizadas**	**% Não alfabe-tizadas**	**Total - Não alfa-betizadas**	**Taxa de analfa-betismo**
8.464.425	15 a 19 anos	875.737	867.020	8.717	1,00%	383.365	4,53%
	20 a 29 anos	1.764.905	1.745.280	19.625	1,11%		
	30 a 39 anos	1.553.410	1.519.199	34.211	2,20%		
	40 a 49 anos	1.533.001	1.481.827	51.174	3,34%		
	50 a 59 anos	1.277.775	1.205.599	72.176	5,65%		
	60 anos ou mais	1.459.597	1.262.135	197.462	13,53%		

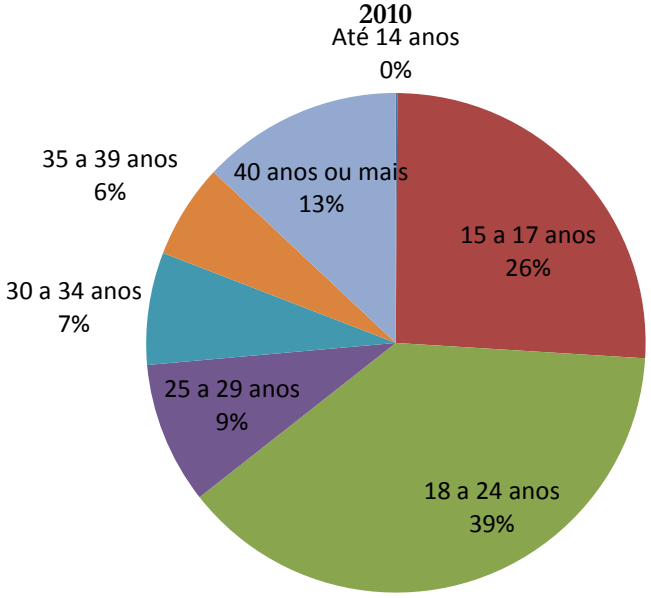
Fonte: Censo IBGE 2010.

O Estado do Rio Grande do Sul oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos desde 1999 quando a resolução nº 250 de 10 de novembro fixou a oferta de educação àqueles que não puderam concluir a escolaridade na chamada "idade própria", ou seja, àqueles com 15 e 18 anos que, respectivamente, não tenham completado o Ensino Fundamental e Médio.

Dentre os dados apresentados pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico do IBGE, é possível traçarmos o perfil de quem são as pessoas demandantes e presentes na EJA no Estado. A Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul possuía, em 2010, 48% de seus estudantes na faixa etária entre 18 e 29 anos, ou seja, praticamente metade de todos os matriculados inseria-se na faixa de jovens. Como ocorre em outros estados do país, há uma tendência de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no Ensino Médio, no qual o percentual de jovens ultrapassa 60% das matrículas. O público de maior idade, acima dos 40 anos, concentra-se mais nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Gráfico 13).

Como houve uma maior universalização do acesso ao Ensino Fundamental a partir dos anos 1990, os jovens de hoje que procuram a EJA são aqueles que em algum momento deixaram a escola, mas que, na grande maioria, chegaram a frequentar a escola regular por alguns anos.

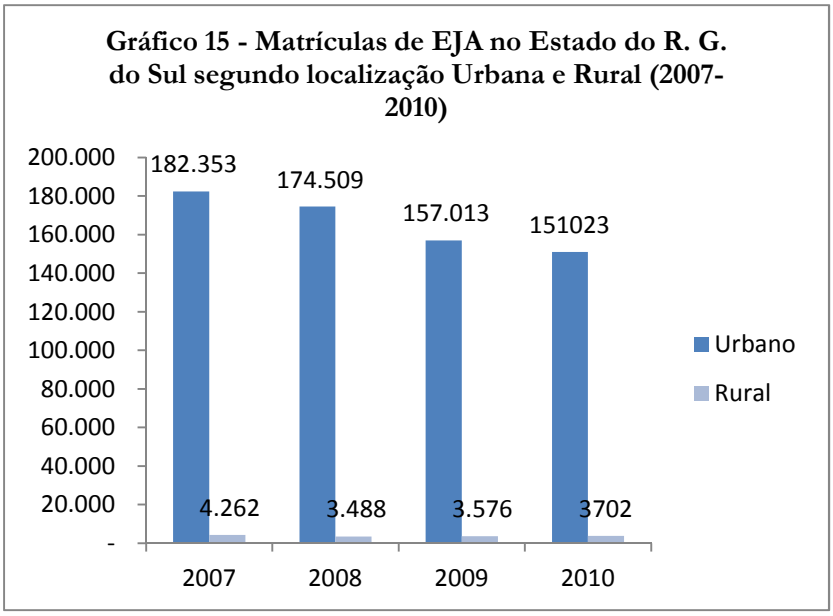
Gráfico 14 - Faixa Etária dos alunos da EJA no Rio Grande do Sul - 2010



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Quanto à frequência à escola, o Censo Demográfico informa que em 2010, 83,5% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola na zona urbana e 78,6% dos que viviam na área rural. Preocupa o que ocorre na faixa imediatamente a seguir, dos 18 aos 19 anos, quando apenas 43,8% dos jovens frequentam a escola na zona urbana e 32,1% na área rural. Fica evidente que a maioria dos jovens vão deixando os estudos a partir dos 15 anos, chegando poucos deles a cursar o nível superior. Quando avançamos na faixa de 20 a 24 anos, 38,5% dos jovens frequentam uma escola e apenas 14,4% dos jovens da zona rural.

O gráfico a seguir (Gráfico14) mostra que o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no espaço urbano é muito maior do que no campo, havendo, entretanto, queda das matrículas tanto no espaço urbano quanto rural entre 2007 e 2010.



Fonte: Censo Escolar– INEP/MEC.

Como ocorre na maior parte do país, também no Rio Grande do Sul, há um maior grupo de jovens do campo que ficam fora da escola, não chegando a concluir a educação básica.

Deve-se mencionar também que apenas 4,5% da população de 40 a 49 anos frequentava uma escola na zona urbana e 5% na zona rural. Entretanto, 42% da população dessa mesma faixa etária não tinha instrução ou o Ensino Fundamental incompleto em 2010.

O mesmo ocorre nas faixas seguintes, pois 3,1% da população urbana de 50 a 59 anos frequentava escola e 1,6% na zona rural. No entanto, 48% da população desta mesma faixa etária não tinha instrução ou o Ensino Fundamental incompleto em 2010 segundo o Censo demográfico.

Assim, além de termos um conjunto elevado de jovens que vão deixando a escola sem completar a educação básica, temos um grande grupo de pessoas acima dos 40 anos que não frequentam a escola ainda que não tenham concluído nem mesmo o Ensino Fundamental. Nesse caso, é fundamental um estudo qualitativo que permita compreender as razões pelas quais essas pessoas não se propõem a retomar os estudos. Só assim seria possível criar políticas focadas no público que se pretender atingir.

Em relação aos dados populacionais do Estado e aos dados sobre o número de matrículas na EJA, quando comparamos o número de pessoas com 15 anos ou mais sem o Ensino Fundamental completo e de pessoas com 18 anos ou mais com o fundamental completo e o nível Médio incompleto, podemos traçar o número da demanda potencial

de EJA. Como demonstra a tabela abaixo (Tabela 33), no período de 2002 a 2010 a demanda potencial de Ensino Fundamental decresceu, passando de 54,75% para 43,4%, em contraste com a demanda potencial do Ensino Médio, que cresceu de 15,64% em 2002 para 18,27% em 2010.

Tabela 41 - Demanda potencial de EJA no Rio Grande do Sul

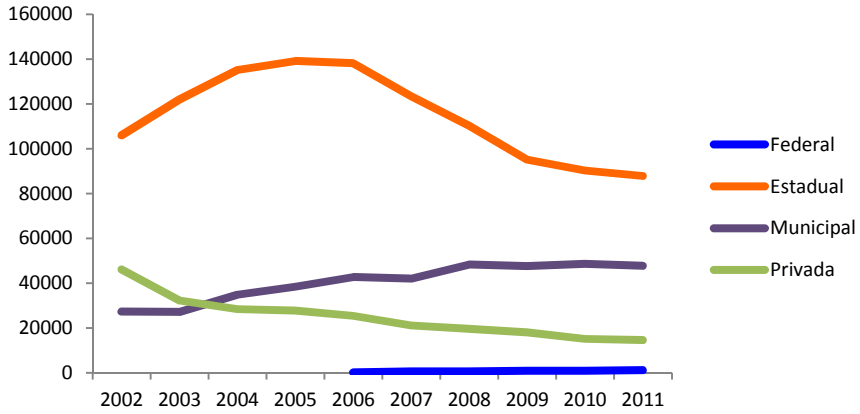
Demanda potencial de EJA no Rio Grande do Sul				
	E. Fundamental	**% da população**	**E. Médio**	**% da população**
2002	4.292.700	54,75%	1.141.484	15,64%
2003	4.246.920	53,35%	1.138.412	15,38%
2004	4.085.423	50,67%	1.210.533	16,11%
2005	4.109.680	50,35%	1.207.104	15,85%
2006	4.021.895	48,86%	1.227.860	15,94%
2007	4.054.424	48,35%	1.293.605	16,45%
2008	3.911.591	46,14%	1.350.062	17,01%
2009	3.900.041	45,38%	1.303.177	16,24%
2010	3.674.680	43,40%	1.449.451	18,27%

Fonte: PNAD/IBGE.

Entretanto, apesar da elevada demanda potencial, o número de matrículas em EJA no Rio Grande do Sul tem passado por significativa queda nos últimos anos. As matrículas tiveram queda significativa entre 2007 e 2010, reduzindo-se de 186,8 mil para 154,7 mil em 2010, representando uma redução de 17% nas matrículas, acima da média nacional. Em 2011, registraram-se 151.052 matrículas na EJA do Rio Grande do Sul, sendo 87.758 na rede estadual, 47.612 na rede municipal, 1.128 na rede federal e 14.554 na rede privada, conforme o Censo Escolar.

Observamos que a queda se deu principalmente na rede estadual de ensino, na qual as matrículas tiveram uma queda de 35% entre 2007 e 2010. Já na rede municipal houve um incremento de matrículas, passando de 41,9 para 48,5 mil nesse mesmo período (Gráfico 16).

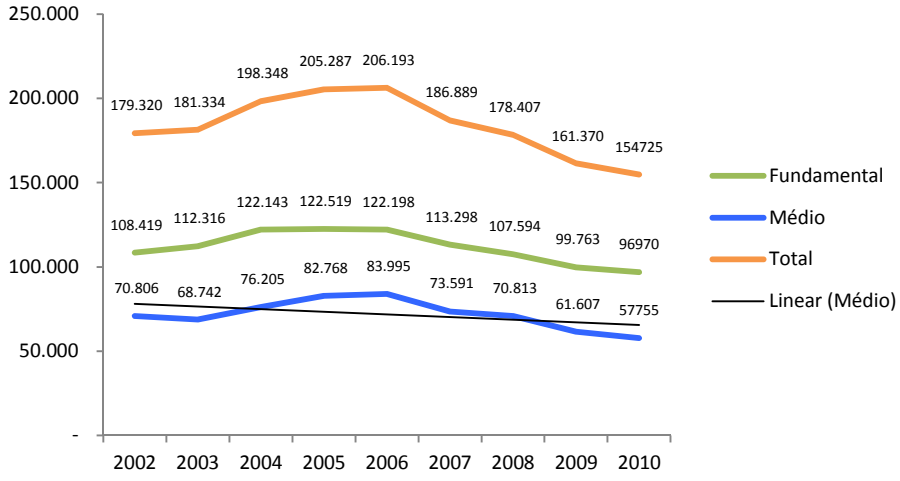
Gráfico 16 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul - 2002/2011



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC.

No que se refere aos segmentos, observa-se uma queda de 10,7% no Ensino Fundamental e 18,4% no Ensino Médio. A maior queda no Ensino Médio deve ser explicada pela redução da oferta de vagas na rede estadual, maior ofertante da EJA Ensino Médio. Essa tendência é a inversa do que ocorre na média nacional, quando, entre 2002 e 2010, ocorreu uma redução de 13% nas matrículas do Ensino Fundamental e um acréscimo de aproximadamente 8% nas matrículas do Ensino Médio. Essa tendência de crescimento do Ensino Médio relaciona-se com a crescente inserção de crianças nas séries iniciais a partir dos anos 1990. A queda maior de matrículas no Ensino Médio, no caso gaúcho, pode revelar uma demanda reprimida que não encontra vagas ou condições adequadas para continuar ou retomar os estudos na modalidade EJA (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Matrículas de EJA no Estado do R. G. do Sul por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar– INEP/MEC

Quais seriam as razões para a queda tão acentuada das matrículas no estado do Rio Grande do Sul? Dentre as possíveis razões, podemos destacar que as políticas adotadas nas últimas gestões não permitiram a ampliação das matrículas no Rio Grande do Sul. Em entrevista, concedida à nossa equipe de pesquisa em 03 de outubro de 2011, uma representante da área responsável pela EJA na Secretaria de Educação do Estado, levantou algumas questões que podem ser explicativas para a contínua queda das matrículas na modalidade.

Segundo ela, além do Estado não realizar chamada pública para a EJA e apresentar um processo de fechamento de turmas de EJA na última década, a própria estrutura atual da modalidade pode também ser uma das causas da queda de matrícula. Segundo a entrevistada da Secretaria, por muitas vezes, as regras pelas quais a modalidade de EJA é ofertada entra em conflito com as necessidades e as possibilidades dos alunos: um exemplo disso seria a obrigatoriedade de se cumprir uma carga horária fixa, exigida para cada nível de ensino, que não se diferencia segundo os casos particulares dos alunos, ou seja, um aluno que teria abandonado o ensino regular no 2º ano do Ensino Médio, ao acessar a EJA, teria que cumprir uma carga horária muito maior do que necessitaria em relação à modalidade regular para a obtenção do certificado, como se sua experiência escolar anterior deixasse então de valer quando troca de modalidade de ensino. Além disso, a oferta existente não supriria ainda muitas outras necessidades particulares, como um atendimento também na área rural ou no período diurno.

A representante da Secretaria destaca que é necessário ampliar a estrutura de atendimento da EJA, considerando a superação das dificuldades cotidianas, como as de transporte. Outro ponto destacado por ela foi a necessidade de readequação curricular. Segundo a entrevistada, o currículo que é oferecido às crianças e adolescentes não é atrativo para as pessoas jovens e adultas, sendo, portanto, necessária a criação de um currículo que dialogue mais com a realidade do público da EJA.

Durante a pesquisa, pudemos entrevistar também uma representante do Fórum EJA do Rio Grande do Sul. A representante do Fórum também destacou pontos que já haviam sido levantados pela representante da Secretaria sobre a queda de matrículas, tais como o processo de diminuição da oferta na EJA, a falta de chamadas públicas e a necessidade de revisar a estrutura e o currículo da modalidade. Entretanto a representante do Fórum apontou ainda para a questão de falta de comprometimento do Estado na modalidade de ensino. Segundo ela, um esforço muito menor é dispendido

para a EJA e daí decorre seu sucateamento. Há, segundo ela, uma urgente necessidade de se conhecer melhor quem são os sujeitos da EJA, um esforço para conhecer melhor quem é sua demanda para, assim, se saber quais caminhos tomar e quais readaptações provocar para que os índices de evasão diminuam e os de matrícula aumentem.

Sabemos, por sua vez, que, se por um lado, houve uma diminuição do esforço de ampliação e valorização da EJA no Estado, por outro lado, houve um esforço do governo local em ampliar o processo de certificação por meio de exames, no caso o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Desde a mesma resolução nº 250 de 1999 que instituía a EJA, fixou-se também a oferta de exames supletivos no Estado para fins de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e médio. Entretanto, desde 2007 os exames supletivos foram substituídos pelo exame ofertado pelo Ministério da Educação, o Encceja. Em breve busca sobre informações no *website* da Secretaria Estadual de Educação do RS, é possível encontrar diversos artigos informativos sobre o exame e, em alguns deles, há inclusive a indicação de que a substituição dos exames estaduais pelo Encceja motivou-se por conta da metodologia e diminuição de custos:

> No último ano, a Seduc substituiu os Exames Supletivos pelo Encceja, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A mudança está relacionada à metodologia da avaliação e à regionalização das despesas operacionais, como custos de elaboração das provas, divulgação dos resultados, transporte de material e fiscais. Com a adesão do Rio Grande do Sul ao Encceja, todas as despesas foram pagas pelo Ministério da Educação (MEC)[48].

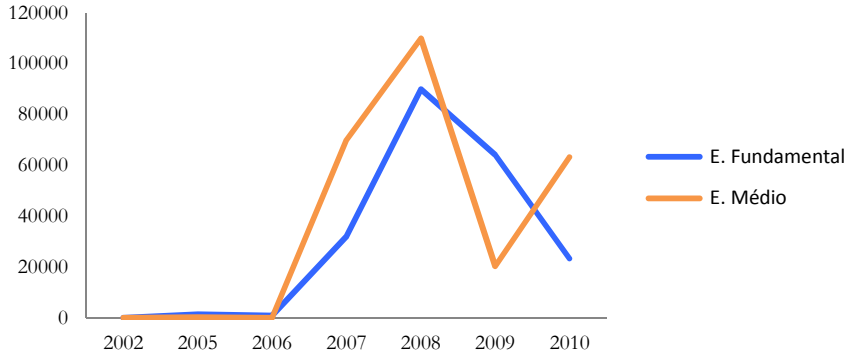
Nessa mesma nota ainda, a Secretaria de Educação destaca que em contraposição ao índice de 41% de aprovação dos candidatos no exame estadual ocorrido até 2006, o ano anterior, o Encceja possibilitou, em 2007, a aprovação de 93,07% dos mais de 50 mil candidatos. Entretanto não há nenhum tipo de inferência sobre os motivos dos resultados destoarem tanto entre si e, muito menos, os motivos de a Seduc colocar a adesão ao Encceja em revisão tendo em vista a discrepância de aprovações.

[48] Trecho do texto "Mais de 90% dos candidatos do Encceja no RS são aprovados" publicado no *website* da Secretaria Estadual de Ensino do RS em 01/04/2008. Acesso pelo endereço http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=519&ID=3880 em 22/01/2013.

O Rio Grande do Sul aderiu ao exame em todas as edições e desde 2007 é, junto com São Paulo, o estado com maior participação no exame: 32,3% dos inscritos em 2007, 23,6% em 2008, 15,2% em 2009 e 12,8% em 2010.

No gráfico abaixo (Gráfico 18), observamos uma grande queda no número de candidatos em 2009, ano em que ocorre a transição do Encceja do Ensino Médio para o ENEM e quando, apesar das inscrições ao exame do Ensino Fundamental, a prova efetivamente não ocorreu.

Gráfico 18- Total de inscritos no ENCCEJA no Rio Grande do Sul por segmento (2002-2010)



Fonte: INEP/MEC

A grande ampliação do número de candidatos ao exame não pode ser considerada em si mesma a razão da redução das matrículas, pois é preciso entender primeiramente qual foi a política de gestão que permitiu que as matrículas caíssem tanto sem construir as condições que procurassem reverter essa tendência. A maior procura ao exame pode ocorrer pela falta de vagas, especialmente na rede estadual, ou o governo pode induzir à realização do exame para não abrir mais vagas em escolas, o que estaria correlacionado com as informações obtidas nas entrevistas com as representantes da Secretaria e do Fórum EJA.

A representante da Secretaria destacou, nesse sentido, o quanto a inadequação da estrutura de oferecimento da EJA culminaria em uma fuga dos estudantes das escolas para os cursos semipresenciais ou para os exames de certificação, como o Encceja. Em relação ao exame oferecido pelo MEC, a representante da Secretaria indica ainda as dificuldades de interlocução com o INEP, tanto no que se refere à falta de suporte e informações para a realização do exame como, também, a própria dificuldade decorrida das oscilações de seu oferecimento.

Outro ponto negativo destacado por ela é a exclusão da relação professor e aluno para a obtenção do certificado. Para ela:

> é um direito do cidadão ter essa possibilidade de certificar suas aprendizagens através dos exames de Estado; e repercute no sentido de que a gente tem uma elevação da escolaridade da população brasileira. Agora, ao mesmo tempo, a gente que trabalha no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, percebe que esse aluno não passa pela mão de um professor, por uma discussão de currículo mais voltada à cidadania, à discussão do contexto social onde ele está inserido; então, é uma visão de que é um direito, tem a sua relevância; mas, de uma certa forma, a gente perde a oportunidade de trabalhar com esse aluno para além do conhecimento sistematizado; ou, a partir do conhecimento sistematizado, construir outras referências de civilização, de humanização. (Representante da EJA na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Entrevista concedida em 03/10/2011 à Ação Educativa).

O currículo aparece como uma preocupação em relação ao exame nacional na fala tanto da representante da Secretaria como na fala da representante do Fórum EJA. A primeira, como acima citado, percebe uma perda qualitativa do ensino como constituidor da cidadania e a segunda, do Fórum EJA, entende que a universalização do exame em nível nacional abafa as especificidades regionais e os conhecimentos locais, desprezados quando se busca um currículo comum e nacional.

Entretanto, ainda que assumindo as limitações do Encceja e buscando não se posicionar à revelia do Fórum EJA Nacional, a representante do Fórum no Rio Grande do Sul destaca, ainda, que todas as formas de expansão das possibilidades de acesso à escolaridade é, em última instância, um mecanismo. Assim, se o Encceja servir de mecanismo para que o público demandante da EJA possa, com o certificado, acessar os outros níveis de escolaridade, ele não pode ser desprezado.

3.4.2.3. Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul é uma das quatro unidades federativas da Região Centro-Oeste do país. Fazia parte do Estado do Mato Grosso até 1977 quando o então presidente Ernesto Geisel criou o estado com a justificativa de que Mato Grosso era muito extenso territorialmente e de que as duas regiões tinham composições ecológicas muito distintas. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, Mato Grosso do Sul contava, em 2010, com 2.449.024 habitantes e 78 municípios. Trata-se de um estado extenso em território (6º maior área do Brasil), mas pouco habitado: a densidade demográfica é de 6,85 hab/km2 (9º menor do país) e a sua população total é a sétima menor dos estados brasileiros. A base da economia do estado é agricultura e

pecuária. “O PIB foi estimado em R$ 36.368 milhões, o que garante ao estado a participação de 1,1% na economia brasileira e a 17ª posição no ranking nacional. O PIB per capita em 2009 foi de R$ 15.406,96, a nona posição do ranking brasileiro”[49].

No que se refere aos indicadores sociais, Mato Grosso do Sul possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[50] igual a 0,802, valor considerado “muito alto” na classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) do IDH dos países[51]. É o sétimo maior do Brasil. No que diz respeito à desigualdade de renda, tal como medida pelo Coeficiente de Gini[52], o Mato Grosso está muito próximo da média nacional (0,535) com 0, 521 e ocupa o 13º lugar no ranking dos estados. É um valor considerado alto, porém reflete a grande desigualdade de renda do Brasil como um todo: o estado brasileiro menos desigual é Santa Catarina com 0,460 e o mais desigual é o Distrito Federal com 0,624.

Os dados do Censo do IBGE de 2010 que indicam a situação educacional do Estado também o colocam próximo da média nacional. Considerando a população com 15 anos ou mais de idade, 7,7% são analfabetas (141.171 pessoas). Mato Grosso do Sul tem o 7º menor índice de analfabetismo do país e o 2º menor da Região Centro-Oeste.

No que diz respeito à demanda potencial de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, no Mato Grosso do Sul, 46,3% da população com 15 anos ou mais não possui o Ensino Fundamental completo, um total de 850.339 pessoas. O estado ocupa o 11º lugar no ranking do país (considerando da menor para a maior taxa), sendo que a média nacional é de 44,9%. Comparando esses dados com os dos outros estados da Região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tem a maior demanda potencial de Ensino Fundamental junto com o Mato Grosso. Para o Ensino Médio, a demanda potencial na

---

[49] Dados encontrados nesta publicação do IBGE http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2009/contasregionais2009.pdf

[50] “O IDH é um índice proposto pelo PNUD, calculado para diversos países desde 1990, e que tem três componentes: • um indicador de longevidade, o IDH-Longevidade, medida pela esperança de vida ao nascer; • um indicador de nível educacional, o IDH-Educação, medido pela combinação da taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais (com peso 2) e da taxa de matrículas nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior) em relação à população de 7 a 22 anos de idade (com peso 1); • um indicador de renda, medido pelo PIB real per capita em dólares, segundo o critério de Paridade do Poder de Compra. O IDH é a média simples desses três indicadores” (PNUD, 2008).

[51] O *Ranking do IDH Global 2011* do PNUD engloba a avaliação de 187 países e os divide nas categorias: “baixo” (de 0,286 até 0,510), “médio” (de 0,522 até 0,698), “alto” (de 0,698 até 0,783) e “muito alto” (de 0,793 até 0,943). O Brasil tem IDH igual a 0,718.

[52] O Coeficiente de Gini “Mede o grau de desigualdade na distribuição da renda domiciliar per capita entre os indivíduos. Seu valor pode variar teoricamente desde 0, quando não há desigualdade (as rendas de todos os indivíduos têm o mesmo valor), até 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). Série calculada a partir das respostas à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)” – Disponível em http://ipeadata.gov.br/

educação de jovens e adultos representa 16,4% da população com 18 anos ou mais. Essa taxa, na população do Mato Grosso do Sul, significa 278.136 pessoas. Quase igual à média nacional: 16,6%.

O cálculo da demanda potencial de EJA considera tanto as pessoas que estão estudando como aquelas que estão fora da escola. Deve-se, portanto, verificar o número de jovens e adultos matriculados nessas etapas de ensino tanto na EJA como no ensino regular para saber qual taxa de atendimento da demanda existente no estado.

De acordo com dados do Censo Escolar, em 2010, o Mato Grosso do Sul contou com 51.756 matrículas na EJA, sendo 28.354 no Ensino Fundamental e 23.402 no Ensino Médio. Portanto, a oferta na modalidade da educação de jovens e adultos no estado atende somente 3,3% da demanda de Ensino Fundamental e 8,4% da demanda de Ensino Médio. Além da oferta de matrículas nessa modalidade específica, existem jovens e adultos matriculados no ensino regular. Em 2010, ainda de acordo com os dados do Censo Escolar, houve 61.083 matrículas dessa população no Ensino Fundamental regular e 30.334 matrículas no Ensino Médio. Considerando esses dados, a taxa de atendimento sobe para 10,5% do Ensino Fundamental e para 19,3% do Ensino Médio. Se observarmos, no entanto, a faixa etária desses alunos, fica evidente que se trata, na grande maioria, de jovens com idade muito próxima à idade tida como correta para essa modalidade. No Ensino Fundamental, a maioria (85%) tem idade entre 15 e 17 anos e 93% estão matriculados na segunda etapa do Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio, 86% das matrículas são de jovens entre 18 e 24 anos. O ensino regular não atende, dessa forma, à população adulta e idosa que compõe a maior parte da população com baixa escolaridade.

O cenário é preocupante quando observamos que o perfil etário dos alunos da EJA não é muito distinto desse observado no ensino regular. Em Mato Grosso do Sul, assim como na média nacional, a maioria dos alunos da EJA tem entre 18 e 24 anos. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente no primeiro segmento do Ensino Fundamental a grande maioria (49,5%) se concentra na faixa etária de 40 anos ou mais, e as porcentagens aumentam na medida em que aumentam as faixas etárias. No caso do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a maior parte dos alunos tem entre 18 e 24 anos: 36% e 52,4%, respectivamente.

Ainda com o objetivo de mapear o atendimento educacional a jovens e adultos em Mato Grosso do Sul, cabe verificar as matrículas no Programa Brasil Alfabetizado. Em 2010, havia 13.312 pessoas no Programa, contando tanto as entradas do ciclo de

2009 como de 2010[53]. Considerando somente o número de pessoas analfabetas no estado, o programa atende 9,4% da demanda existente. Assim, podemos incluir essas matrículas no atendimento mais geral da demanda de Ensino Fundamental e a taxa de cobertura sobe para 12%.

É importante destacar, no entanto, que tanto no caso das matrículas de EJA e do ensino regular como no caso do Programa Brasil Alfabetizado, estamos considerando aqui somente as matrículas, ou seja, o número de pessoas que deram entrada no sistema de ensino. Não é possível saber sobre a evasão existente nem sobre a conclusão das etapas de ensino ou do programa. Isso significa que o número de pessoas efetivamente atendidas é muito menor. Não pudemos ter acesso aos dados de evasão e rendimento, pois, devido a maior flexibilidade e divisão em ciclos da Educação de Jovens e Adultos, a coleta anual do Censo Escolar não consegue registrar essa informação com fidedignidade.

Fica evidente, assim, que o atendimento educacional a jovens e adultos com baixa escolaridade em Mato Grosso do Sul é muito pequeno e está longe de dar conta da demanda existente no estado. Cabe observar, nesse sentido, qual a evolução das matrículas ao longo do tempo. O aumento ou diminuição no número das matrículas pode ser indicativo do investimento estatal na garantia do direito educacional de jovens e adultos. Como podemos observar na Tabela 34, ao longo da série histórica analisada nesta pesquisa – 2002 a 2010 – as matrículas na educação de jovens e adultos de Mato Grosso do Sul cresceram 184%, sendo que, até 2008, o crescimento foi de 349,9%, mas teve uma queda entre 2008 e 2010 de 36,8%. O crescimento expressivo no número de matrículas no período analisado é surpreendente dado o contexto nacional: no mesmo período, as matrículas de EJA caíram 9,4% no Brasil, sendo que houve um crescimento mais ou menos constante até 2006 e, entre 2007 e 2010, uma queda de 23,7%. Mato Grosso do Sul é um dos três estados (junto com Minas Gerais e Bahia) que apresentam crescimento nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos no período. No caso das matrículas do ensino regular, o cenário é distinto: entre 2002 e 2010, as matrículas caíram 50,3%.

[53] No site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul existe o dado sobre número de alfabetizandos no Programa Brasil Alfabetizado e é diferente desse dado que obtivemos. De acordo com os dados do site o número de alfabetizandos em 2010 era 10.500 e de alfabetizadores 690.

Tabela 42 - Matrículas de Jovens e Adultos no Mato Grosso do Sul

Ano	EJA				Ensino regular		
	Total	E. Funda-mental	E. Médio	Alfabe-tização	Total	E. Funda-mental	E. Médio
2002	18.197	11.053	6.907	237	170.512	122.960	47.552
2003	59.931	46.399	13.475	57	131.502	84.341	47.161
2004	63.118	43.332	19.786		120.454	76.960	43.494
2005	70.478	44.461	26.017		108.599	69.161	39.438
2006	75.677	46.237	29.440		103.821	66.037	37.784
2007	77.289	45.020	32.269		91.700	58.476	33.224
2008	81.870	48.235	33.635		78.196	50.405	27.791
2009	79.012	47.164	31.848		75.290	48.708	26.582
2010	51.756	28.354	23.402		91.417	61.083	30.334

Fonte: INEP/MEC

Ao ser questionada sobre esse crescimento nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em entrevista concedida à Ação Educativa, a gestora da EJA da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul atribuiu esse cenário às ações da Secretaria na publicização da EJA e, principalmente, à importância do certificado no mercado de trabalho. Segundo ela, portanto, o aumento no número de matrículas seria reflexo da exigência cada vez mais abrangente de certificado de Ensino Fundamental e Médio por parte das empresas, o que geraria uma grande demanda por escolarização dos jovens e adultos trabalhadores. Ainda que a entrevistada destaque a divulgação da EJA como uma ação importante da secretaria para o aumento nas matrículas, quando questionada sobre a realização de chamada pública e levantamento de demanda, ela afirma que geralmente são as escolas que divulgam a EJA. Destacou, no entanto, que a Agenda Territorial pretende elaborar cartazes informando sobre a importância da EJA para o desenvolvimento da sociedade para colocar nas escolas de todos os municípios.

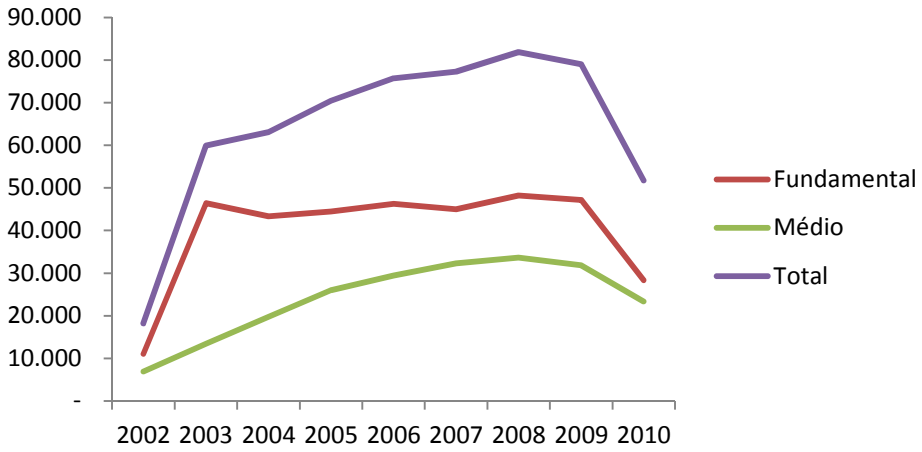
No que diz respeito ao movimento de queda das matrículas entre 2008 e 2010, a entrevistada atribui esse cenário a uma deliberação de 2009 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009) que aumenta a idade mínima de ingresso no Ensino Fundamental na EJA de 15 para 18 anos[54]. A idade mínima para ingresso no Ensino Médio permanece 18 anos. Essa alteração em 2009 poderia explicar, portanto, a queda nas matrículas no Ensino Fundamental. Se observamos a queda total das matrículas por faixa etária, do total de

[54] A definição das idades mínimas para ingresso na EJA é estabelecida pela LDB (1996) e gerou um grande debate entre os atores atuantes na EJA durante a discussão sobre as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos em 2007.

27.262 matrículas a menos em 2010 com relação a 2009, 46,9% é da faixa etária de 15 a 17 anos. Se considerarmos somente a diminuição das matrículas no Ensino Fundamental, 61,5% é desta faixa etária. Não é possível afirmar, portanto, que a queda nas matrículas em 2010 seja inteiramente devida à elevação da idade mínima de ingresso na EJA. Até porque já é possível observar uma diminuição no número das matrículas de 2008 para 2009.

Se observarmos o crescimento em cada etapa de ensino da Educação de Jovens e Adultos, vemos que, ainda que as matrículas tenham crescido em ambas as etapas, no Ensino Médio o crescimento é mais constante. É o que mostra o Gráfico 19.

Gráfico 19 - Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por segmento (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar, a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul é composta quase inteiramente pela oferta de cursos presenciais. As matrículas em cursos semipresenciais variam entre 0% e 2% durante o período analisado. Como será desenvolvido adiante, no Mato Grosso do Sul, existem dois Centros de Educação de Jovens e Adultos nos quais o aluno pode tirar dúvidas com os professores e ter algumas aulas coletivas, mas o estudo é feito preferencialmente em casa. Esse tipo de curso poderia ser classificado como semipresencial, mas existe uma carga horária mínima obrigatória o que o coloca como ensino presencial de acordo com as orientações de preenchimento do Censo Escolar. A Gestora de EJA não conhecia a categoria "semipresencial" e não é possível saber se esta é razão para, no Censo Escolar, a porcentagem de curso semipresencial ser tão baixa.

A oferta também é quase exclusivamente na zona urbana. As matrículas na zona rural variam entre 2,9% e 5,1% entre 2007 (ano em que essa informação passou a ser coletada pelo Censo Escolar) e 2010. A gestora de EJA de Mato Grosso do Sul estranhou os dados e afirmou que o estado possui um número expressivo de escolas no campo e uma política de fortalecimento da escola no campo. Ainda que ela não tenha apresentado dados que corroborem essa avaliação, podemos atribuir essa discrepância a forma de coleta dos dados do Censo Escolar[55]. Ainda no que diz respeito à educação no campo, a entrevistada destacou a importância do desenvolvimento de um ensino que observe as especificidades do campo. A necessidade dessa especificidade seria, de acordo com ela, observada também pelo Governo Federal ao criar um Brasil Alfabetizado do campo.

No Mato Grosso do Sul, o estado é responsável por grande parte da oferta da Educação de Jovens e Adultos. A proporção de matrículas na rede estadual varia entre 72,3% e 80,8%, sem tendência de crescimento ou queda. E essa proporção se mantém nas duas etapas de ensino, ainda que seja possível observar uma leve tendência de queda da proporção de matrículas do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino e um pequeno crescimento da proporção no Ensino Médio. Esse movimento pode ter relação com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, dada a prioridade de atendimento desta etapa pelos municípios colocada pela LDB (Art.11, inciso V).

A gestora de EJA, ao ser questionada sobre a divisão da oferta de educação de jovens e adultos entre as diferentes dependências administrativas, comenta que realiza um trabalho por meio da Agenda Territorial, em diálogo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para incentivar que os municípios assumam completamente a oferta da primeira etapa do Ensino Fundamental. Destaca que existe uma dificuldade nesse trabalho, pois, apesar de entender que esta seja uma obrigação do município, haveria por parte destes uma demanda para que o estado assuma toda a oferta. Segundo ela, essa seria uma estratégia para garantir a continuidade da escolarização dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado que demandaria uma articulação com as secretarias municipais de educação.

[55] A orientação dada pelo INEP para preenchimento dessa questão é: "É a demarcação definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a zona em que se situa a escola. Informe se a escola está na zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana)".

Política de EJA em Mato Grosso do Sul

Na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a gestão da educação de jovens e adultos é dividida entre a Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a Coordenadoria de Políticas para ao Ensino Médio e Educação Profissional que integram a Superintendência de Políticas de Educação[56]. No Mato Grosso do Sul, portanto, a EJA está junto do ensino regular. De acordo com a Gestora de EJA, essa divisão da EJA entre as duas coordenadorias ocorreu somente em 2011.

A educação de jovens e adultos é composta por cursos de EJA ofertados nas escolas, cursos ofertados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja/MS) e exames supletivos. Os cursos funcionam nas escolas estaduais autorizadas nos turnos matutino, vespertino e/ou noturno e contemplam as etapas de Ensino Fundamental e Médio. Na descrição dos cursos do site da secretaria, consta ainda a seguinte descrição: "O referido Curso destina-se ao crescimento individual e coletivo do educando, com vistas à aprendizagem permanente do mesmo, possibilitando uma flexibilização na organização curricular e, primordialmente considerando a sua realidade".

No final de 2011, foi aprovado pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul o *Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA II – MS*. Ainda que este projeto tenha sido aprovado recentemente e, portanto, não diga respeito ao período analisado nesta pesquisa, é interessante destacar alguns elementos que indicam a concepção de EJA dessa Secretaria. Ao longo do projeto, destaca-se a importância da formação cidadã, crítica e participativa dos alunos e a necessidade de contemplar as especificidades dos sujeitos da EJA:

> a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos deve atender, em sua concepção as particularidades e pluralidade do estudante sul-mato-grossense, contribuindo para afirmar a identidade e valorizar seu trabalho, sua história e conhecimento, assim como seus modos de produção, organização política, rituais, tempos e formas diferenciadas nos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, o projeto afirma a necessidade de construir uma estrutura flexível que considere os diferentes tempos de aprendizagem e não esteja centrada no ensino

[56] Além dessas coordenadorias, nessa superintendência existe ainda a Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais, de Tecnologia Educacional, de Políticas Específicas para Educação (que contempla o Centro de Educação Indígena), de Políticas para Educação Especial (que contempla o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotados, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva).

"enciclopédico", que privilegia a quantidade de informações. Ao contrário, os cursos da EJA devem valorizar a relação qualitativa com o conhecimento, articulando os conteúdos com a realidade, em um currículo que leva em conta os interesses, condições de vida e de trabalho dos jovens e adultos.

Essa ênfase na flexibilidade como um dos princípios da educação de jovens e adultos não se traduz completamente na organização curricular. O Projeto detalha a duração de cada uma das fases das etapas de ensino. Confirmando a informação concedida pela Gestora de EJA, consta que o Ensino Fundamental deve ser composto de 4 fases, as duas primeiras com 768 horas-aula presenciais divididos 4 períodos de 48 dias letivos para cada fase. As duas últimas fases têm carga horária de 998 horas-aula (806 presenciais e 192 direcionadas) também divididas em 4 períodos de 48 dias cada. O curso é organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. O Ensino Médio é composto por duas fases, cada uma de 960 horas-aula (768 presenciais e 192 direcionadas) e 4 períodos de 48 dias. As áreas do conhecimento do currículo do Ensino Médio são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ainda de acordo com o documento, os cursos da Educação de Jovens e Adultos devem funcionar no seguinte formato: nas 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental em 5 dias na semana, de segunda a sexta com 4 aulas diárias de 50 minutos; e nas 3ª e 4ª fases do Ensino Fundamental e no Ensino Médio também ocorrem em 5 dias na semana, de segunda a sexta, mas com 5 aulas diárias. As "Aulas Direcionadas" previstas no currículo:

> devem ser desenvolvidas por meio de atividades de pesquisas, debates, gincanas, excursões, palestras e outras atividades esportivas e culturais, mediante planejamento prévio dos professores sob a orientação do coordenador pedagógico e deverão estar em consonância com este projeto e o horário de aula estabelecido pela unidade escolar, cabendo avaliação e registro de notas aos estudantes.

O Projeto traz ainda uma matriz curricular que determina o número de aulas destinadas a cada uma das áreas do conhecimento e a ementa curricular com os conteúdos de cada área do conhecimento em cada um dos períodos das fases. No que diz respeito à avaliação, destaca a importância de ela ser: contínua, democrática, diagnóstica, formativa e reguladora da aprendizagem. O resultado da avaliação do rendimento escolar varia de 0 a 10 e pode ser utilizado o decimal 5, constam inclusive os critérios para arredondar as notas dos alunos. Apresenta também os cálculos das

médias para aprovação do aluno, que precisa obter nota igual ou superior a 6,0 e ter frequência igual ou superior a 75%. O projeto determina ainda que o número mínimo de alunos para constituir uma turma é 25, exceto quando houver aluno com necessidades especiais o que abre a possibilidade de formar turmas com 20 alunos.

Como já destacado, no Mato Grosso do Sul existem ainda dois Centros de Educação de Jovens e Adultos, um no município de Dourados e outro no município de Campo Grande, capital do estado. Nos Ceejas/MS a organização curricular é diferente dos cursos de EJA, com duas fases para o Ensino Fundamental e uma fase para o Ensino Médio. O aluno faz a matrícula por disciplina e pode se matricular no número de disciplinas que desejar e poderá aproveitar os estudos feitos no ensino regular, EJA e resultados do Encceja. No que diz respeito aos componentes curriculares consta a seguinte descrição no site da Secretaria:

> Os componentes curriculares são divididos em unidades e cada unidade contém uma carga horária que o estudante deverá cumprir, no mínimo, 75% para a realização das provas e atende às especificidades próprias dos Jovens e Adultos, como suas condições de vida e de trabalho, resignificando os conteúdos que os educandos já possuem.

Como já foi indicado, apesar de se tratarem de cursos mais flexíveis, existe uma carga horária de ensino presencial obrigatória. Essa carga horária mínima pode ser completada tanto com aulas coletivas como com aulas personalizadas e é condição para a realização da avaliação, que é feita por unidade do currículo. Caso o aluno atinja a nota mínima (6 pontos) ele é aprovado na unidade eliminando-a.

Além do projeto pedagógico dos cursos de EJA de 2012 mencionado anteriormente, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul lançou também os projetos pedagógicos dos Ceejas. Muitas informações contidas nesse projeto são semelhantes às já apresentadas sobre a organização dos Ceejas. Atende somente à fase final do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No caso da fase final do Ensino Fundamental, a carga horária total é de 1.600 horas e 1.250 horas no Ensino Médio. Essa carga horária pode ser composta pelo atendimento coletivo (aulas) ou personalizado (cabine). As aulas são ofertadas nos períodos diurno e/ou norturno e são oferecidas em 05 dias da semana com, no mínimo, 3 aulas por turno com duração entre 50 e 60 minutos, contemplando todas as disciplinas. Ao estudante é permitido até no máximo, 3 horas diárias por disciplina, compostas por atendimento coletivo ou personalizado. O professor complementa os atendimentos com outras atividades que são contabilizadas no cumprimento da carga horária mínima. O atendimento personalizado

funciona em cabines em que um professor atende a um aluno ou a um grupo pequeno dependendo das necessidades dos estudantes:

> Este atendimento oportuniza ao estudante sanar suas dúvidas, aprofundar seus conhecimentos, suprir deficiências de aprendizagem e compor sua carga horária através de Atividades de Produção, que poderão ser: lista de exercícios, estudos orientados e pesquisas na Biblioteca ou na Sala de Tecnologia, entre outras.

No que diz respeito à avaliação, as provas são liberadas se o aluno tiver cumprido no mínimo 75% da carga horária da disciplina[57]. O documento destaca ainda as concepções que fundamentam a metodologia de ensino-aprendizagem dos cursos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; autonomia; autoestima; relação professor estudante; na perspectiva da formação do cidadão; relação entre saber escolar/trabalho.

Tanto no site da secretaria como na fala da Gestora de EJA é possível notar um maior destaque para os Ceejas com relação aos cursos de EJA. No site da Secretaria, a descrição da metodologia e o funcionamento dos centros é muito mais detalhada do que aquela da educação de jovens e adultos das escolas. Parece se tratar de uma aposta da Secretaria por garantir maior flexibilidade e, com isso, atender às especificidades dos sujeitos da EJA. É o que indica as seguintes descrições:

> O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, com intuito de melhorar a qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos reformulou e estendeu no ano de 2006 o Projeto de Curso da EJA que vinha sendo operacionalizado no município de Dourados, também para o município de Campo Grande. Nesse sentido foram criados os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – Ceeja/MS, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, às habilidades, às atitudes e aos valores éticos, oportunizando, assim, o prosseguimento dos estudos, promovendo um ensino de qualidade e proporcionando uma educação cidadã, que leve ao desenvolvimento integral e continuado do aluno.
> A organização curricular dos Ceeja/MS, com a finalidade de atender às necessidades e condições de vida dos Jovens e Adultos trabalhadores, está constituída em duas fases na etapa do Ensino Fundamental e fase única na etapa do Ensino Médio.
> (...) e disponibilizam atendimento em diferentes e amplos horários de acordo com a necessidade do aluno trabalhador em defasagem idade/série.

Conforme já mencionado, em 2009, foi aprovada uma deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Deliberação CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009) que estabelece como idade mínima para ingresso nos cursos de EJA 18 anos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Essa idade mínima vale tanto para os cursos ofertados nas escolas como para os Ceejas. Somente no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é permitido o ingresso de jovens com 15 anos "que não possuem escolarização formal e o domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (Art. 47

[57] No projeto consta um quadro com a distribuição da carga horária mínima das disciplinas e a ementa curricular das disciplinas.

da Deliberação CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009) e somente nas escolas públicas. No documento que apresenta os argumentos para o disposto na deliberação (Indicação CEE/MS n. 60/2009), essa elevação da idade mínima para ingresso nos cursos de EJA – antes da deliberação, a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental era 15 anos – é justificada com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990), que define como adolescentes pessoas que possuem entre 12 anos completos e 18 anos incompletos. O documento também faz referência à LDB, que determina a idade mínima para realização dos exames de certificação, mas não para ingresso nos cursos. De acordo com o documento, essa definição seria, portanto, de responsabilidade dos sistemas de ensino. Outra justificativa mobilizada pela relatora do documento é a necessidade de adotar "medidas para evitar a migração de estudantes de Ensino Fundamental e do Ensino Médio regulares para cursos de EJA, com o objetivo único de abreviar o tempo de permanência na escola" (p. 2, Indicação CEE/MS n. 60/2009). Esse diagnóstico tem como base o depoimento de gestores e professores de escolas públicas e privadas dos sistemas de ensino "de que muitos alunos abandonam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regulares e migram para a EJA com a finalidade de acelerar o seu percurso escolar" (*Idem).*

Cabe destacar que esses argumentos acompanham a discussão desenvolvida por ocasião da elaboração das Diretrizes Operacionais de Educação de Jovens e Adultos. A elevação da idade mínima para os exames e cursos de EJA era o objeto principal da discussão e estava fundamentada em argumentos semelhantes aos apresentados pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. O parecer da CEB/CNE n. 23/2008 traz a necessidade de alteração da LDB e elevação da idade mínima para exames e determinação da idade dos cursos em 18 anos para o Ensino Fundamental como meio de frear o processo de "juvenilização" da EJA.

Na entrevista concedida à Ação Educativa, a Gestora de EJA comenta essa deliberação do Conselho Estadual de Educação. Como já indicado, a entrevistada relaciona a queda nas matrículas de EJA em 2010 em Mato Grosso do Sul a essa deliberação. Comenta também que tal medida foi importante para solucionar o problema que a presença dos jovens gerava na EJA:

> (...) quem é que estava na EJA? Aquele aluno que não queria estudar de dia. Que queria fugir do regular, e ia para a EJA. E o aluno trabalhador que queria estar na EJA, não conseguia. Ele não conseguia estudar, porque era muita bagunça. A diferença é significativa, os sujeitos são diferentes. Eu já tive um professor que falava assim: Mas a gente tem que aproveitar essa diferença para trabalhar. Mas na

> prática quando você vai, é a ansiedade de um jeito, daquele jovem trabalhador, ele quer estudar para resolver umas questões da vida dele. Esse adolescente de 15 anos, ele ia para a escola para fazer bagunça, e aí desestabilizava como um todo e atrapalhava. (Gestora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, entrevista à Ação Educativa, 03/11/2011).

Segundo ela, os diretores das escolas que ofertam EJA comentam que a situação da EJA melhorou depois dessa deliberação. Destaca o relato de uma diretora de que tal medida teria diminuído a evasão porque agora só estaria na EJA o aluno que precisa estudar. Existe, assim, a percepção de que impedir o ingresso de jovens entre 15 e 17 anos na EJA é uma forma de acabar com um "problema" e não de garantir o direito de esses jovens frequentarem o ensino regular como estava posto no parecer do CNE. Na avaliação dela, essa migração dos jovens para EJA não seria uma prática estimulada pelas escolas, mas uma escolha dos alunos que não têm interesse em estudar.

Se observarmos os dados do Censo Escolar no período de 2002 a 2010 identificamos que a medida do Conselho de Educação freou o processo de juvenilização que estava em curso na Educação de Jovens e Adultos do Mato Grosso do Sul. No segundo segmento do Ensino Fundamental, a participação da faixa etária de 15 a 17 anos cresce ao longo de todo o período: em 2002, essa faixa representava 16,6% e, em 2009, passou a representar 34,5% do total de alunos no segmento. O cenário muda radicalmente em 2010 quando essa faixa etária passa a representar somente 8,6%. No caso do Ensino Médio, também identificamos um crescimento da participação da faixa etária de 18 a 24 anos, ainda que menos acentuada: de 45,4% em 2002 para 56,2% em 2009.

Encceja e certificação

No que diz respeito aos exames de certificação, Mato Grosso do Sul oferece somente o Encceja e o ENEM. O estado aderiu ao exame pela primeira vez em 2006 e, a partir deste ano, deixou de ofertar o exame supletivo estadual. Mato Grosso do Sul é um dos três estados que aderiu ao Encceja em 2006. Nem a Gestora de EJA nem o responsável pela certificação estavam na Secretaria de Educação em 2006, mas entendem que a adesão foi motivada pela grande demanda existente por certificação. De acordo com eles, as pessoas buscam a certificação como meio de conseguir empregos e salários melhores. Seria também uma forma mais rápida de dar continuidade aos estudos. A opção por deixar de ofertar o exame estadual tem relação, de acordo com a

visão dos entrevistados, com a facilidade que o governo federal gera ao criar o Encceja, deixando aos estados somente o trabalho de adesão e divulgação do exame.

De acordo com o responsável pela certificação, a divisão de tarefas com o INEP funciona da seguinte forma: primeiro o INEP libera o edital do Encceja, a Secretaria faz a adesão e publica o edital estadual para firmar parcerias com os municípios que auxiliarão na aplicação do exame. São os supervisores de gestão, os diretores e funcionários das escolas que cuidam desse processo. Essa seria uma estratégia para não sobrecarregar a Secretaria Estadual. Depois, a Secretaria é responsável pela certificação, é ela que imprime e entrega os certificados nas escolas credenciadas, que os distribuem para os candidatos. O INEP seria responsável também por ofertar e custear cursos de formação sobre aplicação do exame para os coordenadores estaduais. De acordo com o entrevistado, esse curso acontece todos os anos e é ofertado para todos os estados. O coordenador que fez o curso no INEP em Brasília organiza uma formação para aqueles que irão trabalhar na aplicação do Encceja no estado.

Como podemos observar na Tabela 35, o número de inscritos no Encceja cresce a cada edição, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, indicando a crescente importância que o exame assumiu em Mato Grosso do Sul ao longo dos anos. Somente em 2010, há uma queda no número de inscritos. Essa queda é observada em todo o Brasil e pode estar relacionada às inconstâncias na aplicação do exame a partir de 2009, e a falta de divulgação. Como já mencionado, em 2009 a prova não foi aplicada apesar de terem sido realizadas as inscrições, e a prova de 2010 ocorreu somente em 2011. Na entrevista concedida à Ação Educativa, o responsável pelos exames de certificação da Secretaria de Educação, afirmou que essa diminuição no número de inscritos em 2010 estaria também relacionada ao problema que aconteceu com o ENEM e o fato de o Encceja ter acontecido logo em seguida, diminuindo sua visibilidade.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, na edição de 2010, 1.196 pessoas foram aprovadas em, pelo menos, uma área e 732 estavam aptas à certificação.

Para termos um parâmetro da dimensão do Encceja na política da educação de jovens e adultos do Mato Grosso do Sul, é interessante compararmos o número de inscritos nas edições do Encceja com o número de matrículas nos cursos da EJA nos mesmos anos. Ainda que o número absoluto de inscritos não seja muito grande, se observarmos a tabela 35, vemos que o número de inscritos no Encceja cresce mais rapidamente que as matrículas na EJA. Somente em 2010, o número de inscritos cai

mais drasticamente que o número de matrículas. É interessante observar que o movimento no número de matrículas e no número de inscritos é praticamente idêntico, com crescimento quase constante até 2009 e queda acentuada em 2010. Não é possível afirmar, no entanto, que as tendências estejam associadas, nos dois casos, a uma mesma causa. Como já destacado existem razões distintas para a queda em 2010 nos dois casos.

Além do número de inscritos ter um crescimento mais acentuado, ele chega a representar 47,8% do número de matrículas no Ensino Fundamental em 2009 e 83,2% do número de matrículas no Ensino Médio em 2008. O fato de o número de inscritos no Encceja ser tão próximo do número de matrículas no caso do Ensino Médio da EJA, é indicativo da centralidade assumida pelo exame no estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 43 – Relação entre Matrículas da EJA e Inscritos no Encceja

Ano	EJA*			Encceja**			Inscritos Encceja/matrícula na EJA	
	Total	E. Fund.	E. Med.	Total	E. Fund.	E. Med.	E. Fund.	E. Med.
2006	75.677	46.237	29.440	17.547	6581	10966	14,2%	37,2%
2007	77.289	45.020	32.269	28.245	8979	19266	19,9%	59,7%
2008	81.870	48.235	33.635	40.495	14719	25776	30,5%	76,6%
2009	79.012	47.164	31.848		22.535		47,8%	
2010	51.756	28.354	23.402	24.888	7218	17.670	25,5%	75,5%

*Censo Escolar/INEP
** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com exceção dos dados de 2009, concedidos pelo INEP.

Quando questionada sobre a posição da Secretaria de Educação sobre o Encceja, a Gestora da EJA informa que avaliam positivamente o exame pelo benefício que significa para os sujeitos que o procuram. Segundo ela, o certificado é exigência no mercado de trabalho e o exame é muito positivo para os que procuram emprego. A Gestora afirma ainda que o Encceja não é ofertado somente como meio de os candidatos obterem certificação, mas principalmente na perspectiva de dar continuidade aos estudos. Demonstram uma preocupação, nesse sentido, com relação aos alunos jovens, que enxergam o Encceja como meio de acelerar a escolaridade e resolver o problema de não querer estudar. A elevação da idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental da EJA foi, como já destacado, uma estratégia para impedir essa utilização da EJA como aceleração da escolaridade. Como a idade mínima para exames é determinada pela LDB, ela foi mantida em 15 anos para o Ensino Fundamental o que poderia levar os alunos que agora não podem mais estudar na EJA a realizar o exame. De acordo com

os dados, como vimos, esse movimento parece não ter ocorrido, pelo menos, na edição de 2010.

De qualquer forma, tendo, de modo geral, uma avaliação positiva do exame, a Secretaria de Educação o divulga amplamente, mandando comunicados a todos os municípios e colocando informações no site da Secretaria. Tanto a Gestora de EJA como o responsável pela certificação da secretaria entendem que o governo federal deveria fazer uma chamada pública e divulgar o Encceja como faz com o ENEM.

Na visão dos entrevistados, essa falta de divulgação por parte do governo federal junto com as inconstâncias na aplicação do exame são os responsáveis pelos problemas relacionados ao Encceja. O principal problema identificado foi a quantidade de ausentes que, somados aos não concluintes, chegou a 60% do total de inscritos na edição de 2010. A falta de divulgação também contribuiria para problemas na inscrição, pois os candidatos, muitas vezes, não têm acesso às informações corretas. No caso do Encceja 2010, por exemplo, era necessário fazer a confirmação da inscrição e, de acordo com eles, muitos perderam a prova por não saberem disso.

No que diz respeito ao impacto da adesão ao Encceja nos currículos de EJA, os entrevistados destacam que a matriz do Encceja foi contemplada na construção do referencial da EJA de Mato Grosso do Sul. Argumentam que, como são esses conteúdos que serão avaliados no exame, eles precisam estar presentes no currículo da EJA.

Por fim, os entrevistados foram questionados sobre a decisão do INEP de substituir o Encceja de Ensino Médio pelo ENEM, que passa a certificar essa etapa de ensino. Argumentam que, a princípio, essa decisão gerou preocupação, pois entendiam que a dificuldade da prova não era adequada aos alunos da EJA, que não teriam como competir com os alunos do ensino regular. Depois de dois anos dessa política, entendem que começaram a adequar mais a realidade do aluno da EJA com a do aluno regular. Outra preocupação manifestada pelos entrevistados se refere à possibilidade dada pelo ENEM de que o candidato consiga a certificação de Ensino Médio sem ter concluído o Ensino Fundamental. Dizem que os alunos podem precisar do diploma do Ensino Fundamental em alguma situação, como um concurso, e isso pode prejudicá-los.

3.4.2.4. São Paulo

O Estado de São Paulo é uma das quatro unidades federativas da Região Sudeste do Brasil. É o estado com a maior população do país: possuía 41.262.199 habitantes em 2010 de acordo com os dados do Censo do IBGE, o que representa 21,6% da população brasileira. Sua população está distribuída em 645 municípios. Com território de 248 209,426 km², ocupa o 12º lugar no ranking nacional de territórios (em uma lista descendente) e é o terceiro estado com maior densidade demográfica. De acordo com o Livro de Contas Regionais do IBGE, São Paulo também é o estado brasileiro que concentra mais riquezas: "Em 2009, o PIB do Estado de São Paulo foi estimado em R$ 1.084.353 milhões. O estado manteve sua posição de maior PIB dentre as 27 Unidades da Federação, com 33,5% de participação no PIB nacional" (IBGE, 2009). Ainda de acordo com esses dados, São Paulo possui o segundo maior PIB *per capita* (R$26.202,22) do país, atrás somente do Distrito Federal, e a sua economia tem como base a indústria – que, em 2009, representava 29% da economia – e os serviços – que representavam 69,3% da economia em 2009.

A riqueza concentrada no estado tem impacto nos seus indicadores sociais. São Paulo possui o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[58] igual a 0,833, terceiro mais elevado do Brasil (atrás do Distrito Federal e de Santa Catarina) e considerado "muito alto" na classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) do IDH dos países[59]. Outro indicador social importante, o Coeficiente de Gini[60], que mede a desigualdade de renda, também está entre os melhores do país: 0,471, maior somente que o de Santa Catarina (0,445) (IBGE, PNAD 2011).

No que diz respeito à taxa de analfabetismo, o estado de São Paulo também tem entre os melhores índices, com a 4ª menor taxa do Brasil (junto com o Rio Grande do

[58]"O IDH é um índice proposto pelo PNUD, calculado para diversos países desde 1990, e que tem três componentes:• um indicador de longevidade, o IDH-Longevidade, medida pela esperança de vida ao nascer;• um indicador de nível educacional, o IDH-Educação, medido pela combinação da taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais (com peso 2) e da taxa de matrículas nos três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) em relação à população de 7 a 22anos de idade (com peso 1);
• um indicador de renda, medido pelo PIB real per capita em dólares, segundo o critério de Paridade do Poder de Compra.O IDH é a média simples desses três indicadores"(PNUD, 2008).

[59]O *Ranking do IDH Global 2011* do PNUD engloba a avaliação de 187 países e os divide nas categorias: "baixo" (de 0,286 até 0,510), "médio" (de 0,522 até 0,698), "alto" (de 0,698 até 0,783) e "muito alto" (de 0,793 até 0,943). O Brasil tem IDH igual a 0,718. Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_global_2011.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2011

[60]O Coeficiente de Gini "Mede o grau de desigualdade na distribuição da renda domiciliar per capita entre os indivíduos. Seu valor pode variar teoricamente desde 0, quando não há desigualdade (as rendas de todos os indivíduos têm o mesmo valor), até 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). Série calculada a partir das respostas à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)" – Disponível em http://ipeadata.gov.br/

Sul e depois do Paraná, Distrito Federal, Santa Catarina) de acordo com os dados do Censo do IBGE. Se observarmos, no entanto, os números absolutos, o estado tem a segunda maior população de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas: 1.404.985, menor somente que a da Bahia. Da mesma forma, os demais dados sobre escolaridade do Censo do IBGE de 2010 mostram que São Paulo tem entre as menores proporções de jovens e adultos que não completaram as etapas da educação básica, mas um dos maiores contingentes em números absolutos. Se considerarmos pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental - o que define a demanda potencial para a educação de jovens e adultos de Ensino Fundamental -, o estado tem a 3ª menor taxa (36,6%, somente maior que a do Distrito Federal e Rio de Janeiro), mas a maior população com 11.852.137 pessoas (a segunda maior é a de Minas Gerais com 7.284.813). No caso da demanda potencial para educação de jovens e adultos de Ensino Médio, ou seja, o número de pessoas com 18 anos ou mais que completaram o Ensino Fundamental, mas não o Ensino Médio, São Paulo também possui o maior contingente com 5.311.950 de pessoas.

Assim, ainda que proporcionalmente, o estado de São Paulo apresente uma situação educacional positiva no contexto nacional, a dimensão de sua população torna prioritário o atendimento educacional a jovens e adultos. Cabe assim verificar qual a porcentagem dessa população jovem e adulta com baixa escolaridade, que é atendida pelos sistemas de ensino nas suas diferentes modalidades.

No caso da educação de jovens e adultos, de acordo com os dados do Censo Escolar, em 2010, São Paulo teve 606.029 matrículas nesta modalidade, sendo 302.908 no Ensino Fundamental e 303.121 no Ensino Médio. Isto significa que a educação de jovens e adultos de São Paulo atende 2,5% da demanda de Ensino Fundamental e 5,7% de Ensino Médio. Se considerarmos os jovens e adultos matriculados no ensino regular, temos mais 452.768 matrículas no Fundamental e 401.646 no médio neste mesmo ano. Com estes dados, o atendimento sobe para 6,4% no Ensino Fundamental e 13,3% no Médio. No entanto, seguindo a tendência observada em todo o Brasil, essas matrículas no ensino regular são quase inteiramente de jovens com idade muito próxima àquela tida como própria para a modalidade. É o que mostram os dados sobre faixa etária: 96,4% das matrículas no Ensino Fundamental regular são de jovens entre 15 e 17 anos que estão na segunda etapa. Da mesma forma, 98,3% das matrículas no Ensino Médio regular são de jovens entre 18 e 24 anos. Temos portanto que esta modalidade não

atende à população adulta com baixa escolaridade, mas somente jovens com distorção idade/série.

Tendo esse cenário em vista, é importante analisar os dados de faixa etária da Educação de Jovens e Adultos para verificar se as duas modalidades atendem ao mesmo público. Aqui, São Paulo também acompanha a média nacional e, com exceção da primeira etapa do Ensino Fundamental, as matrículas da EJA são, na sua maioria, de jovens. Se considerarmos o total das matrículas na EJA, 34,4% é de jovens com idade entre 18 e 24 anos e 23,7% de adultos com 40 anos ou mais. Na primeira etapa do Ensino Fundamental, 54% das matrículas são de pessoas com 40 anos ou mais. Já na segunda etapa 27,4% das matrículas são de pessoas com idade entre 18 e 24 anos, 19,4% de pessoas entre 15 e 17 anos e 20,2% de pessoas com 40 anos ou mais. No Ensino Médio, a porcentagem de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos sobe para 49,2% e somente 15,7% são de pessoas com 40 anos ou mais.

O atendimento educacional de jovens e adultos inclui ainda as ações voltadas à alfabetização dessa população. Nesse sentido, interessa analisar os dados do Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal. Em 2010, houve 19.824 inscritos no programa no estado de São Paulo (considerando tanto os que entraram em 2009 quanto os que entraram em 2010). Isso representa 1,4% do total de analfabetos no estado. Podemos incluir essas inscrições no atendimento mais geral da demanda de Ensino Fundamental já que considera todas as pessoas com 15 anos ou mais com escolaridade menor que Ensino Fundamental completo. Com estes dados, a taxa de cobertura sobe para 6,5%. O estado de São Paulo, mantém também o programa São Paulo Alfabetiza, que estabelece convênio com as ONGs Ibeac, Comunidade Kolping, CCECAS, ITD e Alfasol para realizar o trabalho de alfabetização no Estado. Em 2010, foram atendidos cerca de 36 mil alunos, mas não há avaliação dos resultados obtidos.

Considerando que os dados analisados sobre a oferta de ensino para jovens e adultos se refere somente à entrada dos alunos no sistema, podemos afirmar que o atendimento educacional efetivo para esse público é ainda menor. Com as altas taxas de evasão na EJA e a possibilidade de reprovação, os dados sobre terminalidade das etapas de ensino indicariam um cenário ainda mais preocupante. Não é possível, no entanto, ter acesso a esses dados, pois a forma de coleta do Censo Escolar não permite a produção de informações rigorosas nesse sentido, e os dados produzidos pelo IBGE contém somente os dados sobre escolaridade e frequência à escola, mas não tem informações sobre evasão e reprovação.

Os dados analisados indicam que o atendimento educacional de jovens e adultos em São Paulo é muito inferior à demanda existente. Nesse sentido, cabe observar a evolução no número de matrículas dessa população como um indicativo dos esforços políticos de reversão desse cenário de violação do direito à educação. Como fica evidente na Tabela 36, não parece haver um esforço nesse sentido. Ao longo da série histórica analisada na pesquisa - 2002 a 2010 - as matrículas de EJA, em São Paulo, caíram 41,6%, sendo que somente entre 2004 e 2010 a queda foi de 48,5%. Considerando os dados do Censo Escolar relativos aos demais estados, podemos observar uma tendência geral de queda das matrículas de EJA, mas o estado de São Paulo é o que apresentou a segunda maior queda nas matrículas entre 2009 e 2010. O mesmo pode ser observado nas matrículas do ensino regular, que apresentou uma diminuição de 40,7% nos matrículas no mesmo período (34,7% no Ensino Fundamental e 46,3% no Médio). Esses dados indicam que não se trata de uma migração entre as modalidades de ensino (do ensino regular para a EJA, por exemplo), mas uma saída da escola.

Tabela 44 - Matrículas de EJA por seguimento no Estado de São Paulo (2002-2010)

Ano	EJA				Ensino Regular		
	Total	E. Fund.	E. Méd.	Alfab.	Total	E. Fund.	E. Méd.
2002	1.037.672	601.915	430.004	5.753	1.441.293	693.025	748.268
2003	1.105.795	610.376	485.611	9.808	1.320.960	613.126	707.834
2004	1.177.812	637.412	540.400		1.206.622	572.303	634.319
2005	1.136.872	598.384	538.488		1.113.328	554.226	559.102
2006	1.067.563	538.605	528.958		1.027.991	536.385	491.606
2007	932.658	453.538	479.120		929.226	489.353	439.873
2008	911.241	452.688	458.553		893.196	470.859	422.337
2009	794.129	389.582	404.547		846.468	451.139	395.329
2010	606.029	302.908	303.121		854.414	452.768	401.646

Fonte: INEP/MEC

Na tentativa de compreender os fatores envolvidos na queda no número de matrículas na EJA no estado de São Paulo, cabe analisar o processo iniciado em 27 de novembro de 2009 pelo Fórum de EJA-SP em articulação com a Ação Educativa a fim de questionar o Governo do Estado a respeito da reorganização da oferta da modalidade, que reduziria as turmas de EJA no estado. De acordo com o documento de pedido de informações da Ação Educativa[61], a professora Maria Clara Di Pierro teria recebido informações sobre a reorganização da oferta dos cursos de EJA que estaria em curso nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo e que resultaria no fechamento de escolas. A professora relata que, em contato com a Diretoria de Ensino Centro-Oeste, obteve informações de que, apesar de não se tratar de um processo formalizado, haveria uma ordem da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) para nuclear as turmas de EJA em escolas polo. Essa medida resultaria em uma redução de 20 escolas que ofertavam EJA de Ensino Médio em 2009 para 3 em 2010. Nessas escolas, não seriam aceitas matrículas de pessoas que já tivessem iniciado o Ensino Médio em outras escolas. Elas seriam encaminhadas a prestar o Encceja. Além disso, os cursos das turmas polarizadas seriam ofertados na modalidade Telecurso.

Além dessas informações, o Fórum EJA -SP[62] também recebeu relatos dos moradores de Embu das Artes de que uma escola que, antes, ofertava cursos de EJA Ensino Médio não estaria mais aceitando matrículas na modalidade para 2010 e estaria encaminhando os alunos matriculados na escola a para a realização do Encceja. O requerimento de informações e providências do Fórum EJA ainda cita uma matéria do

[61] Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/2383-casos-juridicos

[62] Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/2383-casos-juridicos

Observatório de Educação[63] sobre a denúncia feita por educadores de diferentes regiões da Região Metropolitana da Grande São Paulo e de Campinas sobre mudanças no processo de matrículas na EJA em 2010 que confirmam a recusa de matrículas na EJA.

Em resposta aos diversos pedidos de informação realizados, a COGSP informou, em ofícios enviado à Ação Educativa[64], que o projeto de reorganizar a oferta em polos estaria em estudo, mas não haveria nenhuma medida concreta realizada nesse sentido. A justificativa para tal reorganização seria a necessidade de: "melhor atendimento aos interessados, melhor qualidade de ensino, maior segurança para servidores e frequentadores desses cursos (geralmente noturno), racionalização de gastos públicos e otimização de espaços". Destaca que não haveria intenção de fechamento de turmas de EJA ou diminuição da oferta, que sempre é proporcional à demanda. Ainda de acordo com o documento, a reorganização consideraria a real demanda por matrículas, mas também as altas taxas de abandono, retenção por frequência e abandono. Afirma que o mesmo número de escolas de 2009 ofertará EJA em 2010 e que não há a orientação de encaminhamento dos alunos para o Encceja. A COGSP afirmou ainda que não há recusa de matrículas na EJA nem encaminhamento para o Encceja na escola mencionada. A escola informa que já iniciou as inscrições e, desde que haja o número mínimo de alunos (35), haverá abertura da turma.

Em reunião com representantes do Fórum EJA-SP e da Ação Educativa, em 01/12/2009, a Coordenadora de EJA da CENP/SEESP, Huguette Theodoro afirmou que desconhecia as ocorrências relatadas e que "a orientação de nuclear as turmas de EJA, limitar a oferta no Ensino Fundamental e fechar salas de aula não saiu da CENP, nem do gabinete do secretário, mas da COGSP, sem ter passado pela Secretaria de Educação". De acordo com a Coordenadora, a COGSP teria informado que a medida foi tomada para otimizar recursos públicos, pois haveria muitos alunos que se matriculariam na EJA somente para obter o passe escolar e deixavam de frequentar a escola. Como possível razão para a recusa de matrículas, a Coordenadora lançou a hipótese de que como o estado oferece um bônus aos professores, técnicos e dirigentes das escolas que atingem melhor pontuação e a evasão é um dos critérios para esta pontuação, a EJA impacta negativamente a pontuação devido às altas taxas de evasão.

---

[63] http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/eja-e-educacao-nas-prisoes/64-eja-e-educacao-nas-prisoes/833-professores-denunciam-recusa-de-matriculas-na-eja-ensino-medio-em-sp Acessado em 15/12/2012.

[64] Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/2383-casos-juridicos

Ainda em resposta aos pedidos de informação do Fórum EJA-SP e da Ação Educativa, o gabinete do Secretário da Secretaria de Estado da Educação encaminhou a resposta da Coordenadoria de Ensino do Interior sobre a recusa de matrículas em Campinas. De acordo com o documento, a Coordenadoria não tem conhecimento de que escolas dos municípios do interior do Estado de São Paulo tenham recusado matrículas em EJA. Afirmam ainda que orientam as Diretorias de Ensino a garantir o atendimento dos alunos nessa modalidade e que em contato com essas diretorias, não houve registro de eventos desse tipo. O documento traz também informações do site da Secretaria de Educação sobre oferta de cursos de EJA, detalhando o procedimento necessário para a realização de matrículas e destacando o número de matrículas já realizadas em 2010 (279 mil) e o número de escolas que oferecem os cursos (3 mil). O texto do site destaca ainda que a Educação de Jovens e Adultos estaria em processo de reformulação, iniciado em 2009 e previsto para ser finalizado em 2011.

Em função da falta de esclarecimento por parte da secretaria sobre a queda no número de matrículas na EJA, o Fórum EJA-SP enviou à Secretaria de Educação um novo requerimento de informações em junho de 2010. A resposta a esse requerimento é um documento do gabinete do Secretário com as manifestações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e do Centro de Informações Educacionais sobre a queda nas matrículas de EJA em São Paulo. No documento, a CENP destaca que a SEESP garante o atendimento de toda a demanda para EJA no estado, mediante oferta de cursos presenciais nos três períodos e de cursos de presença flexível; que os professores que atuam na modalidade são preferencialmente os habilitados nas disciplinas que lecionam que recebem orientação sobre o material pedagógico e currículo, que o material utilizado na EJA implementa o currículo oficial do estado e que é baseado em uma Matriz de Habilidades e Competências; que a maioria das unidades de ensino dos cursos de EJA possuem Salas Ambientes de Informática e salas de leitura. As razões identificadas para a diminuição no número de matrículas é a elevação da idade mínima para Ensino Fundamental para 16 anos (Deliberação CEE Nº 82/2009) e a reformulação do atendimento educacional aos internos da Fundação CASA que passaram a ser matriculados no ensino regular.

A solicitação do Fórum EJA-SP diz respeito à queda nas matrículas em 2010. De acordo com a CENP, a queda nesse ano seria devido à elevação na idade mínima e aos internos da Fundação CASA. Para confirmar tal hipótese, seria necessário que a queda estivesse concentrada na faixa etária de 15 a 17 anos, que é a população afetada por tais

medidas. De acordo com os dados do Censo Escolar, de 2009 para 2010, houve uma queda total de 23,7% (188.100 matrículas) nas matrículas de EJA em São Paulo. Se considerarmos somente a faixa etária de 15 a 17, houve uma diminuição de 31.907 matrículas, o que representa 17% da queda. Analisando somente os dados de Ensino Fundamental em cursos presenciais, a representação dessa faixa etária na queda das matrículas sobre para 32,2%. De qualquer forma, podemos observar que não é possível explicar a diminuição das matrículas somente pelas razões indicadas pela CENP. Além do número de matrículas nas demais faixas etárias também ter caído, as matrículas da EJA em São Paulo estão diminuindo desde 2006, ou seja, muito antes das medidas indicadas.

No documento da Secretaria da Educação, consta ainda a manifestação do Centro de Informações Educacionais (CIE), que realiza uma análise do comportamento das matrículas de EJA no estado. A fonte de dados utilizada pelo órgão é o Sistema de Cadastro de Alunos da Secretaria de Estado da Educação e não o Censo Escolar. Os dados produzidos pela Secretaria identificam um número ainda menor de matrículas na EJA em 2010: 520.863 enquanto o Censo Escolar contabilizou 606.029. Em vários momentos da manifestação, consta a afirmação de que a oferta de vagas responde à demanda existente. A fim de analisar o problema da queda nas matrículas, o documento faz uma análise da série histórica 1995 a 2009 e constata o crescimento significativo no número de matrículas: enquanto em 1995, eram 444.961 matrículas, em 2009, são 794.129, um crescimento de 78,5%. A análise do CIE discrimina ainda os dados por rede de ensino e indica que a rede estadual é a principal responsável por este crescimento no número de matrículas, em especial, no Ensino Médio. O documento reconhece, no entanto, que, desde 2006, as matrículas vêm diminuindo de modo constante. A explicação apresentada no documento é que a diminuição no número de matrículas seria reflexo da diminuição da demanda por vagas ou o 'esgotamento' do fluxo de demanda por EJA no Estado:

> A tendência de redução de matrículas na EJA não é um fenômeno local. Se observados esses mesmos dados para o Brasil, verifica-se a mesma tendência em nível nacional – em um primeiro momento as matrículas crescem para atender a uma demanda reprimida e em seguida a tendência é de decréscimo. (p. 9)
> (...) uma modalidade de ensino que foi criada para atender a uma população que não teve acesso à educação básica na idade adequada, e cuja tendência é esgotar-se, na medida em que se concretizar a universalização do Ensino Fundamental e Médio regular, ou seja, quando a população de 0 a 17 anos – idade correta para frequentar a Educação Básica – tiver concluído a escolarização na idade adequada.

No mesmo sentido, o documento apresenta uma análise da taxa de analfabetismo, que está diminuindo principalmente na população jovem. Destaca ainda a presença entre os considerados "analfabetos" de pessoas portadoras de necessidades especiais, com dificuldade de aprendizagem, e que, portanto, teriam muita dificuldade de completar a escolaridade.

O principal argumento utilizado pela Secretaria de Educação para a queda nas matrículas de EJA, portanto, é o de que existiria uma queda na demanda por essa modalidade de ensino como resultado do processo de universalização do ensino. Em entrevista concedida à Ação Educativa[65], a representante da equipe de EJA, da Secretaria, reforça esse argumento, destacando que é a diminuição da demanda para EJA que explica a queda no número de matrículas. Um dos fatores a que ela atribui a diminuição da demanda seria a organização do Ensino Regular em ciclos que teria contribuído para diminuir a defasagem idade-série na rede.

A fim de analisar esse argumento, cabe comparar a evolução da demanda potencial com o comportamento das matrículas na EJA de São Paulo na série histórica 2002 a 2009 a partir da análise dos dados da PNAD. Confirmando o destacado na análise do CIE, a demanda potencial de EJA em São Paulo diminui constantemente ao longo do período, mas somente para o Ensino Fundamental: a população com 15 anos ou mais sem Ensino Fundamental completo em São Paulo caiu de 13.103.264 em 2002 para 11.139.908 em 2009, uma redução de 15%. Já a população com 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo, mas Ensino Médio incompleto, passou de 4.411.286 em 2002 para 4.676.097 em 2009, um aumento de 6% (ainda que entre 2008 e 2009 tenha havido uma queda de 3%). Essa queda, no entanto, é muito menos acentuada que aquela observada na oferta: as matrículas no Ensino Fundamental da EJA caíram 49,7% de 2002 a 2010 e as de Ensino Médio caíram 29,5%, sendo que, somente entre 2004 e 2010 a queda foi de 43,9%.

Com base nesses dados não é possível, portanto, concluir que a queda no número de matrículas está associado à diminuição da demanda por escolarização da população jovem e adulta. Como já indicado, a demanda a que nos referimos aqui é a *potencial,* baseada no número de pessoas que não terminaram as etapas da educação básica. Assim, a queda na demanda a que os representantes da Secretaria de Educação se

[65] Entrevista realizada em 29/08/2011 com uma integrante da equipe técnica da educação de jovens e adultos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e com a responsável pelo Centro de Exames Supletivos da mesma Secretaria.

referem poderia ser relativa à demanda real, ou seja, das pessoas que demonstram interesse em retomar ou iniciar a escolarização. No entanto, em entrevista concedida à Ação Educativa, a representante da equipe de EJA afirma que a Secretaria não realiza levantamento de demanda por recenseamento da população o que indica que a afirmação sobre diminuição na demanda é baseada em impressões sobre os mesmos dados utilizados por nós.

Ainda relacionada a essa questão, a chamada pública pode ser vista como importante instrumento de informação, que, potencialmente, pode transformar a demanda potencial em demanda real. De acordo com a entrevistada, a chamada pública no estado de São Paulo é uma responsabilidade das Diretorias de Ensino que divulgam a época das matrículas pelo rádio, jornal local etc. Não parece haver, no entanto, uma preocupação da Secretaria em garantir a realização da chamada pública.

Tendo caracterizado esse panorama mais geral sobre a oferta de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo, cabe analisar mais detidamente o perfil dessa oferta a partir dos dados do Censo Escolar. No que diz respeito às redes de ensino, a educação de jovens e adultos no estado é ofertada majoritariamente pela rede estadual, responsável por 61,9% das matrículas em 2010. Se analisarmos a série histórica, no entanto, é possível observar um processo de "municipalização" da oferta: a rede estadual chegou a ser responsável por 69,2% da oferta em 2007. Em entrevista, a representante da equipe de EJA afirma que o Estado adotou uma política de municipalização do Ensino Fundamental e que isto explicaria, em parte, a diminuição de matrículas na rede estadual. No entanto, como as matrículas da rede municipal também estão caindo, não é possível afirmar que ela está assumindo a oferta que antes era do estado.

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar, a oferta de EJA no estado é realizada principalmente através de cursos presenciais. Se considerarmos os dados relativos aos demais estados, no entanto, vemos que o estado possui uma proporção alta de matrículas em cursos semipresenciais. No período analisado, essa proporção varia entre 25,7% (2002) e 16,9% (2010) em São Paulo enquanto a média nacional no mesmo período varia entre 18,6% (2002) e 11,1% (2010). Nos dois casos, a proporção cai continuamente entre 2002 e 2010, indicando que a queda nas matrículas dos cursos semipresenciais é mais acentuada que a dos presenciais.

Por fim, cabe indicar que, de acordo com os dados do Censo Escolar, em São Paulo, a oferta de EJA se dá quase inteiramente em escolas da zona urbana do estado. A

taxa de matrículas na zona rural varia entre 0,9% e 1,1% e está entre as menores do Brasil.

A política de EJA

Além da análise do perfil das matrículas nos cursos de EJA em São Paulo, para compreender a política de EJA no estado, cabe entender como a oferta de cursos e exames está organizada. Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Educação de Jovens e Adultos está alocada na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e Médio regular, a educação especial e a educação indígena.

Na entrevista concedida à Ação Educativa, a representante da equipe de EJA da Secretaria afirma que a educação de jovens e adultos é composta por cursos de presença obrigatória e cursos de presença flexível (Ceejas). Como a secretaria estadual entende que a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental é de responsabilidade dos municípios, o foco da rede estadual é a oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A entrevistada afirma que a decisão pelos turnos em que serão ofertados os cursos responde à demanda existente, ao número de matrículas. Como a demanda se concentraria mais no Ensino Médio, a oferta é feita majoritariamente no período noturno, mas existem algumas Diretorias de Ensino que ofertam EJA também no período diurno. De acordo com a representante da equipe de EJA, existe um interesse da equipe de EJA da secretaria em realizar um estudo mais detalhado da demanda existente.

No que diz respeito aos professores, a entrevistada informa que não existe contratação específica para EJA, os professores que ministram aulas nessa modalidade são os mesmos professores do ensino regular. A mesma Resolução do Departamento de Recursos Humanos normatiza tanto as aulas de ensino regular como as da EJA. Somente no caso dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceejas), considera-se na contratação o perfil do professor para trabalhar na modalidade. No caso dos Ceejas também, mesmo quando os professores não são efetivos eles precisam passar na prova do processo seletivo e entrar na classificação da Diretoria de Ensino.

O material didático adotado também não é específico para a modalidade, é o mesmo material utilizado no ensino regular. A responsável pelos exames de certificação da Secretaria informou que, em 2008, a Secretaria imprimia e utilizava os cadernos de

estudo do Encceja, mas, devido ao problema da não aplicação da prova em 2009, a Secretaria decidiu passar a utilizar o material do regular. Apesar de ser o mesmo material do ensino regular, a representante da Secretaria afirma que os professores da EJA recebem orientações específicas para trabalhar o material na EJA. Os alunos da EJA recebem ainda os mesmos materiais de apoio – como a Revista Atualidade da Editora Abril – dos alunos do ensino regular.

Os cursos de presença flexível funcionam por eliminação de disciplinas, e os alunos não precisam se matricular em todas as disciplinas. Seguindo uma deliberação do Conselho Estadual de Educação (Deliberação CEE n. 82/2009), que determinou o tempo mínimo de integralização dos cursos de EJA, o tempo mínimo entre a data da matrícula e a certificação nesses cursos é de 90 dias. De acordo com a representante da equipe de EJA, ainda que esses cursos não sejam definidos como preparatórios para exames, tendo em vista a possibilidade de conseguir a certificação em até 90 dias, eles são similares a um curso para exame. Parte dos cursos de presença flexível é ofertada pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceejas) onde o aluno recebe primeiramente orientações sobre o curso em um atendimento com o professor, recebe o material para estudo e pode optar entre estudar exclusivamente em casa ou ir até o centro tirar dúvidas e receber orientação dos professores em plantão sobre as disciplinas cursadas. Tendo passado os 90 dias, se o aluno se sente preparado, ele pode fazer a avaliação. Existem 20 unidades no estado.

Ainda de acordo com a representante da equipe de EJA, a modificação provocada pela deliberação do CEE impactou também a oferta de Telesalas. Até 2009, elas tinham uma organização modular, ou seja, ofertavam algumas disciplinas por semestre com presença flexível às aulas; a partir da Deliberação 82, foi feita uma nova Resolução da Secretaria da Educação para regulamentar as novas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, e as Tele Salas deixaram de ser cursos de presença flexível e passaram a ser curso de presença obrigatória. Isso teria diminuído muito o número de Telesalas na rede, pois, como a presença é obrigatória, os alunos acabam optando por ingressar nos cursos da EJA.

No que diz respeito à alfabetização de adultos, a Secretaria não fez adesão ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, mas possui um programa estadual chamado Alfabetiza São Paulo (antigo Programa de Alfabetização e Inclusão), que desenvolve em parceria com ONGs. O Programa atende preferencialmente a Grande São Paulo, mas existe em alguns municípios do interior por meio do Programa Escola

da Família. Nas escolas que tem esse programa, existe também a possibilidade de criação de Núcleos de Alfabetização do programa Alfabetiza São Paulo.

Exames de certificação

Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a organização da oferta de exames de certificação não é feita pela equipe responsável pelos cursos de EJA, mas pelo Centro de Aplicação de Avaliações – CEAPA subordinada à Coordenadorias de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA, conforme reestruturação realizada em 2012.

Como alternativa de certificação via exames, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ofertou somente o Encceja e o ENEM entre 2008 e 2011. O estado aderiu, pela primeira vez, ao exame em 2008 e, a partir de então, deixou de ofertar/aplicar o exame de certificação do estado. Em função da inconstância na aplicação do Encceja pelo INEP, no entanto, em 2009 e em 2012[66], a Secretaria retomou os exames estaduais, pois, nesses anos, o INEP não aplicou o Encceja que só voltou a ser aplicado em 2013. Em entrevista, a responsável pelos exames supletivos da Secretaria comenta que, na elaboração da prova de 2009, ela exigiu que a empresa contratada usasse o material do INEP para elaborar o exame estadual.

São Paulo é o estado com o maior número absoluto de inscritos no Brasil com participação de 30,7% do total de inscritos em 2008, 32% em 2009 e 23,2% em 2010. De acordo com dados fornecidos pelo Centro de Exames Supletivos da Secretaria de Educação, em 2008, houve 89.733 inscritos no Encceja Ensino Fundamental e 194.940 no Ensino Médio. A responsável pelo Centro de Exames Supletivos da Secretaria afirma que a procura para certificação de nível médio é sempre maior do que para o Ensino Fundamental. Do total de inscritos no Ensino Fundamental, 45,7% compareceram para fazer a prova e, destes (41.037), 52,7% foram aprovados em pelo menos uma área do conhecimento e 45,2% estavam aptos à certificação. No caso do Ensino Médio, 56,4% compareceram, 43,6% foram aprovados em pelos menos uma área e 55,9% estavam aptos para a certificação.

[66] Nesse ano, o exame da Secretaria foi elaborado e aplicado pela Fundação Vunesp em outubro de 2012. No total, foram 129.176 inscritos, sendo 44.487 para o Ensino Fundamental e 84.689 para o Ensino Médio.

Como, em 2009, houve as inscrições para o Encceja, mas a prova não foi aplicada, a Secretaria tem somente os dados do ENEM e do exame estadual, ambos para certificação do Ensino Médio. Não houve, assim, exame para o Ensino Fundamental nesse ano. No exame estadual, houve 131.155 inscritos, mas somente 36.865 (28,1%) compareceram para realizar a prova. Entre esses, 66,7% foram aprovados em pelo menos uma área e 19% estavam aptos à certificação. Os dados enviados sobre o ENEM não contém o número de inscritos, mas somente de presentes: 20.767. A taxa de aprovação foi de 34,7% e de conclusão 65,3%. Entre os dados obtidos diretamente com o INEP, temos ainda o número de inscritos no Encceja 2009 para certificação de Ensino Fundamental: 135.578.

Na edição de 2010 do Encceja, ainda de acordo com os dados do Centro de Exames Supletivos, São Paulo teve 67.623 inscritos. Como a entrevista foi realizada alguns meses depois da realização da prova, eles ainda não tinham informações sobre presentes e aprovados. No que diz respeito ao ENEM 2010, a Secretaria também não possui dados de inscritos, mas 36.661 compareceram à prova e, destes, 62,2% foram aprovados em pelo menos uma área e 37,8% estavam aptos à certificação.

Como podemos observar a taxa de aprovação tanto no Encceja e ENEM como nos exames estaduais é muito elevada. A entrevistada comenta que as provas estaduais "passam menos" do que o Encceja. Destaca que há um esforço para as provas sempre terem um nível médio e nunca baixo.

Tabela 45 – Exames de Certificação

Ano/Item	2008		2009		2010
	Encceja 2008		ENEM 2009	Exame Sup. 2009	ENEM 2010
	EF	EM	EF	EM	EM
Inscritos	89733	194940	21248	131155	37038
Presentes	41037	111006	20767	36865	36661
Aprovados	21612	48406	7206	24580	22807
Concluintes I	18503	43056	13538	4724	13496
Concluintes II	57	19013	23	2290	358

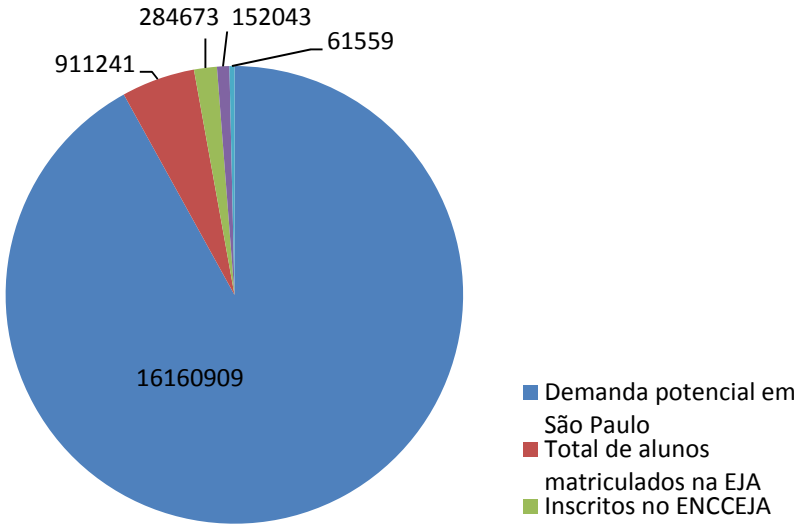
Concluintes I – Eliminou todas as áreas no respectivo ano
Concluintes II – Eliminou pelo menos uma área no ano e demais nos anos anteriores.
Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Tabela 47 - Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no Encceja em São Paulo, 2008

Nível	Ens. Fund.	Ens. Médio	TOTAL
Demanda potencial em São Paulo	**11341938**	**4818971**	**16160909**
Total de alunos no Estado	**452688**	**458553**	**911241**
% em relação à demanda potencial	3,99	9,52	5,64
Inscritos no Encceja	**89733**	**194940**	**284673**
% em relação à demanda potencial	0,79	4,05	1,76
% em relação às matriculas na EJA	19,82	42,51	31,24
Compareceram ao exame	**41037**	**111006**	**152043**
% em relação às matrículas no estado	9,07	24,21	16,69
Aprovados com direito à certificação	**18503**	**43056**	**61559**
% em relação às matrículas na EJA	4,09	9,39	6,76
% em relação à demanda potencial	0,16	0,89	0,38

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e INEP/ME

Gráfico 20 - Demanda potencial de EJA, matriculados na rede e inscritos no Encceja em São Paulo, 2008



Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo e INEP/MEC

A responsável pelos exames supletivos trouxe ainda, na entrevista, o número de inscritos e certificados no Encceja 2011, ou seja, só para Ensino Fundamental. Foram 67.000 inscritos e 7.000 certificados (10,4%).

Ao ser questionada sobre o que motivou a adesão ao Encceja, a responsável pelos exames supletivos da Secretaria afirma que a adesão esteve relacionada principalmente a dois fatores: a possibilidade de reduzir custos, tendo em vista que a

realização de exames estaduais demandam muitos recursos financeiros e que o INEP se responsabiliza por todo o processo, desde a elaboração da prova até a logística da aplicação; e a qualidade da prova, da matriz de competências e habilidades e dos materiais de estudo do Encceja. De acordo com ela este segundo fator seria o mais importante e que teria tido o maior peso na decisão.

Nesse sentido, a responsável pelos exames supletivos comenta os vários problemas que eles enfrentaram na elaboração das provas estaduais. De acordo com ela, entre 2001 e 2004 eles contratavam empresas com licitação por menor preço e tiveram problemas com provas de má qualidade. De 2004 a 2006, a elaboração e aplicação da prova foram assumidas pela Vunesp, mas, em 2006, a empresa só conseguiu aplicar a prova em metade do estado, e a Secretaria precisou refazer a prova.

A entrevistada destaca que, a partir de 2001, os exames supletivos do estado passaram a ser organizados por áreas do conhecimento e não por disciplinas. São quatro áreas: Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. E, desde 2004, as inscrições passaram a ser feitas pela internet e, como a maioria do público não tem acesso a computadores, eles abriram todas as escolas do estado para fazer a inscrição no exame supletivo. De acordo com ela, em 2008, quando houve a adesão ao Encceja, eles ofereceram esse sistema de inscrições ao INEP para que o candidato pudesse escolher o local da prova já no momento da inscrição, mas o INEP não aceitou.

A responsável pelos exames supletivos afirma que a divisão de tarefas com o INEP é normatizada pelo Termo de Cooperação Técnica. Para diminuir os custos da empresa contratada na aplicação do Encceja, uma das atribuições da Secretaria foi disponibilizar as escolas da rede estadual para a realização das provas. Foi feito um levantamento do número de inscritos em cada município e enviado ao INEP quais seriam as escolas públicas onde aconteceria a prova. Segundo ela, essa divisão teria facilitado a distribuição de certificados, pois, depois de emitidos todos os documentos e publicado no site da Secretaria, eles já podiam enviar os certificados para a escola onde o candidato fez a prova. O arquivo enviado pelo INEP contém o nome, RG, CPF, município, nota das quatro áreas, o código que indica se o candidato foi aprovado, reprovado ou não compareceu e o local da prova de cada candidato.

Quando questionada sobre os aspectos negativos do Encceja, a entrevistada destacou a questão da organização e da comunicação. Segundo ela, o arquivo enviado pelo INEP vinha sem o local da prova e foi preciso muita insistência para conseguir incluir isso nos dados disponibilizados. Ainda sobre a edição de 2008, a responsável

pelos exames supletivos relata que a empresa contratada tinha pouca experiência e, mesmo no caso de São Paulo que teve muitos inscritos em muitos municípios para aplicar a prova, o INEP não descentralizou a logística da aplicação, todo o processo era determinado pela empresa contratada, o que gerou problemas. No que diz respeito à comunicação, a entrevistada avalia que o INEP tem uma dificuldade técnica de atender os pedidos e não cumprem os prazos estabelecidos. Eles prometem a entrega para uma data e a Secretaria divulga a data do resultado, mas o INEP atrasa o envio dos dados e, com isso, alguns alunos acabam perdendo a matrícula do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que diz respeito ao impacto da adesão ao Encceja no currículo dos cursos de EJA, cabe destacar que a Deliberação CEE Nº 82/2009 estabelece em seu Artigo 3º:

> Art. 3º - Os currículos dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos serão estruturados pela equipe pedagógica da instituição de ensino, com fundamento nas disposições da Deliberação CEE nº 77/08 e tendo em vista as orientações constantes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Essa deliberação pode ser um indicativo da centralidade dos exames na organização da política de EJA em São Paulo. Na reunião que o Fórum EJA-SP e a Ação Educativa realizaram em 9 de dezembro de 2009 com a Coordenadora de EJA da Secretaria naquele momento, Huguette Theodoro, ela confirma que a matriz do Encceja seria utilizada como referência curricular nos cursos presenciais de EJA. A responsável pelos exames supletivos da Secretaria comenta que o material desenvolvido pelo INEP para o Encceja foi adotado também nos Ceejas e pelo Telecurso em 2008 e 2009. Ela afirma ter feito um trabalho com os responsáveis pelos cursos das Telesalas e dos Ceejas para que adotassem o mesmo conteúdo e a mesma forma de trabalhar do INEP e fez um esforço para divulgar o material de estudo do Encceja na rede estadual de ensino. A fim de manter uma relação entre o que é ensinado nos cursos e os exames de certificação aplicados, os materiais desenvolvidos, a partir de 2008, partem da Matriz de Habilidades e Competências do Encceja.

Outra questão feita às representantes da Secretaria com respeito ao impacto da adesão ao Encceja diz respeito à possível relação do exame com as matrículas nos cursos presenciais. Nesse sentido, a representante da coordenadoria de EJA afirma que o decréscimo no número de matrículas coincide com que ela chama de "boom dos exames" e que esses processos estariam relacionados. A entrevistada relata que, em 2006 ela era Coordenadora Pedagógica e foi nesse momento que se começou a reforçar

a importância do exame entre os alunos, mas, naquela época, ela afirma: “a gente tinha que passar nas salas implorando para o aluno fazer a inscrição (...) mostrando para eles: Gente, isso aqui é uma vantagem para vocês”. E, somente a partir de 2007, teria começado a se estabelecer uma “cultura de exames”. Para ela, a grande quantidade de inscritos no Encceja em 2008 seria uma evidência dessa importância crescente dos exames, que teria um impacto na demanda pelos cursos de EJA e, consequentemente, no número de matrículas. Ainda que o número de inscritos seja grande, a representante da Secretaria acredita que esse número deveria ser maior porque, na visão dela, o interesse dos que estão na EJA seria a certificação. A relação do exame com a queda no número de matrículas se deveria também à possibilidade de antecipar a escolaridade dada pelo exame o que faria muitos alunos saírem dos cursos de EJA.

A responsável pelos exames supletivos destaca ainda que a já mencionada Deliberação do CEE n. 82/2009 impossibilitou que as pessoas que realizassem o exame e não fossem aprovados em todas as áreas pudessem terminar a escolaridade pela escola. Ao estabelecer o tempo mínimo para integralização dos estudos, essa deliberação determina que aquele que iniciou via exame deve necessariamente terminar com o exame, mesmo que só esteja faltando uma área. Para ela, isso pode ter contribuído para a diminuição no número de matrículas, pois aquele aluno que tem poucas áreas para eliminar não vai cursar todas as etapas do curso para concluir a escolaridade e pode, inclusive, buscar cursinhos particulares para tentar o exame novamente em vez de estar na EJA. De forma semelhante, a responsável pelos exames destaca que, com o ENEM, os alunos não têm mais a possibilidade de eliminar parte das áreas nos Ceejas, por exemplo, onde receberiam orientação e acompanhamento, pois os candidatos são obrigados a se matricular em todas as áreas.

Ainda comentando sobre o fato de o ENEM ter assumido a função certificadora para o Ensino Médio, a responsável pelos exames afirma que considera esta uma decisão inteligente porque a maioria das pessoas que está tentando concluir o Ensino Médio tem interesse em continuar estudando. De acordo com ela, a maioria dos que buscam os exames são jovens entre 18 e 30 anos e, por isso, o exame seria uma meio para continuar os estudos ou para ingressar no mercado de trabalho. O problema, segundo ela, é a falta de divulgação da possibilidade de certificação via ENEM. Ainda que o foco do ENEM seja o Ensino Universitário, ela considera necessário ter um investimento para mostrar a possibilidade de certificação via ENEM. Como o Governo Federal não divulga, o Centro de Exames Supletivos da Secretaria trabalha com as

Diretorias de Ensino para que seja feita a divulgação do ENEM com vistas à certificação via jornal, rádio, assessoria de imprensa. Ela considera que essa divulgação foi importante para aumentar o número de inscritos no ENEM para obter certificação do Ensino Médio.

No que diz respeito à aplicação do Encceja e ENEM nas prisões, a responsável pelos exames não tinha muitas informações a respeito, pois a aplicação é organizada pela Secretaria de Administração Penitenciária do Estado. Ela só soube afirmar que o tempo para realização da prova é o mesmo, mas o dia é diferente em função de a prova geralmente ser aplicada aos domingos que é dia de visita nas prisões.

Por fim, cabe destacar outra forma de certificação realizada pela Secretaria. De acordo com a responsável pelo Centro de Exames Supletivos, existe uma forma de certificação por "aproveitamento de estudos". Se o aluno concluiu algumas áreas na escola, no telecurso, no Ceeja ou através dos exames do SESI, Senai, Fundação Bradesco etc, ele pode levar um atestado e isso será "aproveitado" para a certificação. Caso falte ainda alguma área, ele pode fazer o exame da Secretaria e conseguir o certificado.

3.4.2.5. Tocantins

Tocantins é o mais novo dos estados brasileiros. Criado em 1988 com a promulgação da nova constituição federal, Tocantins tem uma população de 1.383.445 sendo dados do Censo IBGE de 2010. Está localizado na Região Norte e possui fronteiras com estados do Nordeste (Bahia, Piauí e Maranhão), do Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso) e do Norte (Pará). Pouco mais de 50% da área territorial do Tocantins é formada por áreas de preservação, composta por bacias hídricas e de um terreno marcado pela transição do cerrado à floresta tropical amazônica.

O estado ocupa a 15ª posição no ranking nacional de Desenvolvimento Humano (PNUD – 2006) e, segundo dados do IBGE de 2010, possui taxa de 13,10% de analfabetismo entre sua população, acima dos 9,7% da média nacional.

Dentre as taxas de analfabetismo por faixas etárias (Tabela 39), o maior índice de analfabetismo está entre os habitantes com 60 anos ou mais, atingindo a marca dos 44,97%. Entre a faixa dos 50 aos 59 anos, a taxa fica entre 23,81% da população, de 40 a 49 anos em 14,42%, de 30 a 39 anos em 7,89%, 20 a 29 anos em 3,53% e dos 15 aos 19 anos a taxa fica em 2,12% de analfabetismo, conforme a tabela abaixo:

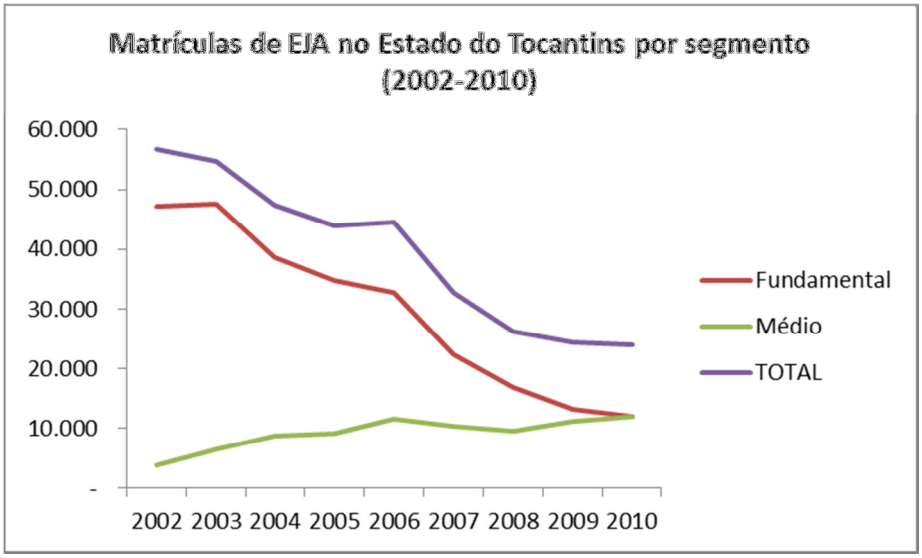
Tabela 46 – Taxa de analfabetismo por faixas etárias de Tocantins

População com mais de 15 anos	Faixa etária	Total por faixa etária	Alfabe-tizadas	Não alfabe-tizadas	% Não alfabe-tizadas	Total - Não alfabe-tizadas	Taxa de analfa-betismo
985.473	15 a 19 anos	139.319	136.365	2.954	2,12%	129.096	13,10%
	20 a 29 anos	257.039	247.954	9.085	3,53%		
	30 a 39 anos	209.858	193.309	16.549	7,89%		
	40 a 49 anos	156.259	133.722	22.537	14,42%		
	50 a 59 anos	105.444	80.342	25.102	23,81%		
	60 anos ou mais	117.554	64.685	52.869	44,97%		

Fonte: Censo/IBGE

O Estado do Tocantins oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos desde 1996 e apresentou, na última década, uma queda no número total de matrículas na modalidade. Enquanto em 2002 houve um total de 56.724 matrículas para a EJA, em 2010, o total caiu para 23.955, compreendendo uma redução de 58% (Gráfico 21), a maior queda em comparação a todos os outros estados brasileiros.

Gráfico 21 – Matrículas de EJA no Estado de Tocantins por segmento (2002 – 2010)



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.

Dentre a proporção de matrículas no estado em 2010, 95% delas são em escolas em contexto urbano, demonstrando, em certo sentido, uma concentração da oferta de EJA na área urbana do Tocantins e uma dificuldade de atendimento em localidades rurais.

Tabela 47 - Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	30.396	2.310
2008	24.539	1.445
2009	22.098	1.568
2010	22.677	1.278

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.

De acordo com o Censo Escolar de 2010, no Tocantins, do total de 23.955 de matrículas na EJA, metade são para o nível fundamental e outra metade para o nível médio. Contudo, levantando o cálculo de demanda potencial para a EJA no estado a partir dos dados do IBGE de porcentagem da população com 15 anos ou mais sem o Ensino Fundamental completo, as 12.013 matrículas no Ensino Fundamental representam apenas 3% da demanda potencial nesse nível de ensino. No nível médio, por sua vez, calculando a partir dos dados sobre a população com 18 anos ou mais com o fundamental completo e o nível médio incompleto, as 11.492 matrículas em 2010 representam apenas 8,5% do total demandado (Tabela 41).

Tabela 48 – Demanda potencial da EJA no Tocantins

	E. Fundamental	% da população	E. Médio	% da população
2002	517.484	64,29%	105.510	14,63%
2003	506.528	60,72%	109.959	14,63%
2004	500.083	58,87%	112.613	14,64%
2005	495.209	57,11%	124.516	15,93%
2006	487.711	55,34%	119.948	14,98%
2007	461.846	51,53%	130.220	15,97%
2008	454.065	49,02%	121.178	14,40%
2009	437.806	46,63%	113.621	13,23%
2010	463.677	47,05%	135.913	15,11%

Fonte: PNAD e CENSO/IBGE

Ainda quando nos referimos aos dados de matrícula no estado de Tocantins (Figura 1 e Tabela 3), o Estado apresenta uma elevação no número de matrículas no Ensino Médio ao logo da última década, passando de 3.869 em 2002 para 11.942 matrículas em 2010.

Entretanto, torna-se notória a queda de matrículas no Ensino Fundamental no Estado apesar da grande demanda de EJA. De 2002 a 2010, o Tocantins assistiu a uma queda de 74,5% no número de matrículas no Ensino Fundamental, perdendo um total de 35.164 matrículas ao longo desses oito anos.

Tabela 49 - Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por Segmento (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	56.724	47.177	3.869	5.678
2003	54.640	47.580	6.403	657
2004	47.397	38.693	8.704	
2005	43.937	34.739	9.198	
2006	44.442	32.793	11.649	
2007	32.789	22.425	10.364	
2008	26.277	16.775	9.502	
2009	24.344	13.211	11.133	
2010	23.955	12.013	11.942	

Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

Quando os dados de queda de matrícula no Ensino Fundamental são aproximados aos números da demanda potencial para o mesmo nível de ensino no Estado notamos que as matrículas caem mais do que a demanda. Enquanto o total de matrículas cai em 74,5%, a demanda potencial cai apenas 10,4% em relação a 2002. Nesse sentido, não podendo ser explicada a partir da justificativa de queda da demanda no Estado, a causa da queda no número de matrículas continua em questão.

Em entrevistas com gestores da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e com o representante do Fórum EJA no Estado, a questão sobre a queda do número de matrículas no Ensino Fundamental foi levantada. Segundo a representante do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, um argumento possível para essa redução do número de matrículas seria a flutuação populacional. Por ser um Estado novo, o Tocantins seria palco de constantes fluxos migratórios, o que se refletiria também em flutuação do número de matriculados na rede de ensino.

Entretanto, para a flutuação populacional ter impactado as matrículas, a população teria que diminuir na mesma proporção que o número de matrículas. Contudo, dentre os Censos Populacionais de 2000 a 2010, o total populacional do Tocantins teve um acréscimo de 226.347 pessoas, passando de 1.157.098 em 2000 para 1.383.445 em 2010.

Por outro lado, a dificuldade de realizar grandes chamadas públicas foi também destacada como possível justificativa para a queda das matrículas. Segundo ela, há um descompasso entre a chamada realizada pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Ensino Fundamental da EJA. Os municípios, responsáveis pelo Ensino Fundamental, não conseguem, segundo seu argumento, manter uma chamada na mesma proporção da chamada nacional do PBA e perdem a oportunidade de manter uma linha de

continuidade entre o programa de alfabetização e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nesse sentido, segundo ela, uma importante ação que poderia ser feita para enfrentar a constante queda do número de matrículas, seria, por exemplo, uma articulação entre o Ministério da Educação e os municípios em busca da continuidade dos alunos de alfabetização no ensino oferecido pelos municípios.

A falta de articulação entre as diferentes esferas de governo foi também um problema apontado pela entrevistada responsável pela EJA na Secretaria Estadual. Segundo ela, o processo de municipalização do Ensino Fundamental teria que ser pensado de forma a unir esforços do Estado e dos municípios para atender a toda a demanda da população, o que nem sempre acontece.

Em contrapartida, se, por um lado, há uma redução do número de matrículas no Ensino Fundamental, no Ensino Médio o cenário é de um aumento de matrículas. Subindo de um total de 3.869 matrículas em 2002 para 11.942 em 2010, o Ensino Médio apresenta um crescimento de 208,6% nos oito anos considerados.

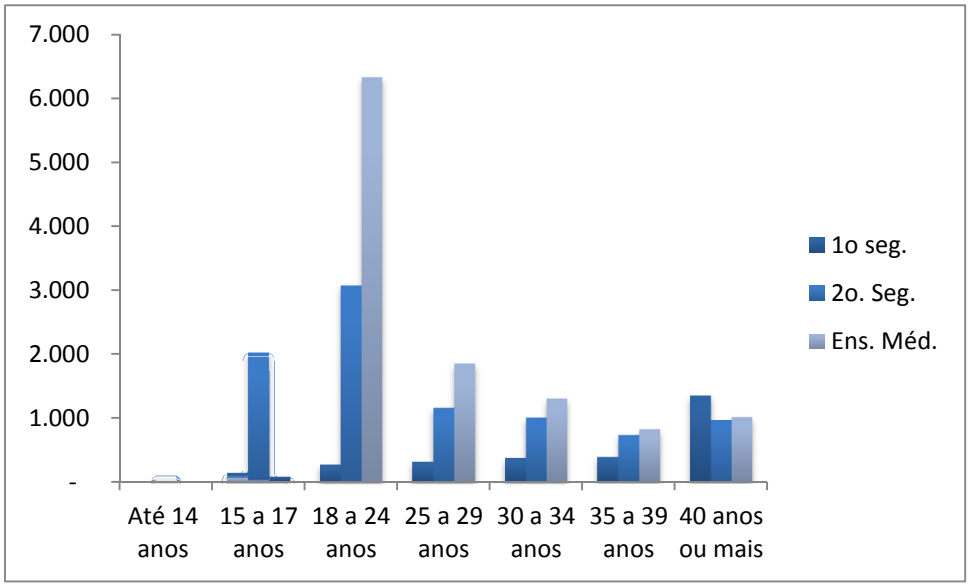
Tal crescimento de matrículas no Ensino Médio é apontado, inclusive pela representante da Secretaria da Educação, como um resultado do processo de juvenilização da EJA. Ao observarmos os dados sobre o número de matrículas no Ensino Médio em relação a faixas etárias notamos como ao longo dos anos os jovens têm despontado como principal público da EJA no nível médio, assim como podemos observar na tabela 43 e no gráfico 22 abaixo.

Tabela 50 – Faixa etária dos alunos de Ensino Médio da EJA (2002-2010)

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	3.869	-	290	1.310	832	502	447	488
		0%	7%	34%	22%	13%	12%	13%
2003	5.657	-	105	1.209	1.289	1.173	947	934
		0%	2%	21%	23%	21%	17%	17%
2004	8.704	-	56	1.150	2.128	2.015	1.604	1.751
		0%	1%	13%	24%	23%	18%	20%
2005	9.198	-	114	1.252	2.331	2.180	1.602	1.719
		0,00%	1,24%	13,61%	25,34%	23,70%	17,42%	18,69%
2006	11.521	-	171	2.375	3.114	2.415	1.585	1.861
		0,00%	1,48%	20,61%	27,03%	20,96%	13,76%	16,15%
2007	10.180	-	31	2.422	2.936	1.881	1.317	1.593
		0,00%	0,30%	23,80%	28,80%	18,50%	12,90%	15,60%
2008	8.888	12	435	2.205	2.276	1.534	1.099	1.327
		0,10%	4,90%	24,80%	25,60%	17,30%	12,40%	14,90%
2009	10.321	16	575	4.807	1.822	1.213	866	1.022
		0,20%	5,60%	46,60%	17,70%	11,80%	8,40%	9,90%
2010	11.402	1	87	6.329	1.846	1.305	823	1.011
		0,00%	0,80%	55,50%	16,20%	11,40%	7,20%	8,90%

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.

Gráfico 22 - Matrículas na EJA por faixa etária e segmento em Tocantins, 2010



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.

Enquanto que, em 2002, o percentual de jovens de 18 a 24 anos na EJA-EM era de 34% essa taxa subiu para 55,5% em 2010. Para a representante do Fórum EJA do Estado, a expansão da taxa de jovens na EJA é resultado principalmente de uma busca por encurtamento do período de estudo desses jovens. Em seus termos,

> a juvenização da EJA tem acontecido, não só no Tocantins, como no Brasil inteiro; quanto menos tempo o jovem puder gastar até chegar na universidade, é o que ele faz. Então, porque que ele vai demorar 03 anos para estudar, se ele pode fazer em 1 ano e meio? Então, aí eles não pensam muitas vezes, não que eu diga que tenha menor qualidade; mas, claro, que o Ensino Regular tem maior aprofundamento; mas, muitas vezes, o Ensino Médio não está atendendo à necessidade dele, entendeu? (Entrevista concedida em 22 de novembro de 2011)

A questão da juvenilização da EJA foi também abordada pela representante da Secretaria Estadual de Educação, a qual se refere à migração dos jovens de 18 anos para a EJA a fim de apressar os estudos. Segundo ela, a redução da idade mínima para 18 anos[67] gerou um movimento crítico em relação à abertura da EJA para esses jovens. Contudo a entrevistada defende a posição da EJA, afirmando que "se o Ensino Regular, ele é um ensino que realmente atende às necessidades desse alunado, ele não vai querer ir para a Educação de Jovens e Adultos".

[67] Instrução Normativa n.15, de 27 de setembro de 2011 dispõe sobre a idade mínima da EJA: "I – Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais): 15 anos completos ou a completar até a data de início das aulas do período letivo; II – Ensino Médio: 18 anos completos ou a completar até a data de início das aulas do período letivo." – Fonte: http://diariooficial.to.gov.br/diario/ em 30/11/2012.

Entre as duas falas produzidas pelas entrevistadas, repete-se a noção de que o Ensino Regular não atende às expectativas de muitos de seus alunos e, por isso, o enxugamento do período escolar proporcionado pela EJA se apresentaria como uma alternativa concorrente à modalidade regular. Essa noção de que diferentes modalidades de ensino competiriam com o ensino regular está presente também na crítica comumente levantada contra os exames certificatórios.

Pela Lei estadual n. 2.139[68], que dispõe sobre o sistema estadual de ensino do Tocantins, estão "asseguradas, gratuitamente, aos jovens e adultos que não podem efetuar seus cursos na forma regular, oportunidades educacionais apropriadas, mediante cursos e exames regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação". O Tocantins ofertava exames estaduais de certificação, porém, com a ascensão nacional do Encceja, o estado transferiu à prova do INEP a função certificadora.

O Estado, desde 2005, aderiu ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos e realiza, em alguns de seus municípios, a avaliação construída pelo INEP. Para o responsável pela coordenadoria de informações educacionais, certificações e normatizações da Secretaria de Educação do Estado, a substituição do exame estadual pelo Encceja não representou uma mudança muito significativa, uma vez que

> ela tinha essa característica, ela era voltada, com esse mesmo formato que nós temos aí, de medir essas competências mesmo, era via o Supletivo. E, assim, a Seduc organizava, acho que começou de forma semestral, depois passou a ser só anual mesmo; divulgava isso, fazia prova e certificava. Aí depois, quando surgiu essa possibilidade [Encceja], que passou-se a adotar, e a gente percebe que isso foi, praticamente, em nível nacional.

Segundo o mesmo entrevistado, o Encceja vem adquirindo credibilidade e aceitação ao longo do tempo, o que seria um ponto a destacar frente ao aumento da adesão. Ao mesmo tempo, segundo ele, houve também uma melhoria na relação entre as Secretarias Estaduais de Educação e o INEP. Se, em um primeiro momento, houve uma dificuldade em operacionalizar os detalhes do exame, como o banco de dados e as responsabilidades de cada lado, aos poucos, a comunicação entre INEP e SEE foi se definindo e a operacionalidade do convênio se estabilizando. Segundo ele:

> nós temos um... um termo de convênio... aliás, um termo de participação que não prevê recurso, nem de lá para cá e nem daqui para lá. Ou seja, nesse termo, o que acontece? O INEP é o responsável pela divulgação e aplicação dos exames e nós somos responsáveis para certificar, com base nesses resultados que eles nos fornecem aqui. Então, assim, essa é a nossa relação

[68] Fonte: http://forumeja.org.br/to/node/338 em 10/10/2012

> com relação a esse termo de compromisso aí, esse termo de ajuda mútua aí. E, assim, a divulgação também é com eles, mas nós fazemos a nossa divulgação aqui, no âmbito das nossas escolas, aquela... assim, nós temos as Diretorias Regionais, dos maiores Municípios de Tocantins, que são três, contando com a Capital; e a gente faz essa divulgação, a gente facilita para o aluno, que nós somos um Estado ainda carente com relação à internet, porque não são todos os municípios que têm, e a gente tenta facilitar de todas as formas possíveis, porque 90% das escolas têm, assim, internet; então a gente abre um espaço ali nas nossas escolas para quem quiser ir lá fazer a inscrição, sentar com alguém da escola, se não tiver as habilidades necessárias para fazer essa inscrição. Então, assim, essa é a forma que nós temos para auxiliar nessa divulgação, uma vez que não há recurso previsto para essa finalidade (entrevista em 21 de novembro de 2011).

Ao longo da expansão da adesão ao Encceja no Tocantins, entretanto, uma queda no número de inscritos no exame se torna notável. Conforme vemos na tabela abaixo (Tabela 44), as inscrições no exame oscilaram muito desde as primeiras aplicações no estado. No Ensino Fundamental as inscrições começam em 2005 na marca de 5.878, tem um pico numérico em 2008 quando atinge 15 mil inscritos e depois caem para 4.344 em 2010. Já no Ensino Médio, são 15.498 inscrições no primeiro ano de adesão e que se mantém estáveis até o pico de mais de 22.035 inscritos em 2007 e a posterior queda em 2010, quando as 3.334 inscrições representam uma retração de 78,5% em relação ao número de inscrições em 2005.

Tabela 51 - Número de inscritos no Encceja no Tocantins por segmento (2002-2010)

Ano	E. Fundamental	E. Médio
2002	-	-
2005	5.878	15.498
2006	5.115	14.468
2007	6.209	22.035
2008	15.000	13.000
2009	8.817	1.290
2010	4.344	3.334

Fonte: INEP

A falta de dados sobre as motivações dos sujeitos em se inscreverem ou não no exame nos impossibilita apontar, com certeza, as causas da recente queda de inscrição. Contudo, uma possível hipótese pode ser levantada a partir da fala do próprio responsável pelas certificações na SEE de Tocantins:

> A parte chata foi só porque, pela demora [na realização da prova], tinha gente que tinha terminado já o Ensino Fundamental. Aí já queria chegar lá para fazer a prova e, como já tinha terminado, não fazia sentido (entrevista concedida em 21 de novembro de 2011).

Nos últimos anos, têm sido recorrente oscilações na realização das provas do Encceja. Desde 2009, a avaliação para certificação do Ensino Médio foi transferida para

o ENEM, deixando o Encceja encarregado somente do Ensino Fundamental. Contudo, desde 2009, também o INEP tem apresentado dificuldades na realização do Encceja. O exame de 2009, por exemplo, não foi realizado apesar de ter aberto inscrições, o de 2010 só se realizou em 2011 e o exame de 2011 até hoje não ocorreu.

A forma como a expansão do exame tem sido executada é motivo de crítica recorrente, principalmente daquelas vindas dos setores de defesa da Educação de Jovens e Adultos. A representante do fórum EJA no Tocantins destacou, por exemplo, que:

> Quando é nacional, é de todos nós. Mas não é que somos contra o exame, é a forma que ele é feito; porque nós acreditamos sim, que deve existir, com todas as possibilidades, isso aí eu te digo, como Tocantins, todas as possibilidades das pessoas conseguirem acesso da informação, e para prossigam na sua carreira, sua vida pessoal, no que for. Isso é uma linha que eu defendo como, falando aqui uma linha de Tocantins. Mas, nós sabemos que a forma que são aplicados os exames, como são construídos. A forma que são aplicados, é isso que nós somos contrários [...] Primeiro, deveria, isso a gente como Fóruns, a nível de Brasil, a gente tem falado sempre, mas nunca fomos ouvidos no Ministério, de que realmente fosse formatado de acordo com os educadores da EJA, está entendendo? Com a visão da EJA, que a EJA tem, a necessidade que tem, as questões fossem elaboradas por um grupo que realmente falasse em Educação de Jovens e Adultos, que tivesse o embasamento lá de sala de aula; que fosse feito, não de um único momento, não uma única prova, entendeu; mas, que fosse, assim, construído esse conhecimento do aluno, nem que fosse, assim, parcelados os exames, você está entendendo? Não único. Chega lá, faz a prova, acabou. Vamos dizer que fosse duas vezes por ano, com outra formatação, uma forma assim estudada, não temos a forma ideal, mas não acreditamos que essa funcione como deveria; embora, que aí vai a minha palavra de Tocantins, eu não sei, isso eu não sei o posicionamento dos outros Fóruns, mas eu te digo assim, que a gente percebe que muitas pessoas avançam muito com o Encceja, fazem o Encceja, é dentro das bancas escolares, das universidades, e têm sucesso, entendeu; porque o adulto, eu parto do principio, e isso assim por realidade mesmo minha, como foi que a gente conversou; o adulto, quando ele quer, ele vai atrás; ele é autodidata, ele se vira e ele consegue o que quer, então ele... Entendeu? Eu creio que todas as possibilidades têm que ser dadas, para que as pessoas alcancem os seus objetivos. É uma dívida social que a gente tem; agora, só que a gente tem que criar possibilidade com maior qualidade, entendeu? (entrevista em 22 de novembro de 2011).

Outro ponto levantado durante as entrevistas sobre o Encceja foi em relação à crítica normalmente feita no sentido de o exame competir com a rede de ensino e provocar a migração de alunos matriculados nos cursos para a certificação via exame. A responsável pela EJA no estado apontou essa questão ao afirmar que

> [o aluno] pode até estar matriculado na EJA, mas se houver essa possibilidade de ele certificar e resolver a situação dele rapidinho, ele vai procurar. Vai procurar. E eu não sei como que o Governo vai resolver isto; porque, na verdade, a certificação, ela não poderia ser uma sobreposição, nem uma concorrência (entrevista concedida em 21 de novembro de 2011).

3.4.2.6. Principais resultados alcançados

Conforme destacado anteriormente, o objetivo dos estudos de caso foi investigar qual o lugar ocupado pelo Encceja nas políticas estaduais de EJA. Buscou-se compreender qual o impacto que essa política do governo federal tem na gestão local da educação de jovens e adultos. Os dados nacionais sobre o Encceja indicam que o exame assumiu uma importância crescente ao longo do tempo com aumento expressivo no número de inscritos e de adesões das secretarias estaduais. Em 2010, 22 estados aderiram ao exame do INEP. Ainda que seja possível constatar o aumento da importância e dimensão do exame e o papel do INEP nesse movimento, não é apenas a indução no plano federal que determina os caminhos da educação de jovens e adultos nos estados. Não é possível dimensionar o impacto do Encceja na redução das matrículas nos estados e municípios, por exemplo, sem compreender também a lógica da política local para a educação de jovens e adultos. Para tanto, é preciso analisar o sentido da construção da política de educação de jovens e adultos em cada um dos estados da federação.

De acordo com os estudos de caso realizados, não é possível afirmar que a adesão ao Encceja esteja relacionada a um perfil específico de política de EJA. Todos os estados pesquisados aderiram ao exame ao menos nas três últimas edições, mas as formas de gestão da educação de jovens e adultos variam bastante. No entanto os dois estados que tiveram o maior número absoluto de inscritos no Encceja a partir de 2008, São Paulo e Rio Grande do Sul[69], compartilham algumas características. A partir do relato dos representantes dos fóruns EJA e dos gestores, é possível observar que, nestes estados, não há investimento efetivo na educação de jovens e adultos e as ações da Secretaria de Educação para essa modalidade são orientadas pela redução de custos e diminuição progressiva do número de vagas. Ainda que, no Rio Grande do Sul, esse cenário pareça ter se modificado com a chegada da nova gestão, que se mostrou mais disposta a construir uma política de EJA, as representantes do fórum relataram que, durante a maior parte do período analisado nesta pesquisa, havia um total esvaziamento da política com a prática de fechamento de turmas e escolas e recusa de matrículas de novos alunos. Um indicativo importante da falta de investimento na educação de jovens e adultos nesse estado é a taxa de atendimento da demanda potencial: considerando

[69] Já em 2007 as inscrições no Rio Grande do Sul representam 32,3% do total de inscritos no Brasil. Em 2008 os dois estados são responsáveis por 54,4% do total de inscritos, em 2009 por 47,2% e, em 2010, por 36%.

somente as matrículas na EJA, entre os cinco estados pesquisados, o Rio Grande do Sul tem a menor taxa de atendimento, somente 3% (2,6% no Ensino Fundamental e 4% no Ensino Médio).

Da mesma forma, em São Paulo, como vimos, existem muitos relatos da prática de fechamento de turmas, redução de vagas e recusa de matrículas com cada vez menos escolas ofertando EJA. E a declaração oficial da COGSP afirma que a "reorganização da oferta" visa "racionalizar" os gastos públicos. Ainda que a antiga coordenadora da EJA não tenha admitido que a recusa de matrículas seja uma orientação da Secretaria, compreende que esta pode ser uma prática das escolas que reflete uma política da Secretaria: como a pontuação das escolas que determina o recebimento de bônus pelos professores depende da taxa de evasão e a EJA tem muita evasão, as escolas podem estar recusando matrículas na modalidade. Há, assim, uma indução indireta por parte do governo na redução das matrículas. Assim como no Rio Grande do Sul, em São Paulo a taxa de atendimento da demanda pela EJA é muito pequena (a segunda menor entre os estados pesquisados): 3,5% (2,6% no Ensino Fundamental e 5,7% no Ensino Médio).

Nos dois casos a adesão ao Encceja parece ter sido parte dessa lógica de desobrigação do estado com relação à garantia do direito à educação de jovens e adultos. Com o objetivo de reduzir o máximo possível os gastos na EJA, considerada secundária entre as políticas de educação, as Secretarias de Educação aderem ao exame e o oferecem como a alternativa para os jovens e adultos. No caso de São Paulo, a representante da coordenação de EJA entrevistada afirma que, na sua visão, o interesse dos alunos é a certificação e que o número de inscritos no estado deveria ser ainda maior. Assim, a adesão ao Encceja poderia estar relacionada com a queda de matrículas na EJA ainda que, para ela, essa relação seja reflexo da demanda dos alunos por certificação. Por outro lado, conforme já descrito, ela comenta que a "cultura de exames" que, se estabeleceu a partir de 2007, dependeu do estímulo dos próprios professores e coordenadores pedagógicos: "a gente tinha que passar nas salas implorando para o aluno fazer a inscrição (...) mostrando para eles: Gente, isso aqui é uma vantagem para vocês".

Temos, assim, dois casos em que a adesão ao Encceja esteve associada a uma política estadual que não toma a EJA como prioridade de investimento e que, para os que desejam continuar os estudos, o exame acaba sendo uma forma de obter a certificação na ausência de investimentos em escolas.

Cabe destacar, no entanto, um dos casos analisados que parece ter um movimento contrário: Mato Grosso do Sul. Como demonstrado nos relatos da gestora de EJA, nesse estado, existe um diálogo grande com o fórum e parece haver um investimento na construção de uma política de EJA que garanta as diferentes formas de atendimento, tanto por vagas nas escolas como pelos exames de certificação. Mato Grosso do Sul é um dos três estados brasileiros em que houve crescimento no número de matrículas de EJA no período analisado e trata-se de um crescimento expressivo: 184% entre 2002 e 2010. Outro indicativo do lugar ocupado pela política de EJA são as diversas informações encontradas no site da Secretaria de Educação sobre a modalidade, que é divulgada para possíveis interessados e tem uma proposta elaborada. Esse foi também o único estado que seguiu as discussões nacionais sobre idade mínima de ingresso na EJA, elevando para 18 anos a idade de ingresso no Ensino Fundamental.

O investimento na EJA é, no entanto, acompanhado de um incentivo à realização do Encceja. Os gestores veem o exame como uma alternativa importante para as pessoas que não têm condições de frequentar a escola e como meio de dar continuidade aos estudos. Por esse motivo, a secretaria faz um trabalho amplo de divulgação do exame com envio de comunicados às escolas e informações no site da secretaria. Como reflexo desse investimento, em Mato Grosso do Sul, o número de inscritos no Encceja chegou a representar 47,8% do número de matrículas no Ensino Fundamental em 2009 e 83,2% do número de matrículas no Ensino Médio em 2008.

Ainda no que diz respeito à relação entre a política estadual de EJA e a adesão ao Encceja, podemos citar o caso do Maranhão. Este foi o único estado em que a gestora de EJA afirmou explicitamente a existência de uma prática institucionalizada de encaminhar os alunos dos cursos para realização do Encceja. De acordo com a supervisora da modalidade, todos os alunos que cursam a segunda etapa do Ensino Fundamental na EJA realizam o Encceja e, caso sejam aprovados, eles deixam de frequentar as aulas. Da mesma forma, se o aluno está no último período do Ensino Fundamental e for reprovado em alguma área, ele faz o Encceja e recebe o certificado. Não é possível afirmar, no entanto, que essa prática decorre de um tipo de política de não investimento na EJA. O Maranhão é o estado entre os pesquisados que tem a maior taxa de atendimento com as matrículas de EJA da demanda por Ensino Fundamental: 6,7% (sendo que a segunda maior taxa é 3,3% de Mato Grosso do Sul). De acordo com as entrevistas, é possível observar que existe um conflito entre a supervisão de EJA e a

Secretaria de Educação como um todo. As próprias representantes da supervisão apresentaram críticas à falta de investimento e infraestrutura na modalidade, mas a responsabilidade por essa situação era atribuída ao lugar ocupado pela educação de jovens e adultos na Secretaria. De forma semelhante, as representantes do fórum destacaram ter diálogo e abertura para expor as demandas à supervisão, mas percebem um descaso da Secretaria de Educação.

São Paulo, Rio Grande do Sul e Maranhão são também os três estados nos quais o motivo dado para adesão ao Encceja foi a questão financeira. De acordo com as entrevistas com os gestores, aderir ao exame foi uma medida das secretarias para reduzir os custos, uma vez que a realização dos exames supletivos estaduais demandava um grande investimento econômico e humano.

3.4.2.6.1. Papel do INEP

Conforme já destacado, em 2008, o INEP passou a arcar com todos os custos da prova. A partir desse ano, os estados e municípios passaram a ser responsáveis somente por dar apoio logístico no dia de realização da prova (como disponibilizar escolas para a aplicação) e realizar a certificação dos alunos. A elaboração, aplicação e correção das provas são de responsabilidade exclusiva do INEP. Se considerarmos que a questão financeira/econômica é um dos principais motivos indicados pelos gestores para aderir ao exame, é possível dizer que o INEP acaba tendo um papel indutor na adesão dos estados. Essa pode ser vista como uma das mudanças mais significativas para os rumos que a política tomou nos anos seguintes. Conforme já destacado, em 2010, a adesão ao Encceja é realizada por quase todos os estados brasileiros. É importante destacar que essa ampliação no número de adesões ocorreu depois de o exame do Ensino Fundamental ter ficado um ano sem ser aplicado e da certificação de Ensino Médio ter sido transferida para o ENEM depois de já iniciadas as inscrições para o Encceja. Podemos imaginar que o Encceja poderia ser um exame ainda maior, caso o governo federal investisse em sua organização, mantendo o calendário das provas e divulgando o exame.

O maior problema das inconstâncias na aplicação da prova pelo INEP é que, ao aderir ao Encceja, os estados podem estar substituindo suas provas locais pelo exame, o que amplia enormemente sua importância. Os estudos de caso realizados confirmam essa hipótese: todos os estados analisados substituíram seus exames supletivos estaduais

pelo Encceja[70]. Assim, por um lado, o governo federal induz os estados a aderirem ao exame nacional e, por outro, não garante a sua execução, gerando uma situação na qual as pessoas acabam privadas do direito aos exames de certificação, previsto na LDB.

Outro aspecto importante do papel do INEP para a definição do lugar ocupado pelo Encceja nas políticas estaduais de EJA diz respeito à articulação entre a certificação e a oferta de cursos. Nos estudos de caso, foi possível observar que em alguns estados, o Encceja não integra efetivamente a política de EJA. Em São Paulo e no Tocantins, a gestão do exame é realizada por um setor específico que não possui nenhuma relação com o setor da EJA e, no caso do Maranhão, a técnica em assuntos educacionais que nos concedeu a entrevista presencial não tinha nenhuma informação sobre o Encceja, apesar de conhecer e descrever detalhadamente a oferta de cursos. Essa desarticulação dificulta que a oferta de exames integre as políticas estaduais de educação de jovens e adultos de um modo complementar ao ensino presencial e não concorrente. Um exemplo dessa dificuldade é dado pela coordenadora de EJA do Tocantins que comenta sobre esse problema de o exame concorrer com os cursos, mas como se a resolução estivesse fora de seu alcance: "eu não sei como que o governo vai resolver isto". A entrevistada considera problemática essa forma de organização da secretaria, pois dificultaria o acompanhamento da realização do Encceja pela equipe de EJA.

É possível pensar que, ao centralizar o processo de formulação e aplicação do exame, o INEP contribui para essa desarticulação nos estados. Nesse formato, as equipes de EJA das secretarias não têm meios para pensar sobre o lugar ocupado pelo exame de certificação entre as ações voltadas ao atendimento educacional dos jovens e adultos. A partir da pesquisa realizada não é possível, contudo, saber qual o impacto dessa desarticulação na prática cotidiana nas escolas.

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que o INEP teve um papel importante na ampliação da importância do Encceja ao oferecer as condições objetivas para a adesão nos estados. A ausência de organização de dados sobre a execução do exame e a falta de periodicidade na sua aplicação demonstram que o governo federal não tem assumido a responsabilidade que essa medida gera. Ainda que o impacto do Encceja na educação de jovens e adultos seja sempre mediado pelas políticas locais e

[70] De acordo com informações do site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Centro de Exames Supletivos voltou a ofertar exame supletivo estadual no ano de 2012. É possível supor que essa medida esteja relacionada com a falta de periodicidade do ENCCEJA.

pela perspectiva dos governos estaduais sobre a modalidade, esse descaso acaba contribuindo para a precariedade na oferta de meios de garantia do direito educacional desses sujeitos.

3.4.2.6.2. A visão sobre o Encceja dos Fóruns de EJA dos estados do Maranhão, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Tocantins

Os fóruns estaduais de educação de jovens e adultos são articulações intersetoriais de caráter suprapartidário, que reúnem organismos governamentais e não governamentais e se dedicam a atividades de informação, formação, mobilização e intervenção como estratégia de controle social das políticas educacionais de EJA (Di Pierro, 2005). Essa forma de articulação política surgiu em 1996 no Rio de Janeiro, a partir da convocação feita pela Unesco (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) para as reuniões preparatórias da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V Confintea), que ocorreu em Hamburgo, Alemanha em 1997. Os encontros preparatórios indicaram a necessidade de uma maior articulação entre as ações e instituições responsáveis pela educação de jovens e adultos no Brasil para construção de uma política pública na área. O contexto era marcado pela ausência de diálogo e coordenação entre as esferas do poder federal, estadual e municipal e falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais concernentes à EJA. Constituído como espaço para troca de experiências e construção de parcerias com a participação de instituições governamentais e não governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores, o Fórum EJA-RJ

> consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando ao fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores"[71].

Para Maria Clara Di Pierro (2005), os fóruns surgiram para afirmação do direito à educação de jovens e adultos previstos da Constituição Federal, dado que

> a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado" (p. 1123).

[71] Esta citação e as informações sobre a história dos fóruns foram retiradas de: http://forumeja.org.br/historico Acessado em 20/02/2013.

Depois da experiência pioneira do Rio de Janeiro, muitos outros fóruns se constituíram e, em 1999, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) que ocorre anualmente desde então. O crescimento dos fóruns os tornou interlocutores para o Ministério da Educação (MEC) para formulação de políticas públicas na área. Desde 2005 os fóruns estão presentes em todas as unidades da federação.

Considerando que o objetivo dos estudos de caso desta pesquisa era compreender qual o lugar ocupado pelo Encceja nas políticas estaduais de EJA, entendemos que seria necessário ter um contraponto ao ponto de vista governamental sobre como a política é desenvolvida nos estados. Por esse motivo, além das entrevistas com os gestores de EJA e de certificação das Secretarias Estaduais de Educação, realizamos entrevistas com representantes dos fóruns de EJA em cada um dos estados. Durante as entrevistas, foi possível observar muitas semelhanças nas falas desses representantes com relação ao Encceja e a EJA em geral. Provavelmente como resultado das diversas articulações nacionais entre os fóruns, existe um discurso comum sobre a maior parte dos temas abordados nas entrevistas. Por outro lado, percebemos igualmente que os fóruns não dispunham de dados ou informações mais específicas sobre o Encceja em âmbito estadual. Tendo em vista este cenário, optamos por apresentar as posições dos fóruns em um único texto.

Fóruns pesquisados

a) Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins (FPEJA-TO) – foi constituído em 2000 e é o primeiro fórum da região norte do país. Foi fundado pelas seguintes organizações: Secretaria da Educação do Tocantins, duas secretarias municipais de educação, quatro universidades do estado, a Unime-TO e o SESI.
b) Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão – foi instituído em 2003 em uma articulação entre a Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Luis, Sistema S, uma faculdade e uma universidade. Em 2005 integraram o fórum a Alfalit Brasil, a Sindeducação, o Incra e a CUT.
c) Fórum Paulista de Educação de Jovens e Adultos – instituído em 1999. É composto pelas seguintes organizações: MOVA (SP e Guarulhos), Funap, seis

secretarias municipais de educação, seis universidade, cinco ONGs e alguns professores.

d) Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul – instituído em 1996[72].
e) Fórum de Educação de Jovens e Adultos – Mato Grosso do Sul – fundado em 2004.

3.4.2.6.3. Relação com o governo

Na entrevista com os representantes dos cinco fóruns foi possível observar que o tipo de relação estabelecida entre fórum e governo é central para a avaliação que os entrevistados faziam da política de EJA desenvolvida nos estados. Em todos os estados visitados, com exceção de São Paulo, os representantes do fórum percebiam uma mudança recente na condução da educação de jovens e adultos e uma maior abertura para o diálogo com o fórum.

No caso de Mato Grosso do Sul, a coordenadora de EJA da Secretaria de Educação é uma das duas representantes do Fórum e, por isso, ela participou da entrevista junto com a outra representante. As posições do fórum apresentadas eram, assim, sempre coincidentes com as posições do governo. A entrevistada que não integra a equipe do governo destacou, em vários momentos que é a primeira vez que a sociedade civil está sendo chamada para dialogar com o governo na construção da política de EJA. Essa abertura ao diálogo é vista como um avanço.

No Maranhão, a gestora da EJA na Secretaria de Educação também faz parte do fórum, mas não é a representante. As entrevistadas destacaram que existe diálogo com a coordenação de EJA e que o fórum tem o apoio da superintendência. Avaliam que a situação da EJA no estado melhorou depois que a modalidade foi transferida da Secretaria da Juventude para a Secretaria de Educação, pois antes havia uma grande fragmentação. Existe uma percepção, no entanto, de que falta apoio financeiro da secretaria de forma mais geral e que isso não depende da superintendência. Como o fórum não tem recurso, seria necessário ter um apoio financeiro maior para poder participar e organizar eventos e formações. Também faz parte das reivindicações do fórum que a EJA seja contemplada no plano estratégico da Secretaria e seja prevista

[72] - Não obtivemos informações sobre os grupos fundadores dos Fóruns de EJA do Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

uma rubrica específica para a EJA, para que a modalidade não se prejudique por causa da burocracia.

A melhora no diálogo com o governo também é percebida pela entrevistada do fórum do Tocantins, que afirmou que, em 2011, houve uma mudança na postura do governo, que passou a ouvi-los. Por conta disso, já teriam conseguido realizar sete audiências públicas, que foram participativas. Segundo ela, os atuais gestores são pessoas com maior sensibilidade para a EJA e, como a taxa de analfabetismo é muito alta no estado, esta se tornou uma das prioridades do governo.

No caso do fórum do Rio Grande do Sul, as representantes do fórum afirmaram que em 8, 9 anos é a primeira vez que existe um diálogo e uma articulação mais efetiva com a Secretaria. Antes havia um esvaziamento total da política, mas agora percebem um interesse em dar continuidade à política de atendimento. A Secretaria teria, inclusive, ajudado a financiar o Ereja e convidaram as coordenadorias de ensino – com professores e coordenadores pedagógicos – para participar.

3.4.2.6.4. Política de Educação de Jovens e Adultos

Em todas as entrevistas, a evasão foi indicada como um dos principais problemas da educação de jovens e adultos dos estados. As explicações dadas pelos entrevistados geralmente envolvem o fato de a maioria dos alunos da EJA serem trabalhadores de baixa renda para os quais o trabalho é a prioridade. Parte dos entrevistados compreende que a evasão pode ter a ver com as expectativas dos alunos de que a escola possa contribuir diretamente com o trabalho e que não são atendidas. Destacam que o modelo dos cursos da EJA não contempla esse perfil dos alunos e dificulta a frequência com aulas todos os dias. Seria, portanto, necessário desenvolver modelos mais flexíveis de escola, oferta nos turno diurno e noturno e currículos que incluam e preparem o aluno para o mundo do trabalho. Além disso, precisaria ter uma formação para os professores que muitas vezes não querem estar na EJA e reproduzem o modelo do ensino regular. A relação próxima com o professor e a atenção do diretor com a EJA são importantes para a permanência do aluno. Outro fator indicado pelos entrevistados como estando relacionado à evasão são as condições para estudar, como oferta de merenda e a distância da escola.

Ainda no que diz respeito às dificuldades enfrentadas na oferta de EJA, os entrevistados comentaram sobre o preconceito existente nas escolas com os alunos da EJA. De acordo com eles, existem muitos casos em que os diretores das escolas não

querem abrir turmas de EJA porque acham que os alunos vão danificar o espaço. Como existe a prática em muitas escolas de encaminhar para EJA os alunos que têm problemas disciplinares, é comum a associação dos alunos com problemas comportamentais. Além disso, muitas escolas resistem a abrir turmas de EJA porque não querem ter que abrir a escola à noite.

Relacionado à questão da evasão, os representantes da maioria dos fóruns relatou a existência de uma prática das Secretarias de Educação de fechar as turmas quando o número de alunos diminui. Em São Paulo, essa prática é conhecida como "nucleação" e, para os representantes do fórum, está relacionada à focalização da política educacional no Ensino Fundamental regular e consequente falta de investimento na EJA. Além de fecharem as turmas, também não seria feito o registro dos alunos que vão às escolas procurando vagas na EJA. De forma semelhante, as representantes do Rio Grande do Sul comentam que, com a "enturmação", ou seja, de juntar as turmas quando alguns alunos desistem, tal prática contribui para o esvaziamento da EJA, pois muitas vezes o aluno é transferido para outra escola, dificultando ainda mais a sua frequência. Relatam ainda a prática das escolas da rede estadual de utilizarem a lista dos alunos matriculados, mesmo se uma parcela deixou de frequentar para não aceitar novos alunos.

No caso do Maranhão, uma das entrevistadas é da coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação e comentou essa prática de fechar escolas e turmas de EJA, mas como uma consequência da evasão e da falta de procura dos alunos.

Durante as entrevistas, surgiu também a questão da idade mínima para ingresso na EJA. No caso do Mato Grosso do Sul, foi um pedido do fórum para o Conselho Estadual de Educação a partir da demanda de professores de que os alunos muito jovens "atrapalhavam" as aulas. De acordo com as entrevistadas, esses alunos mais jovens não têm interesse em estudar e atrapalham os alunos trabalhadores, mais velhos, que se dedicam ao estudo. Comentando também sobre a presença de jovens na EJA, as entrevistadas do Rio Grande do Sul compreendem que seria importante ter classes especiais para os jovens (e também para idosos) com uma proposta diferenciada.

No caso do Tocantins, a demanda foi contrária. A idade mínima para ingresso no Ensino Médio era de 22 anos, e o fórum solicitou que a idade fosse baixada para 18 anos para que os alunos não precisassem ficar esperando para poder estudar.

3.4.2.6.5. Encceja e exames estaduais

Todos os entrevistados, ao comentarem sobre a posição do fórum estadual sobre o Encceja fizeram referência à posição nacional dos fóruns sobre o exame, desenvolvida principalmente em 2006 quando a posição dos fóruns contrária ao exame se radicalizou. Citavam também o documento-base para a Confintea que recomenda a suspensão do exame e defende a avaliação no processo e o documento elaborado por Maria Aparecida Zanetti por ocasião da discussão das Diretrizes Operacionais para EJA em 2007, que também é contrário ao exame.

A grande crítica feita ao Encceja tem relação com o aligeiramento da educação que o exame poderia promover. Ainda que não vejam o Encceja como causador da queda das matrículas na EJA, os entrevistados compreendem que, ao criar essa política, o Governo Federal oferece condições para a não estruturação de uma política de EJA nos estados em que não há interesse em investir na modalidade. Possibilitaria, portanto, a omissão dos estados que restringem a oferta de vagas nos cursos de EJA e estimulam a realização do Encceja. Assim, a força que o exame assume em alguns estados seria reflexo da falta de investimento nos cursos. No caso de São Paulo, avalia-se que há um estímulo para os alunos fazerem a prova, pois quanto mais aprovados, menor a demanda para EJA.

Para os representantes da maioria dos fóruns, o Encceja não pode substituir o ensino presencial que é um direito das pessoas. Parte dos entrevistados entende que o Encceja não só desestimula, mas tira as pessoas da EJA, contribuindo com a evasão. No Maranhão, as entrevistadas destacaram que o exame de certificação é atraente para os alunos: se eles sabem que conseguem a certificação mesmo indo mal na escola, eles se descomprometem com o ensino. Uma das entrevistadas comentou inclusive que não informa os alunos sobre o exame para impedir que eles evadam, pois o exame seria um estímulo para a falta de vontade de permanecer na escola. Muitas vezes os alunos passam na prova sem ter os conhecimentos suficientes e saem da escola.

Os entrevistados comentaram ainda sobre a inadequação de uma prova como o Encceja para o público da EJA. Como para os adultos a relação com o professor seria importante, o mais adequado seria a avaliação processual. Fazer uma prova como o Encceja demandaria que os alunos tenham condições para o estudo independente e, geralmente, este não é o caso dos alunos da EJA, que possuem dificuldade de aprendizagem e precisam de um acompanhamento.

Em todas as entrevistas, quando questionados sobre se as críticas valiam também para os exames supletivos estaduais, os entrevistados responderam afirmativamente. São, assim, críticas aos exames de certificação como um todo. As críticas específicas ao Encceja dizem respeito ao seu caráter nacional que impossibilitaria o respeito às especificidades e currículos locais, pois o exame não conseguiria contemplar a realidade cultural dos alunos. Nesse sentido, alguns entrevistados defendem que o Encceja deveria ser construído a partir da experiência dos professores em sala de aula.

A maioria dos entrevistados acredita que o problema não é o exame em si, mas a forma como ele é utilizado. A alternativa da certificação deve ser garantida para as pessoas, mas precisaria haver formas de acompanhamento dos alunos, com o suporte de professores no processo. Uma alternativa seria utilizar o exame para resgatar o aluno para a escolaridade, como uma política de continuidade para o Ensino Médio e superior. O Encceja poderia ser uma boa alternativa se fosse usado para uma parcela da população que tem condições de fazer a prova para continuar estudando, mas na realidade o exame é utilizado para não inserir as pessoas no sistema de ensino, então é certificação pela certificação. No caso de São Paulo, os entrevistados consideram que a aplicação do exame deveria ser regulamentada e só poder ser aplicado em alguns casos. Também destacam que o Encceja deveria ser utilizado como uma pesquisa qualitativa da EJA que avaliasse a qualidade do ensino e contribuísse para a formulação das políticas públicas.

Nenhum dos fóruns entrevistados tem realizado debates recentes sobre o Encceja ou sobre certificação. As posições são aquelas formuladas nos momentos de debate nacional. Foi possível observar também que as críticas ao exame não dizem respeito à realidade local específica, não parece haver um acompanhamento e debate sobre de que forma o exame tem sido realizado nos estados. Na maioria dos casos, os entrevistados não tinham a informação sobre ano e motivação para a adesão estadual ou número de inscritos na prova.

Ainda que não soubessem qual foi a justificativa oficial para a adesão ao Encceja, os entrevistados especulam que o motivo tenha sido a questão econômica, financeira. Os entrevistados entendem que como os exames estaduais custam muito caro, o Encceja torna-se uma boa alternativa, principalmente nos casos em que não há intenção em investir na EJA.

O único caso em que houve uma posição diferente sobre o Encceja foi o de Mato Grosso do Sul. Como já destacado, nesse estado, a coordenadora da EJA é também a

representante do fórum e trata-se de um estado em que há um grande investimento no Encceja que parece ser paralelo ao investimento na EJA. As entrevistadas comentam que o fórum EJA-MS não tem uma posição "tão radical" quanto os outros fóruns sobre o Encceja. Para elas, existe uma demanda por certificação de uma parte da população que não tem condições de frequentar as aulas e essa demanda precisa ser atendida. Esse atendimento, no entanto, não poderia ser realizado em detrimento da oferta de cursos presenciais. Precisa-se investir em formação de professores, material didático para ter boas aulas. Comentam inclusive de um diagnóstico realizado em parceria com a Undime com professores, coordenadores e alunos para saber se a oferta de cursos de EJA está de fato atendendo à demanda. Mas seria preciso pensar nas pessoas que não estão em sala de aula a quem a certificação atende.

3.5. Análise pedagógica das provas do Encceja (2002-2008)

Nessa etapa da pesquisa, analisamos o conjunto de provas do Encceja de 2002 a 2008, aplicados no Brasil, levando em conta as quatro áreas de conhecimento definidas para o exame. Com relação a esse período, apenas não tivemos acesso aos exames realizados em 2005 para o Ensino Fundamental.

Nosso principal intuito é analisar a coerência entre o que foi proposto no Documento Básico do Encceja e a realização efetiva das provas nesses anos. Em que medida a prova efetivamente aplicada se manteve coerente com o que foi proposto pelos seus criadores em 2002? Que outros caminhos pode ter seguido a prova nesses anos do ponto de vista pedagógico?

O quadro a seguir indica o conjunto de provas analisadas:

Ano	Nível	Área
2002	Ensino Fundamental	Ciências Humanas: História e Geografia
		Ciências
		Matemática
		Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística
	Ensino Médio	Ciências Humanas
		Ciências da Natureza
		Linguagens e Códigos
		Matemática
2005*	Ensino Médio	Ciências Humanas
		Ciências da Natureza
		Linguagens e Códigos
		Matemática
2006 2007 2008	Ensino Fundamental	Ciências Humanas: História e Geografia
		Ciências
		Matemática
		Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística
	Ensino Médio	Ciências Humanas
		Ciências da Natureza
		Linguagens e Códigos
		Matemática

*Em 2003 e 2004 não houve aplicação do Encceja no Brasil.

3.5.1. Os pressupostos pedagógicos do Encceja

Conforme já destacado, as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o Encceja são apresentados no primeiro volume do material didático-pedagógico do exame lançado pela DACC em 2002: "Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio". Neste material encontra-se detalhado ainda as áreas do conhecimento contempladas nas provas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e a matriz de competências e habilidades utilizada.

Esse material constitui fonte importante de análise uma vez que nele são explicitados os pressupostos que justificam a elaboração e o formato dessa política para jovens e adultos. Ainda que não seja possível encontrar nesse documento os vários elementos envolvidos no processo decisório de criação da política, a partir de sua análise pode-se investigar como os objetivos são construídos e apresentados oficialmente para sua criação e para que/quem essa política foi criada.

Os objetivos do exame, resumidos anteriormente, são descritos na portaria Ministerial nº 2270, de 14 de agosto de 2002, e reproduzidos no Livro Introdutório:

> Art. 2º: O Encceja, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tem por objetivos:
> I - construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> II - estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
> III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea "c" da Lei 9394/96;
> IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Encceja.
> V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos.

Ainda que o Encceja não tenha sido utilizado ao longo de sua existência com a finalidade de avaliar a Educação de Jovens e Adultos no país, foi apresentada no Livro Introdutório como um de seus objetivos principais. A primeira referência apresentada é a da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) – em que está prevista a realização de processos avaliativos do rendimento escolar para melhoria da qualidade de ensino – e a

da Lei n 9.448/1997 que atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a responsabilidade de implementar uma política nacional de avaliação como estratégia de monitoramento das políticas educacionais.

Maria Inês Fini, na entrevista concedida à Ação Educativa, enfatiza que, desde a aprovação da nova LDB, em 1996, a avaliação dos processos educacionais ganharam maior espaço. Segundo ela:

> Nós enxergamos, na LDB, que a avaliação ia ter um papel primordial nas políticas de estado, ela estava configurada ali, a básica, superior, todas. Na matriz do ENEM, ela foi importante porque ali é que estão o domínio do princípio sociológico, tecnológico, filosófico da produção moderna[73].

Esse novo contexto alimentou a criação primeiramente do ENEM e, em seguida, do Encceja, que além de certificar poderia cumprir o caráter de avaliação da educação de jovens e adultos.

Sendo o Encceja embasado em um novo paradigma pedagógico focado nas competências do sujeito e não apenas na quantidade de informações e conhecimentos do candidato, ele poderia servir como indutor de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Zuleika Murrie, autora do Livro Introdutório do Encceja, destaca que:

> A avaliação é assumida como diálogo com a sociedade, garantindo o direito democrático da população interessada em saber o que de fato deve ser aprendido (e aquilo que deveria ter sido aprendido), para que possa compreender a função do processo educativo e exigir os direitos de uma educação de qualidade para todos. Educação básica e avaliação, portanto, têm por objetivo promover a equidade na participação social (MURRIE, 2002, p. 23).

Ainda no que diz respeito à construção da justificativa para o Encceja, a autora do Livro Introdutório faz referência a um dos pilares da perspectiva dominante sobre a Educação de Jovens e Adultos: a que trata de sujeitos que, apesar de não terem frequentado a escola, detêm um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional, na comunidade e na família. Esse pressuposto é reforçado logo no início do Livro Introdutório na definição do público potencial do Encceja, ou seja, a parte da população brasileira com baixa escolaridade:

> Esses cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e tem constituído diferentes saberes, por esforço próprio,

[73] Entrevista concedida por Maria Inês Fini à Ação Educativa em 18/04/2012.

> em resposta às necessidades da vida. Nesse sentido, assinala-se, nos termos da Lei, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar a alfabetização, mas, que, ao pertencerem a um mundo impregnado de escrita, envolveram-se, de alguma forma, em práticas sociais da língua (MURRIE, 2002, p.11).

A autora destaca que há, nos documentos que estruturam a Educação Básica no Brasil, esse pressuposto de que cada cidadão tem a capacidade de interpretar a realidade a partir de sua própria experiência. Afirmaria, assim, a possibilidade de aprendizagens em espaços não-formais ao longo da vida.

Esse pressuposto é o que fundamenta a defesa dos exames de certificação como meio de democratização das oportunidades educacionais[74]. A certificação via exames possibilitaria a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo. É o que defende a autora a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos em que, segundo ela, "recomenda-se que o estudante de EJA, com a maturidade correspondente, deva encontrar, nos cursos e nos exames dessa modalidade, oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui" (MURRIE, 2002, pp.13-14).

No documento, não somente a existência de exames de certificação, mas o próprio formato do Encceja é apresentado como parte do esforço de adequação à especificidade da educação de jovens e adultos. Retomando as tradições associadas a Paulo Freire e a Jean Piaget, a autora defende a existência de um paradigma pedagógico que se contrapõe à "tradição do currículo enciclopédico" centrada em conhecimentos fragmentados e desvinculados da experiência e que "dispensa o exercício da crítica e da criação por parte de quem aprende" (idem, p. 13). Para ela, essa seria a tradição ainda vigente nos currículos escolares e nos exames de certificação existentes que propõem provas massivas e desconsideram o respeito ao estudante e à qualidade de ensino. Diferentemente, o Encceja não priorizaria a memorização, mas sim a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e

[74] Cf. VELOSO, 1977. O autor argumenta que os exames de suplência teriam o potencial de redistribuição das oportunidades educacionais. Para isso, no entanto, destaca a importância da ampliação de oferta de cursos preparatórios para exame públicos e a necessidade de saber se há igualdade de oportunidade – no mercado de trabalho e na continuidade dos estudos - entre os egressos do sistema de suplência e os do ensino regular.

situações. Conforme Murrie, uma Matriz de Competências e Habilidades[75] deveria ser o referencial fundamental para a elaboração de exames para jovens e adultos. O foco da avaliação conforme o Livro Introdutório:

> recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas (Idem, p. 27).

No Livro Introdutório, afirma-se ainda:

> As Matrizes de Competências e Habilidades constituem referencial de exames mais significativos para o participante jovem ou adulto, mais adequados às suas possibilidades de ler e de interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar. Desse modo, objetivou-se superar a concepção de estruturação de provas fundamentadas no ensino enciclopedista, centradas em conteúdos fragmentados e descontextualizados, quase sempre associados ao privilégio da memória sobre o estabelecimento de relações entre ideias. Ainda doque se reconheça o inequívoco papel da memória para o conhecimento de fenômenos, das etapas dos processos, ou mesmo, de teorias, é preciso considerar, nas referências de provas, bem como na oferta de ensino, as múltiplas capacidades de operar com informações dadas. Ou seja, está-se valorizando a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações. E, assim, o exame sinaliza e valoriza um cidadão mais apto a viver num mundo em constantes transformações, onde é importante possuir estratégias pessoais e coletivas para a solução de problemas, fundamentadas em conhecimentos básicos de todas as disciplinas ou áreas da educação básica. (p. 14).

Ainda de acordo com a autora do Livro Introdutório, essa concepção está fundamentada na teoria do desenvolvimento cognitivo, desenvolvida por Jean Piaget que pensa a inteligência como um sistema de operações que "envolve uma construção permanente do sujeito em sua interação com o meio físico e social. Sua avaliação consiste na investigação das estruturas do conhecimento, que são as competências cognitivas" (Idem, p. 27).

Assim, as competências avaliadas no Encceja teriam inspiração nas competências descritas nas operações formais da teoria deste autor:

> capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar a influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e

[75] A estrutura da matriz de competências e habilidades foi formalizada na Portaria n. 77 do Inep/MEC de 16 de agosto de 2002 (Artigo 3): 05 competências do sujeito (eixos cognitivos), a saber: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas; 09 competências estabelecidas em cada área do conhecimento; 45 habilidades resultantes da associação das 09 competências estabelecidas em cada área do conhecimento e os 05 eixos cognitivos do sujeito. As cinco competências que servem de base para a formulação do Encceja foram as mesmas utilizadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com a finalidade de avaliar estudantes do Ensino Médio brasileiro pela aplicação de uma prova.

> argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos (MURRIE, 2002, p. 28)

Maria Inês Fini, em entrevista, também destaca a centralidade desse paradigma pedagógico na formulação do exame:

> Quando eu fui para o Ministério da Educação - sou professora de psicologia do desenvolvimento, psicologia social e do trabalho - , do ponto de vista do currículo, os pontos que me chamaram muita atenção, do ponto de vista da avaliação, era que se privilegiava muito a memória humana e não as estruturas e as operações mentais. Minha marca de formação é eminentemente cognitivista piagetiana e isso eu carrego comigo em todos os trabalhos que eu faço. Fui me acercar de algumas consultorias internacionais, principalmente na Piaget Society, principalmente olhando os textos das conferências mundiais de educação. Lembre-se que, em 1996, nós estávamos fervilhando com a nossa nova LDB. Com o texto final da LDB, me chamava muita atenção o papel que a avaliação, como uma atividade reguladora da qualidade da educação, ganhou força na nossa nova LDB e eu fui buscar nos marcos referenciais e aquele que mais me chamou a atenção e que pra mim foi o fundamental foi o resultado, a carta declaratória da Conferência Mundial "Educação pra todos" da Tailândia, Jomtiem de 1990[76]. Ali se configurava um compromisso dos países assinantes de inclusão das pessoas diferentes, da erradicação do analfabetismo e da ampliação do conceito de aprendizagem. Há nesse texto toda uma justificativa mostrando a invasão praticamente da microeletrônica no nosso cotidiano, a necessidade de outras competências linguísticas e lógico-matemáticas pra poder lidar com esse universo digital, então portanto, a ampliação do conceito que envolveria uma perspectiva de desenvolver estruturas das pessoas que nos bancos escolares pudessem ser robustecidas para que o sujeito pudesse aprender sempre. O relatório do Jacques Delors veio de encontro, o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender, que do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento é: aprender significa desenvolver estruturas de inteligência para aprender sempre. Então, a partir de todas essas marcas de trajetória e de formação pessoal, eu chamei um grupo de pessoas que já estava envolvido tanto nos parâmetros como na reforma do Ensino Médio, e nós então pudemos conceber a matriz do SAEB. A origem de tudo isso é a matriz do SAEB. [77]

A adoção do termo "competência" na educação estaria, para a autora do Livro Introdutório, relacionada a um processo mais amplo de modificação de várias concepções relacionadas à educação como o reconhecimento de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola, a crítica ao ensino disciplinar e

[76] O artigo 4 da Declaração de Jomtiem, define que: *A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.* Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco; Jomtien, 1990, p.4.

[77] Entrevista concedida à Ação Educativa em 18/04/2012.

descontextualizado e a valorização do educando como sujeito ativo do processo educacional.

Ainda deve-se destacar que a matriz de competências e habilidades do Encceja criada em 2005, foi utilizada para a realização dos exames de 2002 e 2005, contendo 45 descritores para cada área de conhecimento. A prova de 2002 fazia a varredura da matriz, incluindo 45 itens para cada uma das quatro áreas de conhecimento.

Já na prova de 2005, foram incluídos apenas 25 ou 30 itens por prova, fazendo uma seleção daquilo que a matriz indicava. Um dos motivos para a redução do tamanho da prova era o tempo de realização da mesma, pois com 45 itens e 4 áreas de conhecimento, mais uma prova de redação, tornava o tempo de elaboração da mesma muito extenso, ainda que sendo realizada em dois dias.

Em 2006, houve um processo de reformulação da matriz reduzindo para 30 o número de descritores para cada área de conhecimento no Ensino Fundamental e médio.

Além disso, o INEP passou a adotar a Teoria da Resposta ao Item para a formulação das provas. Nesse contexto, procurou-se construir um banco de itens calibrados pela TRI, que comporiam as provas futuras. Foram criadas comissões por área de conhecimento, que tiveram a tarefa de criar os itens. Em seguida, os itens foram pré-testados e analisados pela metodologia estatística adotada. Com isso, foi possível definir o nível de dificuldade dos itens e criar uma escala de intepretação dos resultados com base nos acertos e erros cometidos pelos respondentes.

Entre 2006 e 2008, as provas do Encceja aproveitaram grande parte dos itens desse banco pré-testado e calibrado pela TRI que não foi ampliado e requalificado.

Portanto, ao analisar as provas do Encceja é preciso ter claro, primeiramente, que há dois grupos de questões elaboradas. Os itens produzidos entre 2002 e 2005 reuniam especialistas na área que se encontravam para elaborar uma prova adequada à matriz sem fazer o uso da metodologia da TRI.

3.5.2. A análise das provas entre 2002 e 2008

3.5.2.1. Metodologia

Para a realização das análise pedagógica das provas do Encceja entre 2002 e 2008, foi constituída uma equipe de especialistas relacionados às quatro áreas de conhecimento que o exame abarca.

Cada um deles ficou encarregado de analisar o conjunto das provas de uma área levando em conta todos os cadernos de prova existentes entre 2002 e 2008. A análise teve como base um roteiro de questões e itens a serem observados (anexo 2).

A elaboração do roteiro seguiu as indicações presentes no Livro Introdutório sobre os objetivos e pressupostos da prova. O intento era fazer com que os especialistas observassem o conteúdo produzido à luz dos pressupostos teóricos do exame e da matriz de conhecimentos que o organiza.

Ao fazer a análise, os especialistas não tiveram acesso à correlação entre os itens de prova e as habilidades organizadas na matriz. Receberam como material de análise, além do conjunto de provas de um nível e área de conhecimento, os textos do Livro Introdutório que embasam a prova e as próprias matrizes da área de conhecimento do Encceja.

Com base nas análises dos especialistas organizamos a exposição a seguir, que retoma os itens definidos no roteiro de análise das provas e realiza um esforço de síntese, levando em conta o conjunto das provas e áreas de conhecimento.

É necessário esclarecer que as análises empreendidas pelos especialistas expressam pontos de vistas também relacionados às suas filiações teóricas, podendo haver discordância e contradições entre os pareceristas. O roteiro elaborado colocou, como parâmetro de análise os pressupostos do Livro Introdutório, criando um eixo comum a partir do qual as observações deveriam se guiar.

Como desdobramento dessa análise, novos analistas poderiam ainda ser consultados, ratificando, contestando ou ainda ampliando essa análise, de modo a consolidar uma avaliação sobre as provas.

O quadro a seguir mostra, de maneira sintética, a visão dos pareceristas sobre os itens avaliados. Os itens em azul indicam uma visão mais crítica em relação ao item avaliado no que se refere aos pressupostos indicados no Livro Introdutório que embasa o exame.

Respostas dos pareceristas ao roteiro formulado para a análise das provas do Encceja

Tema	Questão	CH EF	CH EM	LC EF	LC EM	CIE EF	CIE EM	MAT EF	MAT EM
1. Análise das competências e habilidades	a. Avalia habilidades e competência a partir da resolução de problemas?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
	b. Solicita/exige do estudante o domínio da norma culta da língua?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	c. Solicita que o aluno saiba aplicar conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, culturais e sociais?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim e Não	Sim	Sim
	d. Solicita que o aluno saiba selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim e Não	Não	Sim
	e. Solicita que os estudantes relacionem informações e conhecimentos em situações concretas para construir argumentos consistentes?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim e Não	Não	Sim
	f. Solicita que os alunos recorram aos conhecimentos para construir/identificar propostas de intervenção na realidade respeitando os valores humanos e a diversidade cultural?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
2. Aspectos conceituais	a. A avaliação apresenta erros conceituais no que se refere ao problema apresentado ou à solução indicada?	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
	b. É necessário domínio de conceitos específicos da área para a resolução dos itens?	Sim	Sim e Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim
	c. Os conceitos utilizados na avaliação estão de acordo com aqueles indicados na matriz de conhecimentos?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
	d. Os conceitos são importantes e representativos para a área de conhecimento?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	e. Os conceitos utilizados são adequados ao nível indicado? (ens. Fund./ens. Médio)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim e Não	Sim	Não
3. Análise técnica dos itens	a. Os textos selecionados para a elaboração dos itens são adequados ao nível indicado? (ens. Fund./ens. Médio)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim e Não	Sim	Não
	b. Os textos, imagens, gráficos e tabelas são efetivamente necessários para a solução dos itens?	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim e Não	Não	Sim e Não
	c. O comando dos itens indica com clareza o que está sendo perguntado?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	d. Existe claramente uma única resposta correta nos itens?	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
	e. Os distratores são plausíveis? Estão dentro do mesmo tema e não contém hipóteses absurdas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim e Não	Não	Não
	f. Exige apenas o conhecimento prévio de uma informação?	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	g. Há estratégias na construção dos itens que induzem o aluno ao erro?	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não

Nos itens que se seguem, faremos uma análise-síntese das provas com base nas observações dos especialistas conforme as áreas de conhecimento.

3.5.2.2. Ciências Humanas

Durante muitas décadas, na educação brasileira - persistindo ainda em muitas escolas do presente -, a área de ciências humanas foi tida como aquela em que a memorização de datas e fatos prevaleceria. Há algumas décadas, era comum professores cobrarem dos estudantes a memorização de nomes de rios e de personagens históricos.

Conforme já indicamos anteriormente, o Documento Básico do Encceja considera que, no contexto do século XX, os seres humanos precisariam mudar a forma de aprender. Segundo o texto

> Do ponto de vista educacional, tais necessidades implicam o compromisso com uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares que hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Os novos tempos exigem um outro modelo educacional, voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que crianças e jovens possam efetivamente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

No que se refere especificamente à área de ciências humanas, lê-se ainda no Documento Básico:

> A área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental favorece ao aluno a análise de sua inserção no mundo humano, dimensionando suas temporalidades e suas relações com o espaço a partir do desenvolvimento de determinadas competências, envolvendo estudos de uma diversidade de conteúdos - informações, conceitos, procedimentos, valores e atitudes.
> Essas competências estão fundadas em princípios que inter-relacionam o domínio de linguagens, conceitos das Ciências Humanas e a formação para a cidadania. Ou seja, revelam a intenção e o propósito de que os estudantes devam ter a capacidade de articular determinados saberes, de ordem intelectual, que favoreçam a reflexão sobre diferentes dimensões da realidade social e a construção de julgamentos e atuações em prol de atitudes sociais de respeito e solidariedade.
> O desdobramento dessas competências nos conteúdos intrínsecos às Ciências Humanas solicita que os estudantes tenham acesso a saberes diversos, que incluam informações e conceitos sociais, políticos, culturais, históricos e geográficos; conhecimentos de como proceder para colher informações e realizar análises a partir de variadas linguagens (mapas, imagens, diferentes tipos de texto...). Também envolve conhecimentos de como julgar e atuar em favor da preservação de patrimônios, do respeito à diversidade cultural, da realização plena da democracia e do reconhecimento da participação efetiva dos indivíduos, grupos, classes, povos e Estados na construção e transformação da realidade vivida. (p. 90-91).

A maioria dos itens da prova do Ensino Fundamental da área de ciências humanas não tem como foco a memorização, mas o uso de informações relacionadas ao presente ou ao passado, que devem ser interpretadas levando em conta as informações

presentes na contextualização do item. Dentre as habilidades necessárias para a resolução dos itens, estão: observar, interpretar, comparar, inferir e analisar.

Apenas em alguns poucos casos, estão presentes itens que cobram apenas o conhecimento de uma informação, como ocorre, por exemplo, no item 16 da prova de 2002 e no item 14 da prova de 2006.

16 Algumas cidades brasileiras como Ouro Preto (MG), Olinda (PE) e Goiás (GO) foram declaradas Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, órgão da Organização das Nações Unidas.

O objetivo dessa iniciativa é

(A) modernizar essas cidades pois suas construções antigas colocavam em risco seus moradores.
(B) modificar suas edificações e sua paisagem para que fiquem mais atraentes aos turistas.
(C) retirar os moradores antigos dessas cidades porque eles estavam destruindo o patrimônio local.
(D) preservar paisagens, construções e obras de arte que representam os valores culturais de um povo.

O sertão nordestino é uma região marcada pela secura, onde a vegetação está adaptada para enfrentar a ausência de chuvas. Mesmo diante dessa dificuldade, o homem está presente ali, explorando seus recursos de várias formas.

O fato que tem contribuído para que algumas das terras do semi-árido se tornem mais produtivas é a

A irrigação.
B calagem do solo.
C urbanização.
D imigração.

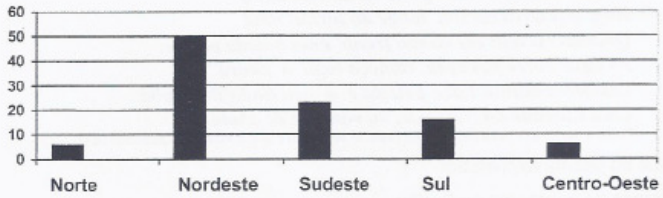
EF 2002

Nesses dois casos, não há informações presentes nos itens com os quais o candidato possa articular conhecimentos e construir uma resposta. Depende-se exclusivamente do conhecimento prévio de uma informação para se chegar à resposta correta.

A maioria dos itens, por sua, vez, seguem outra proposta, incluindo, no seu contexto elementos que permitem o candidato extrair informações válidas para a resolução do item. Esse é o caso dos itens 10 da prova de 2002 e 18 da prova de 2006.

10 O trabalho infantil é um dos sérios problemas nacionais. Sua principal conseqüência é o abandono da escola por parte das crianças.

O gráfico indica o percentual de crianças que trabalham, por região, no Brasil.



Fonte: Jornal O Estado de S. Paulo, 27/07/2002.

Comparando a situação das diferentes Regiões do país, pode-se notar que o maior número de crianças trabalhando se encontra na Região

(A) Sudeste.
(B) Nordeste.
(C) Norte.
(D) Centro-Oeste.

EF 2002

O cidadão é aquele que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciência da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação.

Herbert de Souza. **Ética**. São Paulo: Moderna, 1994, p. 22 (com adaptações).

Conforme o texto, para exercer a democracia é necessária uma atitude ética,

A pois, para haver participação política do cidadão, é preciso desenvolver uma consciência ética.
B pois o cidadão deve esperar que o governo tenha atitudes éticas na realização de projetos de interesse público.
C pois a participação do cidadão na vida pública limita-se ao cumprimento de seus direitos e deveres.
D pois a vida política do país depende da ação consciente do cidadão na defesa de seus interesses privados.

EF 2006

O mesmo ocorre na prova do Ensino Médio de ciências humanas. O item a seguir (item 18 da prova de 2005) mostra que o estudante precisa utilizar os dados apresentados no quadro para o aluno refletir e concluir sobre o descarte de materiais e o impacto ambiental maior ou menor, dependendo da porcentagem de reciclagem feita no Brasil.

18 Observe os dados da tabela.

MATERIAL	TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO	TOTAL DESCARTADO POR ANO	RECICLADO NO BRASIL
Vidro	Mais de 10 mil anos	890 mil toneladas	44%
Alumínio	Mais de 1000 anos	140 mil toneladas	89%
Pneus	Mais de 100 anos	175 mil toneladas	57%
Plásticos Pet	Mais de 100 anos	300 mil toneladas	35%
Longa vida	Mais de 100 anos	200 mil toneladas	15%
Latas de aço	10 anos	680 mil toneladas	45%

Fonte: CEMPRE. Revista Os Caminhos da Terra, Nº 147, junho/2004, p.14.

De acordo com os dados da tabela acima, conclui-se que

(A) os plásticos pet têm um percentual de reciclagem no Brasil maior que o dos pneus e do vidro, que levam milhares de anos para se decompor.
(B) a reciclagem reduz os impactos ambientais, mas inibe o desenvolvimento industrial ao limitar a produção de novos produtos.
(C) a reciclagem do alumínio, que leva muitos anos para se decompor, reduz os efeitos negativos da utilização desse produto para o meio ambiente.
(D) as embalagens tipo "longa vida" são pouco recicladas no Brasil, mas seu impacto para o meio ambiente é insignificante.

EM 2005

Há uma grande ênfase na leitura e interpretação de textos, que pode ser facilitada pelo domínio dos processos históricos e conceitos relacionados à área de ciências humanas. Observa-se, a partir de 2006, no Ensino Fundamental, a presença de textos muito maiores, exigindo do candidato maior capacidade de leitura e interpretação de textos. Entre 2006 e 2008, várias questões se repetem.

Na área de ciências humanas, no Ensino Fundamental, a utilização de conceitos está presente na formulação das questões. Em muitos itens, o estudante que dominar conceitos como escravidão, democracia, ditadura, poder, monarquia, cultura e outros da área de ciências humanas, poderá resolver o item com mais facilidade, pois o uso do conceito é uma chave explicativa para o problema levantado. No entanto, os conceitos poderiam ter sido ainda mais utilizados em uma avaliação que se pauta na resolução de problemas, pois são eles a chave-explicativa para muitos dos problemas presentes na vida social.

Nas provas do Ensino Médio, também é possível observar que os conceitos devem ser aplicados para a resolução de problemas, tal qual ocorre no item 27 da prova de 2006, no qual o estudante precisa ler imagens e identificar as mudanças representadas. É necessário aplicar os conceitos de paisagem, organização espacial, urbanização, crescimento populacional, para poder acertar o item.



As figuras mostram que a cidade do Rio de Janeiro passou por grandes modificações na paisagem de sua organização espacial, em dois momentos (1811-1879 e 2002).

Considerando essa realidade, é correto afirmar que

A) o conjunto integrado e interdependente de elementos (ar, água, solo, subsolo) da natureza está preservado nos dois momentos registrados.
B) a urbanização, processo por meio do qual a população urbana cresce mais que a rural, é responsável pela alteração da paisagem natural.
C) o crescimento acelerado da população ocasiona a ocupação dos espaços naturais de maneira organizada, sem prejuízo da paisagem natural.
D) existem soluções técnicas para a apropriação do meio físico que são seguidas pela cidade.

EM 2006

Em vários itens, um bom leitor com pouco domínio de conceitos específicos da área pode encontrar uma solução para os itens, mas, mesmo assim, um leitor com domínio básico da área terá muito mais facilidade para responder esses itens, pois saberá rapidamente localizar informações e conceitos necessárias para a resolução adequada do item.

Um outro grupo de itens exige efetivamente o conhecimento de informações específicas, que não podem ser encontradas no contexto. Em alguns casos, também é necessário conhecer um conceito que não está presente na contextualização. De qualquer forma, há muitos itens que exigem mais o domínio de informações específicas do que de conceitos, como é o caso do item 15, da prova de 2002 do Ensino Fundamental.

15 No Brasil, em 1989, depois de muito tempo, ocorreram eleições diretas para Presidente da República. Fernando Collor de Mello tornou-se Presidente. Em 1992, o Presidente foi alvo de ações do Congresso Nacional e de forte mobilização da sociedade.

Essa mobilização pretendia

(A) o afastamento do Presidente.
(B) o fechamento do Congresso.
(C) a implementação do parlamentarismo.
(D) a exoneração do Ministro da Justiça.

EF 2002

Já o item 10 da prova de 2006 do Ensino Fundamental, exige que o aluno tenha maior domínio de conceitos para definir a resposta correta.

Existem dezenas de definições para explicar o que é agricultura sustentável. Pode-se dizer que todas transmitem a idéia de um sistema produtivo que garanta: manutenção a longo prazo dos recursos naturais e da produtividade agrícola; o mínimo de impactos ao ambiente; otimização da produção com um mínimo de insumos externos; satisfação das necessidades humanas de alimentos e renda.

Mas essas noções são bem mais antigas: nas décadas de 20 e 30 do século passado, a oposição ao padrão químico, motomecânico e genético da agricultura moderna já havia impulsionado o surgimento de algumas vertentes alternativas.

Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: ISA, 2005, p. 332 (com adaptações).

Sobre a agricultura e sua relação com o meio ambiente, é correto afirmar que o texto

A critica modelos de desenvolvimento baseados no uso descontrolado de produtos químicos.
B apóia a ampliação da produção agrícola em oposição à preservação dos recursos naturais.
C é contrário à mecanização da agricultura por reduzir a oferta de empregos para camponeses.
D defende a redução dos impactos ao meio ambiente com a diminuição da produção agrícola.

EF 2006

Os especialistas consultados não observaram a presença de erros conceituais nas provas de ciências humanas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em muitos itens, são levantados problemas a situações do mundo vivido, sendo necessário interpretar dados para resolver o problema proposto, sendo que a resposta correta contém um argumento coerente com o estímulo apresentado na contextualização. No entanto, em muitos casos, são argumentos bastante simples, ligados à verificação de uma constatação e não do desenvolvimento de argumentos, que exige a construção de relações e a utilização de um conjunto de informações, tal qual ocorre no item 3 da prova de 2002 e na questão 9 de 2006 do Ensino Fundamental.

3 O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - é utilizado pela ONU, Organização das Nações Unidas, para avaliar o desenvolvimento dos países e se baseia em três fatores: a expectativa de vida média da população, a escolaridade e a renda *per capita*. A sua pontuação vai de zero a um, e os países com IDH mais próximo de 1 são mais desenvolvidos.

Posição	País	IDH
1º	Canadá	0,992
79º	Brasil	0,739
174º	Serra Leoa	0,254

Observando a tabela pode-se dizer que proporcionalmente

(A) os brasileiros freqüentam mais a escola do que os canadenses.
(B) os canadenses vivem, em média, mais tempo que os habitantes de Serra Leoa.
(C) os brasileiros são mais pobres que os habitantes de Serra Leoa.
(D) nos três países a qualidade de vida de seus habitantes é muito semelhante.

EF 2002

Pescava de tudo, não tinha consciência ecológica. Trabalhei com corais, rochas, pescava muita lagosta, em média 100 quilos de lagosta, muitas em período de reprodução. Alguns amigos me diziam que eu iria acabar com as lagostas. Tinha a mesma desculpa que todos têm, que se não fosse eu, outros as pescariam e que o mar é muito grande e não teria perigo da extinção delas. Pesquei durante 15 anos e vi as lagostas se acabarem. Às vezes, por causa da fiscalização, eu desovava quilos de lagostas e jogava fora.

Boletim Áreas Protegidas do Brasil, ano III, n.º 4, mar./2005, p.10-1, do Ministério do Meio Ambiente (com adaptações).

Com base no texto, assinale a opção que explica corretamente a falta de conscientização na exploração dos recursos do mar.

A Devido à imensidão do mar, acredita-se que seus recursos sejam infinitos.
B Os pescadores pescam apenas fora do período de procriação.
C A fiscalização cumpre o seu papel nacionalmente.
D Devido à extensão do litoral brasileiro, não há pescadores artesanais.

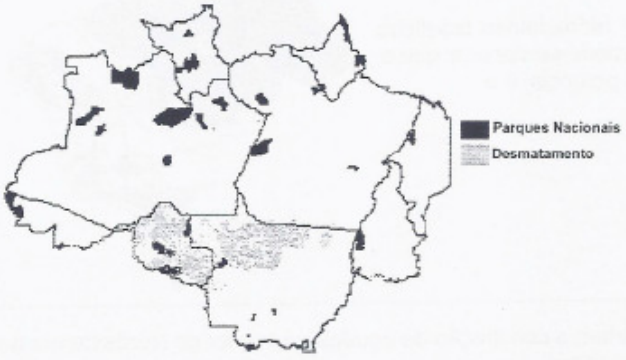
EF 2006

Em outros itens, busca-se efetivar a proposta de intervenção na realidade na medida em que se propõe solucionar um problema ou dar uma resposta que indica uma mudança que altera uma situação posta. Mas, na maior parte dos casos, o que se faz é constatar uma situação por meio de dados, somente em alguns poucos casos há um efetivo sentido de intervenção na realidade como uma resolução de problema.

Nos itens 30 da prova de 2002 e 8 da prova de 2008, aparece, com clareza a ideia de intervenção na realidade com base nos conhecimentos e informações oferecidos no contexto.

30 Observe no mapa abaixo a distribuição dos parques nacionais na Amazônia brasileira e as áreas da floresta equatorial desmatadas entre 1999 e 2000.

Amazônia Brasileira
Parques Nacionais e Desmatamentos – 1999 e 2000



Fonte: Ibama

Um órgão de proteção ambiental que necessitasse reforçar a fiscalização do desmatamento nos arredores dos parques nacionais deveria, com base nos dados do mapa, priorizar esta ação nos seguintes estados:

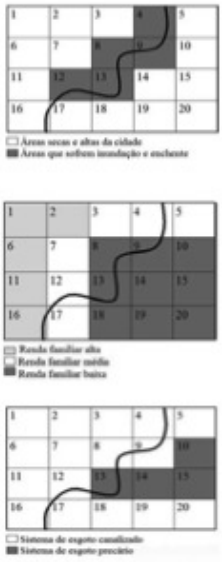
(A) Acre e Rondônia.
(B) Tocantins e Mato Grosso.
(C) Pará e Rondônia.
(D) Rondônia e Mato Grosso.

EF 2002

A decisão de onde aplicar o dinheiro público para fazer melhorias em uma cidade pode diminuir ou aumentar as desigualdades sociais.

As figuras a seguir representam, respectivamente, as áreas de inundação, o nível de renda familiar e a precariedade do sistema de esgoto de uma cidade fictícia. Analise o conjunto dessas figuras considerando que os esgotos a céu aberto podem contaminar o solo e a água e causar doenças como a febre tifóide e o cólera, e que os moradores de menor renda, além de correrem o risco de ficar doentes mais facilmente, quando isso acontece têm poucos recursos para tratar delas.

Indique o número da quadrícula comum às 3 figuras, no qual prioritariamente deveriam ser iniciadas obras de drenagem urbana que evitem alagamentos, inundações e que favoreçam à população de baixa renda.



A) 4.
B) 8.
C) 13.
D) 19.

EF 2008

Nas provas do Ensino Médio podemos observar vários itens que fazem referência ao sentido de intervenção, mas que também se relacionam com o respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural. O item 13 da prova de 2007 destaca as transformações ocorridas ao longo do tempo na garantia de direitos da população afrodescendente. Valoriza os movimentos sociais para a conquista da igualdade de condições. No item 26 do mesmo ano, ao abordar a discussão sobre as cotas para negros nas universidades, o item solicita do aluno uma reflexão sobre o passado histórico da população afrodescendente e seu reflexo nas desigualdades sociais atuais. O item 13 da prova de 2007 inclui texto que apresenta práticas preconceituosas relacionadas aos migrantes nordestinos; o gabarito ressalta o lado positivo de tais propostas não serem aprovadas, garantindo direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros.

QUESTÃO 26

Eu entendo a ansiedade das pessoas em querer resolver o problema logo, com a criação das cotas, mas acho que a questão deve ser abordada onde a desigualdade se origina, ou seja, no início do sistema de ensino.

Elizabeth Rasekoala. Internet: <www.universia.com.br/materia>.

Adotar o sistema de cotas para negros e carentes nas universidades federais foi a maneira encontrada para remendar o descaso de 500 anos de diferenças sociais e raciais que assolam o país e tantos outros anos sem investimento em educação.

Mário Luís Magnani. Internet: <www.kplus.cosmo.com.br>.

Várias instituições universitárias do país adotaram sistemas de cotas para negros ou alunos que cursaram escolas públicas. Conforme as opiniões acima, é correto afirmar que os autores

A concordam sobre a criação de medidas que reduzam as desigualdades sociais.
B definem que o sistema de cotas é a melhor solução para reduzir a desigualdade racial.
C defendem o término do sistema de cotas por ser socialmente injusto.
D consideram o sistema de cotas a maneira mais adequada para eliminar rapidamente as injustiças sociais.

EM 2006

A migração, na grande maioria das vezes, é decorrente das necessidades impostas pelas condições em que as pessoas se encontram. É comum, em médios e grandes centros urbanos do Brasil, nas regiões Sudeste e Sul, a presença de nordestinos. Tempos atrás, foi apresentado um projeto de lei, na Câmara Municipal de São Paulo, proibindo os moradores com menos de dez anos de fixação na cidade de usar serviços públicos municipais. Esse projeto, felizmente, não foi aprovado.

V. William Ummus. **Projeto Escola e Cidadania**. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

Com base no texto, pode-se dizer que

(A) os migrantes geram problemas para a população local, como o caos urbano, e, por isso, são perseguidos.
(B) há preconceito não declarado e discriminação ao migrante oriundo das regiões mais pobres do país, que se desloca em busca de emprego.
(C) os migrantes nordestinos, atualmente, são minoria nessas regiões e já se integraram no mercado de trabalho, o que contribui para a eliminação dos preconceitos.
(D) a migração interna entre as regiões brasileiras é coisa do passado, e a população dos grandes centros já não discrimina nenhum cidadão.

EM 2007

Não foi possível estabelecer e analisar a correlação entre os itens e os descritores da matriz de maneira precisa, uma vez que não tivemos acesso a um mapeamento dos itens, indicando e a qual descritor da matriz se referia. Apesar disso, é possível afirmar que os temas e conceitos indicados na matriz, assim como as habilidades, estão presentes na avaliação. A única restrição é que, em alguns casos, alguns itens cobram apenas uma informação pontual, fugindo da proposta mais geral da prova de trabalhar

com competências. São facilmente identificáveis, no Ensino Fundamental, itens que contêm conteúdos relacionados a habilidades como: *Identificar fenômenos e fatos histórico-geográficos e suas dimensões espaciais e temporais*, *utilizando mapas e gráficos; Reconhecer transformações temporais e espaciais na realidade*; *Identificar características de diferentes patrimônios étnico-culturais e artísticos*; *Identificar em diferentes documentos históricos, os fundamentos da cidadania e da democracia presentes na vida social*, dentre outras.

Um exemplo da relação entre o item e a habilidade presente na matriz é o item 44 da prova de 2002 do Ensino Fundamental, que faz referência a um documento e sua relação com a cidadania e também o item 16 da prova de 2008 que trata da identificação do patrimônio histórico nacional e seus significados.

44 ***Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.***

Constituição Federal do Brasil. Parágrafo único do Artigo 1º, Título I, 1988.

A expressão "*Todo poder emana do povo*" assegura um direito fundamental dos cidadãos, com o significado de

(A) exercício do poder por indivíduos em troca de eventuais benefícios pessoais.
(B) redução do papel e das funções da política na vida da sociedade atual.
(C) aumento da desconfiança da sociedade com relação a representantes eleitos.
(D) garantia à sociedade do poder de decidir seu destino político e a vida em geral.

EF 2002

O dique do Tororó, ou de Itororó, como é cantado na música popular do Brasil, foi construído pelos holandeses que invadiram Salvador em 1624. Inicialmente, era uma fonte de água potável e ponto de encontro dos negros que ali buscavam água para seus senhores. Durante muito tempo, foi mantida a construção rudimentar, mas, em 1998, reurbanizado, ganhou estátuas dos principais orixás africanos. Esse local foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).



Dique do Tororó – Salvador (Bahia)
Internet: <http://www.upadi.com>.

O tombamento do dique do Tororó, isto é, o fato de esta edificação e seu entorno serem declarados de interesse público nacional, deveu-se

A ao significado histórico que o local representa.
B ao interesse dos turistas que visitam Salvador.
C à idéia de recuperar a fonte como manancial de água potável.
D ao fato de o local ser um ponto central e de passagem obrigatória.

EF 2008

No que se refere à análise técnica dos itens de ciências humanas, no Ensino Fundamental e médio, observa-se, na avaliação de 2002, a presença de textos mais curtos, concisos e de linguagem mais acessível. Nas avaliações de 2006 a 2008, que possuem várias questões em comum, há muitos textos longos, com linguagem mais complexa que tornam os itens bem mais difíceis. Podemos observar essas características no item 42 da prova de 2002 e no item 5 da prova de 2006 do Ensino Fundamental.

42 O mapa ao lado destaca uma região do País que apresenta graves problemas sociais.



Buscando diminuir as causas dos problemas sociais vividos pela região em destaque foram desenvolvidos alguns projetos pelo Governo Federal, tais como a criação

(A) da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia.
(B) do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
(C) da Zona Franca de Manaus.
(D) do Estado de Tocantins.

No ano de 58 a.C., quando as legiões romanas, sob o comando de Júlio César, invadiram o território da Gália (correspondente à atual França), dois povos culturalmente diferentes viram-se frente a frente.

Os gauleses eram de origem celta, povo que vivia por volta de 700 a.C. Ocupavam um território que ia do leste europeu à península Ibérica, avançando por parte da Grã-Bretanha e Irlanda.

Os celtas organizavam-se em aldeias, cujo chefe era eleito pelos nobres. Entre os nobres encontravam-se os mais valorosos guerreiros e sacerdotes (os druidas). Os druidas eram chefes religiosos e mágicos — instruíam os jovens guerreiros, ensinando-lhes a coragem e o desprezo pela morte. Tinham grande influência sobre o seu povo porque conheciam a astrologia, a história da terra e os poderes de cura. Por isso, após a invasão romana, o imperador Júlio César decidiu neutralizar sua importância, impondo as divindades romanas.

Com base no texto, é correto afirmar, a respeito da dominação dos romanos sobre os gauleses, que

A os romanos respeitaram a cultura gaulesa e instituíram a liberdade de culto.
B os druidas gauleses defenderam as práticas religiosas romanas e aderiram a elas.
C os romanos impuseram as divindades romanas como estratégia de conquista.
D os gauleses aceitaram a dominação romana para poder manter sua cultura religiosa.

EF 2006

No que se refere ao uso de textos, imagens, gráficos e tabelas na contextualização inicial dos itens, observa-se que, na grande maioria dos casos eles são efetivamente necessários para a solução dos itens. Os contextos apresentados não se limitam a ilustrar o assunto ou a fazer um preâmbulo, eles, de fato, contêm informações necessárias para a resolução do item. Isso pode ser observado no item 19 de 2002 e no item 29 da prova de 2008.

19 *Leis trabalhistas não existem para a maioria*

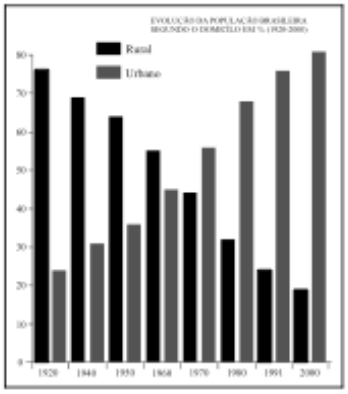
Pesquisa realizada em 126 municípios de todos os estados brasileiros aponta que a maioria dos trabalhadores do país vive à margem da lei trabalhista.
A maior parte deles não recebe 13º salário (53%) nem férias remuneradas (54%).
46% deles nunca trabalharam com registro em carteira profissional.

Adaptado de Folha de S. Paulo, 24 de março de 2002

De acordo com o texto, as leis trabalhistas, para os trabalhadores citados,

(A) ainda precisam ser cumpridas.
(B) já estão sendo cumpridas pelos empregadores.
(C) devem ser implementadas pelo governo.
(D) são válidas apenas para aqueles que têm carteira de trabalho.

EF 2002



IBGE, Censos Demográficos.

Diante da mudança com relação à população urbana e à rural do Brasil, mostrada no gráfico acima, é correto afirmar que

A verificou-se uma forte migração da cidade para o campo.
B há um equilíbrio entre a população rural e urbana.
C a maior parte da população brasileira concentra-se nas áreas rurais.
D as cidades transformaram-se em pólos de atração populacional.

EF 2008

No caso do Ensino Médio, foi constatado em vários casos a ausência de necessidade das informações incluídas no item para a resolução do mesmo. No item 3 da prova de 2002, a imagem é redundante ao texto, sendo apenas ilustrativa, portanto, desnecessária à compreensão e resolução da questão. No item 7 da prova de 2005, há dois textos para o candidato observar, porém o segundo (de Yasser Arafat) não é necessário para a resposta, já que o primeiro fornece informações sobre a situação de confronto entre as partes envolvidas. No item 12 da prova de 2007, o enunciado informa sobre a relação das crianças com o tráfico, em um documentário televisivo, no entanto as alternativas baseiam-se apenas na tabela da população estimada em 1990. Não há relação clara entre os dados da tabela e o texto do enunciado para a resolução do item.

QUESTAO 12

Brasil: população estimada em 1990 e projetada em 2010

Grupo de idade	1990	2000	2010
0 - 14	50.146	50.285	50.828
15 - 64	87.641	110.528	129.455

Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20227.pdf

Foi de grande impacto a transmissão, pela Rede Globo, do documentário "Falcão – Meninos do Tráfico". Nele vemos depoimentos de meninos ligados ao tráfico de drogas em algumas cidades brasileiras (Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). São meninos sem futuro. Considere essa face da realidade da infância e os dados que aparecem na tabela acima para assinalar a opção correta.

(A) Apesar da diminuição percentual de crianças no conjunto, isso pouco significa, pois a quantidade de crianças permanecerá estável.
(B) As previsões indicam que o problema da infância diminuirá no país, visto que o número de crianças tende a cair.
(C) Países com muitas crianças devem fazer grandes investimentos em educação. No caso do Brasil, essa necessidade vai diminuir.
(D) A proporção do número de crianças no total da população tende a cair, o que tornará mais eficazes as políticas para a infância.

EM 2007

Os comandos são claros e diretos, em geral, fazendo referência ao tema tratado e solicitando o que deve conter a resposta correta tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Não há itens com perguntas na forma negativa, nem estratégias que possam confundir o candidato. Vários comandos são o começo de uma frase que deve sem complementada com uma das opções de resposta. Ressalte-se que nas provas de 2006 a 2008 do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alguns textos dos comandos são também muito longos e nem sempre se distinguem claramente do contexto, aparecendo como continuidade do mesmo, como ocorre no item 3 de 2008 da prova do Ensino Fundamental e no item 15, da prova de 2002.

Tsunamis arrasam comunidades litorâneas. Terremotos demolem prédios inteiros e furacões despedaçam casas. Em todo o mundo, ocorrem desastres naturais de grande escala, os quais podem ser explicados por

A desenvolvimento da pesca submarina.
B avanço da exploração espacial.
C processos naturais do meio ambiente.
D emprego dos programas nucleares.

EF 2008

15 No Brasil, em 1989, depois de muito tempo, ocorreram eleições diretas para Presidente da República. Fernando Collor de Mello tornou-se Presidente. Em 1992, o Presidente foi alvo de ações do Congresso Nacional e de forte mobilização da sociedade.

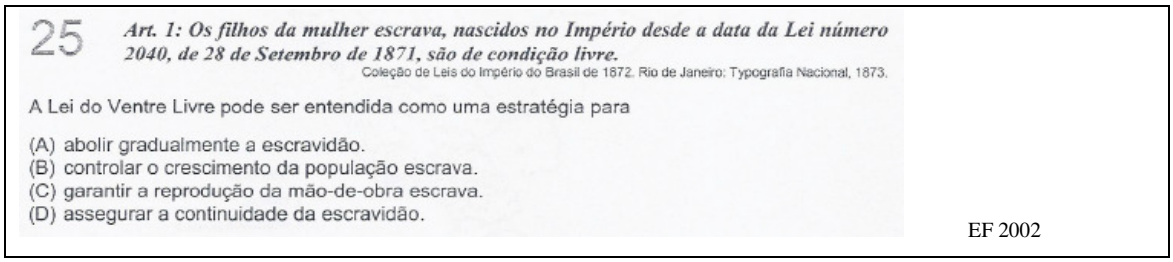
Essa mobilização pretendia

(A) o afastamento do Presidente.
(B) o fechamento do Congresso.
(C) a implementação do parlamentarismo.
(D) a exoneração do Ministro da Justiça.

EF 2002

A prova do Ensino Fundamental, de um modo geral, não apresenta também problemas no que se refere à possibilidade de haver mais de uma resposta para um mesmo item. Há algumas exceções, como a questão 25 da prova de 2002, na qual, pode-

se, por uma determinada análise, afirmar que a Lei do Ventre-Livre era uma estratégia para dar continuidade à escravidão, pois estendia ao máximo a existência dos escravos, dando, ao mesmo tempo, alguma resposta à sociedade às pressões exercidas para o fim da mesma. Trata-se, no entanto, mais de uma questão de interpretação do período histórico do que um problema formal de criação do item.



25 *Art. 1: Os filhos da mulher escrava, nascidos no Império desde a data da Lei número 2040, de 28 de Setembro de 1871, são de condição livre.*

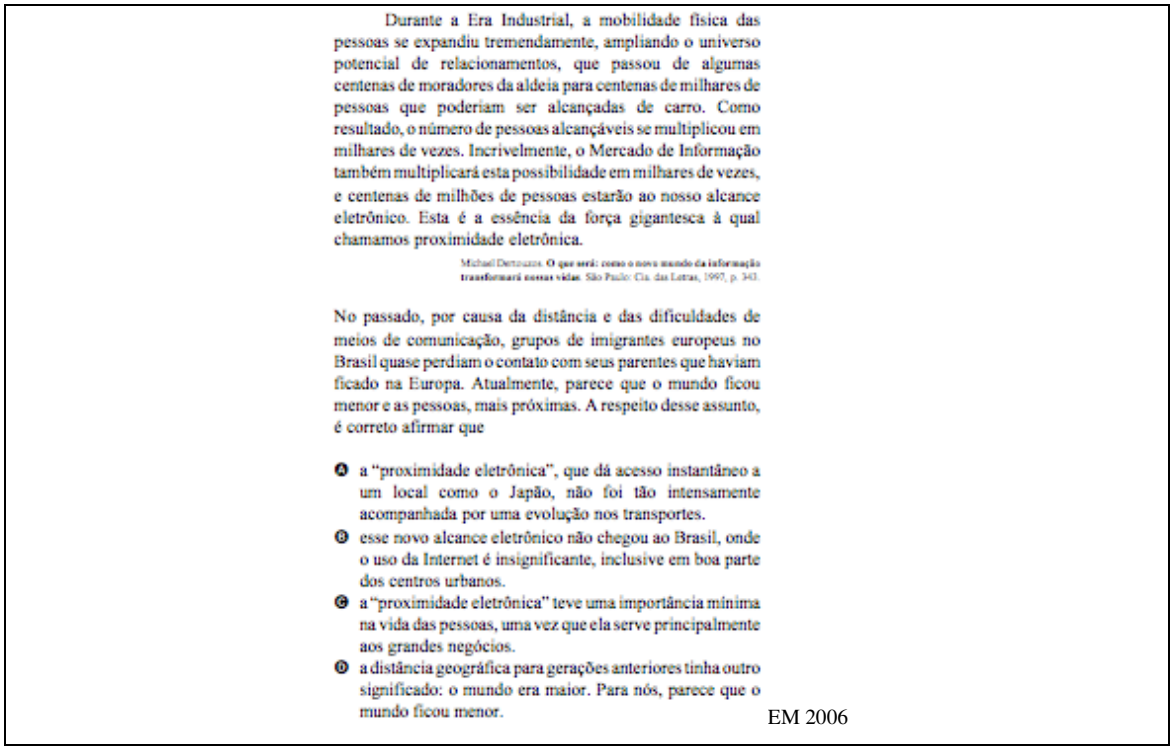
Coleção de Leis do Império do Brasil de 1872. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1873.

A Lei do Ventre Livre pode ser entendida como uma estratégia para

(A) abolir gradualmente a escravidão.
(B) controlar o crescimento da população escrava.
(C) garantir a reprodução da mão-de-obra escrava.
(D) assegurar a continuidade da escravidão.

EF 2002

No caso do Ensino Médio, há também alguns poucos casos em que pode haver divergência ou multiplicidade de gabarito, como ocorre no item 29 da prova de 2006, na qual o gabarito sugerido é a alternativa A (proximidade eletrônica), no entanto a alternativa D ("para nós, parece que o mundo ficou menor") também pode corresponder à situação apresentada no texto contemplado pelo enunciado, aqui transcrito em parte: "atualmente, parece que o mundo ficou menor e as pessoas, mais próximas."



Durante a Era Industrial, a mobilidade física das pessoas se expandiu tremendamente, ampliando o universo potencial de relacionamentos, que passou de algumas centenas de moradores da aldeia para centenas de milhares de pessoas que poderiam ser alcançadas de carro. Como resultado, o número de pessoas alcançáveis se multiplicou em milhares de vezes. Incrivelmente, o Mercado de Informação também multiplicará esta possibilidade em milhares de vezes, e centenas de milhões de pessoas estarão ao nosso alcance eletrônico. Esta é a essência da força gigantesca à qual chamamos proximidade eletrônica.

Michael Dertouzos. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, p. 343.

No passado, por causa da distância e das dificuldades de meios de comunicação, grupos de imigrantes europeus no Brasil quase perdiam o contato com seus parentes que haviam ficado na Europa. Atualmente, parece que o mundo ficou menor e as pessoas, mais próximas. A respeito desse assunto, é correto afirmar que

A a "proximidade eletrônica", que dá acesso instantâneo a um local como o Japão, não foi tão intensamente acompanhada por uma evolução nos transportes.
B esse novo alcance eletrônico não chegou ao Brasil, onde o uso da Internet é insignificante, inclusive em boa parte dos centros urbanos.
C a "proximidade eletrônica" teve uma importância mínima na vida das pessoas, uma vez que ela serve principalmente aos grandes negócios.
D a distância geográfica para gerações anteriores tinha outro significado: o mundo era maior. Para nós, parece que o mundo ficou menor.

EM 2006

Um aspecto positivo da prova é o fato de os itens não utilizarem estratégias que induzem ao erro, como por exemplo, expressões totalizantes como todos, sempre, único, exclusivamente, somente, enfim, não é uma única palavra que define se a opção está

correta ou não. Isso faz com que se torne mais difícil o candidato errar o item apenas pela desatenção a uma única palavra, como um não, que pode mudar completamente o sentido da frase.

Por fim, sobre o nível de dificuldade da prova, no Ensino Fundamental, considerou-se que a prova de 2002 possui itens muito adequados ao nível dos candidatos a que se propõe o exame. São enxutos, com vocabulário acessível e textos de fácil compreensão. Os itens mais fáceis são aqueles em que as informações necessárias para a resolução estão presente no contexto e apresentam baixa complexidade. Já os itens de média dificuldade, são aqueles nos quais as informações necessárias para a resolução estão presentes no contexto, mas exigem maior capacidade de relacionar e interpretar informações. Dentre os mais difíceis estão aqueles cujas respostas podem ser obtidas também recorrendo aos contextos, mas exigem ainda maior capacidade de estabelecer relações ou mesmo informações adicionais.

No caso das provas de 2006 a 2008, que possuem muitos itens em comum, há questões com nível de dificuldade bem mais alto devido à extensão e complexidade dos textos presentes na contextualização, mesmo considerando a extensão dos comandos e distratores. O vocabulário também é mais complexo, exigindo bom nível de letramento dos candidatos.

O item 6 da prova de 2002 e o item 31 da prova de 2002 podem ser considerados, respectivamente, exemplos de item mais fácil e mais difícil.

6 Em cada região brasileira podemos observar uma culinária típica: em Salvador, na Bahia, destaca-se o uso do leite de coco, azeite de dendê e pimenta, influenciado pelas culturas indígenas, portuguesa e africana. No Rio Grande do Sul, destaca-se o uso da carne preparada como churrasco. Há também produção de uvas e vinhos influenciada pelos imigrantes italianos. No litoral do Maranhão, predomina o uso de frutos do mar e o arroz de cuxá (arroz com ervas). Essa é uma influência francesa, holandesa e portuguesa.
As diferenças na culinária brasileira decorrem da combinação

(A) apenas da cultura italiana com a portuguesa.
(B) apenas da cultura africana com a indígena.
(C) dos costumes culinários de vários povos.
(D) apenas dos costumes de vários povos indígenas.

EF 2002

31 A seqüência de figuras representa um dos sérios problemas ambientais: a erosão.



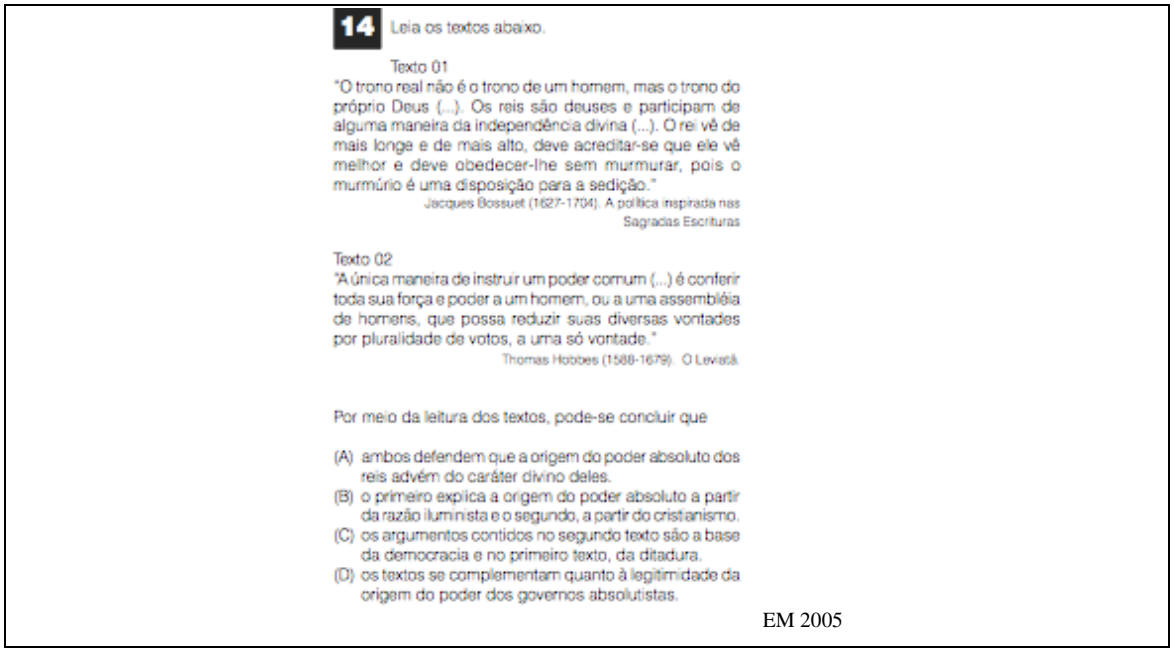
VÓVIO, Claudia Lemos. *Coleção Viver, Aprender: educação de jovens e adultos*. Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

Dentre as ações humanas que podem agravar o problema da erosão está

(A) a construção de curvas de nível.
(B) o uso de agrotóxicos.
(C) o desmatamento.
(D) o plantio de jardins e bosques.

EF 2002

No Ensino Médio foram considerados difíceis itens que exigem do candidato maior conhecimento conceitual que não está presente na avaliação, como é o caso do item 14 da prova de 2005.



14 Leia os textos abaixo.

Texto 01

"O trono real não é o trono de um homem, mas o trono do próprio Deus (...). Os reis são deuses e participam de alguma maneira da independência divina (...). O rei vê de mais longe e de mais alto, deve acreditar-se que ele vê melhor e deve obedecer-lhe sem murmurar, pois o murmúrio é uma disposição para a sedição."

Jacques Bossuet (1627-1704). A política inspirada nas Sagradas Escrituras

Texto 02

"A única maneira de instruir um poder comum (...) é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades por pluralidade de votos, a uma só vontade."

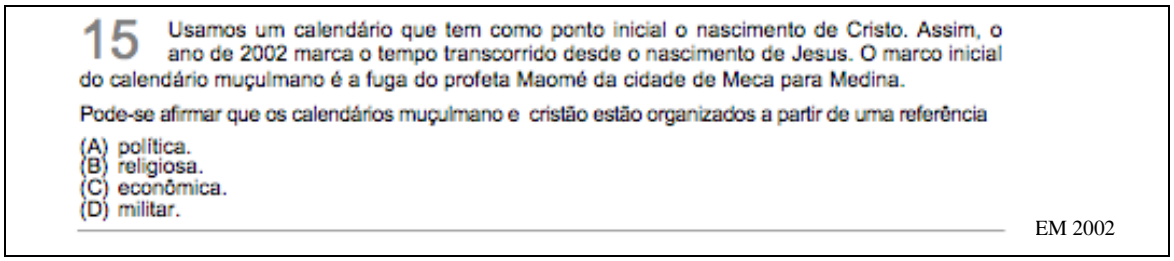
Thomas Hobbes (1588-1679). O Leviatã

Por meio da leitura dos textos, pode-se concluir que

(A) ambos defendem que a origem do poder absoluto dos reis advém do caráter divino deles.
(B) o primeiro explica a origem do poder absoluto a partir da razão iluminista e o segundo, a partir do cristianismo.
(C) os argumentos contidos no segundo texto são a base da democracia e no primeiro texto, da ditadura.
(D) os textos se complementam quanto à legitimidade da origem do poder dos governos absolutistas.

EM 2005

Já itens mais fáceis, como o item 15 da prova de 2002 do Ensino Médio, são aqueles que trazem as informações necessárias para a sua resolução sem envolver elaborações mais complexas.



15 Usamos um calendário que tem como ponto inicial o nascimento de Cristo. Assim, o ano de 2002 marca o tempo transcorrido desde o nascimento de Jesus. O marco inicial do calendário muçulmano é a fuga do profeta Maomé da cidade de Meca para Medina.

Pode-se afirmar que os calendários muçulmano e cristão estão organizados a partir de uma referência

(A) política.
(B) religiosa.
(C) econômica.
(D) militar.

EM 2002

Por fim, é necessário destacar que, embora o Documento Básico proponha a formulação de uma prova que valorize os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos jovens e adultos ao longo de sua vida, considerando suas trajetórias pessoais, faltam itens que se aproximem do universo do público da EJA, especialmente ao mundo do trabalho. A experiência dos alunos, ao menos daqueles que, já em idade adulta, ingressaram nas atividades produtivas, ocupa um lugar secundário na maior parte dos conteúdos avaliados. Esses são verificados a partir de conceitos apreendidos na vivência escolar, numa perspectiva acadêmica, e o exame visa, segundo o Documento Básico, dar ao aluno "oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui." (p.14). Nesse sentido, tanto os conteúdos fundamentais das humanidades

quanto as competências devem ser avaliados por meio de itens que ofereçam "autonomia ao estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações." (p.14).

3.5.2.3. Linguagens e Códigos

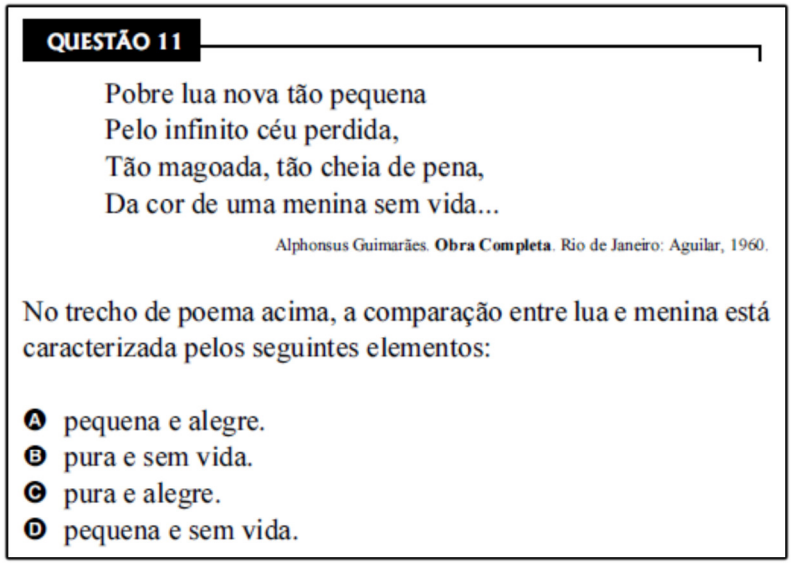
Na análise da área de Linguagens e Códigos, os consultores da área tiveram posicionamentos claramente distintos ao fazerem referência ao Ensino Fundamental e Médio. Por isso, optamos aqui por manter análises separadas.

Ensino Fundamental

De acordo com o Livro introdutório do Encceja, espera-se que as avaliações de certificação de EJA atestem competências como "a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar a influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos".

De modo geral, observou-se que, nas provas de 2002, 2006, 2007 e 2008, as questões foram desenvolvidas nessa perspectiva, pois colocam o jovem diante de propostas que exigem a atribuição de sentido de textos diversos e, para que isso aconteça, é preciso que o aluno ative as diversas competências elencadas acima.

Entretanto, apesar de a maioria das questões das provas avaliar habilidades e competências a partir da resolução de problemas, há algumas questões que podem ser respondidas pelo aluno por exclusão, o que não contribui para avaliar, de fato, a aplicação de capacidade de resolução de problemas pelos estudantes, como, por exemplo, na questão 11, da prova de 2006, em que o aluno não precisa compreender o poema dado. Basta considerar as expressões "lua pequena" e "menina sem vida" para, por exclusão, chegar à resposta correta.



QUESTÃO 11

Pobre lua nova tão pequena
Pelo infinito céu perdida,
Tão magoada, tão cheia de pena,
Da cor de uma menina sem vida...

Alphonsus Guimarães. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.

No trecho de poema acima, a comparação entre lua e menina está caracterizada pelos seguintes elementos:

A pequena e alegre.
B pura e sem vida.
C pura e alegre.
D pequena e sem vida.

EF 2006

Do mesmo modo, não foram contempladas outras competências, como a H3 - "Reconhecer a importância das linguagens e dos sistemas de comunicação nos ambientes [...] **de trabalho**". Essa competência do ponto de vista do Livro introdutório do Encceja é muito importante já que a avaliação é destinada ao público de EJA, que "necessita dos saberes escolares para a vida social, o trabalho, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal." (p. 22)

Conforme ainda o Livro introdutório do Encceja, os jovens precisam participar "agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro" (p. 31). Esse aspecto está contemplado na matriz de conhecimentos do Ensino Fundamental, mais especificamente nos eixos **IV** – "Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para **construir argumentação** consistente" e **V** – "Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para a **elaboração de propostas de intervenção** solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural". Isso, no entanto, não foi contemplado nas provas, tampouco nas propostas de redações, em que se esperava que ocorresse.

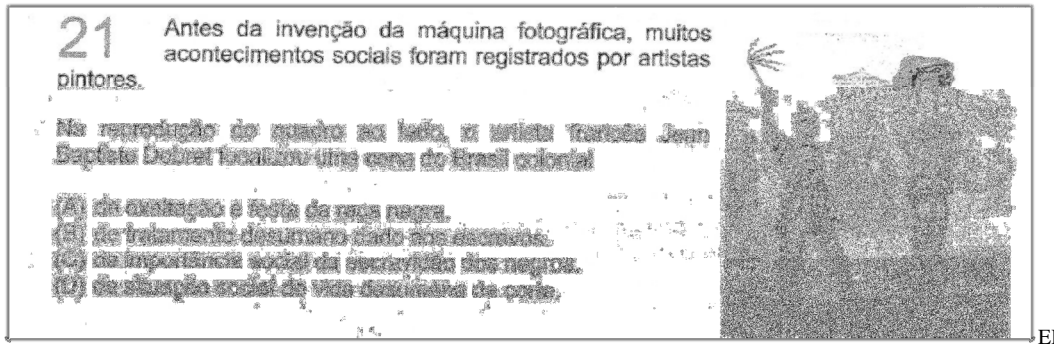
Ainda que os temas das redações estejam relacionados a questões polêmicas da realidade e requeiram respeito aos valores humanos e à diversidade cultural, as propostas não solicitam explicitamente que o aluno proponha uma intervenção na realidade. A exemplo disso, é possível destacar que a prova de 2006 pede apenas a produção de um texto que responda à questão "Afinal, o que é lixo?". Essa pergunta pode levar o aluno a produzir um texto simplesmente expositivo; a prova de 2007 pede que o aluno disserte sobre a influência do esporte na vida do cidadão, mas não pede que

ele proponha uma intervenção na realidade; a prova de 2008 solicita que o aluno redija um texto dissertativo, respondendo à pergunta: "Existe espaço para a cooperação em um mundo de competição?". No entanto, mais uma vez, não se solicita que se proponha uma intervenção na realidade quanto a isso.

Outros exemplos de competências relacionadas aos eixos indicados acima e não contempladas nas provas foram: as competências **H30** "Identificar, em um texto os mecanismos linguísticos na construção da argumentação" e **H6** "Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões estrangeiras".

Já em relação aos estudantes relacionarem informações e conhecimentos concretos para a formulação de argumentos, as provas cumprem esse papel nas propostas de redação (com exceção da prova de 2006), pois apresentam textos motivadores para que os alunos produzam seus próprios textos. Com isso, espera-se que eles relacionem as informações apresentadas em cada um deles e pedem que se posicionem sobre os temas dados.

Um dado importante é em relação à falta de questões que levem o aluno a relacionar os textos lidos aos seus respectivos **contextos de produção**. Como exemplo, temos as competências **F5** "Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional" e H**16** "Identificar, em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção" - não contempladas em nenhuma das quatro provas analisadas - e **H12** "Relacionar os sentidos de uma obra artística ao seu contexto de produção" - contemplada em 2 questões apenas: na questão 21 da prova de 2002 e na questão 25 da prova de 2007. Esse dado contraria o que diz o item **II** -"Eixos Conceituais que estruturam o Encceja", (Livro introdutório) ao afirmar que o Encceja valoriza "a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações." (p. 14). Vale destacar que, mesmo nas questões em que o contexto de produção é resgatado, ele não contribui de fato para a resolução do problema proposto, como podemos verificar a seguir.



21 Antes da invenção da máquina fotográfica, muitos acontecimentos sociais foram registrados por artistas pintores.

Na reprodução do quadro ao lado, o artista francês Jean Baptiste Debret focalizou uma cena do Brasil colonial

(A) da ostentação e luxo da nossa nobreza.
(B) do tratamento desumano dado aos escravos.
(C) da importância social da escravidão dos negros.
(D) da situação social de uma senhora de posse.

EF 2002

Nesse item, verificamos que o contexto de produção do quadro apresentado não é fundamental para que o aluno lhe atribua um sentido adequado, uma vez que saber quando a pintura foi produzida não interfere na leitura da imagem representada. O que auxilia na atribuição de sentidos à imagem, nesse caso, é a especificação de que a cena retratada ilustra a época colonial, independentemente de quando o quadro foi pintado ou por quem. Para que o contexto dado (antes do advento da fotografia) fosse relevante para a leitura, a pergunta deveria ser outra. Por exemplo: "Considerando que a cena retratada não é uma fotografia e sim uma pintura elaborada na época colonial por um francês, é possível afirmar que..."

QUESTÃO 25



Retirantes, pintura de Cândido Portinari de 1944.

O período que abrange toda a década de 30 e os primeiros anos da década de 40 do século XX caracteriza-se por mudanças profundas no cenário nacional, decorrentes não só das transformações políticas internas, como também das externas. As manifestações artísticas vão espelhar esses atos. A arte, por exemplo, mergulhou de forma profunda no tenso panorama ideológico da época, buscando analisar as situações vividas e representá-las pela linguagem estética. A pintura de Portinari, ilustrada acima, datada de 1944, em relação à sociedade brasileira, denuncia

(A) as desigualdades sociais e suas conseqüências.
(B) os maus-tratos dos adultos em relação aos filhos.
(C) o caráter intimista e a superação pela religiosidade.
(D) o traço de cordialidade como característica brasileira.

EF 2007

Nesse item, acontece o mesmo que o anterior: o aluno não precisaria do contexto apresentado para responder adequadamente essa questão.

Outras competências, como **H7** "Reconhecer os valores culturais representados por outras línguas na língua portuguesa"; **H10** "Reconhecer, nas diferentes manifestações da cultura corporal, fatores de construção de identidade e expressões de valores sociais"; **H13** "Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos"; **H17** "Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais"; **H20** "Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacionais"; **H27** "Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos linguísticos" foram pouquíssimas vezes representadas nas questões das provas analisadas e ainda assim em anos distintos.

Com relação à utilização de conceitos, a maioria de itens não exige conhecimento de conceitos específicos para a avaliação de competências. Contudo, ao contrário do que possa parecer, o fato de não ter sido constatado um número significativo de questões que exigissem o domínio de conceitos específicos da área para resolução de itens não significa que as provas estejam inadequadas, uma vez que em Linguagens, importa muito mais o desenvolvimento e a ativação de capacidades de leitura para compreender um texto do que conceitos propriamente ditos. Mesmo assim, alguns conceitos, quando solicitados, o foram de forma pertinente, como, por exemplo na questão 16 de 2007, em que é exigido do aluno o domínio do código linguístico, considerando os usos atuais da língua.

QUESTÃO 16



Dormir no sofá da sala
não transforma êste em cama
teto é telhado de dentro
telhado é o teto de cima,
tem quem sai melhor que entra
tem quem é pôsto pra fora
Águia não é urubu
Quem está sentado não anda
Só se veste quem está nu.
Mas como querer, meu filho,
Que tu, tão desprevenido,
Domine tanta aridez
Se achas que seis vêzes sete
perfazem quarenta e três?

O Cruzeiro. O Pif Paf. 3 out. 1959.

Esse texto foi publicado em 1959. Comparando-se a escrita desse texto com a escrita atual, verifica-se alteração
(A) no emprego de circunflexo em algumas palavras.
(B) na grafia de um grande número de vocábulos.
(C) na forma de utilizar alguns sinais de pontuação.
(D) no lugar de alguns termos em alguns períodos.

EF 2007

Se, por um lado, as avaliações não contemplaram todas as capacidades previstas, por outro, avaliaram capacidades outras, também importantes.

A exemplo disso, temos a questão 10 da prova de 2007, que exige a ativação da capacidade de generalização por parte do aluno, capacidade essa que não está explicitamente considerada na matriz. Repare que para responder ao item, o aluno precisa apreender o sentido geral do texto, fazendo uma grande generalização, que lhe permita afirmar que a frase “O vilão é o refrigerante” resume todas as informações apresentadas.

QUESTÃO 10

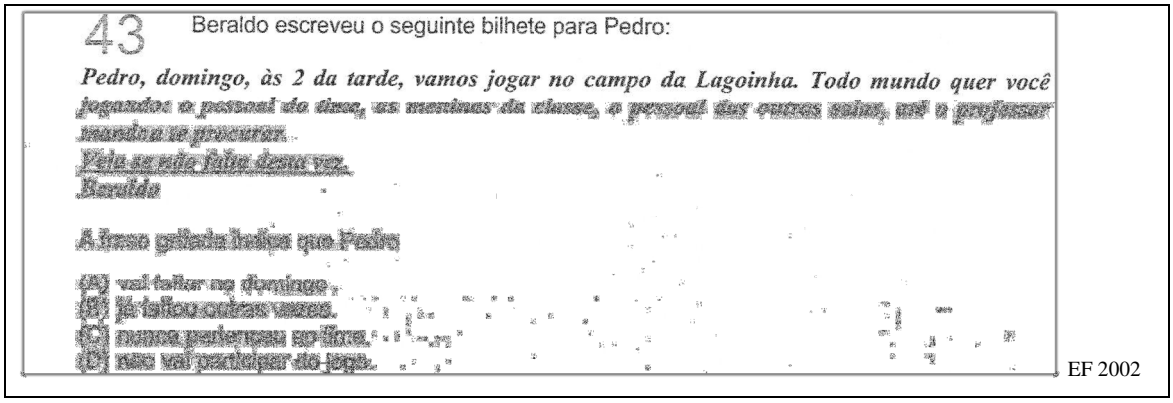
Médicos americanos estudaram 15 mil pessoas que sofriam de azia e relacionaram o problema ao consumo de refrigerantes ou de bebidas com gás. O hábito, em conjunto com o alto índice de massa corpórea, pode explicar a queimação noturna. O fumo e o álcool não parecem ter verdadeira influência.

Época. 23 maio 2005, p. 28.

A frase que sintetiza as idéias desse texto é:
(A) O vilão é o refrigerante.
(B) A azia e o álcool.
(C) Males noturnos e consumo.
(D) Massa corpórea e maus hábitos.

EF 2007

Outra capacidade contemplada nas provas analisadas e não descrita na matriz diz respeito à produção de inferências, como, por exemplo, a questão 43 de 2002, que requer do aluno a compreensão de que o pedido para Pedro "não faltar ao jogo desta vez" está implícita a informação que ele não foi outras vezes ao jogo.


43 Beraldo escreveu o seguinte bilhete para Pedro:

Pedro, domingo, às 2 da tarde, vamos jogar no campo da Lagoinha. Todo mundo quer você jogando: o pessoal do time, as meninas da classe, o pessoal das outras salas, até o professor mandou te procurar.
Pela 1ª vez falta desta vez.
Beraldo

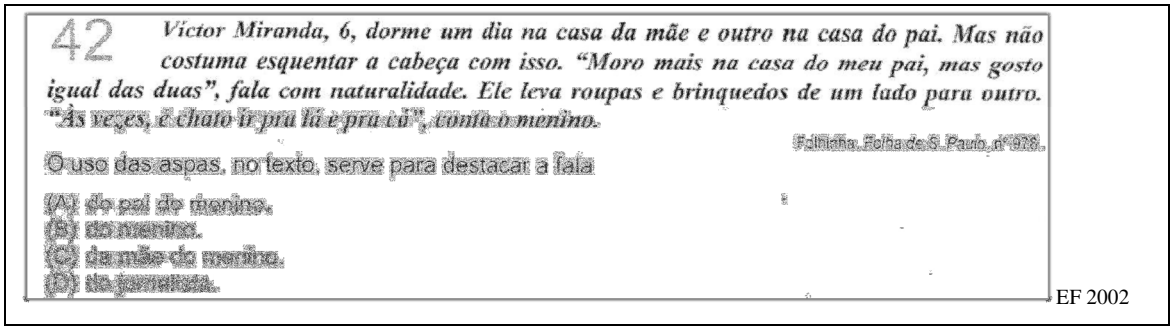
A frase grifada indica que Pedro

(A) vai faltar no domingo.
(B) já faltou outras vezes.
(C) nunca perde seu time.
(D) não vai participar do jogo.

EF 2002

Há ainda exemplos de questões para as quais não foi possível achar correspondência com a matriz de conhecimento, exemplos:

Q42 (2002), que avalia o uso de um mecanismo linguístico em texto de LP:


42 *Victor Miranda, 6, dorme um dia na casa da mãe e outro na casa do pai. Mas não costuma esquentar a cabeça com isso. "Moro mais na casa do meu pai, mas gosto igual das duas", fala com naturalidade. Ele leva roupas e brinquedos de um lado para outro. "Às vezes, é chato ir pra lá e pra cá", conta o menino.*

Folhinha, Folha de S. Paulo, 4/10/98.

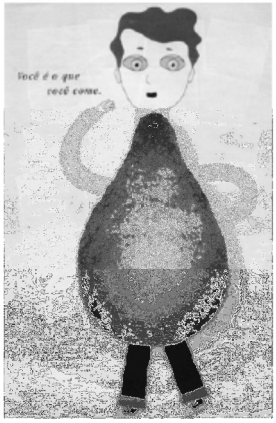
O uso das aspas, no texto, serve para destacar a fala

(A) do pai do menino.
(B) do menino.
(C) da mãe do menino.
(D) da jornalista.

EF 2002

Q1(2008), que exige do aluno a compreensão do que a sociedade contemporânea valoriza e que não está, necessariamente, relacionado aos textos apresentados para leitura:

QUESTÃO 1



Saúde é Vital, n.º 264, set./2005.

O texto acima é parte de uma propaganda de um produto *light*. Ao associar alimento e forma corporal, ele se vale da importância que a sociedade atribui

A ao exercício físico.
B ao padrão de beleza.
C às roupas da moda.
D às refeições rápidas.

EF 2008

Em se tratando de uma prova de certificação, que pressupõe uma situação formal, as próprias questões já são formuladas usando um registro formal e a variedade culta da língua. No entanto, como se espera avaliar capacidades referentes ao reconhecimento e à valorização de outras variedades, há também uma série de questões que exigem que o aluno reconheça diferentes variedades linguísticas, como nas seguintes questões:

Q17 (2006), que faz referência ao significado atribuído às variantes lexicais de *guri*, *moleque* e *garoto*.

QUESTÃO 17

Pra você brincar com o seu guri, seu moleque, seu garoto e todos os xodós favoritos dos brasileiros.

O texto acima, publicado na revista **IstoÉ** de 12/4/2006, ilustra uma propaganda da loja Móveis Favorita. Para mostrar que o produto vendido é preferido em todo o país, a propaganda utiliza a estratégia de

A informar que há lojas filiais em todos os estados.
B usar termos típicos de várias regiões do Brasil.
C afirmar que a loja vende móveis para todas as classes sociais.
D perguntar se todos conhecem os produtos vendidos pela loja.

EF 2006

Q5 (2007), que relaciona uma variante linguística ao significado que ela assume, de acordo com o contexto em que é usada:

QUESTÃO 5

Quando talvez precisar de mim
Cê sabe que a casa é sempre sua, venha sim
Olhos nos olhos,
Quero ver o que você diz...

Chico Buarque de Hollanda. **Caros Amigos**, 1976.

No texto acima, trecho de uma letra de música, o autor usou a palavra "Cê", que foge ao padrão culto da língua. Essa palavra foi utilizada porque o autor
(A) deseja demonstrar pouco conhecimento da norma culta.
(B) deseja ironizar quem fala desse modo.
(C) quer mostrar que o personagem é uma criança.
(D) quer mostrar informalidade e intimidade.

EF 2007

No que concerne, por sua vez, à estrutura dos itens das provas, o Encceja apresenta textos adequados para o público adulto, como podemos perceber nos exemplos da questão18 (2006), que traz um texto que faz referência ao universo adulto, como a figura de um operário:

QUESTÃO 18

Ele um humilde operário
Um operário em construção
Olhou em torno: gamela,
Banco, enxerga, caldeira,
Vidro, parede, janela,
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele que fazia.
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão,

Vinícius de Moraes. **Antologia Completa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

A figura do operário, no trecho do poema acima, eterniza a imagem do

A construtor da nação.
B organizador do trabalho.
C funcionário burocrático.
D patrão autoritário.

EF 2006

A Q10 (2007), que aborda um assunto de interesse do público adulto – saúde:

QUESTÃO 10

Médicos americanos estudaram 15 mil pessoas que sofriam de azia e relacionaram o problema ao consumo de refrigerantes ou de bebidas com gás. O hábito, em conjunto com o alto índice de massa corpórea, pode explicar a queimação noturna. O fumo e o álcool não parecem ter verdadeira influência.

Época. 23 maio 2005, p. 28.

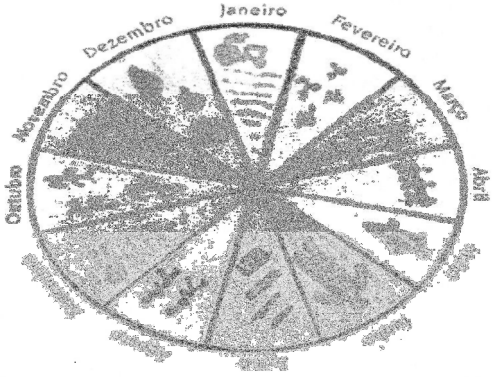
A frase que sintetiza as idéias desse texto é:
(A) O vilão é o refrigerante.
(B) A azia e o álcool.
(C) Males noturnos e consumo.
(D) Massa corpórea e maus hábitos.

EF 2007

Nesse mesmo sentido, os textos, imagens, gráficos e tabelas são efetivamente necessários para a solução dos itens, ainda que, em alguns casos, alguns textos ou figuras não sejam necessários para a resolução das questões propostas, como nos exemplos:

A Q32 (2002), que traz uma imagem desnecessária à resolução da questão:

32 Calendário Indígena



Janeiro – Mês de preparo de solo para feijão.
Fevereiro – Mês da planta do feijão.
Março – Mês da capina.
Abril – Mês da festa do awê.
Maio – Colheita do milho.
Junho – Mês do frio.
Julho – Mês de curso dos professores indígenas.
Agosto – Mês de volta às aulas.
Setembro – Mês de preparo de solo para o milho.
Outubro – Mês da planta do milho.
Novembro – Mês das águas.
Dezembro – Mês da manga, jambo e sapata.

ANGTHICHAY e outros. *O Povo Pataxó e suas histórias*. São Paulo: Global, 2001.

No calendário Pataxó, os índios dedicam a maior parte do ano
(A) ao trabalho com a terra.
(B) a estudar.
(C) à colheita.
(D) à festa do awê.

EF 2002

Ou mesmo a Q25 (2007), que traz um texto para descrever a imagem a que o problema faz referência e é desnecessário para responder a questão.

QUESTÃO 25



Retirantes, pintura de Cândido Portinari de 1944

O período que abrange toda a década de 30 e os primeiros anos da década de 40 do século XX caracteriza-se por mudanças profundas no cenário nacional, decorrentes não só das transformações políticas internas, como também das externas. As manifestações artísticas vão espelhar esses atos. A arte, por exemplo, mergulhou de forma profunda no tenso panorama ideológico da época, buscando analisar as situações vividas e representá-las pela linguagem estética. A pintura de Portinari, ilustrada acima, datada de 1944, em relação à sociedade brasileira, denuncia

(A) as desigualdades sociais e suas conseqüências.
(B) os maus-tratos dos adultos em relação aos filhos.
(C) o caráter intimista e a superação pela religiosidade.
(D) o traço de cordialidade como característica brasileira.

EF 2007

Verifica-se ainda que, algumas vezes, o modo como os textos foram reproduzidos não ajudam o aluno a reconhecer o gênero/suporte a que pertence, como, por exemplo, a questão 17 (2007), que descaracteriza o suporte do gênero propaganda a que o problema se refere.

QUESTÃO 17

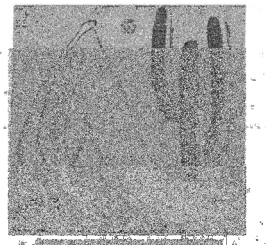
Sua empresa ainda não é ponto com?
Ponto contra.

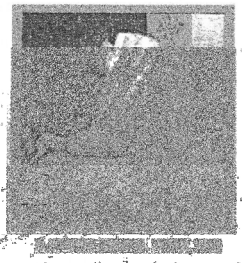
Nessa propaganda da Terra Empresas, de um provedor da Internet, o recurso usado para convencer o consumidor da qualidade do produto é

(A) apresentar indagação sobre o produto.
(B) fazer um jogo com os vários sentidos da palavra ponto.
(C) apresentar as qualidades do produto, superior aos concorrentes.
(D) utilizar palavras de sentido negativo.

EF 2007

19 A arte se manifesta, em cada época, de maneiras diferentes. Pode-se reconhecer uma obra de arte e situá-la na história pelas características que apresentam.



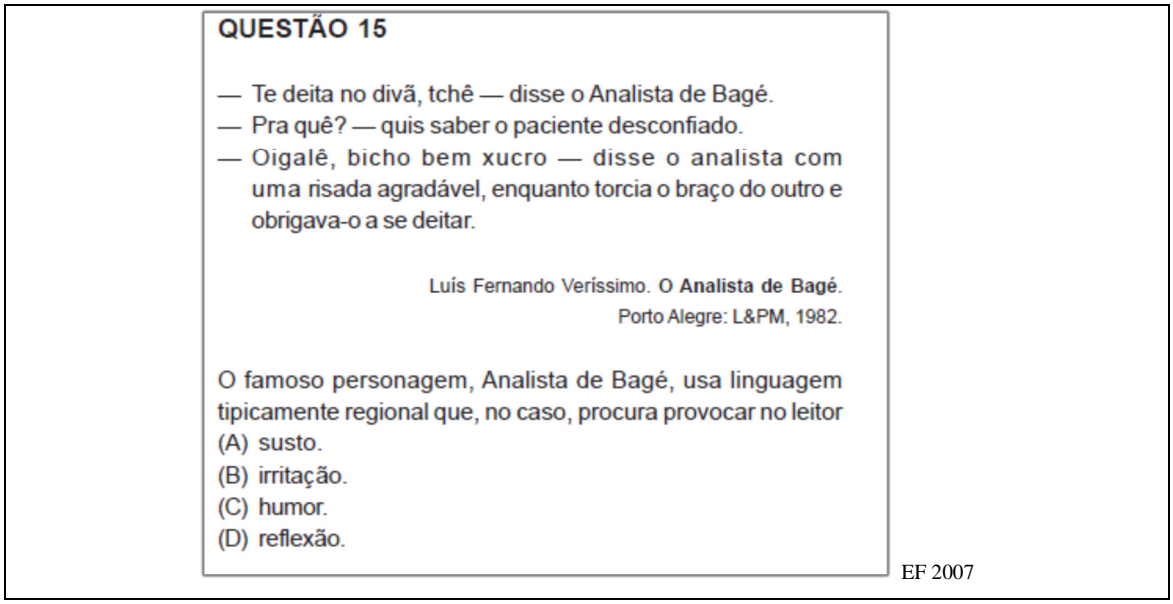


(A) Abaporu é da época moderna e possui deformações na figura humana.
(B) A Mendiga Romana é da época moderna e possui deformações na figura humana.
(C) Abaporu é bem anterior às deformações da época moderna de A Mendiga Romana.
(D) A Mendiga Romana é da mesma época e estilo do movimento modernista de Abaporu.

EF 2002

De modo geral os itens indicam com clareza o que está efetivamente sendo perguntado, os distratores são plausíveis e na maioria dos casos as questões têm apenas uma resposta correta. Entretanto, exceções são observadas nas questões Q19 (2002) quando o enunciado da questão faz referência às duas obras selecionadas e, no entanto, apresenta como resposta informações que só dizem respeito a uma delas:

Em relação à clareza, na questão 15 (2007) – o trecho selecionado não tem humor, por isso, não dá condições para que o aluno chegue a resposta correta. Assim, só acertará a pergunta quem tiver conhecimento prévio do personagem retratado.



QUESTÃO 15

— Te deita no divã, tchê — disse o Analista de Bagé.
— Pra quê? — quis saber o paciente desconfiado.
— Oigalê, bicho bem xucro — disse o analista com uma risada agradável, enquanto torcia o braço do outro e obrigava-o a se deitar.

Luís Fernando Veríssimo. O **Analista de Bagé**.
Porto Alegre: L&PM, 1982.

O famoso personagem, Analista de Bagé, usa linguagem tipicamente regional que, no caso, procura provocar no leitor
(A) susto.
(B) irritação.
(C) humor.
(D) reflexão.

EF 2007

Em relação à apresentação de uma resposta única, apesar de a maioria das questões trazerem claramente uma única resposta correta, há algumas em que isso não acontece, como, por exemplo, a questão 9 na prova de 2006, que exige o conhecimento prévio sobre a capoeira para se escolher as alternativas entre A e D.

QUESTÃO 9

Desenvolvida para ser uma defesa, a capoeira foi sendo ensinada aos negros ainda cativos por aqueles que eram capturados e voltavam aos engenhos. Para não levantar suspeitas, os iniciantes da luta foram sendo adaptados às cantorias e músicas africanas para que a capoeira parecesse apenas uma dança. A capoeira nos dias de hoje vem adquirindo grande número de adeptos de todas as camadas sociais do Brasil e até de outros países, projetando-se mundialmente como arte.

A capoeira, além de representar parte da história de um povo, associa

A ritmos, criatividade e movimentos.
B ludicidade, competitividade e pouca resistência física.
C autodefesa, agilidade e baixo condicionamento físico.
D segurança, técnica e originalidade.

EF 2006

Os distratores das avaliações são plausíveis, estão dentro do mesmo tema e não contêm hipóteses absurdas. Foi encontrada apenas uma questão em que isso não ocorre: na questão 24 de 2007, em que as alternativas apresentadas fogem do tema do texto proposto.

QUESTÃO 24

Ao longo do século XX, as competições foram marcadas pela superação de limites. Os fatores que levaram a essa sucessiva quebra de marcas foram o avanço das ciências e da tecnologia de matérias, as pesquisas científicas sobre o organismo humano e o *marketing* esportivo. Os estudos da área da genética rapidamente permitem identificar, desde a infância, um potencial campeão. A farmacologia também dá sua contribuição, mas por caminhos, às vezes, tortuosos. Muitas drogas sintetizadas para a cura de doenças também levam o corpo a superar limites. Essas drogas de uso condenado no esporte aumentam a massa muscular, reduzem o peso do corpo e favorecem a redução de gorduras.

Alguns atletas, dispostos a vencer a qualquer preço, em competições mais recentes, passaram a fazer uso de drogas, conhecidas como anfetaminas. Essa forma inadequada de superação dos limites atinge

(A) princípios éticos, colocando a vida do atleta em risco.
(B) o código de comunicação, impedindo a divulgação dos procedimentos adotados.
(C) as atividades farmacológicas, organizadas nas tradições culturais.
(D) o sistema de entretenimento, considerando a diversidade sociocultural.

EF 2007

Por fim, relacionando a matriz de conhecimentos às provas e ao Livro introdutório do Encceja, observou-se que há coerência entre eles, embora tenham sido encontradas algumas contradições, como as que foram indicadas acima.

Comparando as provas analisadas, observou-se que as provas de 2006, 2007 e 2008 foram elaboradas a partir do mesmo banco de questões, pois partem dos mesmos textos para elaborar perguntas diferentes (há 6 textos que se repetem em diferentes itens das provas desses anos). Isso, por si, já é uma **diferença** que se observa em relação à prova de 2002.

No que diz respeito às **semelhanças**, percebe-se que as competências avaliadas nas provas desses anos são sempre as mesmas e se concentram nos eixos **I** – "Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica", **II** – "Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas"[78] e **III** – "Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema"[79] da matriz de conhecimentos, relacionadas à Língua Portuguesa, à Literatura; a aspectos da textualidade; a capacidades de leitura; à variedade linguística e à análise linguística ou, mais especificamente, à relação semântica entre palavras e os temas dos textos. Ou seja, ficaram de fora as competências relacionadas à **argumentação** e ao que diz respeito ao **trabalho** e aos **valores sociais**, **humanos** e **culturais**.

Outra **semelhança** observada entre as diferentes provas é o fato de nenhuma delas avaliar competências como a de usar textos em diferentes situações de comunicação; relacionar os textos aos seus contextos; e desenvolver a criticidade e a argumentação, como: **F2** – "Construir um conhecimento sobre a organização de um texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna"; **F5** – "Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional", **H16** – "Identificar em um texto literário as relações entre tema,

[78] Esse item foi contemplado nas questões relativas à educação física (exemplos: Q14 de 2002; Q10 de 2006; Q30 de 2008), literatura (ex: Q20, Q23 de 2002; Q11 de 2006; Q2 de 2007), textualidade (ex: Q29mde 2002; Q1 de 2006; Q18 de 2007), capacidades de leitura (ex: Q24 e Q28 de 2006) e análise linguística (ex. Q6, Q15 de 2008).

[79] Há um número significativo de questões nas provas que solicitam ao aluno relacionar informações para interpretar textos, exemplos: Q2, Q27 (2002); Q6, Q15 (2006); Q19 (2007); Q9, Q14, Q18 (2008).

estilo e contexto histórico de produção", **F9** – "Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica" e **H30** – "Identificar em um texto os mecanismos linguísticos na construção da argumentação".

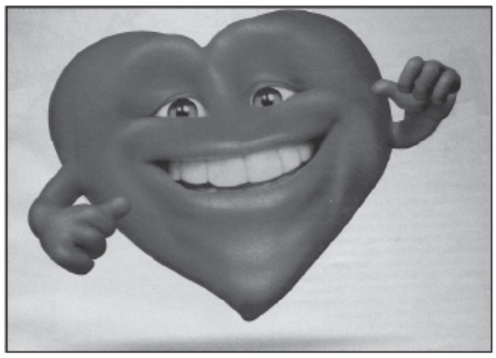
Sobre as **diferenças** entre as provas analisadas, verifica-se que algumas competências foram contempladas em 2002 e não o foram nos outros anos, como, por exemplo, **F1** – "Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas", **H10** - "Reconhecer, nas diferentes manifestações da cultura corporal, fatores de construção de identidade e expressões de valores sociais" e **H27** – "Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos linguísticos".

O inverso disso também é verdadeiro, ou seja, nas provas de 2006, 2007 e 2008, foram contempladas competências não identificadas na prova de 2002, como, por exemplo, **H4** – "Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM" (Ex.: Q4 (2006)); **H5** – "Identificar a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos de sua organização" (Ex.: Q5 (2008)); **F3** – "Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e sinestésicos de diferentes grupos socioculturais" (Ex.: Q8 (2006)); e **F4** – "Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte" (Ex.: Q25 (2008)).

QUESTÃO 4

MINISTÉRIO DA SAÚDE
MAIS ATENÇÃO A VOCÊ

Hipertenso, além do Ministério da Saúde, outros órgãos também se preocupam com você.



Pratique saúde

Dar mais atenção a você é uma prioridade do Ministério da Saúde, mas é um compromisso que você também deve ter, principalmente quem tem pressão alta. **Se você é hipertenso, evite sal na comida. É importantíssimo manter uma alimentação saudável. Não fume, controle o seu peso e a taxa de colesterol. Faça acompanhamento periódico e pratique atividade física regularmente,** mas nunca sem consultar um médico. Os postos de saúde estão prontos para atender você.

Disque Saúde 0800 61 1997. **VEJA**, 1.926, ano 38, nº 41, 12 out. 2005.

Na campanha publicitária do Ministério da Saúde, um recurso empregado para se aproximar do público é
(A) usar termos técnicos próprios da área.
(B) detalhar cientificamente as doenças.
(C) tratar o leitor informalmente por "você".
(D) usar a voz de uma autoridade falando.

EF 2006

QUESTÃO 5

Flats/ Rooms offered
Mill Hill, 4th person for mixed flat, mid-twenties, own room. 7 pm 9597328(Eve).

O texto acima mostra um exemplo de classificados, que oferece apartamentos. A expressão 7 pm 9597328(Eve), no final do texto, indica

A o horário e o número do telefone para se obter informações acerca da oferta.
B o código para acessar informações digitalizadas.
C o número da conta bancária e a agência para depósito.
D a numeração do protocolo da imobiliária.

EF 2008

QUESTÃO 8

Ao brincar, desenvolvemos funções cognitivas e físicas, como a motricidade e, sobretudo, a interação com o outro. O lúdico acompanha o homem na sua história. As manifestações da ludicidade, seja através dos jogos, da dança, da música, das artes seja através da construção de brinquedos e artefatos para o exercício do brincar estão presentes desde a pré-história.

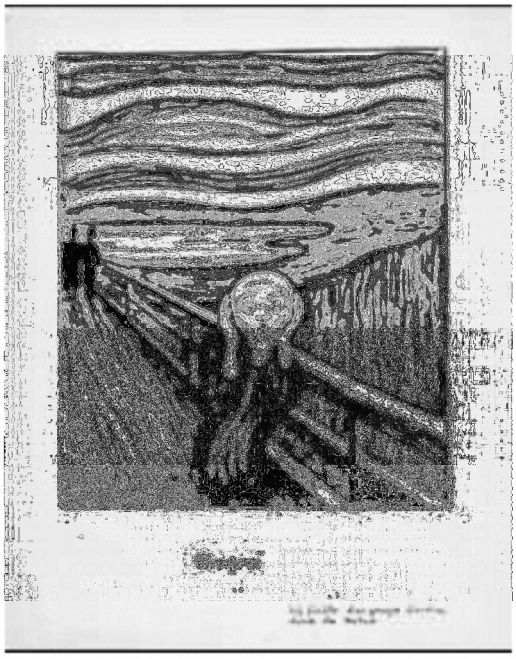
Fábio Aranha. Revista **Nós da escola**, n.º 36, 2006, p. 37.

De acordo com o texto, o ato de brincar

A favorece o desempenho de comportamento diferenciado de meninos e meninas.
B cria formas de se estabelecer relações entre gerações, favorecendo a socialização.
C desenvolve as funções motoras, acentuando as características femininas e masculinas.
D desperta o imaginário, sendo respeitadas as raízes culturais e regionais.

EF 2006

QUESTÃO 25



A expressividade das linhas na gravura de Edvard Munch acima, "O Grito", manifesta

A sentimento de preocupação.
B sensação de fúria.
C sentimento de desespero.
D sensação de desilusão.

EF 2008

Ou seja, os dados parecem revelar que, enquanto as questões da prova de 2002 recaíam, principalmente, na Língua Portuguesa, já as dos outros anos consideraram, além da LP, a Língua Estrangeira Moderna e a Educação Artística.

No que diz respeito à redação, só foi possível comparar as provas de 2006, 2007 e 2008. Nesses anos, todas as propostas partem do pedido de produção de um texto dissertativo pelo aluno. A única diferença é que, na prova de 2006, a proposta induz o aluno a produzir um texto expositivo e não argumentativo, já que não há polêmica no tema proposto.

Cabe observar, ainda, que apesar de a matriz de conhecimentos apresentar conhecimentos relacionados aos gêneros de discurso, as propostas de redação, ao contrário, baseiam-se em tipos textuais.

Considerando o texto "As bases educacionais do Encceja", que compõe o Livro Introdutório do exame, percebe-se que as provas analisadas estão de acordo com esse documento uma vez que concordam sobre o que devem oferecer os exames de certificação para o estudante de EJA: "oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui" (p. 14).

Estão de acordo também ao partirem do mesmo conceito de leitura:

> ler não é extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Brasil, c2000, v.2, p.69, 7º parágrafo).

Essa adequação é perceptível uma vez que as questões das provas primam pela atribuição de sentido pelos estudantes.

Ocorre, no entanto, que as provas não estão de acordo com "As bases educacionais do Encceja" no que se espera dos jovens e adultos que se certificam pelo Encceja:

> exercitem suas potencialidades lógicas e sua **capacidade crítica** em questões de cidadania, reconhecendo e formulando valores essenciais à cultura brasileira, ao convívio democrático e ao desenvolvimento pessoal. (p. 19).

Isso pode ser comprovado a partir do que foi indicado anteriormente em relação à ausência de itens que dissessem respeito à argumentação, ao trabalho e aos valores sociais, humanos e culturais (ficaram de fora as competências relacionadas à argumentação e ao que diz respeito ao trabalho e aos valores sociais, humanos e culturais).

Ensino Médio

O livro introdutório do Encceja destaca que o exame foi construído tendo como base a criação de situações-problema", nas quais "o participante deve mobilizar saberes cognitivos e conceituais" (competências) (Livro Introdutório, p. 23). Entretanto, quando se analisa a maneira como as provas do Ensino Médio foram elaboradas, a seleção dos textos que a compõem e a forma como os enunciados são criados observa-se uma "prática" que, muitas vezes, não possibilita os alunos mobilizarem e fazerem inferências sobre seus saberes para resolver uma situação-problema. Isso se torna mais evidente nas questões que envolviam a linguagem artística.

O uso de textos multimodais no Encceja não cumpre um papel potencializador nas estratégias de leitura, mas apenas o de frisar que se trata de um leitor dependente do texto não-verbal. São poucas as questões (como é o caso da 1 de 2006 que incluam gráficos, tabelas e o cruzamento destes com texto verbal para a configuração de um enunciado).

QUESTÃO 1

11/jun.		Inglaterra		Silverstone
25/jun.		Canadá		Gilles Villeneuve
2/jul.		EUA		Indianapolis Motor Speedway
16/jul.		França		Magny-Cours
30/jul.		Alemanha		Hockenheim

A tabela acima faz parte de uma matéria jornalística sobre a Fórmula 1 de 2006. Nela, os desenhos indicam

A) os países que competiram em cada circuito da Fórmula 1.
B) os países em que as corridas ocorreram e os trajetos dos circuitos.
C) os dias em que aconteceram as provas em cada um dos circuitos.
D) o ponto de largada dos circuitos e os países classificados para correr.

EM 2006

A matriz e o texto específico sobre os conhecimentos de área dialogam entre si. Notamos, porém, que, em alguns itens, poderiam estar mais adequados às habilidades presentes na matriz.

A matriz do Ensino Médio indica, por exemplo, que os itens devem "*analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos*". No entanto, quando analisarmos o item 13 da prova de 2006, por exemplo, a formulação do item reduz-se à leitura de informações e no caso do item 14, refere-se apenas ao repertório da imagem.

QUESTÃO 13



Carlos Tirado Yepes. **Estudo para uma bailarina**.



Fernando Botero. **Bailarina na barra**.

A partir da observação das duas obras de arte acima, é correto afirmar que os artistas representam a bailarina de forma _____. No caso de Botero, é evidente a valorização _____.

A opção que completa corretamente as lacunas é

A) diferente / de novos tipos de movimento.
B) semelhante / da silhueta longilínea.
C) diferente / da abundância corporal.
D) semelhante / da dança moderna.

EM 2006

QUESTÃO 14



Cavalhadas de Pirenópolis.

A obra acima, do artista Juca de Lima, representa as cavalhadas de Pirenópolis – GO, festa que relembra os torneios da Idade Média, em que os cavaleiros exibiam, em espetáculo público, sua destreza e valentia. Observando a pintura, é correto afirmar que os cavaleiros são caracterizados em Pirenópolis pelo uso de

A) roupas modernas.
B) técnicas de luta.
C) máscara de boi.
D) cavalo de pau.

EM 2006

A habilidade H19 prevê “analisar a função predominante (informativa, persuasiva e etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução”. No entanto, quando observamos o item 17 da prova de 2007 e a 1 de 2005 propõe-se apenas a completar informações. O gênero entrevista é descaracterizado para a situação do enunciado no item 17. A questão ganharia maior significação, por exemplo, ao explorar a função de linguagem predominante na entrevista. Já a questão 1 também utiliza um gênero (propaganda), mas esvazia seu potencial de função de linguagem para apenas solicitar que se completem informações de acordo com a imagem.

1 Observe a imagem:



(in http://sunhill-phuket.com/phuket_hotel_gallery/)

O logotipo acima é da rede hoteleira *Sun Hill*, na Tailândia. Ele trabalha formas que sugerem elementos da paisagem _____. Os traços dessas formas e os das letras são _____, evocando a imagem do (a)_____.

Qual a alternativa que completa as lacunas ?

(A) campestre, arredondados, lua.
(B) marítima, irregulares, mar.
(C) campestre, irregulares, vegetação.
(D) marítima, arredondados, sol.

EM 2005

QUESTÃO 17

Dráuzio – *Para a coluna qual é a melhor posição para dormir?*

T. Barros – A posição que oferece menor pressão sobre os discos é a de barriga para cima, com a cabeça apoiada num travesseiro baixo para evitar a hiperflexão. Como nem todo mundo consegue dormir desse jeito, deitar de lado com joelhos flexionados e travesseiro baixo colocado de forma a impedir que o corpo se incline para um lado ou outro é outra boa opção. Dormir de bruços, mesmo sem travesseiro, como regra geral, não é bom para a coluna.

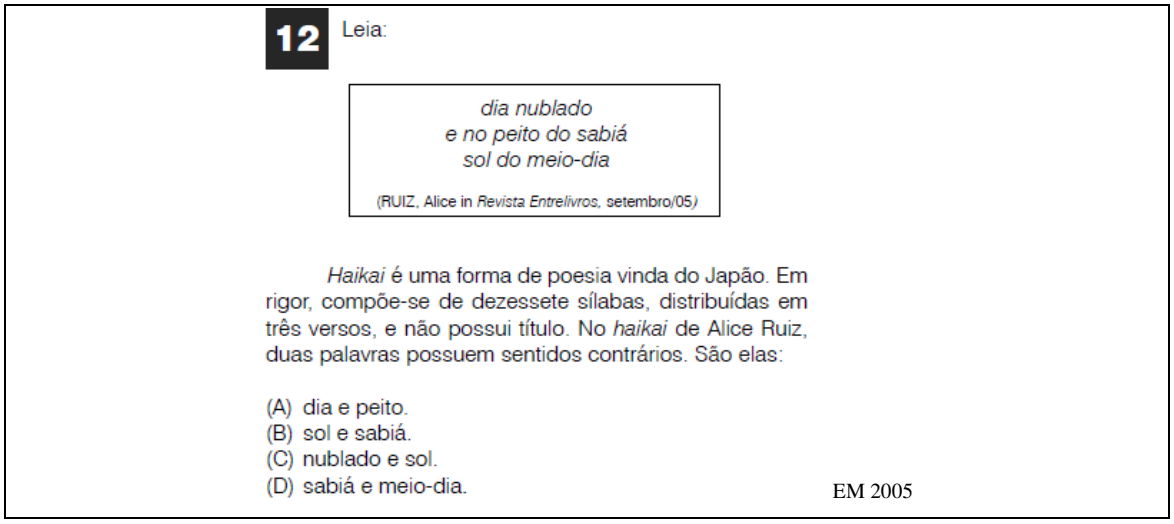
Disponível em: http://www.drauziovarella.com.br/entrevistas (com adaptações).

O Dr. Dráuzio Varella, no trecho da entrevista acima, questiona a melhor posição para se dormir. Segundo as dicas apontadas pelo ortopedista Tarcísio Barros, uma pessoa que gosta de dormir de bruços deve _____ essa posição para _____ problemas de coluna.

A alternativa que completa as lacunas é
(A) manter / evitar
(B) evitar / manter
(C) evitar / prevenir
(D) manter / prevenir

EM 2007

Outro aspecto a ser mencionado é o uso dos textos literários nas provas. A matriz orienta "*estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político*." (H15). A questão 12 da prova de 2005, por exemplo, propõe a análise de um Haikai, de Alice Ruiz. O comando do item solicita que os alunos procurem duas palavras com sentidos contrários. Fortalece, com isso, apenas a concepção estruturalista de linguagem, que valoriza a compreensão dos "antônimos". Nesse sentido, o texto literário passar a ser apenas pretexto para se encontrar as palavras demandadas.



12 Leia:

dia nublado
e no peito do sabiá
sol do meio-dia

(RUIZ, Alice in *Revista Entrelivros*, setembro/05)

Haikai é uma forma de poesia vinda do Japão. Em rigor, compõe-se de dezessete sílabas, distribuídas em três versos, e não possui título. No *haikai* de Alice Ruiz, duas palavras possuem sentidos contrários. São elas:

(A) dia e peito.
(B) sol e sabiá.
(C) nublado e sol.
(D) sabiá e meio-dia.

EM 2005

Ainda assim, saliente-se que a exploração da antonímia é realizada em contexto, já que "nublado" e "sol", rigorosamente, não são antônimos, mas assumem esse caráter no poema.

Esse mesmo procedimento de usar o texto literário para demandas linguísticas também é encontrado na prova de 2002, itens 22 e 23. Nela, o poema de Manuel Bandeira é utilizado para que o aluno procure uma "comparação" em um verso e também caracterize o diminutivo "escurinha". Mais uma vez, o enunciado se preocupa em evidenciar a palavra "comparação", sublinhando-a e colocando em negrito também a palavra **escurinha.** Portanto, a habilidade H15 não é explorada quando a consigna foca nos aspectos linguísticos e não em uma análise de textos literários.

O texto abaixo refere-se às questões 22 e 23.

Cunhantã

Vinha do Pará
Chamava Siquê.
Quatro anos. Escurinha. O riso gutural da raça.
Piá branca nenhuma corria mais do que ela.

Tinha uma cicatriz no meio da testa:
— Que foi isso Siquê?
Com voz de detrás da garganta, a boquinha tuíra:
— Minha mãe (a madrasta) estava costurando
Disse vai ver se tem fogo
Eu soprei eu soprei eu soprei não vi fogo
Aí ela se levantou e esfregou com minha cabeça na brasa

Riu, riu, riu

Uêrêquitáua.
O ventilador era a coisa que roda.
Quando se machucava, dizia: Ai Zizus!

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

22 Entre as várias características da personagem ***Siquê*** presentes no poema, há uma que é feita por meio de uma comparação, que ocorre no verso:

(A) Tinha uma cicatriz no meio da testa.
(B) Piá branca nenhuma corria mais do que ela.
(C) Com voz de detrás da garganta, a boquinha tuíra.
(D) Quando se machucava, dizia: Ai Zizus!

23 O diminutivo ***escurinha*** empregado na primeira estrofe, para caracterizar ***Siquê***, expressa

(A) agressividade.
(B) ironia.
(C) carinho.
(D) indiferença.

EM 2002

Na prova de 2002, os textos literários que se apresentam, por exemplo, nos itens (26 e 37), foram incluídos apenas para que sejam interpretados, mas não para o que propõe a habilidade H15 da matriz ("*estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político*.").

26 ***Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. (...) Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão (...).***

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*, São Pauio: Ática, 1987.

No romance *O Cortiço*, enquanto os seres inanimados aparecem humanizados, os humanos aparecem animalizados. Considerando os trechos grifados no texto, assinale a alternativa em que isso se manifesta.

(A) o cortiço acordava/fossando e fungando.
(B) do fio de água que escorria/prender as saias entre as coxas.
(C) O chão inundava-se/tostada nudez dos braços.
(D) suspendendo o cabelo todo/metiam a cabeça bem debaixo da água.

EM 2002

37 ***Para dizerem milho dizem mio***
Para melhor mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.

ANDRADE, Oswald de. Vício na fala. In: *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril, 1980.

Esse poema relaciona a forma culta e a popular das palavras **milho/*mio***, **pior/*pio***, **teiha/*teia***, **telhado/*teiado***. Ao contrapor essas duas formas de expressão e terminar dizendo ***E vão fazendo telhados***, o texto

(A) ironiza a fala das pessoas simples.
(B) ressalta a função social e produtiva dos mais humildes.
(C) procura ensinar a pronúncia e a escrita correta das palavras.
(D) sugere que os telhados não ficarão bem feitos.

EM 2002

Levando em conta a matriz e as provas analisadas entre 2002 e 2008, considera-se necessário uma revisão da concepção de linguagem encontrada nas provas de Ensino Médio, uma vez que provas trabalham com a concepção de **tipos de texto** e não de **gêneros** para a produção escrita.

Na leitura, também não há destaque para o trabalho com gêneros. Mesmo nas questões de leitura que exploram textos de gêneros variados, esses textos não são explorados como gêneros, mas como textos. Não é abordado o caráter histórico-cultural dos gêneros, tampouco o reflexo dessas condições de produção sobre a construção composicional e o estilo do gênero. A questão 12 da prova de 2005, por exemplo, apresenta um definição do gênero haikai, mas não o explora desse ponto de vista (do gênero).

Quando analisamos as propostas de "redação", essa ênfase é bastante clara. Encontramos, nas propostas de redação de 2002 e 2005, como "observação": "*o texto escrito não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.*" Na prova de 2005 a proposta de redação não indica qual tipo de texto se deve construir, fazendo referência apenas ao tema. Em 2002 indicava-se a elaboração de um texto de tipologia dissertativa na prova de redação.

Considerando o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, imersos em práticas sociais de escrita e leitura e as competências descritas no livro introdutório, temos uma lacuna na concepção de linguagem encontrada nas provas e nas propostas de "redação", uma vez que estas apenas solicitam a produção de textos simples, diretos e concisos. Foca-se em um aluno que precisa do "concreto" para resolver situações problema, um aluno dependente de "contextualizações", aqui entendidas como "aplicação", isto é, no sentido restrito da palavra.

O exame poderia estar mais centrado na noção de gênero, levando em conta a observação de Marcuschi de que os gêneros são

> fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (que) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia." (Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19).

Nesse sentido, os gêneros que aparecem nos enunciados não devem ser apenas pretextos para fundamentar práticas estruturalistas de linguagem.

A matriz e os conhecimentos específicos da área não explicitam o papel dos gêneros na constituição de um leitor e escritor proficiente. Não consideram e não promovem a circularidade entre os gêneros primários e secundários descritos por M. Bakhtin.

No que se refere à sua estrutura, podemos considerar que as provas do Ensino Médio mantêm um mesmo perfil: enunciados consideravelmente curtos, concisos e um apelo forte para o uso do texto imagético e a evidência de palavras em negrito nas questões ou mesmo destacando sentidos no próprio enunciado. É possível afirmar também que é restrita a atenção dada na elaboração das questões relacionadas às competências "Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade" (M3) e "Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção" (M5).

Vale ressaltar que as provas de 2002, 2005 e 2007 apresentam-se com letras maiores do que as provas de 2006 e 2008. Pensando no perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, esse é um cuidado relevante que seria um facilitador para uma boa leitura da prova, pois as tiras usadas em algumas questões (28 de 2006, por exemplo) ficam praticamente ilegíveis devido ao tamanho da fonte.

QUESTÃO 28



Folha de S. Paulo.

O quadrinho acima trata com humor o modo como as informações circulam pela Internet. O envelhecimento do personagem e a expressão "um novo significado para a palavra 'tempo'" indicam que

A) a "conexão em megaspeed" foi desenvolvida para crianças e adolescentes.
B) a Internet permite que os idosos fiquem mais próximos dos jovens.
C) a rapidez das informações faz com que o homem se sinta desatualizado.
D) a velocidade da "conexão em megaspeed" faz com que o homem se torne mais jovem.

EM 2006

Não foram encontrados erros conceituais nas provas, apenas na questão 27 de 2008, considera-se que o preconceito enfocado seria o "de gênero" e não "sexual".

QUESTÃO 27

Clara dos Anjos

A educação que recebera, de mimos e vigilância, era errônea. Ela devia ter aprendido da boca dos seus pais que a sua honestidade de moça e de mulher tinha todos por inimigos, (...) Olhou todos aqueles homens e mulheres. Não haveria um talvez, entre toda aquela gente de ambos os sexos, que não fosse indiferente à sua desgraça... Ora, uma mulatinha, filha de um carteiro! (...) Nada a fazia inferior às outras, senão o conceito geral e a covardia com que elas o admitiam...

Lima Barreto. **Prosa seleta**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 748.

O texto acima apresenta uma denúncia a respeito de um tipo específico de preconceito arraigado em muitas culturas e que contraria os valores sociais e humanos. Nesse caso, trata-se de preconceito

A político.
B racial.
C religioso.
D sexual.

EM 2008

No caso do Ensino Médio, considera-se necessário o domínio de conceitos específicos da área para a resolução dos itens. Exemplo disso é o que ocorre no item 24 de 2002, no qual o uso do verbo no imperativo "proteja" é um dos conhecimentos específicos necessários para distinguir a função social de uma campanha educativa, além da percepção da força argumentativa da campanha, considerando os conhecimentos sobre o uso do cinto na prevenção de danos físicos em acidentes. Na prova de 2007, dois conceitos são fundamentais para compreender a argumentação presente no texto de Marcos Bagno presente no enunciado: variação linguística e estruturas linguísticas (organização de sintagmas nominais).

24 *Cinto de segurança também no banco de trás. Proteja a vida de quem você ama.*

Considerando esse texto como parte de uma campanha educativa, pode-se afirmar que a sua função principal é

(A) narrar.
(B) descrever.
(C) relatar.
(D) convencer.

EM 2002

QUESTÃO 28

Leia o trecho de entrevista a seguir.

Em geral, o preconceito lingüístico é exercido pelas pessoas que ocupam as classes sociais dominantes, que tiveram acesso à educação formal e, portanto, à norma-padrão de prestígio. Assim, acreditam que seu modo de falar é mais "certo", mais "bonito" que o das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização. O preconceito lingüístico é somente um disfarce: não é a língua da pessoa que é discriminada, mas a própria pessoa em sua identidade individual e social.

Essa atitude pode ser considerada preconceito porque a lingüística moderna tem demonstrado, cientificamente, que todos os modos de falar uma língua são lógicos, coerentes, seguem regras sistemáticas. Existe uma razão para as pessoas dizerem "aquelas coisa toda", quando a norma-padrão exige que digam "aquelas coisas todas": há regras gramaticais que explicam satisfatoriamente este tipo de concordância.

VECCHI, Viviane. **Entrevista com Marcos Bagno**. Disponível em: http://www.facasper.com.br/jo/entrevistas (com adaptações).

Na entrevista, para comprovar a existência de atividade preconceituosa em relação ao modo de falar, o entrevistado, para defender seu ponto de vista, utiliza o seguinte procedimento argumentativo:

(A) compara duas estruturas lingüísticas em variação.
(B) descreve as razões de uso de uma dada comunidade.
(C) exemplifica o fenômeno com trechos jornalísticos.
(D) defende a leitura constante de textos acadêmicos.

EM 2007

Sobre o nível de dificuldade dos itens, foram elencados alguns exemplos que ilustram itens fáceis, médios e difíceis.

Os itens considerados muito fáceis utilizam-se de estratégias de leitura com o apoio de recursos gráficos, que tornam mais acessíveis os elementos necessários para a sua resolução.

2

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos.

RAMOS, R. Circuito Fechado. In: *Os melhores contos brasileiros de 1973*. Porto Alegre: Globo, 1974.

O texto apresenta, em uma seqüência,

(A) os objetos de uma casa.
(B) uma lista de compras.
(C) as mercadorias de uma loja.
(D) as ações do cotidiano de um homem.

EM 2002

QUESTÃO 5



O texto acima quer nos

A informar sobre uma data histórica.
B informar sobre uma invenção.
C vender produtos como barcos.
D vender produtos como biscoitos.

EM 2006

Foram considerados itens médios, o 17 de 2005, no qual o aluno precisa ter conhecimentos prévios para poder colocar em relação o poema e o fato histórico, e o 19 de 2007, no qual o candidato precisa conhecer as características do texto argumentativo para reconhecer o recurso de persuasão solicitado.

17 Leia:

A Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas,
Pensem nas meninas
Cegas inexatas,
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas,
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas.

Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa, da rosa!

Da rosa de Hiroshima,
A rosa hereditária,
A rosa radioativa
Estúpida e inválida,
A rosa com cirrose,
A anti-rosa atômica.
Sem cor, sem perfume,
Sem rosa, sem nada.

(Vinicius de Moraes)

O poema de Vinícius de Moraes (1913-1980) foi musicado na década de 70 pelo grupo *Secos e Molhados*. Em seus versos, constrói-se um apelo para que não seja esquecida a

(A) situação econômica de um país bombardeado.
(B) potência destrutiva de uma bomba nuclear.
(C) falta de alimento nos países em desenvolvimento.
(D) presença de mulheres nas guerras mundiais.

EM 2005

QUESTÃO 19

Você sabia que um delinqüente se "fabrica" entre os 2 e os 5 anos de idade? É exatamente nesse período tão tenro da vida que se formam, na nossa mente e na nossa psique, as estruturas éticas e afetivas que no futuro irão diferenciar um indivíduo amável, altruísta e socialmente bem adaptado de um sociopata egocêntrico e arrogante. O que faz essa diferença? Simples: a boa educação.

Editorial. **Planeta**, maio 2006.

O recurso de persuasão utilizado, predominantemente, no texto acima é

(A) enumeração de exemplos que comprovam a idéia defendida.
(B) apresentação de depoimento de especialista no tema tratado.
(C) narração de um fato conhecido que ilustra as idéias expostas.
(D) introdução de perguntas pertinentes que são respondidas no texto.

EM 2002

Foi considerado difícil o item 19 de 2002, no qual é requisitado do candidato um vasto conhecimento sobre as condições de produção da obra de Tarsila do Amaral e em especial o contexto da produção da tela "Anjos", 1924.

19 As crianças do interior do Brasil se vestem de anjos para comparecer às procissões e festas da Igreja Católica. A pintora Tarsila do Amaral reproduz no quadro ***Anjos***, de 1924, uma dessas cenas onde se vêem rostos amorenados, representando, com isso, a

(A) pobreza do mundo religioso.
(B) tristeza do povo religioso.
(C) mistura de povos no Brasil.
(D) variedade de crenças no Brasil.



EM 2002

Há grande repetição de itens nas diferentes provas entre 2006 e 2008 evidencia, de certo modo, a falta de atenção para a elaboração do Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos. Seria necessária uma análise quantitativa dos acertos e erros das questões a cada ano, que permitissem uma análise qualitativa sobre o desempenho dos itens de um ano para outro, promovendo mudanças quando necessário. Exemplos dessas repetições são: 9 de 2006, 2 de 2007, 13 de 2008; 15 de 2008 e 19 de 2006; 15 de 2007, 28 de 2008 e 29 de 2006; 24 de 2008 e 15 de 2006.

QUESTÃO 9



O selo acima, de Cecília Langer, foi produzido em 2005, ano Internacional do Esporte e da Educação Física. A artista destaca

A a necessidade de melhor preparo físico para as jogadoras.
B a afirmação da mulher em um esporte tradicionalmente masculino.
C o baixo grau de aperfeiçoamento técnico de mulheres no futebol.
D a inovação das regras e técnicas propostas pelo futebol feminino.

EM 2006/2007/2008

A estratégia que perpassa todas as provas aqui analisadas é a "contextualização", a qual é entendida numa concepção muito estreita como "aplicação". Difere do que é defendido no livro introdutório, em que se coloca a contextualização como uma forma de problematizar o processo de produção do conhecimento. Segundo ele:

> O ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deve levar em conta, em primeiro lugar, a contextualização do conhecimento. Dados, informações, ideias e teorias não devem ser apresentados de maneira

> estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos. (Livro Introdutório, p. 58 e 59)

3.5.2.4. Ciências da Natureza

A tradição das provas na área de Ciências Naturais, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, é testar os alunos no reconhecimento de nomes de fenômenos naturais, suas classificações, leis e sistemas explicativos, verificando-se a aquisição do conhecimento conceitual, que compete às ciências na escola. Esse tipo de questão não mostra, necessariamente, vínculos com contextos reais, implicações da ciência ou do conhecimento científico com o mundo real dos jovens e adultos.

Em contrapartida, os textos dedicados às Ciências Naturais no documento de introdução ao Encceja, para Ensino Fundamental e Ensino Médio destacam a importância dos conhecimentos das ciências naturais para a compreensão do mundo, argumentando que "as produções das ciências e das tecnologias são intimamente relacionadas às modificações do mundo em que vivemos" (p. 109) e, ainda, que a impregnação da vida social e cidadão com ciência e tecnologia estendem-se de tal forma que "não há possibilidade de decodificar a cultura contemporânea sem o aporte de seus conhecimentos"(p. 121). Esses textos valorizam a importância do saber ciências nas tomadas de decisão em relação á vida diária, à saúde individual, familiar e coletiva, bem como em relação ao ambiente, consumo de materiais e de energia, como se lê, por exemplo, neste trecho do Livro Introdutório do Encceja:

> A sociedade tem tomado consciência de como é importante o conhecimento científico na vida diária. Considera-se que esse conhecimento é fundamental para a tomada de decisões em relação à prevenção e manutenção da saúde individual e familiar e coletiva, bem como para a incorporação de atitudes responsáveis quanto à sexualidade e paternidade, quanto ao consumo de materiais alimentos e objetos adequados às necessidades e quanto à interação com o ambiente em direção à preservação e manutenção para o bem comum. (p.109)

Assim, o princípio mais geral da área de ciências no Encceja é seu papel na leitura abrangente de mundo, não se restringindo à explicação dos fenômenos naturais em si ou sua nomenclatura. Segundo nossa análise, o papel definido nos textos introdutórios se expressa nos itens de Ensino Fundamental e Médio do Encceja e é um traço característico do material examinado, tanto do ponto de vista dos conteúdos

selecionados, como na metodologia de construção de itens. Isso porque a leitura de mundo com ajuda das ciências é significativa quando se pede para o aluno examinar dados ou informações que constituem recortes de realidade, que o aluno interpreta conforme seus conhecimentos, que pode ter adquirido na vida diária ou na escola, conforme um princípio defendido nos textos de introdução e já destacados nessa análise.

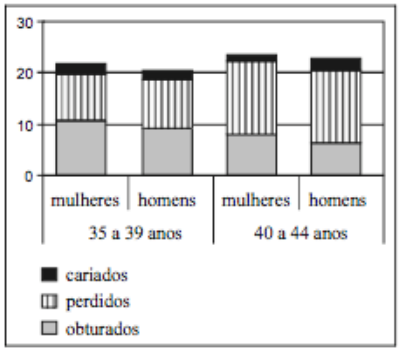
Verifica-se, portanto, que os itens do Encceja deixam de ser calcados exclusivamente no universo teórico científico e passam a abordar assuntos do mundo, que podem ser decodificados com ajuda da linguagem das ciências e seus conceitos. O oposto de uma prova assim contextualizada é a confirmação de que se exige exclusivamente a memória, sem a demanda por interpretar as situações reais, fazendo uso da ciência.

Nas provas do Encceja, a contextualização mostra-se uma estratégia que favorece o emprego e a interpretação de registros em múltiplas linguagens, como gráficos estatísticos, fotos, textos de jornal, de documentos históricos, por exemplo. Considera-se que a interpretação das linguagens não é apenas um expediente para a prova, pois, no cotidiano, o estudante disso necessitará. Assim, além de mostrar que conhece conceitos básicos exigidos nas provas, mostra que sabe decodificar informações expressas em diferentes linguagens, o que indica que desenvolveu a competência I – "dominar a norma culta da língua e fazer uso de diferentes linguagens".

No Ensino Fundamental, essa postura é exemplificada nos itens seguintes:

QUESTÃO 11

O gráfico abaixo refere-se a uma pesquisa relativa à saúde dos dentes, realizada no estado de São Paulo, em 5.777 adultos de ambos os sexos, com idade variando entre 35 e 44 anos.



Estado de São Paulo, Brasil, 1998. Dados divulgados pelo IBGE (com adaptações).

Comparando-se a condição dos dentes de homens e mulheres, é correto afirmar que

A nas duas faixas etárias, os homens têm menor número de dentes cariados.
B nas duas faixas etárias, as mulheres têm maior número de dentes obturados.
C entre 35 e 39 anos, as mulheres apresentam menor número de dentes obturados.
D entre 40 e 44 anos, os homens apresentam maior quantidade de dentes obturados.

EF 2006

QUESTÃO 2



Folha de S. Paulo.

Em nosso dia-a-dia percebemos a Terra plana, como o Hagar da tirinha mostrada acima. No entanto, nas fotografias, a Terra é redonda. Essa diferença ocorre porque
(A) vivemos na parte plana e não na parte redonda da Terra.
(B) a Terra é muito grande e não conseguimos vê-la no todo.
(C) a Terra das fotografias é um planeta e não é a mesma Terra em que vivemos.
(D) a Terra possui muitas montanhas que atrapalham a visão do todo, na forma de esfera.

EF 2007

QUESTÃO 1

O primeiro homem a viajar para o espaço foi Yuri Gagarin, em um vôo de quase uma hora ao redor da Terra. Durante a viagem, ele exclamou: — A Terra é azul!

Esse evento demonstra que a humanidade tornou-se capaz de

A cuidar do nosso planeta.
B explorar o espaço cósmico.
C viver fora do sistema solar.
D procurar contato com extraterrestres.

EF 2008

Esses exemplos mostram assuntos que o estudante pode enfrentar com conhecimentos que estão presentes na mídia. Também ajuda na contextualização do

conhecimento científico o fato de usarem dados, informações ou, mais simplesmente, recortes da vida real: uma estatística em saúde, uma tirinha que concorre para problematizar sobre a forma da Terra e a frase histórica pronunciada pelo astronauta russo Yuri Gagarin "A Terra é azul". São aspectos que auxiliam a estabelecer conexão entre as ciências e o mundo real, valorizam a aprendizagem científica, mostrando também que as ciências não se reduzem a um apanhado de nomes e definições, característicos do ensino enciclopédico que o Encceja veio questionar e combater.

Contudo o item 2006 –Q11 do Ensino Fundamental traz estatística de 1988, com dados já antigos no momento da prova. Fica aqui apontada uma distorção decorrente do uso de bancos de itens por tempo muito prolongado, o que aconteceu no Encceja, conforme se verifica a repetição de itens nos anos de 2005 em diante.

A estratégia de contextualização do conhecimento esteve presente igualmente nas provas do Ensino Médio, segmento em que a explicitação do Encceja fez uso dos princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998). São eles: - Representação e comunicação; - Investigação e compreensão; e - Contextualização sociocultural.

O eixo "Representação e comunicação" aborda temas relevantes também para a Competência I do ENEM, que na Matriz do Encceja converteu-se no eixo cognitivo I: Dominar a língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. Esse eixo compõe as propostas de leitura das várias linguagens conexas à linguagem científica. De fato, a linguagem científica não se constitui exclusivamente do texto em linguagem corrente, pois cria, adota, e descreve termos substantivos que designam os fenômenos naturais e suas transformações, devidos a processos naturais e tecnológicos. A linguagem científica também se formula em diversos tipos de expressões matemáticas, diagramas, gráficos, figuras e outras formas de representação. A coluna I da Matriz do Encceja reúne habilidades que dependem da decodificação de diversas linguagens necessárias à formulação dos conceitos científicos.

Contudo, comparando-se as provas mais antigas com as mais recentes, os dados revelam a queda do número de itens que contemplam variedade de linguagens mais recentes. Isso é um dado relevante para questionar as provas dos últimos anos, pois teriam se tornado menos contextualizadas e, portanto, menos significativas.

Tabela 52 – Panorama da linguagem utilizada nas provas do Encceja

Ano da prova	Nº de questões	Nº de questões com linguagem diversificada	Porcen-tagem (%)	Observações
2002	45	17	37,7	Predominam tabelas e gráficos, também há diagramas e esquemas.
2005	30	13	43,3	Maior diversidade de linguagens.
2007	30	8	26,6	
2008	30	6	20	

Quanto ao eixo da Investigação e compreensão, constata-se que está afinado com os eixos cognitivos III – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema; e IV- Relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.

Pela análise realizada, verificamos a presença significativa de situações-problema nas provas de todos os anos, ainda que ocorram exceções, como podemos ver nos próximos exemplos, do Ensino Médio:

QUESTÃO 29

Ocorrência	Procedimentos
O forno não liga	Verifique: • se o fusível ou o disjuntor do quadro de entrada de energia está queimado ou desarmado. • se a tomada está com defeito. • se há falta de energia elétrica na sua residência.
O *display* está aceso, mas o forno não funciona	Verifique: • se a porta está bem fechada. • se o tempo de cozimento foi programado. • se a tecla LIGA foi acionada. • se o dispositivo de segurança da porta foi acionado. Neste caso, abra e feche a porta novamente.
Cozimento incompleto	Verifique: • se foi selecionada a potência adequada. • se foi programado o tempo de cozimento suficiente. • se o alimento foi colocado na posição correta. • se o alimento foi acondicionado no utensílio correto. • se a tensão da rede elétrica não é inferior à necessária. • se os alimentos estão mal distribuídos pelo interior do forno. • se as saídas de ar estão obstruídas.
Estalos e faísca	Verifique: • se o utensílio utilizado é metálico ou tem frisos ou detalhes em metal e está muito próximo às paredes do forno. • se o alimento está embalado em papel reciclado.

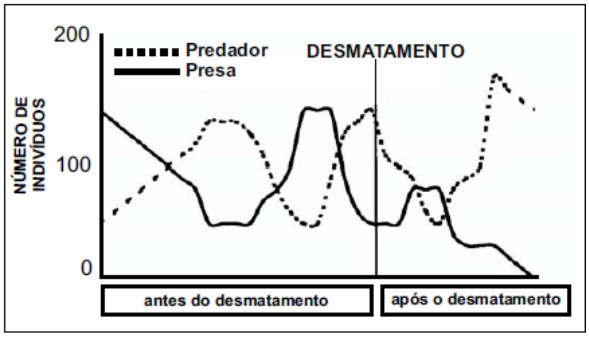
O quadro acima é uma seção do manual de funcionamento de um aparelho de microondas. Considere que, na operação diária desse microondas, você resolva aquecer uma xícara com água para fazer um chá, mas o aparelho não liga, apesar de o *display* estar aceso. De acordo com as informações desse quadro, deve-se verificar se

A) o tempo de cozimento foi programado.
B) foi selecionada a potência adequada.
C) o fusível ou disjuntor do quadro de entrada de energia está queimado ou desarmado.
D) a xícara contém frisos metálicos ou se foi esquecido um objeto metálico dentro do microondas, como a colher, por exemplo.

EM 2008

Apresenta texto longo de orientação de uso de micro-ondas; aluno deve selecionar uma informação para interpretar um mau caso de funcionamento do aparelho.

17 Nos Estados do Tocantins e do Maranhão, a taxa do desmatamento chegou a 68,3% em 2000 (WWF-Brasil). A supressão da floresta pode causar desequilíbrios entre populações de presas e predadores. O gráfico relaciona o crescimento populacional de uma espécie de presa e de predador em um determinado sistema.



Analisando o gráfico, elaboram-se as seguintes afirmações:

I - Presa e predador viviam em equilíbrio antes do desmatamento.
II - Após o desmatamento, a presa aumentou a capacidade de fugir do predador.
III - O predador se tornou mais eficiente após o desmatamento.
IV - A população de predadores foi extinta após o desmatamento.

Assinale a opção que contenha as proposições corretas.

(A) II e IV.
(B) I e IV.
(C) II e III.
(D) I e III.

EM 2005

Exige leitura de gráfico para julgamento de assertivas sobre dinâmica de populações.

QUESTÃO 6

A agricultura brasileira tem contado com o auxílio de previsões meteorológicas cada vez mais precisas. Vários tipos de medida são necessários para se obter essas previsões, entre as quais se encontra a

A medida da pressão barométrica.
B medida do nível de radiação ultravioleta.
C medida da concentração do gás carbônico.
D medida do pH da água da chuva.

EM 2008

O aluno tem que saber de cor em qual alternativa se encontra o nome de equipamento meteorológico.

A presença de uma situação-problema no item é indicação segura de que o item está contextualizado em algum aspecto representativo do mundo atual ou de assunto de interesse científico, mas não necessariamente contextualizado em ambos. Os itens seguintes, do Ensino Fundamental, exemplificam essa postura:

Um problema de assoreamento e poluição do rio é analisado, com ajuda de foto do rio.

QUESTÃO 8

A foto abaixo mostra as margens poluídas e desbarrancadas, com solo solto, de uma das margens do rio São Francisco.



Entre as causas dessas perturbações ambientais, destaca-se

- **A** a pesca intensiva feita pelos pescadores que moram no vale do rio São Francisco.
- **B** o desmatamento das margens e o despejo no leito do rio de lixos e esgotos sem tratamento.
- **C** as grandes navegações para transporte de passageiros e cargas.
- **D** a permissão para moradores da região irrigarem pequenas plantações com a água do rio.

EF 2006

Com duas tabelas disponíveis, o aluno verifica qual modalidade esportiva possibilita maior gasto calórico.

QUESTÃO 5

Tabela 1

valor calórico dos alimentos ingeridos (em kcal)	
bolo de chocolate (fatia)	360
refrigerante (copo)	140
leite bovino (copo)	166
hambúrguer (250 g)	350

Adaptado: *American College of Sports Medicine*.

Tabela 2

gastos calóricos por esporte (em kcal a cada hora)	
caminhada	250
ciclismo	400
corrida	500
natação	650

Ministério da Educação e do Desporto (com adaptações).

EF 2008

Portanto, a contextualização do conhecimento científico é uma característica relevante das provas analisadas, conforme exposto acima. Cabe destacar a presença de questões decalcadas no conhecimento da nomenclatura, ou outro exclusivamente teórico ou técnico-científico. Mas isso é permitido em algumas habilidades, especialmente as que pedem linguagem científica, como no Ensino Médio, H 23 "identificar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias e transformações químicas", e também H16 "relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas em ciências...".

A estratégia de contextualização, contudo, nem sempre garante itens adequados, pois pode acontecer de a formulação ficar no senso comum, como por exemplo nesses itens de Ensino Médio.

QUESTÃO 9

Buscando equilibrar o abastecimento de água das regiões brasileiras e diminuir as conseqüências sociais da seca, muitos programas nacionais propõem a racionalização dos recursos hídricos.

Eco 21, ano XIV, nov./2004.

Para racionalizar o consumo de água, seria correto uma família adotar a(s) seguinte(s) medida(s):

A escovar os dentes e fazer a barba com a torneira aberta.
B lavar ruas e calçadas com jatos de água de mangueira.
C instalar válvulas de descarga que liberem somente a água necessária à higienização.
D irrigar a horta com água limpa proveniente de nascentes.

EM 2006

O item versa sobre medidas de economia de água de forma muito simples para o EM, não requerendo nenhum conceito científico, pois rapidamente são descartados os distratores A (escovar dente com torneira aberta); B (lavar calçada com mangueira) e D (irrigar horta com água de nascente) e seleciona C (instalar válvulas que liberam apenas água necessária).

8 Existem várias ameaças à biodiversidade da floresta amazônica, como a expansão das grandes plantações de soja do sul do Pará, a extração indiscriminada de madeira e o crescimento da população.

Dentre as opções abaixo, a que apresenta a melhor proposta diante de uma utilização auto-sustentável da biodiversidade é

(A) transferir a comunidade local para uma área maior para que a floresta se desenvolva naturalmente, sem confronto.
(B) delimitar e conservar a floresta em uma determinada área para que não acabe.
(C) utilizar alternativas para que a população use os recursos da floresta de forma equilibrada.
(D) delimitar o espaço para plantações e a moradia da população.

EM 2005

O item sobre manutenção de florestas e populações nativas, nada pede de conhecimento científico, só de senso comum. A mesma falta de ênfase em conhecimentos científicos aparece nas questões 2005 – Q11, que demanda

exclusivamente bom senso; e 2005 – Q 24, que versa a respeito do uso comercial do biodiesel, sem pedir nada de conhecimento científico.

E também no Ensino Fundamental

30 Um dos responsáveis pelo grande consumo de energia em uma residência é o ferro elétrico. Para evitar o desperdício de energia no uso desse eletrodoméstico é indicado

(A) passar maiores quantidades de roupa, evitando ligar o ferro várias vezes por pouco tempo.
(B) usar o ferro na temperatura máxima, aproveitando o calor para todo tipo de roupa.
(C) passar a roupa diariamente, em pequenas quantidades.
(D) manter o ferro ligado para diminuir o tempo de aquecimento.

EF 2002

Qual o modo de economizar eletricidade em casa? Resposta exige apenas conhecimentos do cotidiano, que é "evitar ligar o ferro várias vezes por pouco tempo".

QUESTÃO 24

Fazer a barba e escovar os dentes deixando a torneira aberta durante todo o procedimento é uma prática comum

A que demonstra bons hábitos de higiene e cuidado com o ambiente.
B inadequada, pois as fontes de água doce estão diminuindo.
C que acelera o ciclo da água, pois esta é devolvida rapidamente à natureza.
D sem conseqüências negativas, pois a água doce é um recurso renovável.

EF 2006

Qual o problema de fazer barba ou escovar os dentes com torneira aberta? A opção é (C); inadequado porque as fontes de água doce estão diminuindo. Esse é um conhecimento de senso comum e muito fácil para o aluno.

QUESTÃO 15

A produção de alimentos entre os seres vivos é iniciada pelos vegetais. Eles são capazes de captar a energia do Sol no seguinte processo.

$$\text{gás carbônico} + \text{água} \xrightarrow[\text{clorofila}]{\text{luz}} \text{glicose} + \text{oxigênio}$$

Esse processo é conhecido como

(A) respiração.
(B) fotossíntese.
(C) decomposição.
(D) transpiração.

EF 2007

O item oferece as transformações químicas de um vegetal ao produzir alimento e pede sua nomeação. É uma questão que solicita exclusivamente a memória do nome do processo: fotossíntese.

QUESTÃO 24

Leandro é guarda de trânsito em uma cidade grande. Todos os dias, há engarrafamentos no seu local de trabalho. Sua função é controlar um importante cruzamento por onde passam diariamente cinco mil veículos. No final do expediente, Leandro sempre sente um zumbido nos ouvidos.

Das perturbações ambientais, qual delas é a mais vivenciada por Leandro no seu local de trabalho?

A Poluição visual.
B Poluição sonora.
C Poluição luminosa.
D Poluição atmosférica.

EM 2008

Leandro é guarda de trânsito e tem zumbido de ouvido. A qual modalidade de poluição está sujeito? A resposta (poluição sonora) é direta e depende só de nomenclatura que também está no cotidiano.

É importante destacar que, em Ciências, a contextualização e a criação de situações-problema para a prova são estratégias que caminham conexas, como parte de uma mesma metodologia. Mas essas estratégias não garantem a geração de itens que implicam argumentação ou análise de propostas solidárias, como é pedido nas provas do Encceja. A análise destacou a diminuição da presença de itens que permitem avaliar as competências IV e V do sujeito, que implicam raciocínios de argumentação e identificação de propostas, principalmente, nas provas de Ensino Médio. Os itens abaixo, do Ensino Médio, exemplificam a situação apontada:

Na prova 2008 não há nenhuma questão que trata a construção de argumentos. A Q16 fala em julgamento de argumentos, mas cada afirmação isolada não constitui, de fato, um argumento, como afirma o item. Embora mencione o termo "argumento", a Q 16 é mais bem classificada na competência 3 – seleção de informação para resolver situação problema. Além disso, a Q16 apresenta problema conceitual.

QUESTÃO 16

A liberação dos transgênicos no Brasil é uma questão complexa, que envolve aspectos científicos, econômicos e sociais. Em relação ao assunto, é preciso criar mecanismos mais transparentes, que permitam à sociedade brasileira entender melhor o tema. Analise os argumentos a seguir, adaptados de uma pesquisa sobre transgênicos.

I A transgenia aumenta a produção de alimentos, com conseqüente baixa de preço.
II A transgenia produz alimentos mais resistentes a pragas e ao apodrecimento, o que pode proteger o consumidor de doenças.
III Na transgenia, não se tem domínio absoluto acerca do que está sendo alterado e isto pode trazer riscos para a saúde.
IV Existe a possibilidade de deterioração da qualidade de vida de pequenos agricultores, já que as tecnologias de transgênicos estão nas grandes empresas.

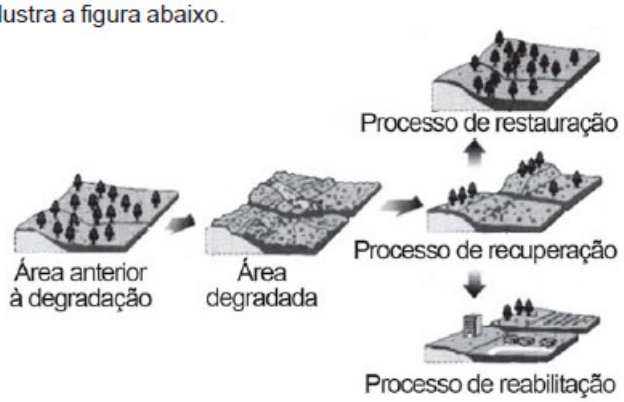
São favoráveis à transgenia apenas os argumentos

A I e II.
B I e III.
C II e III.
D III e IV.

EM 2008

QUESTÃO 15

Em geral, a mineração provoca grandes alterações ambientais. Entretanto, há possibilidades de recuperação ou reabilitação do local de mineração após o esgotamento da jazida, como ilustra a figura abaixo.



Isaac Kopezinski. **Mineração x meio ambiente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 24.

Com relação aos processos indicados na figura, julgue as afirmações a seguir.

I – A restauração completa da área degradada com suas características iniciais é praticamente impossível, pois não há como repor todo o minério retirado e utilizado.
II – A reabilitação da área degradada permite dar a ela outros usos, mas a alteração ambiental provocada pela mineração é irreversível.
III – A degradação ambiental pode ser evitada se parte dos produtos finais obtidos a partir da mineração for reciclada.

É correto o que se afirma somente em
(A) I. (B) III. (C) I e II. (D) II e III.

EM 2007

A questão propõe leitura de imagens e textos para discutir a restauração ambiental. A relação entre fatos e proposições exige construção de argumentos. Igualmente, a questão 18, de 2005, apresenta duas tabelas para comparação, de modo que o participante tem os dados para argumentar sobre o valor calórico e constituição nutricional de dois tipos de amendoim.

18 Nas tabelas abaixo, estão informações nutricionais de dois tipos de amendoim.

Tipo A
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL – Porção de 20g

Quantidade por porção		VD* (%)
Valor Calórico	110kcal	4
Proteínas	5g	10
Gorduras Totais	9g	11
Gorduras Saturadas	0g	0
Colesterol	0mg	0
Ferro	0,70mg	5
Sódio	410mg	17

* Valores diários de referência com base em uma dieta de 2.500 Kcal.

Tipo B
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL – Porção de 10g

Quantidade por porção		VD* (%)
Valor Calórico	60kcal	2
Proteínas	3g	6
Gorduras Totais	5g	6
Gorduras Saturadas	1g	4
Colesterol	0mg	0
Ferro	0,2mg	1
Sódio	0mg	0

* Valores diários de referência com base em uma dieta de 2.500 Kcal.

Analisando as informações, pode-se concluir que

(A) o amendoim do tipo A tem maior valor calórico que o amendoim do tipo B.
(B) tanto o amendoim do tipo A quanto o do tipo B estão isentos de colesterol.
(C) tanto o amendoim do tipo A quanto o do tipo B apresentam as mesmas concentrações de sal.
(D) tanto o amendoim do tipo A quanto o do tipo B estão isentos de gordura.

EM 2005

QUESTÃO 28

Alexander Parkes produziu o primeiro plástico em 1862. Rapidamente, o plástico tornou-se um dos maiores fenômenos da era industrial por ser leve, durável e muito maleável. A maioria dos plásticos não é biodegradável, e isso representa um sério problema ambiental.

S. Grippi. **Lixo, reciclagem e sua história: guia para as prefeituras brasileiras**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001 (com adaptações).

As embalagens plásticas, muito utilizadas atualmente, geram problemas devido à sua longa permanência no ambiente. Para minimizar esses problemas, sem poluir o ambiente, deve-se

A queimar as embalagens plásticas logo após o seu esvaziamento.
B depositar as embalagens plásticas diretamente no aterro mais próximo.
C optar pelo uso de produtos biodegradáveis, tais como o vidro.
D separar as embalagens plásticas e entregá-las a programas de reciclagem.

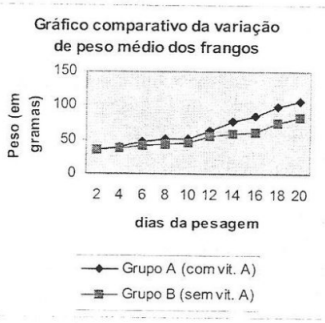
EM 2008

Solicita a seleção de proposta, mas tem erro técnico com duas possíveis opções de resposta correta.

29 Para verificar o efeito da vitamina A sobre o crescimento de frangos, realizou-se o seguinte experimento:

- *30 pintos de um dia, de mesma raça e no mesmo estágio de desenvolvimento, foram separados em dois grupos I e II, e mantidos sob as mesmas condições ambientais;*
- *foram preparadas rações com os mesmos componentes e a uma delas acrescentou-se vitamina A;*
- *o grupo I foi alimentado durante 20 dias com ração que recebeu vitamina A; o grupo II, ao contrário, durante os 20 dias recebeu ração sem vitamina A. A cada dois dias, os frangos foram pesados.*

Decorridos 20 dias, os resultados da pesagem foram registrados no gráfico ao lado.



Considerando que os frangos devem ganhar peso rapidamente, os resultados indicam que

(A) adicionar vitamina A na ração não resolve o problema do criador, pois há ganho de peso com ou sem vitamina.
(B) a vitamina A provocou redução no peso dos frangos, cujo peso médio foi sempre menor que o dos frangos que não receberam vitamina A; logo, não deve ser usada.
(C) os frangos que não receberam a vitamina A cresceram mais que os que a receberam, especialmente depois do 10º dia, um motivo para abandonar a vitamina A.
(D) enriquecer a ração com vitamina A parece ser uma boa estratégia, uma vez que a diferença de peso entre os dois grupos foi sempre crescente e progressiva.

EM 2002

Questiona-se a possibilidade de aumento de peso de frangos, apresentando gráficos e resultados de experimento. Os dados dão condições para julgar as alternativas e encontrar a melhor proposta.

Após discutirmos a contextualização, a presença de situações-problema, as demandas de argumentação e a realização de propostas, cabe destacar a análise acerca da diversidade temática e conceitual presente nas provas. Pode-se afirmar que, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, a diversidade temática está de acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista a distribuição dos temas na Matriz do Encceja. As duas matrizes organizam os temas de tal forma que as principais disciplinas e temas estejam presentes nas provas, como, de fato, é possível constatar no material examinado. Contudo, nas provas de 2007 e 2008, não se encontram itens que evidenciam a história da ciência, presentes nas provas de 2002, 2005 e 2006.

Um exemplo de item que aborda a História da Ciência, no Ensino Fundamental:

2 Durante séculos, respeitaram-se as idéias de Galeno, médico da Grécia antiga. Ele afirmava que o ventrículo esquerdo tinha ar e que poros invisíveis davam passagem entre os lados esquerdo e direito do coração.
Atualmente, esta idéia não é mais aceita, pois sabe-se que o coração

(A) é o órgão responsável pela troca de gases.
(B) possui apenas o lado direito.
(C) possui os dois lados separados.
(D) tem apenas um ventrículo.

EF

2002

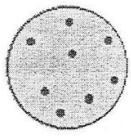
Um texto curto explica a concepção de Galeno sobre o coração humano, usada nos distratores do item. O aluno deve saber o conceito correto e atual.

Também aborda a história da ciência, no Ensino Médio:

1 As figuras I e II representam duas diferentes idéias ou modelos para os átomos, constituintes da matéria, surgidos há cerca de um século.

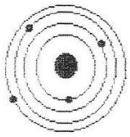
A representação hoje aceita para o átomo se parece mais com

I



Modelo atômico de Thomson

II



Modelo atômico de Rutherford

(A) o modelo I, sendo constituído por uma massa positiva na qual estão dispersas cargas pontuais negativas.
(B) o modelo I, sendo constituído por um núcleo neutro denso, no qual circulam cargas negativas e positivas.
(C) o modelo II, sendo constituído por um núcleo neutro, com cargas positivas e negativas orbitando à sua volta.
(D) o modelo II, sendo constituído por um núcleo positivo denso, com cargas negativas orbitando à sua volta.

EM 2002

Solicita a comparação entre dois modelos de átomo, trabalha a competência de área M1 – compreender as ciências como construção humana.

Em relação aos **possíveis erros conceituais** objetos de análise, destacamos que não foram encontrados erros conceituais nas provas de Ensino Fundamental. O mesmo sucesso não se repete no Ensino Médio, pois há três questões com erros na prova de 2008:

QUESTÃO 15

Durante a evolução dos primeiros hominídeos até a espécie atual, o *Homo sapiens*, algumas espécies desapareceram, outras surgiram. Ao longo do processo evolutivo, os hominídeos tornaram-se cada vez mais hábeis e adaptaram-se melhor ao ambiente em que viviam ou migraram para outros locais. Eles passaram a usar as mãos como instrumento de trabalho e ganharam volume cerebral.

A esse respeito, é correto afirmar que

A o encéfalo do *Homo sapiens* é maior que o dos primeiros hominídeos.
B o processo evolutivo dos hominídeos ocorreu de forma linear.
C a habilidade motora é a principal característica dos primeiros hominídeos.
D as alterações físicas ocorridas nos hominídeos não se refletiram em mudanças de comportamento.

EM 2008

QUESTÃO 16

A liberação dos transgênicos no Brasil é uma questão complexa, que envolve aspectos científicos, econômicos e sociais. Em relação ao assunto, é preciso criar mecanismos mais transparentes, que permitam à sociedade brasileira entender melhor o tema. Analise os argumentos a seguir, adaptados de uma pesquisa sobre transgênicos.

I A transgenia aumenta a produção de alimentos, com conseqüente baixa de preço.
II A transgenia produz alimentos mais resistentes a pragas e ao apodrecimento, o que pode proteger o consumidor de doenças.
III Na transgenia, não se tem domínio absoluto acerca do que está sendo alterado e isto pode trazer riscos para a saúde.
IV Existe a possibilidade de deterioração da qualidade de vida de pequenos agricultores, já que as tecnologias de transgênicos estão nas grandes empresas.

São favoráveis à transgenia apenas os argumentos

A I e II.
B I e III.
C II e III.
D III e IV.

EM 2008

QUESTÃO 19

A ação do ser humano na natureza tem feito aumentar a quantidade de CO_2 na atmosfera, através de uma queima intensa e descontrolada de combustíveis fósseis e do desmatamento. Se esse aumento na concentração não for reduzido, prevê-se que a temperatura do planeta possa aumentar em até 6% até 2100. Uma das conseqüências desse aquecimento é a elevação do nível do mar. Os cientistas prevêem também a extinção de espécies e a expansão de doenças tropicais.

Internet: <http://www.ambientebrasil.com.br> (com adaptações).

O texto aborda aspectos de um fenômeno conhecido como

A efeito estufa.
B aurora boreal.
C nova era glacial.
D camada de ozônio.

EM 2008

Na questão 15, o erro está no *caput*, ao afirmar que nossos ancestrais "passaram a usar as mãos como instrumento de trabalho e ganharam volume cerebral". Ora, usar as mãos não é característica exclusiva do H. sapiens, cujos ancestrais já faziam o mesmo; na questão 16, a afirmação II, que deve ser correta (gabarito A), confunde doenças de plantas com doenças humanas "a transgenia produz alimentos mais resistentes a pragas e ao apodrecimentos, o que pode proteger o consumidor de doenças". Em Q19, o erro não é importante para a solução do item, mas sim para a alfabetização científica, pois confunde intensificação do efeito estufa com o efeito estufa propriamente dito, um fenômeno que é natural e benéfico ao planeta.

A presença de erros na prova mais recente contrasta com a importância do universo conceitual desenhado pelas provas, inclusive as dos últimos anos. Já o aspecto da relevância dos conceitos examinados foi mais difícil de aferir, preferindo-se afirmar que os conceitos são parcialmente relevantes nas provas, pois há diversas questões cuja resposta confere o senso comum, como já foi mencionado acima, ao comentar sobre a contextualização dos conhecimentos. O apelo ao senso comum aparece em todas as provas examinadas de Ensino Médio. Em 2002, a Q3 pede que o aluno associe a exposição ao raio X à incidência de câncer, um conhecimento básico que é esperado dos cidadãos. Em Q7 o conhecimento é irrelevante, pois basta saber que a ausência de tinta

em uma lata de spray resulta em falta de pressão? Provavelmente, uma análise dos resultados da prova poderiam dirimir essas dúvidas indicadas pela análise.

3 Até 30 anos atrás, eram os dentistas que seguravam o filme de raios X para tirar as radiografias dos dentes de seus pacientes. Hoje em dia, a Organização Mundial de Saúde recomenda que o próprio paciente segure o filme para o exame.

A razão para esta mudança é que a exposição repetida aos raios-X aumentava o risco

(A) de o dentista ser contagiado pelo paciente.
(B) de o paciente ser contagiado pelo dentista.
(C) de surgimento de câncer nos dentistas.
(D) de surgimento de câncer nos pacientes.

EM 2002

7 Usamos muitos produtos na forma de *spray*, como inseticidas, desodorantes, tintas, vernizes etc. Depois de algum tempo de uso, quando "apertamos" o *spray* e não sai mais nada, podemos afirmar que

(A) a pressão no interior da lata é menor que a do exterior.
(B) a pressão no interior da lata é igual à do exterior.
(C) a pressão no interior da lata é maior que a do exterior.
(D) não há pressão no interior da lata.

EM 2002

QUESTÃO 11

A primeira etapa, importante e necessária à reciclagem de materiais do lixo, é

(A) a separação, mecânica ou manual, dos componentes do lixo.
(B) a queima, em fogueiras ou incineradores, dos materiais inflamáveis do lixo.
(C) o acondicionamento do lixo em sacos plásticos ou latões.
(D) o esmagamento, mecânico ou manual, dos componentes do lixo.

EM 2007

O item 7, de 2011, o aluno acerta se souber que a separação do lixo é a primeira etapa de procedimentos de reciclagem – é um conhecimento suficiente no Ensino Fundamental, mas muito pouco para o Médio. Para a ciência, é relevante; mas está em nível muito baixo na prova.

Ainda assim, na maior parte dos itens, os conceitos são adequados para o nível, e no Ensino fundamental não foi encontrada nenhuma distorção dessa natureza. São exemplos de itens no Ensino Fundamental que carregam conceitos em bom nível:

31 A evaporação da água depende do local onde ela se encontra e das condições do ambiente.

A água evapora mais rapidamente quando

(A) recebe menos vento, está menos espalhada, recebe menos calor.
(B) recebe menos vento, está mais espalhada, recebe menos calor.
(C) recebe mais vento, está mais espalhada, recebe menos calor.
(D) recebe mais vento, está mais espalhada, recebe mais calor.

EF 2002

O item questiona as condições de evaporação da água, considerando o vento, o espalhamento e o calor. É um bom nível de aprofundamento para o Ensino Fundamental.

QUESTÃO 23

Em 1983, a mata atlântica original da ilha de Anchieta, no litoral paulista, encontrava-se em estado de degradação. Foi quando um zoológico levou para a ilha diversos animais, que se proliferaram.

animal da mata atlântica	animais introduzidos	população média atual
sagüi-do-rabo-preto	5	654
capivara	7	292
quati	13	149

Além desses animais, muitos outros foram introduzidos, como o ratão do banhado (do pantanal) e o tatu-de-rabo-mole (dos campos cerrados). Mas nem todos os seres vivos tiveram aumento de população: os tipos de aves naturais da ilha diminuíram de 120 para 80. E várias árvores apresentam redução no número de mudas e sementes. Atualmente, a ilha é um parque estadual muito popular, visitado por diversos turistas.

Este é um bom exemplo de como preservar a natureza?

A) Sim, foi bem sucedido na preservação de espécies ameaçadas de extinção.
B) Sim, a variedade de espécies e os números de indivíduos mostram recuperação da mata atlântica na ilha.
C) Não, o declínio da população de plantas e aves habitantes nativas da ilha mostra que está havendo desequilíbrio ecológico.
D) Não, preservar a natureza na ausência do ser humano é um desafio menor e não serve como exemplo.

EF 2006

Aluno interpreta a variação de populações de animais nativos ou exóticos em uma ilha. Deve saber que "nativo" corresponde "natural", quando o assunto é a população de seres vivos, além de enfrentar uma leitura com tabela e texto.

QUESTÃO 12

Um dos grandes desafios do Brasil para se manter na escala do desenvolvimento é a geração de energia. Nosso país possui uma das maiores bacias hidrográficas do planeta, e explorá-la para gerar energia elétrica é fundamental para o crescimento industrial. Uma conseqüência da instalação de usinas hidrelétricas está relacionada ao

(A) ciclo irregular das chuvas nas diversas regiões do país.
(B) desnível da água dos rios no período das chuvas.
(C) desequilíbrio dos ecossistemas da região.
(D) baixo custo na distribuição da energia produzida.

EF 2007

A pergunta sobre as consequências da instalação de usinas hidrelétricas exige conhecimento prévio do desequilíbrio nos ecossistemas, indicado na opção, contra distratores plausíveis.

A mesma análise majoritariamente favorável é também aplicada aos textos utilizados, tanto no ensino Fundamental como no Ensino Médio, com poucas exceções. Foram encontrados, contudo, alguns itens onde estratégias de construção induzem ao erro.

No Ensino Fundamental:

QUESTÃO 17



Disponível em: http://www.cyberdiet.com.br

Acompanhe: na base da pirâmide estão os cereais e as massas. Logo acima vem as frutas e legumes; depois vem as carnes, os ovos, os feijões, o leite e seus derivados. Por último, estão os alimentos enriquecidos de açúcar, chocolates e outros, que devem ser evitados na alimentação diária.

De acordo com as informações acima, no dia-a-dia, os alimentos energéticos devem ser ricos em

(A) carboidratos dos cereais e massas.
(B) proteínas das carnes e peixes.
(C) cálcio do leite e seus derivados.
(D) gorduras da manteiga e os açúcares.

EF 2007

A pirâmide de alimentos não explica quais são as fontes de energia, portanto não se presta como texto-base da questão proposta: “ de acordo com as informações acima os alimentos energéticos devem ser ricos em...”. A questão deveria ser: de acordo com as informações acima, alimentos mais consumidos para fornecerem energia devem ser...

QUESTÃO 6

Marcos, apesar dos conselhos de sua avó, comeu todos os morangos colhidos diretamente da horta. Alguns dias depois, amanheceu sentindo fortes dores no abdome, náuseas, diarréias e fraqueza.

Qual dos diagnósticos abaixo é consistente com a situação apresentada?

A) Faringite, já que o excesso de morango ingerido provocou alterações gástricas.
B) Verminose, devido à ingestão dos morangos contaminados.
C) Cirrose hepática, uma vez que os morangos estavam cheios de agrotóxicos.
D) Úlcera, ocasionada pela ingestão de grande quantidade de morangos em substituição a outros alimentos.

EF 2008

Depois de comer morangos, Marcos passa mal. Qual a causa? Poderia ser agrotóxicos ou verminose, citadas nas alternativas B e C, mas os agrotóxicos do morango causariam uma doença aguda, não uma cirrose, que é crônica. Portanto, a resposta é B “verminose, devido à ingestão de morangos contaminados”.

QUESTÃO 24

Fazer a barba e escovar os dentes deixando a torneira aberta durante todo o procedimento é uma prática comum

A) que demonstra bons hábitos de higiene e cuidado com o ambiente.
B) inadequada, pois as fontes de água doce estão diminuindo.
C) que acelera o ciclo da água, pois esta é devolvida rapidamente à natureza.
D) sem conseqüências negativas, pois a água doce é um recurso renovável.

EF 2006

Conforme descrito em duas respostas acima, esse item tem um distrator que pode atrair muito o aluno, pois apresenta uma verdade (há deslocamento de água) e uma falsidade (acelera o ciclo da água). Principalmente no Ensino Fundamental, torna um item muito mais difícil misturar afirmação correta e incorreta em um distrator.

No Ensino Médio:

QUESTÃO 15

O desenvolvimento de uma vacina anti-esquistossomose é assunto de muita pesquisa, mas uma vacina efetiva ainda não está disponível. Logo, a mudança de hábitos das populações ribeirinhas é a melhor forma de controle para a esquistossomose. Para controlar a esquistossomose, a população deve

A) evitar que animais domésticos consumam dejetos humanos.
B) incentivar a criação de animais predadores dos vermes causadores da esquistossomose.
C) introduzir outras espécies de caramujos para desenvolver o ciclo na natureza.
D) construir latrinas e fossas assépticas para minimizar o envio de dejetos humanos *in natura* para os rios.

EM 2006

O texto-base afirma que apresentar de esquistossomose é um problema de hábitos que devem ser mudados. Pede para selecionar entre alternativas que, contudo, não mencionam hábitos, pois aparece em B) incentivar a criação de animais predadores dos vermes causadores da esquistossomose; C) introduzir espécies de caramujos; D) construir latrinas e fossas assépticas – que é a opção correta. A alternativa A menciona um hábito (evitar que animais se alimentem de dejetos humano), que é irrelevante no contexto da questão.

À indução ao erro somam-se outros problemas de ordem técnica. Tanto no Ensino fundamental como no Médio há questões com mais de uma ou nenhuma resposta correta.

No Ensino Fundamental:

7 As informações abaixo foram retiradas dos rótulos de alguns alimentos.

Produtos	Ingredientes	Data de fabricação	Validade
Azeitonas	Azeitona, água e sal	04/2002	24 meses
Pepino em conserva	Pepino, vinagre, alho, pimenta malagueta, açúcar, sal, cebola, semente de mostarda, estragão, louro e cravo da índia	03/2001	18 meses
Suco de caju	Água, suco de caju concentrado, conservantes (meta-bissulfito de sódio e benzoato de sódio), acidulante (ácido cítrico) e espessante (goma xantana)	05/2002	6 meses

Entre esses exemplos, a durabilidade dos alimentos depende especialmente

(A) de conservantes artificiais.
(B) do número de substâncias adicionadas.
(C) do tipo de alimento.
(D) da presença de água e sal.

EF 2002

O que aumenta a durabilidade de três alimentos, apresentados seus rótulos? Não há uma só alternativa correta, já que, ao menos, duas servem de gabarito: sim, o tipo de alimento varia (C) e há presença de água e sal em todos os rótulos (D).

QUESTÃO 20

Podemo-nos comparar a uma fábrica que funciona 24 horas por dia. Quando andamos, cantamos, pensamos, trabalhamos ou dormimos, estamos consumindo energia química gerada pelo nosso próprio organismo. E o nosso combustível vem dos alimentos que comemos.

Ciência Hoje na Escola, v. 6.

O nosso organismo transforma energia química em outras formas de energia e em movimento. Esse mesmo tipo de transformação de energia ocorre em um

(A) televisor.
(B) automóvel.
(C) refrigerador.
(D) fogão a lenha.

EF 2007

O item refere-se à semelhança entre o corpo humano e outros eventos em que a energia química se transforma em outras formas de energia e movimento. Para esse critério, cabem as respostas B (automóvel – energia química transformada em movimento)e D. fogão a lenha (energia química transformada em outra forma de energia, o calor). Parece ser um problema de redação que, contudo, invalida o item.

QUESTÃO 21

Infância perdida

Na maioria dos alambiques, no interior do estado da Bahia, não há restrição para o trabalho de crianças e adolescentes. Eles trabalham alimentando os fornos dos alambiques, moendo cana e avaliando o teor de álcool da cachaça produzida, trabalho de adulto que as crianças aprenderam a fazer. E aí começa o problema mais grave da região: o alcoolismo infantil.

Fantástico, 02 abr. 2006. (Adaptado)

A melhor proposta para resolver o problema infantil relatado no texto é

(A) fechar todas as fábricas de cachaça no Brasil, impedindo a exploração do menor.
(B) solicitar que os pais não deixem seus filhos trabalharem nos alambiques.
(C) fornecer educação e auxílio financeiro aos menores, proibindo o trabalho infantil.
(D) permitir que os menores trabalhem apenas meio expediente nas fábricas.

EF 2007

Duas alternativas são corretas para resolver o problema da "infância perdida" em razão do trabalho infantil em destilarias – B) solicitar aos pais que não deixem seus filhos trabalhar em alambiques; C) fornecer educação e auxílio aos menores. De fato, as duas soluções são complementares e devem ter confundido os participantes.

QUESTÃO 23

A Hepatite A é uma doença infecciosa aguda causada pelo vírus HVA. A transmissão desse vírus é via fecal-oral, por meio da ingestão de alimentos e água contaminados ou diretamente de uma pessoa para outra, pelo contato, espirro e secreções. Uma pessoa infectada com o vírus pode desenvolver ou não a doença. O fígado é afetado pela infecção do vírus, podendo sofrer desde inflamações até necrose.

A qual sistema do corpo humano pertence o principal órgão afetado pela Hepatite A?

(A) Sistema digestivo.
(B) Sistema circulatório.
(C) Sistema nervoso.
(D) Sistema respiratório.

EF 2007

O fígado é um órgão com muitas funções, participando do sistema digestório e do sistema circulatório. Portanto, A e B são corretas.

QUESTÃO 11

No sudeste asiático, a gripe aviária, chamada popularmente gripe do frango, apresenta características de epidemia e recentemente tem se alastrado pelo mundo. Causada por uma variedade do vírus *influenza*, responsável pela gripe comum, pode infectar diversos mamíferos, inclusive o próprio homem. Recentemente, alguns países declararam não estarem preparados para enfrentar uma epidemia de gripe aviária. Isso se deve, principalmente, ao fato de

A ser desconhecida a causa da doença.
B ser desconhecida a forma de transmissão da doença.
C inexistir vacina que previna da doença a população humana.
D ser impossível a cura das pessoas que já estão doentes.

EF 2008

Não há nenhuma alternativa correta. Todas as alternativas estão erradas.

QUESTÃO 12

As formas de armazenar e conservar os alimentos são muito importantes. Ao longo do tempo, foram criados métodos de conservação dos alimentos, tais como defumação, secagem, congelamento, uso do sal e pasteurização. O método de pasteurização

A utiliza o sal, deixando o alimento totalmente salgado, não precisando resfriá-lo.
B expõe o alimento à fumaça e ao calor, por um certo tempo.
C reduz o número de microrganismos nos alimentos com o uso de altas temperaturas.
D utiliza congeladores e refrigeradores, expondo o alimento a baixas temperaturas.

EF 2008

Apenas em segunda leitura entende-se que não há duas certas, pois a pasteurização comporta o que afirma (C) – reduz o número de microrganismos com o uso de altas temperaturas e (D) – expõe o alimento a baixa temperatura. Assim, só o texto completo de "D" torna-a incorreta, pois menciona congeladores. É praticamente uma pegadinha.

QUESTÃO 23

Lançado carro tricombustível:
hidrogênio, gasolina e bioetanol

Uma grande empresa de automóveis desenvolveu recentemente o primeiro motor *triflex*, ou seja, capaz de funcionar com três combustíveis diferentes: hidrogênio, gasolina e bioetanol (álcool). Uma das vantagens proporcionadas por esse carro é

A) diminuir o consumo de combustíveis não-renováveis.
B) reduzir a quantidade de combustíveis renováveis utilizada pelos carros.
C) aumentar a quantidade de dióxido de carbono lançada na atmosfera.
D) diminuir a emissão de poluentes provenientes de combustíveis não-renováveis.

EF 2008

O carro tri-combustível possui duas vantagens: (A) diminuir o consumo de combustíveis não renováveis e (B) diminuir a emissão de poluentes provenientes de combustíveis não-renováveis.

No Ensino Médio:

QUESTÃO 28

Alexander Parkes produziu o primeiro plástico em 1862. Rapidamente, o plástico tornou-se um dos maiores fenômenos da era industrial por ser leve, durável e muito maleável. A maioria dos plásticos não é biodegradável, e isso representa um sério problema ambiental.

S. Grippi. **Lixo, reciclagem e sua história: guia para as prefeituras brasileiras**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001 (com adaptações).

As embalagens plásticas, muito utilizadas atualmente, geram problemas devido à sua longa permanência no ambiente. Para minimizar esses problemas, sem poluir o ambiente, deve-se

A) queimar as embalagens plásticas logo após o seu esvaziamento.
B) depositar as embalagens plásticas diretamente no aterro mais próximo.
C) optar pelo uso de produtos biodegradáveis, tais como o vidro.
D) separar as embalagens plásticas e entregá-las a programas de reciclagem.

EM 2008

As alternativas C e D estão corretas; pois, para minimizar efeitos da poluição por plástico, é válido optar por produtos biodegradáveis, como o vidro (C); bem como separar embalagens plásticas e entregá-las para reciclagem (D).

QUESTÃO 26

O descarte inadequado de baterias de automóveis pode causar o despejo acidental de ácido em lagoas. Entre as possíveis implicações ambientais resultantes desse fato, destaca-se

A redução significativa da temperatura média da lagoa.
B aumento da mortandade de peixes na lagoa.
C aumento do índice médio de chuva ácida na região.
D aumento da concentração de matéria orgânica na lagoa.

EM 2008

As alternativas B e C são corretas; pois o descarte inadequado de baterias em lagoas causa mortandade de peixes (B) e aumenta a chuva ácida na região (C)

QUESTÃO 20

Brasil - Distribuição de moradores em domicílios particulares com abastecimento de água (% da população total)

Ano	Tipo de abastecimento de água		
	Rede geral	Poço ou nascente	Outro tipo
	Urbano		
1992	88,3	7,7	4
1997	90,6	6,7	2,7
2002	91,3	7	1,7
	Rural		
1992	12,3	63,9	23,7
1997	19,6	60,4	19,9
2002	22,7	57,9	19,4

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1992 / 2002
Nota: Exclusiva da população rural de RO, AC, AM, BR, PA e AP

O sétimo objetivo de desenvolvimento do milênio é o de assegurar a sustentabilidade ambiental, para o qual se usa como indicador a proporção da população, rural e urbana, com acesso a uma fonte de água melhorada. Os dados brasileiros, acima, mostram que

(A) o tipo de abastecimento mais utilizado no Brasil é o poço.
(B) a utilização urbana da rede geral de abastecimento cresceu em mais de 10% no período de 1992 a 2002.
(C) há uma tendência nítida de crescimento da utilização da rede geral de abastecimento no meio rural brasileiro.
(D) no meio urbano, sempre se usou a rede geral ou o poço.

EM 2007

Esse item fornece uma tabela com dados das fontes de água potável em uso no meio rural e meio urbano. A alternativa "D" afirma: no meio urbano, sempre se usou a rede geral ou o poço. A afirmação é generalista e uma verdade a priori, pode ser considerada correta, além da alternativa C.

O que mais chama atenção é a maior quantidade de erros conceituais e técnicos nas provas de 2007 e 2008, conforme o já exposto.

EM síntese, as bases educacionais do Encceja destacam em sua conclusão, que o exame valoriza "as experiências extracurriculares e os vínculos entre educação, o mundo do trabalho e outras práticas sociais, de tal maneira que o exame, estruturado a partir das matrizes, não perca de vista a pluralidade de realidades brasileiras e não deixe de considerar a diversidade de experiências dos jovens e adultos que a ele se submetem" (pag. 24). Com essa visão, as provas mantiveram o princípio do conhecimento contextualizado e relacionado ao cotidiano dos estudantes, com diversas questões trazendo o mundo do trabalho para o texto-base. Isso prevaleceu em todas as provas examinadas. Contudo a maior quantidade de problemas conceituais e técnicos nas provas mais recentes foi observada, motivando a afirmação de que houve perda de qualidade na série histórica do Encceja.

3.5.2.5. Matemática

Consideramos que na metodologia de resolução de problemas, os estudantes precisam analisar os enunciados e recorrer às suas competências de leitura, interpretação, análise, utilização/aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos para decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto. Nessa metodologia não se trata de resolver problemas com o objetivo de aplicar fórmulas ou procedimentos com aspectos puramente 'técnicos'.

Assim, podemos dizer que em geral as provas analisadas para o Ensino Fundamental não têm como ponto de partida a metodologia de resolução de problemas para que sejam avaliadas as habilidades e competências descritas acima.

Nesse caso, apenas a prova de **2005** apresenta uma maioria de situações significativas para estudantes e mobiliza seus recursos cognitivos.

Exemplos de itens que atendem à metodologia de resolução de problemas

14 A dengue, infelizmente, ainda está presente entre nós. Sabemos que uma maneira de evitá-la é não deixar o mosquito nascer. Dentre as "dicas" eficientes temos:

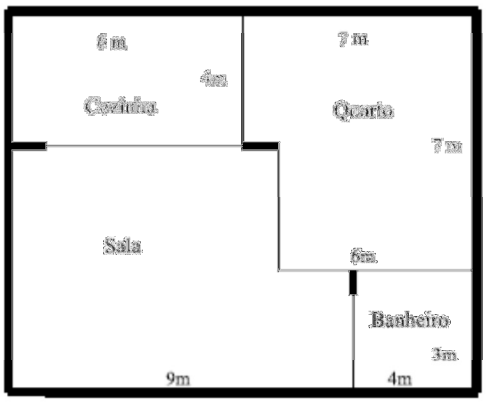
Misture 2 ml de água sanitária com 1 litro de água e borrife nas plantas de sua casa. A mistura não faz mal às plantas e mata o mosquito da dengue.

Adotando essa "dica", o síndico de um prédio preparou alguns litros dessa mistura e colocou-os em galões de 20 litros com uma etiqueta indicativa da concentração da mistura.
Na etiqueta correta, além da informação "contém 20 litros", deverá constar o seguinte dado:

(A) água sanitária: 0,002%.
(B) água sanitária: 0,2%.
(C) água sanitária: 2%.
(D) água sanitária: 20%.

EF 2002

15 Um pedreiro fez o orçamento para colocar piso de lajota em uma casa que tem a seguinte planta baixa.



Cada caixa contém 12 lajotas de 40 por 40 cm. Desconsiderando-se o desperdício do corte de lajotas, a quantidade mínima de caixas necessárias será de

(A) 24.
(B) 32.
(C) 68.
(D) 82.

EF 2005

Nas demais, temos: prova de 2002 com 44% das questões; prova de 2006 com 40% das questões; prova de 2007 com 36% das questões; prova de 2008 com 43% das questões.

Os itens selecionados abaixo, das provas de 2002, 2005 e 2006, mostram questões que não avaliam habilidades e competências a partir da metodologia de resolução de problemas, pois eles focalizam conhecimentos de nível técnico, ou seja, os estudantes utilizam mecanismos de que dispõem para chegar, de forma imediata, às soluções. O primeiro exemplo requer dos alunos apenas a compreensão da ordem de grandeza das unidades de medida e, no segundo, solicita que os alunos simplesmente calculem o resultado da operação de multiplicação de um número inteiro por um número racional na forma decimal.

21 Dentre as subdivisões do metro, assinale a mais adequada para medir o comprimento do pé de uma criança.

(A) Metro.
(B) Centímetro.
(C) Decímetro.
(D) Milímetro.

EF 2002

QUESTÃO 2

O produto de 6 por 27,5 é igual a

A 122.
B 125.
C 162.
D 165.

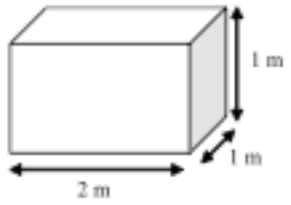
EF 2006

No Ensino Médio, consideramos também que a prova de 2005 apresenta a maioria dos itens de matemática baseados na metodologia de resolução de problemas (70%). Nas demais, cerca de 60% dos itens estão baseados nessa metodologia.

Os exemplos seguintes possibilitam a estudantes interpretar e analisar matematicamente situações do dia a dia de muitas pessoas.

No exemplo 1, os alunos necessitam estabelecer relações entre os conhecimentos nos campos de números e operações, medidas e geometria e, no exemplo 2, precisam utilizar e aplicar conhecimentos de matemática financeira.

13 A coleta de lixo constitui o ganha-pão de cerca de 500 mil catadores em todo o País. Porém, a queda do dólar tem aumentado a desvalorização do alumínio, que tem cotação internacional. Para manter os rendimentos mensais, uma cooperativa de catadores deverá aumentar em 20% a coleta. Como sempre enchem as carroças, os catadores resolveram modificar a altura delas para aumentar a coleta.



(Medidas das carroças atuais)

A altura da nova carroça deverá ter, em metros,

(A) 1,10.
(B) 1,20.
(C) 2,10.
(D) 2,20.

EM 2005

QUESTÃO 17

No dia 1.º de junho de 2006, uma pessoa fez um empréstimo no valor de R$ 2.000,00 em uma instituição financeira. O seu compromisso com a instituição era pagar R$ 2.000,00 mais R$ 160,00, a título de juros, no dia 1.º de julho de 2006. Logo, a taxa mensal de juros desse empréstimo foi

A superior a 10%.
B igual a 10%.
C igual a 8%.
D inferior a 8%.

EM 2006

No que se refere à utilização e aplicação de conceitos para a resolução de itens, na prova de 2002 do Ensino Fundamental, 13% das questões são formuladas para permitir aos estudantes aplicar conceitos e procedimentos matemáticos para explicar fenômenos ou fatos do cotidiano. Esse porcentual varia entre 20% e 26% nos demais anos.

Nos exemplos seguintes, os conhecimentos matemáticos são contextualizados, de forma significativa, no que diz respeito às práticas sociais atuais.

15 Em virtude de um vazamento no banheiro de sua casa, uma pessoa terá que fazer uma reforma nas instalações hidráulicas. Consultou uma firma especializada e obteve duas propostas:

Proposta I: R$ 4.000,00 independente do tempo gasto na obra.
Proposta II: R$ 2.000,00 de sinal e mais R$ 100,00 por dia gasto na obra.

Para que essa pessoa gaste menos ela deve escolher a proposta

(A) I, se a obra durar 18 dias.
(B) I, se a obra durar 22 dias.
(C) II, se a obra durar 18 dias.
(D) II, se a obra durar 22 dias.

EF 2002

19 Uma consumidora conta que, ao chegar ao mercado, assustou-se quando foi pagar pelos dois quilos de camarão que comprou, pois deu R$ 50,00 e recebeu de troco apenas R$ 10,00. O aumento percentual do preço do quilo, que era comercializado a R$ 17,00, foi

(A) igual a 16.
(B) inferior a 16.
(C) igual a 17.
(D) superior a 17.

EF 2005

São poucos itens, como nos exemplos a seguir, que não necessitam do domínio de algum conceito específicos dos campos de estudo para uma resolução.

5 Contar, medir e fazer operações, ler e interpretar informações de gráficos e tabelas, saber argumentar e comunicar um raciocínio são alguns usos de conhecimentos matemáticos para enfrentar diferentes situações. Isso significa que

(A) a Matemática não faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas.
(B) ao cidadão comum basta saber fazer contas.
(C) a Matemática só é importante como matéria escolar.
(D) o cidadão comum precisa dominar os conteúdos matemáticos diversos.

EF 2002

42 Um fenômeno é chamado determinístico se ele não depende da sorte para acontecer, isto é, ele pode ser repetido tantas vezes quanto se queira, sob as mesmas condições, e o resultado será o mesmo.

Um fenômeno é chamado aleatório quando no máximo consegue-se determinar o conjunto dos seus possíveis resultados.

Dentre as alternativas abaixo, assinale a que se refere a um fenômeno **aleatório**.

(A) Total de gastos na pintura de uma casa, conhecidos os preços de todos os materiais e da mão-de-obra.
(B) Saldo da balança comercial do Brasil em 2001, conhecidos os valores das exportações e importações feitas nesse ano.
(C) Volume de um reservatório de dimensões 3 m por 3 m por 2,5 m.
(D) Resultado da final de um campeonato de futebol no próximo domingo, conhecidos todos os números de vitórias, derrotas e empates dos dois times.

EM 2002

No Ensino Médio, na prova de 2002, 33% dos itens apresenta maior número de questões que possibilitam a aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos para

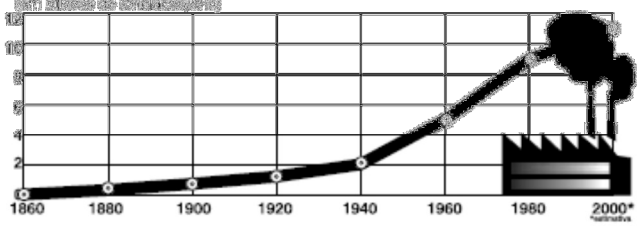
explicar fenômenos ou fatos do cotidiano. A prova com menor número de questões desse tipo (13%) é a de 2007.

Exemplos de itens nos quais os conhecimentos matemáticos são aplicados, de forma significativa para a compreensão de fenômenos naturais e sociais são as questões seguintes:

16 Em dezembro de 1997, representantes de 170 países reuniram-se em Kioto para uma conferência sobre a poluição ambiental, suas causas, conseqüências e ações para resolver o problema.

Veja, no gráfico, o aumento da emissão de gás carbônico na atmosfera, desde 1860.

O Poder da chaminé



Fonte: Revista Veja 10/12/97 (com adaptações)

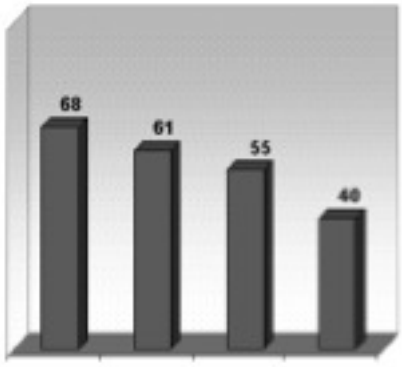
Se a emissão de gás carbônico continuar evoluindo seguindo a tendência dos últimos 20 anos, como mostra o gráfico, os níveis que atingirá em 2010 será, em bilhões de toneladas/ano, de aproximadamente

(A) 11.
(B) 12.
(C) 14.
(D) 15.

EM 2005

QUESTÃO 5

O gráfico abaixo ilustra a quantidade, em quilogramas, de cereais que um grupo de voluntários conseguiu arrecadar durante 4 semanas, para distribuírem em uma comunidade ribeirinha.



O grupo conseguiu arrecadar a média de

A 74 quilogramas de cereais por semana.
B 61 quilogramas de cereais por semana.
C 58 quilogramas de cereais por semana.
D 56 quilogramas de cereais por semana.

EM 2008

Foram consideradas adequadas as provas do Ensino Fundamental para a educação de jovens e adultos no que se refere à importância e representatividade para a Matemática. Apenas a utilização da história de sistemas de numeração antigos pode não trazer contribuições significativas para as pessoas às quais esse tipo de prova se destinava. Esse tipo de assunto possui importância específica para estudiosos em história da "construção dos conhecimentos humanos".

Além disso, essas retomadas históricas em provas "longas", como as que o Encceja propõe, tornam-se dificultadoras ao desempenho dos participantes por tomar um longo tempo de leitura como podemos observar nos exemplos seguintes:

2 Os antigos egípcios necessitavam de medidas. Seus técnicos e fiscais de obras usavam fórmulas para calcular comprimentos e áreas. Os egípcios usavam o cúbito como unidade de medida. O cúbito correspondia à distância do cotovelo até o dedo médio do faraó.
Assim sendo, é razoável afirmar que um cúbito correspondia, aproximadamente, a

(A) 20 cm.
(B) 40 cm.
(C) 70 cm.
(D) 90 cm.

EF 2002

1 ***Em Alexandria viveu Diofante, entre os anos 325 e 409, e a pequena parte de sua obra que chegou até nossos dias revela a mais antiga prática de abreviações na Matemática. Na história da álgebra, no período anterior a Diofante, expressões são apresentadas só com palavras, inclusive os números. Com Diofante surge a álgebra, na qual algumas expressões são escritas e outras abreviadas.***

Adaptado de GUELLI, Oscar. *Uma aventura do pensamento*. Sexta série. Editora Ática.

Na linguagem de Diofante, por exemplo, "u 3" significa 3 unidades, "M" significa menos e quando não há nenhum sinal, significa uma adição.
As frases abaixo estão escritas em símbolos de Diofante.

- x u 3 é igual a u 6
- M u 7 é igual a u 10.

Em símbolos atuais as frases podem ser escritas, respectivamente, por

(A) $x + 3 = 6$ e $x - 7 = 10$
(B) $3x = 6$ e $x - 7 = 10$
(C) $x + 3 = 6$ e $7x - 10 = 0$
(D) $3 - x = 6$ e $7x = 10$

EM 2002

Somente em alguns casos, os conceitos utilizados na avaliação não estão de acordo com aqueles indicados na matriz de conhecimentos. É o casos dos itens 5 de 2002, e 5 de 2008 do Ensino Fundamental, que envolve interpretação de textos e do item 13 de 2005, que trata de razões trigonométricas.

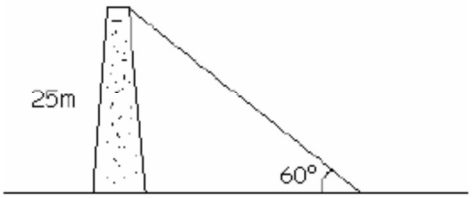
5 Contar, medir e fazer operações, ler e interpretar informações de gráficos e tabelas, saber argumentar e comunicar um raciocínio são alguns usos de conhecimentos matemáticos para enfrentar diferentes situações. Isso significa que

(A) a Matemática não faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas.
(B) ao cidadão comum basta saber fazer contas.
(C) a Matemática só é importante como matéria escolar.
(D) o cidadão comum precisa dominar os conteúdos matemáticos diversos.

EF 2002

13 Para firmar no solo uma torre de 25m de altura, devemos fixar alguns cabos de aço do topo da torre até o solo. Cada cabo forma um ângulo de 60º, conforme a figura. O comprimento de cada cabo será de aproximadamente

Dados:
sen 60° = 0,85
cos 60° = 0,50
tg 60° = 1,70



(A) 15m.
(B) 21m.
(C) 29m.
(D) 50m.

EF 2005

O Livro Introdutório do Encceja indica que as provas desse exame devem avaliar se os alunos sabem selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e

informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema e também relacionar informações e conhecimentos em situações concretas para construir argumentos consistentes.

No caso da prova de matemática do Ensino Médio, o número proposto de situações-problema para avaliar essas competências é predominante nas provas de 2007 e 2008 com 37% das questões. As demais provas apresentam os seguintes porcentuais: prova de 2002 com 13% das questões e provas de 2005 e 2006 com cerca de 20% das questões.

No Ensino Fundamental, isso é também predominante nas provas de 2005 com 30% das questões e 2008 com 33% das questões. Na prova de 2002, 15% das questões são formuladas para atender a essa competência e, nas provas de 2005 e 2006, 20% das questões.

Os itens seguintes são dois exemplos de questões propostas para avaliar essa competência. No primeiro, o objetivo é verificar se os alunos interpretam dados e informações representados em tabelas e, no segundo, em gráfico de coordenadas cartesianas.

5 Marcela, responsável pela decoração da festa de São João, decidiu dispor as bandeirolas na seguinte seqüência:

Fila	Número de bandeirolas
1ª	7
2ª	12
3ª	17

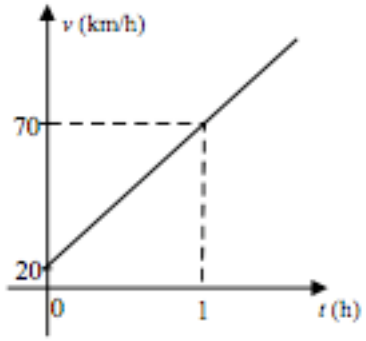
No pátio da escola cabiam 7 filas. Obedecendo a mesma seqüência numérica do quadro, o número de bandeirolas da última fila é

(A) 27.
(B) 32.
(C) 37.
(D) 42.

EM 2005

QUESTÃO 16

O gráfico a seguir ilustra a velocidade v (em km/h) de um móvel em função do tempo t (em horas).



De acordo com as informações do gráfico, após 2 h e 30 min, a velocidade do móvel será de

A 95 km/h.
B 100 km/h.
C 120 km/h.
D 145 km/h.

EM 2008

Ao analisar se os exames de Matemática para o Ensino Fundamental solicitam que os alunos recorram aos conhecimentos matemáticos para construir/identificar propostas de intervenção na realidade respeitando os valores humanos e a diversidade cultural, verificou-se que são formulados itens para que os estudantes utilizem esses conhecimentos, principalmente para a análise de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade. Isso ocorre em 17% das questões da prova de 2002 e 2005. Em 2006, em 20% das questões, em 2007, em 23% das questões e em 2008, em 13% das questões. São exemplos disso os itens 14 de 2007 e 18 de 2007, nos quais as pessoas utilizam conhecimentos numéricos e cálculos de porcentagem para interpretar e avaliar criticamente, propostas de intervenção na realidade.

QUESTÃO 14

Um estudo realizado no metrô de São Paulo revelou que, no horário de pico, o metrô transporta 15 pessoas por metro quadrado. Para melhorar o conforto dos passageiros, uma proposta adequada de intervenção nessa realidade seria, em horário de pico,

A aumentar o número de metrôs para que transportem mais de 15 passageiros por metro quadrado.
B aumentar o número de metrôs para reduzir o número de passageiros por metro quadrado.
C diminuir o número de metrôs para aumentar o número de passageiros por metro quadrado.
D diminuir o número de metrôs para que transportem menos de 15 passageiros por metro quadrado.

EF 2006

QUESTÃO 18

Para atender às reivindicações de aumento salarial dos empregados, o sindicato dos trabalhadores de uma empresa apresentou ao diretor duas propostas:

I – utilizar 12% de R$ 1.200.000,00, quantia reservada para a construção de um restaurante para atender aos empregados da empresa;
II – utilizar 15% de R$ 1.000.000,00, valor destinado à manutenção e reposição de equipamentos.

Para a empresa, a melhor proposta é a I porque
(A) é mais econômica que a proposta II em R$ 6.000,00.
(B) é menos econômica que a proposta II em R$ 6.000,00.
(C) é mais econômica que a proposta II em R$ 150.000,00.
(D) é menos econômica que a proposta II em R$ 150.000,00.

EF 2007

Nas provas do Ensino Médio, também são formuladas questões para que os estudantes utilizem conhecimentos matemáticos, para a análise de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade**.** É possível observar que para avaliar essa competência, as questões formuladas são mais complexas e difíceis. Talvez este seja um dos motivos para que o número de itens tenha diminuído ano a ano: 10 questões em 2002; 8 em 2005 e 3 em 2006, 2007 e 2008.

Nas provas de 2002 e 2005 são 17% das questões, de 2006 são 20% das questões, de 2007, são 23% das questões e de 2008, são 13% das questões.

Nos exemplos seguintes, pretende-se que os estudantes selecionem, organizem informações relevantes, para interpretar e avaliar criticamente, propostas de intervenção na realidade, utilizando conhecimentos métricos.

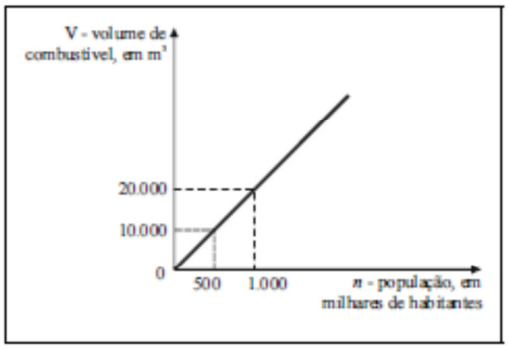
QUESTÃO 18

Em época de frio, algumas costureiras confeccionam cobertores com os retalhos das sobras de tecidos. Elas usam quadrados de 10 cm e criam cobertores de 1 m por 1,5 m. Se cada costureira confeccionar 20 cobertores, quantos quadrados serão usados por cada uma delas?
(A) 5.000
(B) 3.000
(C) 500
(D) 300

EM 2007

QUESTÃO 20

É possível relacionar-se a demanda de combustível ao número de habitantes de uma cidade. Foi encomendada uma pesquisa sobre esse assunto e o resultado foi descrito no gráfico abaixo (valores hipotéticos).



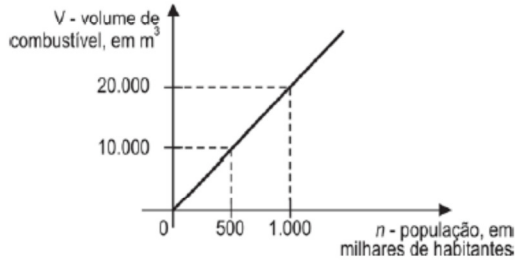
A demanda de combustível em função da população *n* pode ser corretamente representada por

A) V = 20 *n*.
B) V = 2.000 *n*.
C) V = 20 *n* + 1.000.
D) V = 2.000 *n* + 500.

EM 2006

QUESTÃO 26

É possível relacionar a demanda de combustível ao número de habitantes de uma cidade. Foi encomendada uma pesquisa sobre o assunto e o resultado foi descrito no gráfico abaixo. (valores hipotéticos)

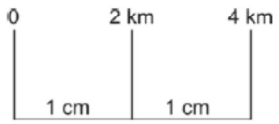


A demanda de combustível em função da população *n* pode ser corretamente representada por

(A) V = 20 *n*.
(B) V = 2.000 *n*.
(C) V = 20 *n* + 1.000.
(D) V = 2.000 *n* + 500.

QUESTÃO 27

Com uma régua, Armando verificou em um mapa que a distância da sua casa ao trabalho é de 5 cm. De acordo com a escala abaixo, a distância real da casa dele ao trabalho, em km, é de

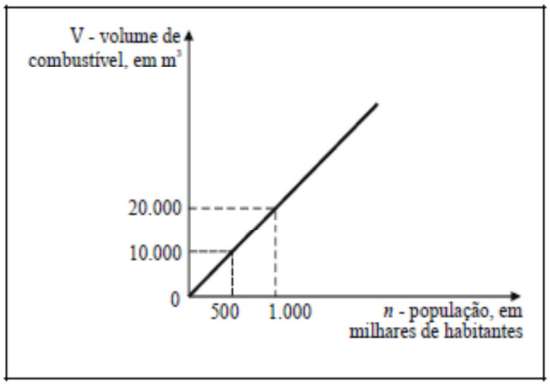


(A) 6.
(B) 8.
(C) 10.
(D) 20.

EM 2007

QUESTÃO 24

É possível relacionar a demanda de combustível ao número de habitantes de uma cidade. Foi encomendada uma pesquisa sobre o assunto e o resultado foi descrito no gráfico abaixo (valores hipotéticos).



A demanda de combustível em função da população n pode ser corretamente representada por

A) $V = 20\,n$.
B) $V = 2.000\,n$.
C) $V = 20\,n + 1.000$.
D) $V = 2.000\,n + 500$.

EM 2008

Sobre a existência de erros conceituais ou na solução indicada de um item na avaliação deve-se considerar que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, algumas informações de situações-problema com contexto histórico são imprecisas, como no exemplo seguinte, em que parece inadequado que, para medir grandes extensões, os antigos egípcios utilizassem como unidade o cúbito.

3 Para medir grandes extensões, os antigos técnicos egípcios utilizavam cordas com nós localizados em distâncias iguais uns dos outros. O intervalo entre os nós podia corresponder a vários cúbitos, dependendo da extensão a ser medida. (O cúbito era igual à distância do cotovelo até o dedo médio do faraó).
Um técnico egípcio utilizou uma corda onde a distância entre dois nós era de 7 cúbitos. Pode-se afirmar que, dentre as alternativas abaixo, a quantidade inteira de cúbitos que ele consegue medir é

(A) 13.
(B) 20.
(C) 35.
(D) 38.

EF 2002

Há omissão do termo "em média" em dados obtidos de pesquisas, como no exemplo:

QUESTÃO 13

Cinco pessoas consomem juntas, por dia, 50 litros de água durante o banho de chuveiro. Se elas consomem a mesma quantidade cada uma, esse consumo diário no mês em que duas pessoas estão viajando é de

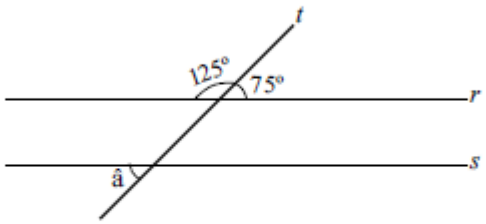
A 30 litros.
B 18 litros.
C 12 litros.
D 6 litros.

EF 2006

Há figuras geométricas com informações incorretas, como na questão seguinte $125º + 75º = 200º \neq 180º$. Este é um erro grave!

QUESTÃO 8

Em uma cidade planejada, duas grandes avenidas paralelas são cortadas por uma transversal, conforme mostra a figura abaixo



De acordo com essa figura, a medida do ângulo â é

A 75°.
B 90°.
C 125°.
D 180°.

EF 2006/2008

Há um equívoco em itens, nos quais se pede para completar sequências, com base no conhecimento de padrões observados em alguns de seus termos. Se a "regra (lei) de formação de uma sequência não for explicitada", então se torna impossível decidir o(s) seu(s) termo(s) seguinte(s).

Por exemplo, no item seguinte, a sequência $\mathbf{s_n}$ definida por:

$s_n = (n - 1).(n - 2).(n - 3) + [2 + 5.n]$, definida para todo número inteiro **n > 0**, reproduz exatamente os três primeiros termos dados e "obedece" a uma particular "regra de formação" que não é, necessariamente, a que está na cabeça de quem formulou a questão.

5 Marcela, responsável pela decoração da festa de São João, decidiu dispor as bandeirolas na seguinte seqüência:

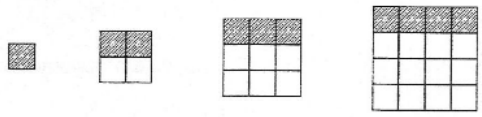
Fila	Número de bandeirolas
1ª	7
2ª	12
3ª	17

No pátio da escola cabiam 7 filas. Obedecendo a mesma seqüência numérica do quadro, o número de bandeirolas da última fila é

(A) 27.
(B) 32.
(C) 37.
(D) 42.

EM 2005

8 Na seqüência de figuras desenhadas abaixo, foi utilizada uma regra para definir a quantidade de quadradinhos pintados.
Mantida essa regra, os números de quadradinhos brancos na quinta e na sexta figuras da seqüência serão, respectivamente,



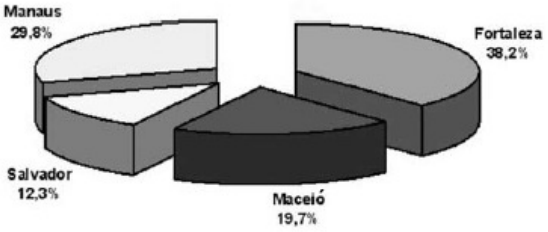
(A) 20 e 30.
(B) 20 e 36.
(C) 25 e 35.
(D) 30 e 36.

EF 2002

Acerca do processo de construção dos itens, considera-se que os textos selecionados são significativos e contextualizados no mundo do jovem e adulto ou em situações que contribuem para a construção de valores importantes à vida em sociedade. Exemplo disso é o item 24 da prova de 2006.

QUESTÃO 24

O Governo Federal pretende se aliar aos governos estaduais para implementar políticas públicas com o objetivo de minimizar o problema de gravidez em estudantes de 15 a 19 anos de idade, cujos índices, em algumas capitais, estão registrados no gráfico a seguir. O programa será iniciado na cidade em que o índice é o maior de todos.



Revista Época, 8/3/2004.

De acordo com o gráfico apresentado, esse programa será iniciado em

A Manaus.
B Fortaleza.
C Salvador.
D Maceió.

EF 2006

No caso do Ensino Médio, há textos longos e imprecisos que requerem um considerável tempo de leitura e não contribuem com informações para a avaliação das habilidades em foco, como na proposta seguinte em que nada foi dito sobre como poderiam ser feitas "trocas", o "tema" predominante é de "pouco interesse" do ponto de vista de formação de estudantes a quem esse tipo de prova se destina, pois se trata de um assunto para "historiadores" (específicos, ou não).

Além disso, por que duas sequências de símbolos? Bastava uma!

1 "Os sistemas de escrita numérica mais antigos que se conhecem são os dos egípcios e dos babilônios, que datam aproximadamente do ano 3500 a.C..

Os egípcios usavam um sistema de agrupamento simples, com base 10."

Texto: Valéria Ostete Jammis, Luchetta, (21/10/2000)
Cajou, Florian, A history of Mathematical Notations,
Dover Publications INC, New York, 1993

Para eles, um traço vertical valia 1; o número 10 era representado por um osso de calcanhar invertido ∩ ; o 100 por um laço 𓆼, e o 1000 por uma flor de lótus 𓆇 .

Outros números eram escritos com a combinação desses símbolos.

Os números abaixo estão escritos em símbolos egípcios.

- 𓆇 𓆇 𓆼 𓆼 ∩ ∩ ∩ | | | | | |
- 𓆇 𓆼 ∩ ∩ | |

Em símbolos atuais, os números podem ser escritos, respectivamente, por

(A) 2223 e 1222.
(B) 1222 e 6322.
(C) 2236 e 1122.
(D) 2336 e 1222.

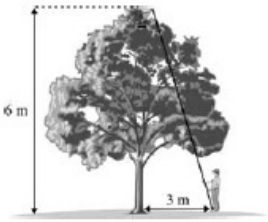
EM 2005

No exemplo seguinte, o texto é muito longo e cheio de informações, embora pertinentes, de difícil leitura.

Algumas das opções apresentadas poderiam ser descartadas mesmo sem calcular a medida mínima da vara, o que poderia levar algumas pessoas a selecionar a opção correta, mesmo não conhecendo o conteúdo apresentado.

QUESTÃO 12

Deseja-se construir um equipamento composto de uma vara e uma cesta em uma das extremidades para colher frutos de uma mangueira. Para colher mangas, uma pessoa apóia no chão a extremidade do equipamento que não contém a cesta, de modo que essa extremidade fique a 3 metros do tronco da árvore. Se a mangueira tem 6 metros de altura, então, para essa pessoa poder colher os frutos que estão no topo da árvore, o comprimento da vara deve ser no mínimo igual a



A 5,19 m.

B 6,71 m.

C 6 m.

D 9 m.

EM 2006

Sobre o uso de textos, imagens, gráficos e tabelas para a solução dos itens há dois tipos que se destacam no Ensino Fundamental: aqueles que apresentam informações desnecessárias para a solução dos itens e outros nas quais nem todas as informações disponíveis são usadas em sua resolução, mas que, no entanto, possibilitam avaliar se os estudantes selecionam os dados relevantes para sua resolução. Esse tipo de problema, em geral, aproxima-se de situações cotidianas, que, na maioria das vezes, apresentam informações supérfluas, que devem ser identificadas e descartadas.

Exemplos desse tipo são as questões seguintes:

QUESTÃO 5

De acordo com o Ministério da Saúde, o principal transmissor da dengue é o mosquito *Aedes aegypti*, que, após um período de 10 a 14 dias, contados depois de picar alguém contaminado, pode transportar o vírus da dengue durante toda a sua vida. A fêmea do mosquito deposita seus ovos em recipientes com água e, ao saírem dos ovos, as larvas vivem na água por cerca de uma semana. O mosquito adulto vive, em média, 45 dias. Para efetivamente combater a doença, é preciso eliminar o mosquito dos locais onde se reproduzem.

Internet: <www.saude.gov.br/dengue>. (com adaptações).

Uma das medidas de intervenção para quebrar a cadeia de transmissão do mosquito é lavar os recipientes de água ao menos uma vez a cada

A 7 dias.
B 10 dias.
C 14 dias.
D 45 dias.

EF 2006

QUESTÃO 5

Observe a distribuição, em porcentagem, dos trabalhadores domésticos, por regiões metropolitanas, segundo o vínculo de trabalho, em março de 2006.

	Recife	Belo Horizonte	São Paulo	Porto Alegre
com carteira de trabalho assinada	31,8	44,6	30	49
sem carteira de trabalho assinada	62,8	55,4	70	51

IBGE, 2006.

O governo federal, preocupado com o percentual de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada, decidiu autorizar que fosse declarado no ajuste anual do Imposto de Renda, com a finalidade de reduzir o imposto devido, um desconto no imposto a pagar do empregador proporcional ao valor pago por ele ao INSS, quando contrata servidores domésticos com carteira assinada. O governo acertou tomando esta medida, porque assim estimula

A o aumento do pagamento de imposto de renda.
B o aumento do pagamento de impostos referentes ao INSS.
C a contratação de servidores domésticos com carteira assinada.
D a contratação de servidores domésticos sem carteira assinada.

EF 2008

Em alguns casos, como ocorre na questão 29 do Ensino Fundamental de 2006, há muitas informações desnecessárias para resolver o problema, mais confundindo o candidato do que o ajudando na construção da resolução. Em alguns casos, não há uma clara distinção entre o texto e o comando, tornando o item confuso:

QUESTÃO 29

Uma loja de informática vende um microcomputador por R$ 2.000,00 à vista ou em 3 prestações mensais e iguais a R$ 800,00. O preço desse computador à vista é diferente do preço a prazo porque a instituição financeira cobra juros pelo parcelamento da dívida. Os juros mensais cobrados por essa financiadora são bastante altos em relação às aplicações financeiras que pagam juros menores. Uma proposta adequada de intervenção na realidade seria equilibrar melhor os juros pagos às financiadoras e os recebidos nas aplicações financeiras. Nessa loja de informática, os juros totais cobrados no financiamento do microcomputador são de

A 25%.

B 20%.

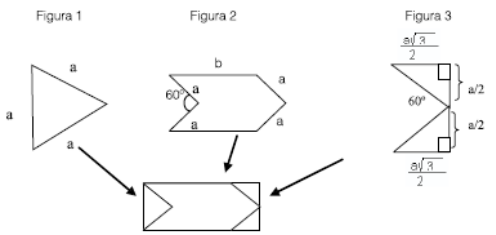
C 15%.

D 10%.

EF 2006

No Ensino Médio, algumas representações gráficas ou pictóricas não estão na proporção correta entre as medidas das figuras. Algumas pessoas poderiam ser induzidas a erro por causa disso. Outras apresentam má visualização de legendas ou com erros, como ocorre na questão seguinte:

11 O conjunto de três peças de azulejos decorativos forma um retângulo.



A expressão matemática que representa a área da figura formada pelo conjunto das três peças é

(A) $(a + b) \cdot \frac{a\sqrt{3}}{2}$

(B) $a \cdot (b + \frac{a\sqrt{3}}{2})$

(C) $a \cdot b \cdot \frac{a\sqrt{3}}{2}$

(D) $(a \cdot b) + \frac{a\sqrt{3}}{2}$

EM 2005

Há vários itens de matemática em que, além do conhecimento prévio de uma informação, solicita aos participantes que saibam ler, interpretar a situação dada, formular e experimentar estratégias de solução e validar resultados, como podemos observar no exemplo seguinte:

18 Lígia, ao escolher pisos para sua cozinha, selecionou dois modelos.
O modelo I tem dimensões 20 cm por 25 cm, e o modelo II, 20 cm por 35 cm.
Para ladrilhar sua cozinha de dimensões 3 m por 4 m, sem precisar "cortar" os ladrilhos, Lígia deve comprar, além da habitual reserva em caso de quebras na instalação,

(A) 320 ladrilhos do tipo I
(B) 240 ladrilhos do tipo I.
(C) 210 ladrilhos do tipo II.
(D) 190 ladrilhos do tipo II.

EF 2002

Esta questão envolve a elaboração de uma equação, que é a diferença entre as duas expressões dadas, cada uma com seu próprio significado: o **total arrecadado - o total gasto**; a opção **(C)** poderia induzir algumas pessoas a erro caso concluam que, quando **total arrecadado = total gasto** a produtora não tem lucro, mas também não tem prejuízo. Uma forma possível para as pessoas concluírem sobre a opção correta seria "testar" as opções oferecidas.

20 Analisando os custos e as vendas da produção artesanal de ovos de Páscoa, Cristina fez a seguinte relação:

- Despesas fixas de R$ 2.400,00 e R$ 3,60 por ovo produzido. Se x é o número de unidades, então a expressão do custo é $2.400 + 3{,}60x$.
- Cada ovo é vendido por R$ 10,00, assim a expressão da venda é $10x$.

A quantidade de ovos a ser produzida e vendida para que Cristina tenha lucro é

(A) igual a 275.
(B) maior que 375.
(C) igual a 375.
(D) menor que 275.

EM 2005

Os itens dos exames não induzem o candidato ao erro, pois o conjunto de situações-problema, comando e alternativas tem uma estrutura articulada e está organizado adequadamente para a tomada de decisão.

Porém na questão seguinte, além de longa, nada foi mencionado sobre "quantos e quais candidatos" irão participar de um segundo turno das eleições, caso qualquer candidato NÃO atinja 50%, ou mais dos votos no primeiro turno. Por causa disso, parece haver uma falha na proposta da questão, pois, além de os candidatos A e D estarem "tecnicamente" empatados, o candidato D foi o segundo mais votado!

QUESTÃO 4

Em ano de eleição, as pesquisas de opinião tomam conta do noticiário. Foi divulgado um estudo de intenções de voto para governador de um estado. Sabe-se que há 2º turno quando nenhum candidato atinge 50%. A simulação revelou os seguintes resultados:

Candidato A: 22%
Candidato B: 11%
Candidato C: 33%
Candidato D: 24%
Candidato E: 5%
Nulos e não opinaram: 5%

Sabendo-se que a margem de erro das pesquisas é de 2%, para mais ou para menos, ou seja, essas porcentagens podem ser aumentadas ou diminuídas em 2%, conclui-se que

(A) há empate técnico entre os candidatos A e D.
(B) há empate técnico entre os candidatos B e E.
(C) o candidato B deverá participar do 2º turno.
(D) o candidato D deverá participar do 2º turno.

EM 2007

Sobre o nível de dificuldade dos exames para o Ensino Fundamental, considerou-se que há um equilíbrio entre os itens em 2002, havendo itens mais difíceis em 2005 e mais fáceis a partir de 2006.

No Ensino Médio, aparecem mais itens fáceis em 2002 e mais itens difíceis em 2005. O maior equilíbrio entre os níveis de dificuldade aparece em 2006.

Vale lembrar que a partir de 2006 foi adotada a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para a realização do Encceja, o que implica a realização de pretestagem dos itens, permitindo atribuir-lhe parâmetros específicos, determinantes do seu nível de dificuldade e atribuir-lhe um nível de proficiência, ou seja, indica qual proficiência deve ter o candidato para que consiga acertar aquele item.

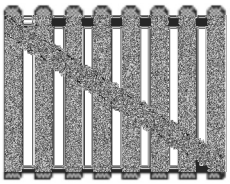
Tabela 53 - Nível de dificuldade das provas de Matemática no Encceja no Ensino Fundamental e Médio

Ano	Nível EF			Nível EM		
	Fácil	Médio	Difícil	Fácil	Médio	Difícil
2002	34%	36%	31%	40%	42%	17%
2005	34%	20%	47%	6%	47%	47%
2006	47%	20%	33%	26%	47%	23%
2007	50%	20%	30%	36%	47%	14%
2008	47%	29%	24%	19%	63%	4%

São exemplos de itens muito fáceis no Ensino Médio:

QUESTÃO 7

O portão representado na figura a seguir tem a forma retangular e possui uma ripa colocada transversalmente às ripas que estão na vertical.



Essa ripa foi colocada

A para que o portão fique esteticamente mais bonito e mais fácil de ser aberto.
B pois ela divide o retângulo formado pelo contorno do portão em dois triângulos, que são figuras rígidas, isto é, que não se deformam.
C pois é nela que as demais ripas do portão são pregadas.
D para não desperdiçar madeira, que, certamente, estava sobrando.

EM 2006

Nessa prova a opção (B) era a única que possuía algum contexto matemático. Isso poderia induzir as pessoas a selecioná-la, a priori, como a correta, mesmo que algumas dessas pessoas jamais tivessem ouvido falar sobre "a rigidez" de triângulos.

No exemplo seguinte, exceto pelo fato de que as pessoas deveriam saber que 1 litro = 1000 mililitro, as demais opções não causam dúvidas para as pessoas.

19 Um vasilhame de água mineral contendo 20 litros foi colocado à disposição dos participantes de um evento. Considerando que os copos, com capacidade para 200ml, eram servidos totalmente cheios, a expressão que representa a quantidade (y) de água, em ml, que restou no vasilhame, em função do número (x) de copos utilizados, é

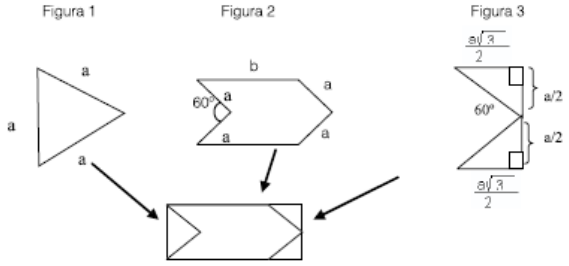
(A) $y = 200x - 20000$.
(B) $y = 20000 - 200x$.
(C) $y = 20 - 200x$.
(D) $y = 200x - 20$.

EM 2005

A questão seguinte é difícil, apesar das informações úteis apresentadas nas figuras. As demais opções poderiam ser descartadas pelas pessoas pelo fato que a figura final é um retângulo, que tem um de seus lados que "mede **a**" e pelo fato de que a área de um retângulo pode ser obtida pela multiplicação das medidas de seus lados perpendiculares.

Além disso, a **Figura 2** não está na mesma escala das outras duas.

11 O conjunto de três peças de azulejos decorativos forma um retângulo.



A expressão matemática que representa a área da figura formada pelo conjunto das três peças é

(A) $(a + b) \cdot \frac{a\sqrt{3}}{2}$

(B) $a \cdot (b + \frac{a\sqrt{3}}{2})$

(C) $a \cdot b \cdot \frac{a\sqrt{3}}{2}$

(D) $(a \cdot b) + \frac{a\sqrt{3}}{2}$

EM 2005

Na questão 2 de 2007, os valores apresentados poderiam causar dificuldades computacionais às pessoas. Se o objetivo era a aplicação da fórmula apresentada, então os valores poderiam ser outros mais acessíveis por causa do tempo destinado à prova, por causa do "tamanho" da prova e por causa das pessoas a quem esse tipo de prova se destinava.

Além disso, a fórmula apresentada pode induzir as pessoas a erro, pois a diferença entre duas contas de dois meses subsequentes poderia ser "negativa" e, assim, a pessoa que consumiu aquela energia teria que receber e não pagar a conta.

QUESTÃO 2

Qualquer pessoa pode fazer a previsão do valor da conta de energia. Para isso, basta calcular a diferença de consumo entre dois meses subseqüentes e multiplicar o resultado pelo valor cobrado por quilowatt-hora (kWh) consumido.
Em um determinado mês, a leitura de uma conta registrou consumo de 134.011 kWh e a do mês anterior, 133.882 kWh. Se o valor do kWh é de R$ 0,43, o valor da conta, desconsiderando os impostos, é de

(A) R$ 52,03.
(B) R$ 55,47.
(C) R$ 90,30.
(D) R$ 98,47.

EM 2007

Ao realizar uma análise comparativa das provas, evidencia-se primeiramente que as provas de 2006 a 2008 são muito semelhantes, com várias questões em comum. A

prova de 2002, diferentemente das demais, contém 45 questões enquanto as formuladas entre 2005 e 2008 possuem 30 itens.

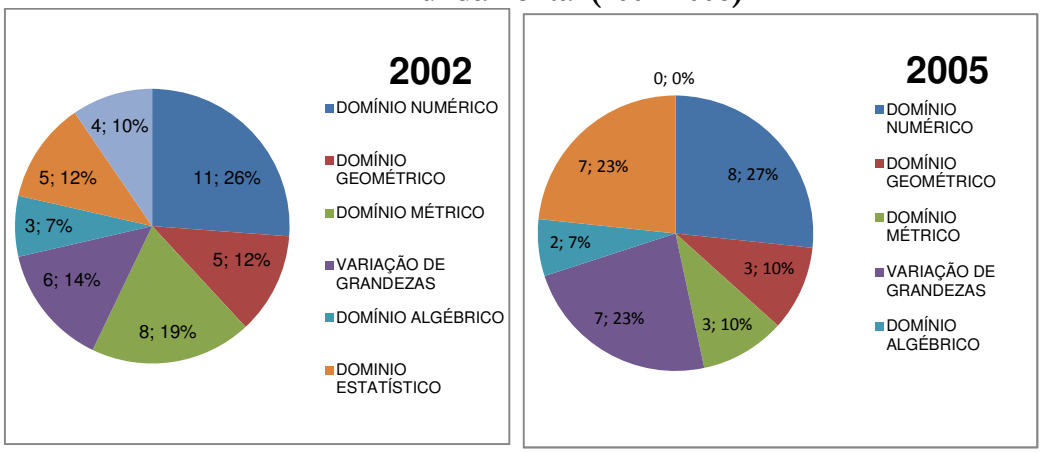
Nas provas de 2002 e 2005, há itens que avaliam a habilidade de identificar e interpretar a partir da leitura de diferentes registros históricos do conhecimento matemático, o que não consta na matriz atual, implementada em 2006. Essas provas apresentam problemas mais desafiadores, e os conhecimentos matemáticos são formulados em contextos significativos, havendo mais diversidade de tipos de situações.

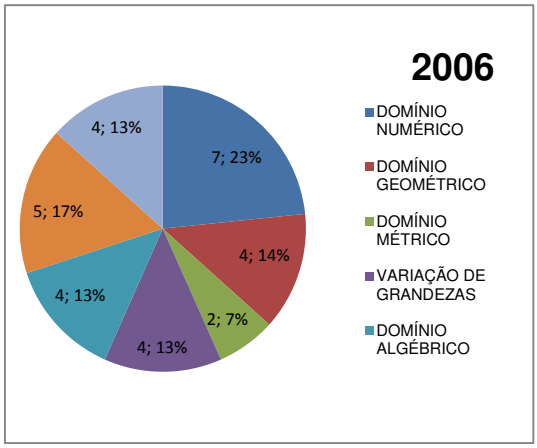
Na prova de 2006, os itens são muito semelhantes aos que, tradicionalmente, são encontrados nos livros didáticos e outros exames.

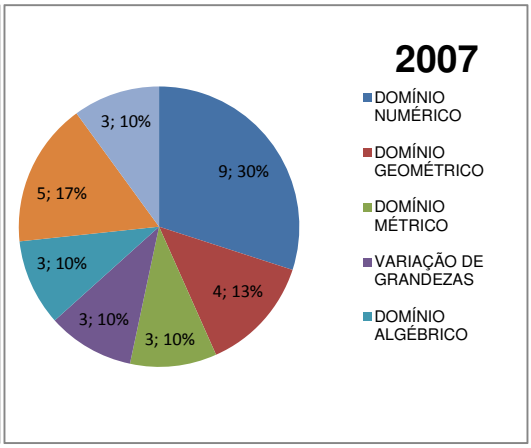
Como podemos observar nos gráficos a seguir, em todas as provas, há predominância de itens para avaliar as habilidades referentes ao domínio numérico e métrico.

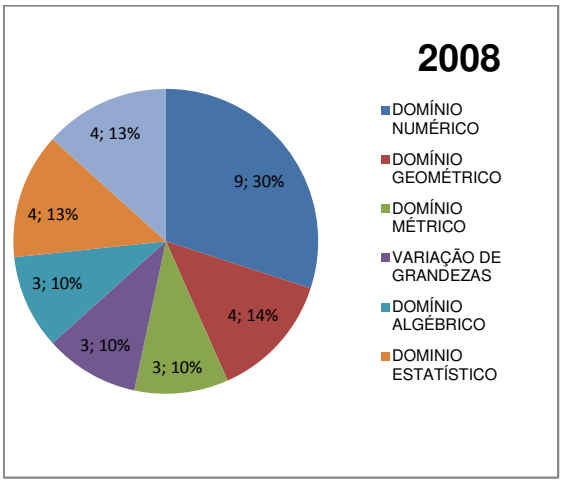
Nas provas de 2005 e 2006, as habilidades referentes à competência geométrica são pouco contempladas na formulação das questões. Destaca-se a maior presença do domínio métrico e numérico em 2002, da maior presença de itens relacionados a variação de grandezas em 2005 e da presença significativa do domínio numérico entre 2006 e 2008.

Gráfico 23 - Habilidades presentes nos exames de matemática do Encceja Ensino Fundamental (2002-2008)





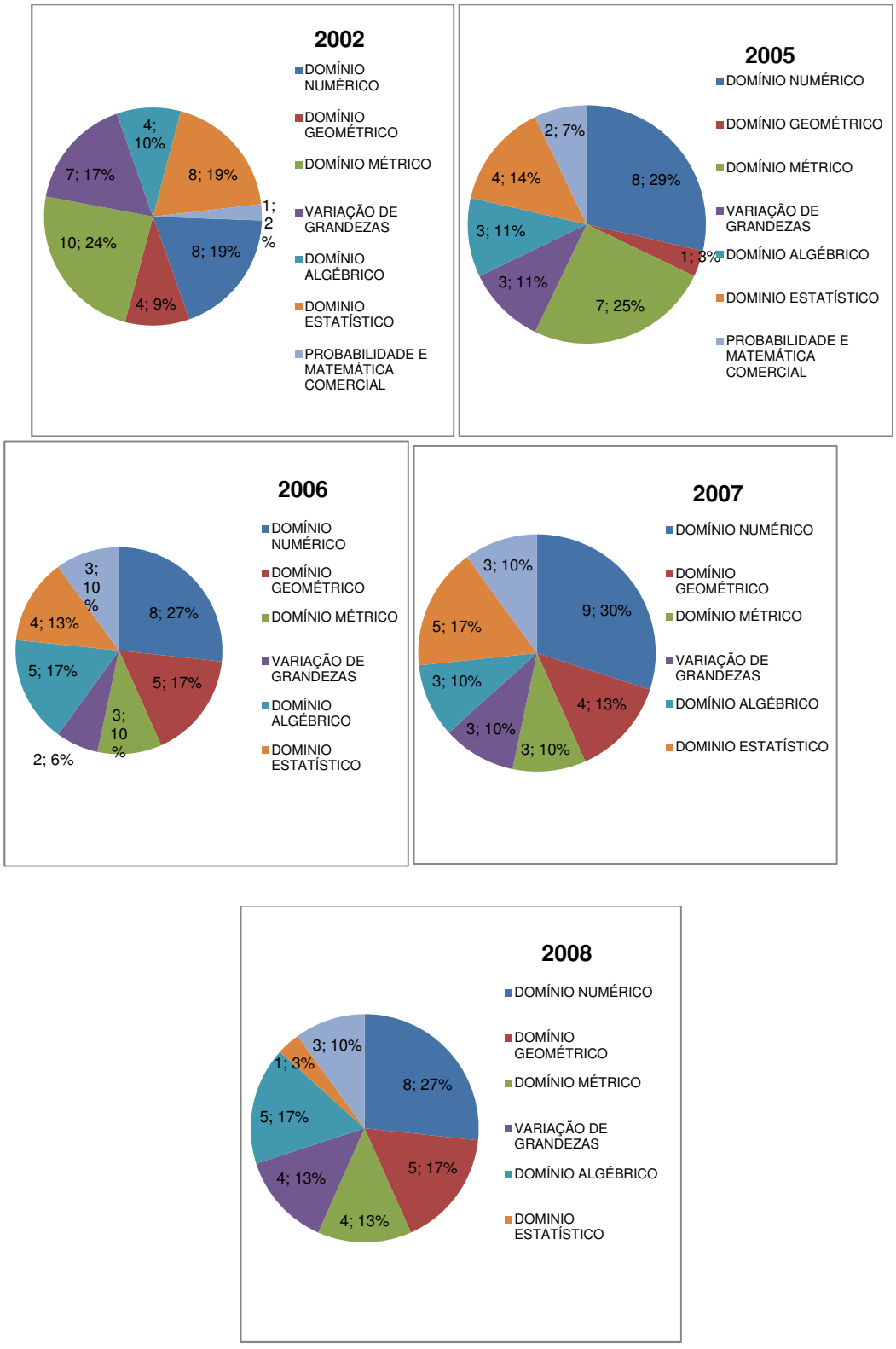




No Ensino Médio, destaca-se também a presença das habilidades relacionadas ao domínio numérico, com maior presença em 2002 e 2005 do domínio métrico. O domínio estatístico teve participação reduzida na prova de 2008, enquanto as habilidades relacionadas a habilidades e grandezas tiveram maior presença em 2002.

Nas provas de 2002 e 2005, os itens formulados procuram atender mais às habilidades da Matriz envolvendo conhecimentos contextualizados no cotidiano social e na vivência dos jovens e adultos.

Gráfico 24 - Habilidades presentes nos exames de matemática do Encceja Ensino Médio (2002-2008)



As provas de 2006, 2007 e 2008 têm itens bastante semelhantes e muitas questões repetidas como mostra o quadro seguinte:

Tabela 54 - Repetição de itens de Matemática no Encceja entre 2006 e 2008 no Ensino Fundamental

Ano	2006	2007	2008
Item	6	6	13
	15	8	
	10	15	
	18	18	24
	19	20	
		4	1
	20	22	4
	14		8
		24	10
		12	16
	30		24
	20		22
	26		25
	28		26
		7	22
Total	**11**	**10**	**12**

Também no Ensino Médio as provas de 2006, 2007 e 2008 têm estruturas parecidas e um agravante rol de questões repetidas e, o que é pior ainda, algumas repetições possuem os mesmos erros apresentados nas provas anteriores. Veja o quadro seguinte:

Tabela 55 - Repetição de itens de Matemática no Encceja entre 2006 e 2008 no Ensino Médio

2006	2007	2008
Questão 5	Questão 19	Questão 1
	Questão 25	Questão 4
	Questão 12	Questão 7
	Questão 3	Questão 10
Questão 12	Questão 14	Questão 15
	Questão 22	Questão 16
Questão 9	Questão 10	Questão 17
Questão 19	Questão 7	Questão 21
Questão 18	Questão 24	Questão 22
Questão 20	Questão 26	Questão 24
	Questão 23	Questão 26
	Questão 4	Questão 27
	Questão 9	Questão 28
Questão 15	Questão 6	Questão 30
Questão 6	Questão 1	
Questão 8	Questão 5	
Questão 22	Questão 8	
Questão 17	Questão 11	
Questão 7	Questão 16	
Questão 27	Questão 15	
Questão 11	Questão 27	
Questão 10	Questão 28	
Questão 13	Questão 30	
16	23	14

Logo, podemos dizer que as provas não mantém um mesmo perfil.

Tanto nas provas do Ensino Fundamental como as do Ensino Médio, a maioria das formulações dos itens das provas de 2002 e 2005, embora os conhecimentos a serem utilizados possam ser identificados, necessitam selecionar, estabelecer relações e utilizar procedimentos matemáticos em função da situação envolvida.

Já nas provas de 2006, 2007 e 2008, os enunciados são simples, no sentido de que correspondem a uma aplicação imediata de uma propriedade, de uma definição ou de uma fórmula.

A prova de 2002 do Ensino Fundamental é a mais difícil, assim como ocorre com a de 2005 no Ensino Médio.

O grau de dificuldade vai decrescendo e comparando com as dos anos anteriores, a prova de 2006, no Ensino Fundamental, é bem mais fácil.

Considerando que os participantes das provas do Encceja são pessoas afastadas das escolas há bastante tempo ou que retomaram estudos parciais de forma esporádica, elas necessitam de orientação clara e concisa, além de um tempo maior para observações das representações de fenômenos, para as comparações, as análises, a produção de sínteses ou outros procedimentos.

Dessa forma, tendo em vista que os objetivos das provas é avaliar competências e habilidades, pode-se dizer que ela é adequada para a população a que se destina. Porém, há itens com enunciados, envolvendo contextualização, muito extensos, que se tornam um complicador, pois requerem um considerável tempo de leitura e não contribuem para que os examinandos possam decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto.

4 . Resultados alcançados

Como foi indicado ao longo deste relatório de pesquisa, o processo de formulação e implementação do Encceja foi marcado por disputas sobre o sentido, as funções e o alcance dos exames de certificação de escolaridade no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Se, por um lado, o aumento de adesões de estados e municípios revela a crescente importância do Encceja no cenário educacional nacional, por outro, a intermitência em sua oferta demonstra inúmeras fragilidades em sua implementação.

Mesmo rotulada de neoliberal por seus opositores quando de sua formulação, a política do Encceja manteve-se viva no cenário educacional brasileiro ao longo do governo Lula. Se não houve uma virada almejada pelos seus apoiadores nessa transição política, a nova gestão foi obrigada a ceder espaços e dialogar com instituições e movimentos da sociedade civil, além de dar vazão a vozes dissonantes dentro da própria gestão.

A resistência da sociedade civil organizada e de algumas Secretarias Estaduais de Educação, da Secadi e outras secretarias do Ministério da Educação fez com que o INEP recuasse na sua expectativa inicial de investimento no Encceja. Criou-se uma situação contraditória, na qual se mantinha o calendário de provas, mas inexistiam o diálogo e os investimentos necessários para a continuidade do exame. O problema dessa manutenção precária do Encceja, associado ao estímulo à adesão pelo baixo custo, criou um cenário no qual os estados, muitas vezes, deixam de aplicar as provas estaduais, mas acabam não ofertando os exames em determinados anos devido às inconstâncias do INEP no oferecimento dos exames.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao Encceja como uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ainda que este seja somente um de seus cinco objetivos, grande parte da construção da proposta e das justificativas para essa política apoia-se na sua função como parte dos esforços de avaliação para a melhoria da educação básica. A forma como o Encceja foi executado, no entanto, em nenhum momento, teve esse horizonte. O desenho de sua implementação sempre esteve direcionado para a certificação, sem viabilizar a construção de indicadores para que os estados e municípios pudessem avaliar os cursos presenciais de EJA.

Esses dez anos de aplicação do Encceja, marcados pela irregularidade na sua aplicação e disputas políticas sobre o significado e papel da educação de jovens e adultos, não contribuíram efetivamente para um processo maior de esvaziamento da educação de jovens e adultos em função da existência do exame. Em parte, isso pode ter ocorrido pela própria resistência de educadores e movimentos de EJA, já que, de fato, o exame parece ter uma grande capacidade de indução para estados e municípios que não estão dispostos a investir na educação de jovens e adultos e ainda podem ter os exames financiados pelo governo federal.

Entretanto, ainda é preciso avançar no debate público sobre o significado dos exames para a educação de jovens e adultos. A falta de dados mais consistentes sobre as motivações dos candidatos aos exames de certificação (Encceja e ENEM) e o maior conhecimento de seu perfil, nos permitiria identificar, com mais propriedade, o público a que atende e suas expectativas. Os poucos dados a que tivemos acesso parecem indicar que ele atende majoritariamente aqueles que já estiveram vários anos na escola e estão mais próximos de concluir uma etapa, ou seja, são os mais escolarizados que procuram o exame na perspectiva de se qualificarem melhor para o mercado de trabalho e abrir novas possibilidades para si mesmos. Mas é preciso analisar ainda muitos outros aspectos como a taxa de aprovação nos exames e relacioná-los ao possível impacto da aprovação na redução das matrículas nas redes municipais e estaduais. É preciso também conhecer, com mais profundidade, esse sujeito que procura o exame, identificando sua condição social e interesses. Essa perspectiva abriria a possibilidade de um diálogo renovado nesse cenário de disputas, qualificando os atores para dimensionar o sentido dos exames na educação de jovens e adultos.

Sobre a hipótese levantada pelos críticos do Encceja, de que o exame poderia levar a uma maior precarização da EJA, promovendo o aligeiramento da formação e restringindo o direito de jovens e adultos a receberem formação escolar, pode-se afirmar que isso pode ocorrer, mas não pelo simples fato de o exame existir e ser promovido pelo governo federal. Como discutimos ao analisar as políticas de cinco estados no que se refere à EJA e ao Encceja, é preciso compreender os sentidos da política em cada estado para avaliar, em cada caso, de que maneira o Encceja interfere na organização da EJA em cada estado. Encontramos situações distintas, sendo que, em alguns casos, amplia-se o exame na perspectiva de reduzir custos e reduzir o número de vagas nas escolas das redes públicas; em outros, amplia-se o exame, mas também o número de

vagas nas escolas públicas na perspectiva de organizar a oferta de maneira mais flexível, incluindo as mais diferentes possibilidades de certificação.

Com isso, pode-se até mesmo inverter o argumento frequentemente divulgado. Não é necessariamente a existência do exame que fragiliza a EJA, mas é, em alguns casos, a falta de investimento dos governos estaduais no desenvolvimento da EJA que fazem o exame mais atrativo, tornando-se, algumas vezes, a única solução possível para que um jovem ou adulto avance nos estudos e obtenha a certificação. Isso ocorre nos estados onde as salas são fechadas, não havendo também oferta adequada ao público e, por vezes, de desestímulos velados à frequência dos jovens e adultos à escola, para que os jovens e adultos não frequentem uma escola.

Por fim, ao analisar as provas do Encceja entre 2002 e 2008, revelam-se algumas fragilidades no que se refere aos objetivos inicialmente constituídos para a construção do exame. Falta efetivamente uma maior contextualização dos itens elaborados para o exame, levando-se em conta o perfil de jovens e adultos que carregam consigo variadas experiências profissionais e de vida. Nesse sentido, o exame não consegue cumprir o que se propõe no Livro Introdutório e na LDB, que é a valorização da experiência extra-escolar, do mundo do trabalho e das práticas sociais. Ao contrário, acaba, muitas vezes, reiterando um modelo escolar que não contribui para que se possa verificar os conhecimentos de jovens e adultos que extrapolem o formato convencional, formulado para o ensino de crianças e jovens.

Além disso, a grande ênfase na resolução de situações-problema relacionadas ao mundo vivido, não se mostrou ainda predominante na avaliação, que, em muitos casos, limita-se a cobrar informações pontuais dos conhecimentos disciplinares ou não consegue fazer com que o candidato tenha que mobilizar conhecimentos e habilidades para resolver uma situação-problema relacionada ao mundo vivido.

Apesar disso, as provas conseguem superar um modelo de aprendizagem e avaliação baseado apenas na memorização de informações que devem ser lembradas para se resolver um item de prova como ocorria em muitas das provas elaboradas no âmbito estadual. Não foram indicados também excessivos erros conceituais ou de formulação, sendo considerada, por todos os avaliadores, provas que apenas eventualmente apresentam problemas técnicos de formulação.

A ampliação do debate sobre o papel da certificação na Educação de Jovens e Adultos, como foi já afirmado, depende ainda da criação de bases de dados mais consistentes, os quais cabe ao INEP organizar e divulgar. É necessário também que se aprofunde a investigação sobre o desenvolvimento da política de EJA nos estados e ainda se façam estudos comparativos para conhecer a realidade de outros países que mantêm exames dessa natureza, uma vez que essas experiências podem iluminar o debate sobre o lugar que a política de certificação pode ocupar na Educação de Jovens e Adultos.

5. Referências bibliográficas

Artigos e livros

AÇÃO EDUCATIVA. Boletim Informação em Rede. Relatório-síntese do IV ENEJA. Ação Educativa: São Paulo, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. 2009, n.13, p. 24.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAES, Salete Campos de. O que enseja o Encceja? **Educação Unisinos.** Vol. 6, Nº 11, 2002, p.173-193.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Cadernos MARE da Reforma de Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010.

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

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. v. 01. 256p.

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. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Doutorado), 2008.

HADDAD, Sérgio. **O Ensino Supletivo no Brasil – O estado da arte**. Brasília: INEP, 1987.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, p. 84-104, 2010.

http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=519&ID=3880 em 22/01/2013.

JEFFREY, Debora. O Encceja: entre a certificação e a indução de políticas educacionais. In: **34a. Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal, RN. 34a. Reunião Anual - Educação e Justiça Social. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-6

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. São Paulo: Tese de doutoramento, FFLHCH-USP, 2010.

MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). **Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002.

OLIVEIRA, R. P. . O Direito à Educação. In: Romualdo Portela de Oliveira; Theresa Adrião. (Org.). Gestão Financiamento e Direito à Educação. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001, v. 1.

PAIVA, Jane; SILVA, José Barbosa da; MACHADO, Maria Margarida; AGUIAR, Alexandre; NOBRE, Domingos; FURTADO, Eliane Dayse; SANTOS, Maria Alice de Paula; GLOVANETTI, Maria Amélia; ZANETTI, Maria Aparecida; MOURA, Tânia; IRELAND, Timothy. Relatório-síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Boletim Informação em Rede**. São Paulo: Ação Educativa, n. 48, 2002.

PINTO, Alexandre Custódio. **O que o Encceja enseja?** 2009. Texto do blog: http://questionadora.blogspot.com/2009/07/exames-supletivos-Encceja-eja-educacao.html.

PRESOTTI, K. Exame Nacional do Ensino Médio: leitura diacrônica com base nos documentos oficiais. Anais do II Congresso Nacional de Avaliação em Educação: II CONAVE. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2012, PP.1 –no 14.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: revista de ciências da educação**. N. 2, Jan/Abr 2007, p. 35-50.

SECRETARIA de Educação do Rio Grande do Sul (*website*). Mais de 90% dos candidatos do Encceja no RS são aprovados. 01 de abril de 2008. Acesso pelo endereço

SOUSA, S. Z. A que veio o Enem? Revista de Educação AEC. O lugar do Ensino Médio na Educação Básica. Brasília, ano 28, n. 113, 1999.

SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). **Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002, p.8.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO; Jomtien, 1990

UNESCO. Educação para o Século XXI – Um Tesouro a Descobrir. UNESCO: Paris, 1996.

VIEIRA, Maria Clarisse. Possíveis impactos das políticas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos: o Encceja (2002) em questão. **Educação em Revista.** v. 43, Jun. 2006, Belo Horizonte, p. 95-110.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Exames supletivos na educação de jovens e adultos.** Audiência pública do Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=3881 .

Documentos

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9448/1997. **Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Decreto-Lei nº 709, de 28 de Julho de 1969. **Dá nova redação ao art. 99 da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/07/1969 , Página 6441 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. A Reforma do Estado, dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Cadernos MARE da Reforma de Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da CEB nº 18/2001 de 06 de agosto de 2001. **Exames supletivos no Japão.** Diário Oficial da União de 03 de set. de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N° 2.270, DE 14 de AGOSTO DE 2002. **Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971.

Carta aberta enviada pelo coordenadores estaduais de EJA ao Ministro da Educação, ao Presidente do INEP, ao Conselho Nacional de Educação, ao CNAEJA e a SECAD/DEJA, elaborada em 7 de março de 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/node/723

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO; Jomtien, 1990, p.4.

SECAD-MEC. Ata da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), 15 mar. 2006. Disponível em: Fórum EJA Brasil. In: http://forumeja.org.br/node/725. Acesso em 21 ago. 2012.

ZANETTI, Maria Aparecida. Exames supletivos na educação de jovens e adultos. Audiência pública do Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=3881 .

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N. 438, DE 28 DE MAIO DE 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf . Acesso em: 23/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N° 77, DE 16 DE AGOSTO DE 2002. **Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 250, de 10 de novembro de 1999. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, Porto Alegre, RS.

Anexos

Anexo 1 - Dados Gerais da Educação de Jovens e Adultos

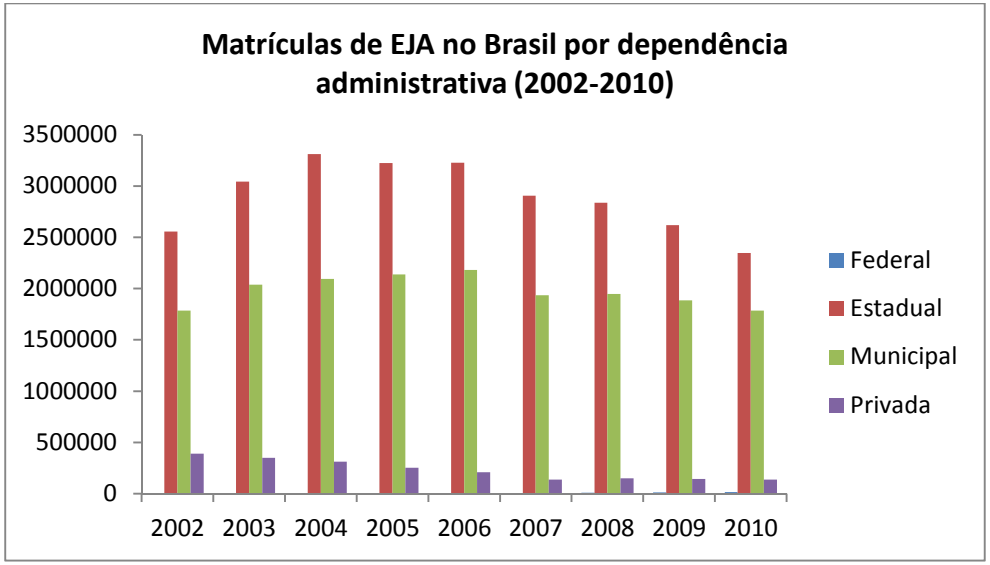
1.1. Dados do Censo Escolar

Brasil

Matrículas de EJA no Brasil por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	4.734.117	3327	2.555.890	1.784.155	390.745
2003	5.432.813	1.284	3.042.401	2.038.757	350.371
2004	5.718.061	697	3.311.296	2.092.825	313.243
2005	5.615.409	875	3.223.775	2.138.237	252.522
2006	5.616.291	1.203	3.226.780	2.180.391	207.917
2007	4.985.338	6.276	2.906.766	1.935.066	137.230
2008	4.945.424	9.745	2.838.264	1.948.027	149.388
2009	4.661.332	12.488	2.619.356	1.886.470	143.018
2010	4.287.234	15.537	2.348.342	1.786.554	136.801

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

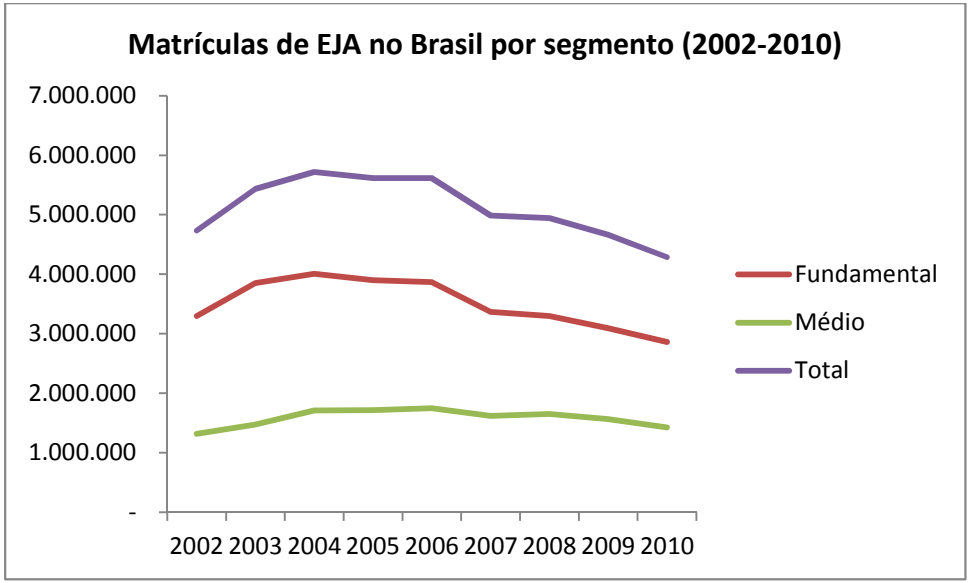


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

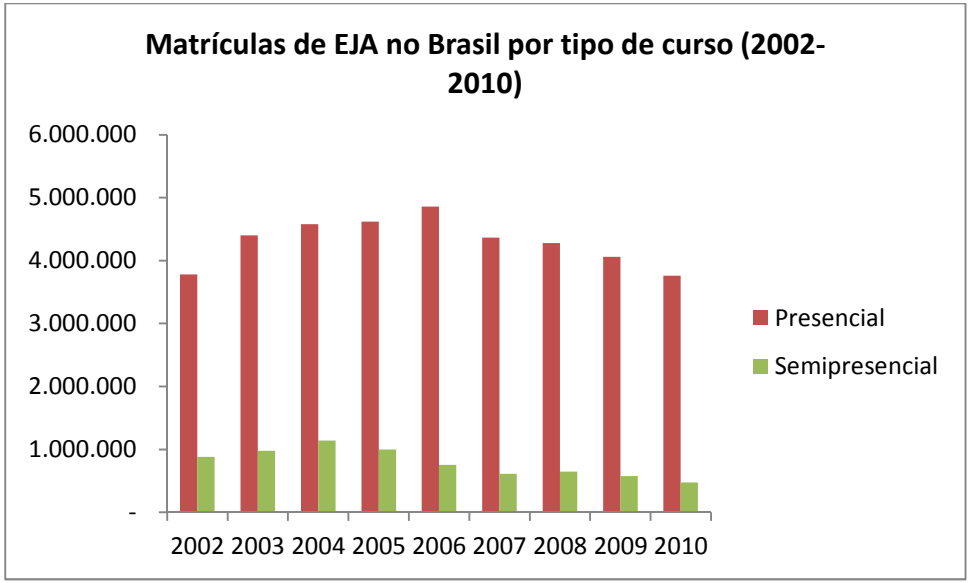
Matrículas de EJA no Brasil por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	4.734.117	3.296.291	1.320.347	117.479
2003	5.432.813	3.851.379	1.474.628	106.806
2004	5.718.061	4.009.008	1.709.053	
2005	5.615.409	3.897.817	1.717.592	
2006	5.616.291	3.865.629	1.750.662	
2007	4.985.338	3.367.032	1.618.306	
2008	4.945.424	3.295.240	1.650.184	
2009	4.661.332	3.094.524	1.566.808	
2010	4.287.234	2.860.230	1.427.004	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Brasil por tipo de curso (2002-2010)*

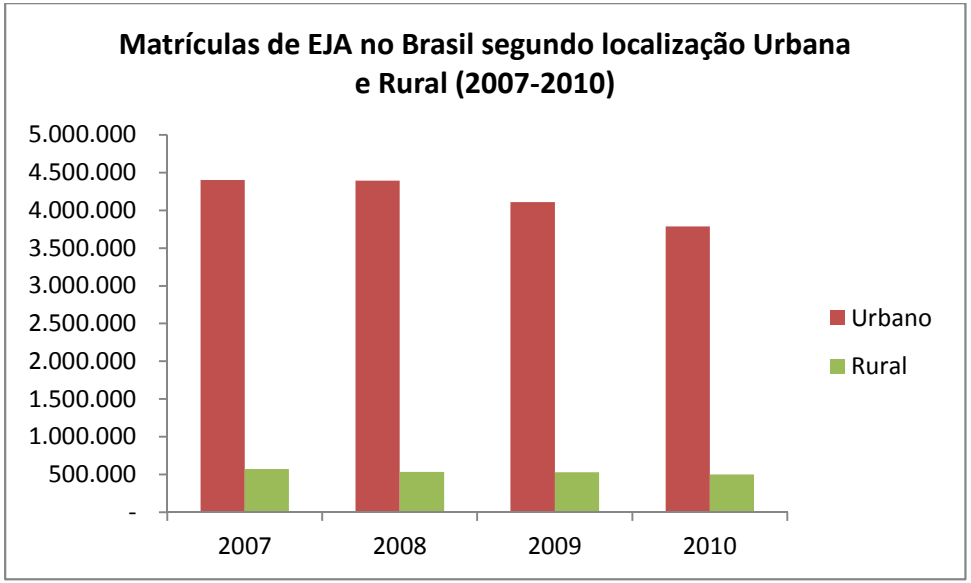
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso Preparatório
2002	4.734.117	3.779.593	879.455		75.069
2003	5.432.813	4.403.436	977.478		51.899
2004	5.718.061	4.577.268	1.140.793		
2005	5.615.409	4.619.409	996.000		
2006	5.616.291	4.861.390	754.901		
2007	4.985.338	4.363.408	612.183	9.747	
2008	4.945.424	4.278.075	648.434	18.915	
2009	4.661.332	4.061.308	576.863	23.161	
2010	4.287.234	3.759.953	475.003	52.278	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

Matrículas de EJA no Brasil por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	4.401.625	573.966
2008	4.393.165	533.344
2009	4.108.129	530.042
2010	3.784.256	502.978

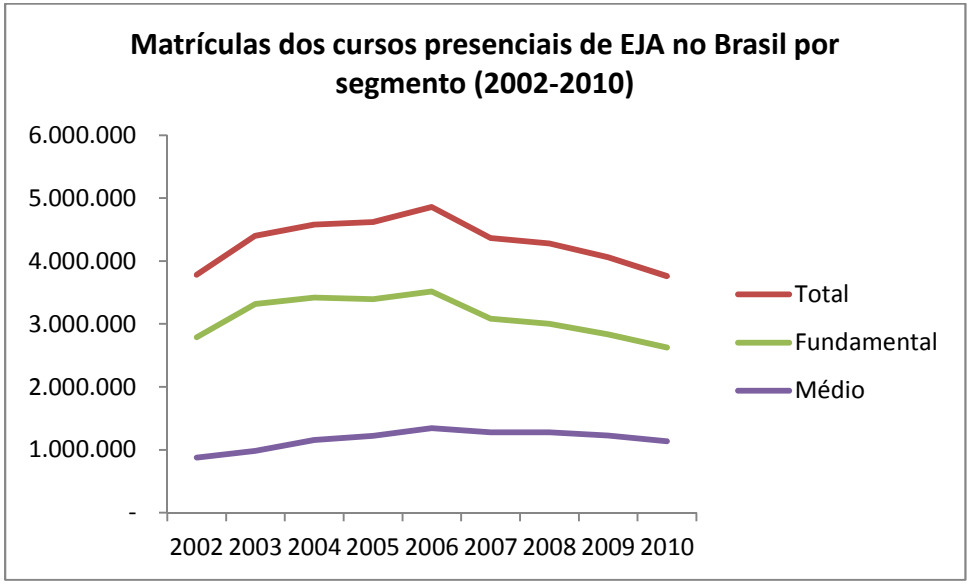
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	4.734.117	3.779.593	2.788.113	2.733	1.098.825	1.587.905	98.650	874.001	548	634.776	25.864	212.813	117.479	46	25.886	87.093	4.454
2003	5.432.813	4.403.436	3.315.887	909	1.387.505	1.846.964	80.509	980.743	354	755.720	229.229	195.440	106.806	21	23.690	77.087	6.008
2004	5.718.061	4.577.268	3.419.675	381	1.354.808	1.987.723	76.763	1.157.593	316	950.536	37.894	168.847					
2005	5.615.409	4.619.409	3.395.550	446	1.300.171	2.027.136	67.797	1.223.859	429	1.029.795	43.470	150.165					
2006	5.616.291	4.861.390	3.516.225	389	1.380.949	2.080.798	54.089	1.345.165	814	1.172.870	45.754	125.727					
2007	4.985.338	4.363.408	3.084.718	582	1.223.654	1.822.823	37.659	1.278.690	889	1.158.174	40.245	79.382					
2008	4.945.424	4.278.075	3.001.834	680	1.131.613	1.831.673	37.868	1.276.241	886	1.148.881	39.364	87.110					
2009	4.661.332	4.061.308	2.836.702	743	1.016.474	1.782.648	36.837	1.224.606	789	1.108.905	34.886	80.026					
2010	4.287.234	3.759.953	2.626.627	699	897.178	1.691.187	37.563	1.133.326	437	1.003.103	27.468	72.318					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Norte

Matrículas de EJA na Região Norte por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	605.326	508	318.093	270.356	16.369
2003	630.422	49	322.373	290.605	17.395
2004	639.713	58	329.123	297.979	12.553
2005	642.945	185	323.996	308.917	9.847
2006	638.955	203	321.817	307.208	9.727
2007	558.046	1.032	291.202	257.114	8.698
2008	530.323	1.520	273.082	246.213	9.508
2009	539.382	1.942	278.114	248.494	10.832
2010	522.922	1.876	267.474	239.517	14.055

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

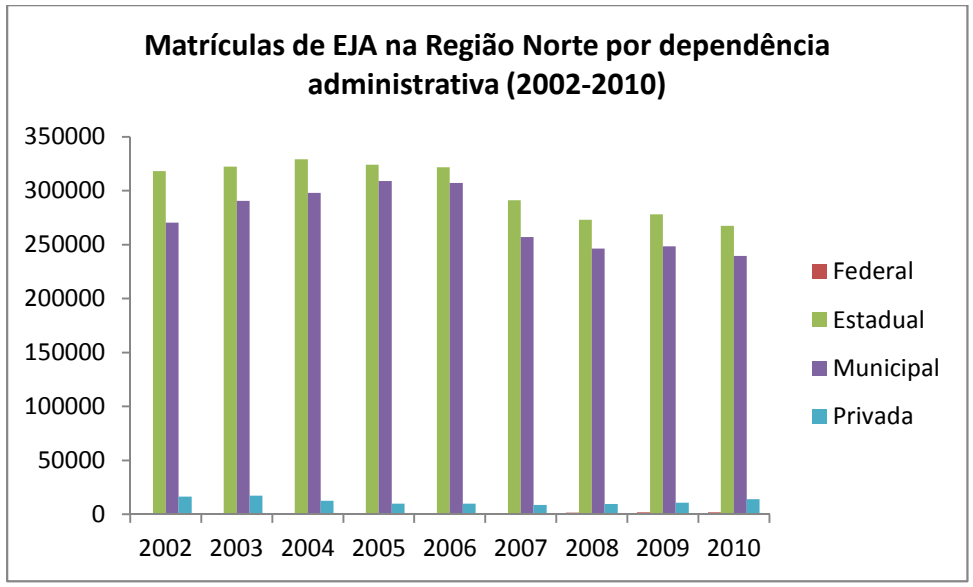
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

Matrículas de EJA na Região Norte por Segmento (2002-2010)*

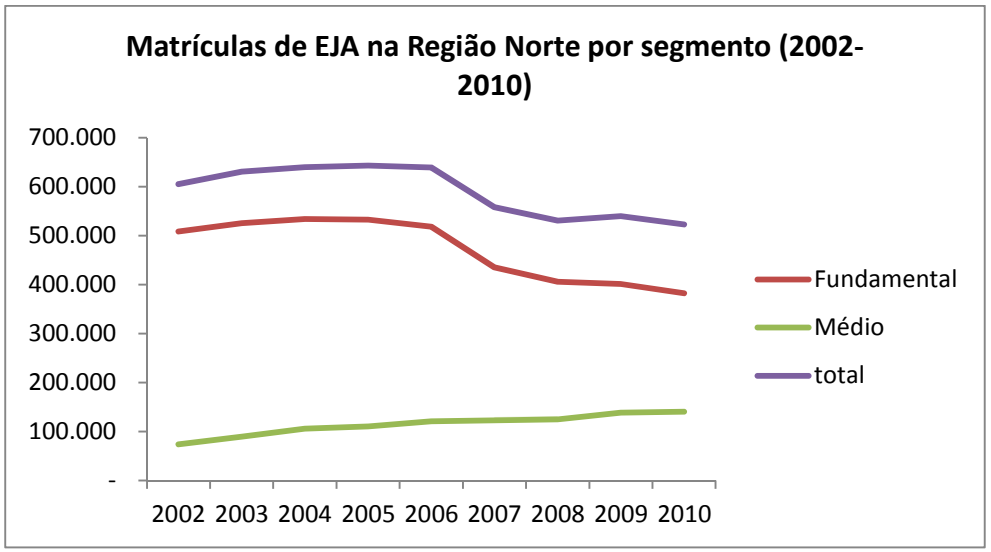
Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	605.326	508.654	73.699	22.973
2003	630.422	525.170	89.171	16.081
2004	639.713	533.690	106.023	
2005	642.945	532.799	110.146	
2006	638.955	517.924	121.031	
2007	558.046	435.212	122.834	
2008	530.323	405.474	124.849	
2009	539.382	400.862	138.520	
2010	522.922	382.480	140.442	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



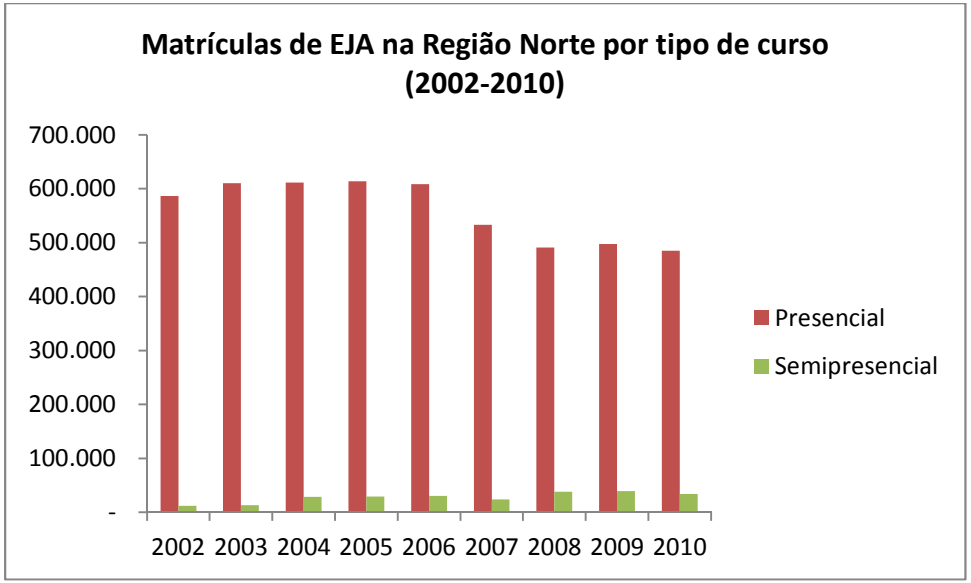
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Norte por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	605.326	586.215	12.066		7.045
2003	630.422	609.999	13.034		7.389
2004	639.713	611.371	28.342		
2005	642.945	613.913	29.032		
2006	638.955	608.482	30.473		
2007	558.046	533.030	23.817	1.199	
2008	530.323	490.734	38.255	1.334	
2009	539.382	497.213	39.288	2.881	
2010	522.922	485.112	34.018	3.792	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



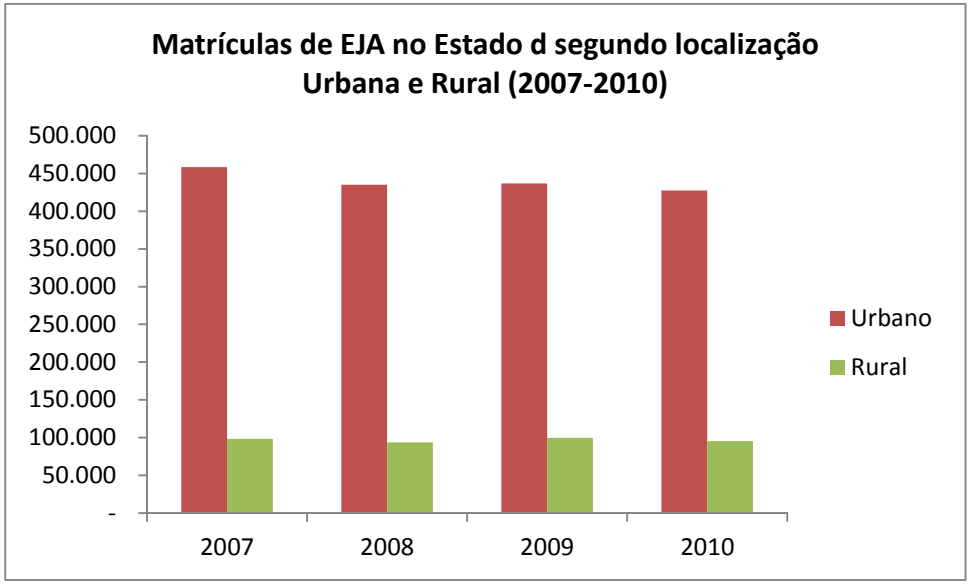
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Norte por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	458.453	98.394
2008	435.094	93.895
2009	436.797	99.704
2010	427.487	95.435

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

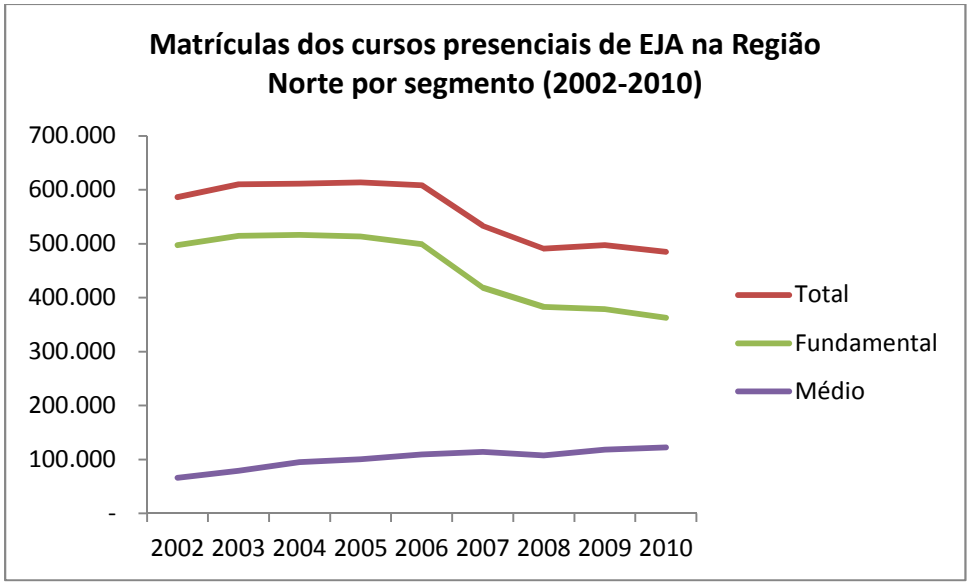
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	605.326	586.215	497.433	218	240.374	251.248	5.593	65.809	277	55.327	2.421	7.784	22.973	13	6.513	15.655	792
2003	630.422	609.999	514.595	-	234.220	275.338	5.037	79.323	49	70.691	1.933	6.650	16.081	-	3.382	11.614	1.085
2004	639.713	611.371	516.307	-	216.971	293.716	5.620	95.064	58	88.185	1.203	5.618					
2005	642.945	613.913	513.602	112	205.250	303.487	4.753	100.311	73	94.077	1.310	4.851					
2006	638.955	608.482	498.982	103	192.304	302.079	4.496	109.500	100	103.468	1.137	4.795					
2007	558.046	533.030	418.767	90	166.234	248.292	4.151	114.263	199	109.105	910	4.049					
2008	530.323	490.734	383.151	51	141.273	237.866	3.961	107.583	359	102.347	1.337	3.540					
2009	539.382	497.213	378.798	56	134.571	240.177	3.994	118.415	433	114.027	894	3.061					
2010	522.922	485.112	362.537	53	124.706	232.821	4.957	122.575	67	114.780	547	7.181					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Rondônia

Matrículas de EJA no Estado de Rondônia por Dependência Administrativa (2002-2010)*

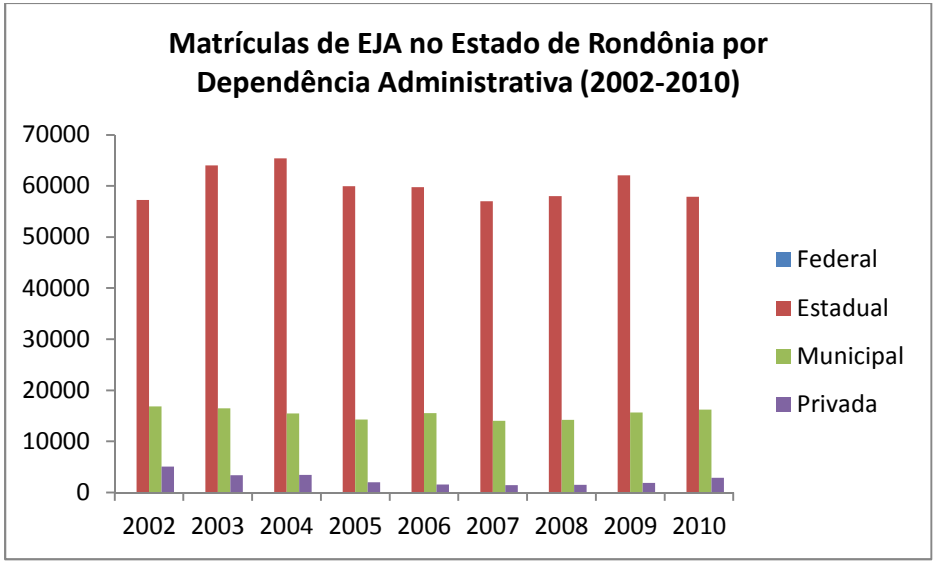
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	79.180	13	57.283	16.814	5.070
2003	83.794	-	64.001	16.453	3.340
2004	84.277	-	65.432	15.445	3.400
2005	76.184	-	59.933	14.268	1.983
2006	76.878	-	59.795	15.508	1.575
2007	72.407	-	56.979	14.007	1.421
2008	73.702	32	57.987	14.201	1.482
2009	79.635	17	62.095	15.654	1.869
2010	77.027	17	57.888	16.236	2.886

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

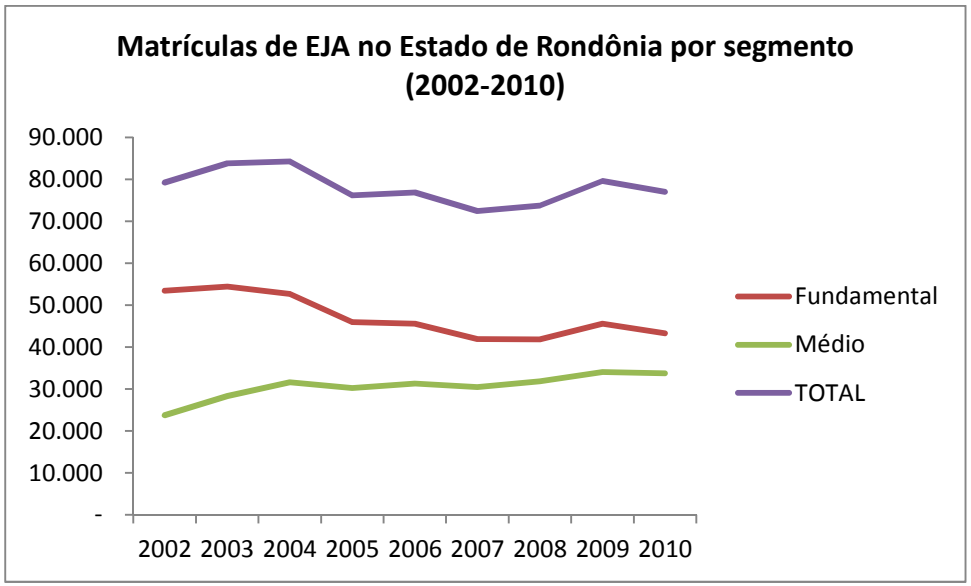
Matrículas de EJA no Estado de Rondônia por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	79.180	53.442	23.742	1.996
2003	83.794	54.430	28.294	1.070
2004	84.277	52.647	31.630	
2005	76.184	45.923	30.261	
2006	76.878	45.600	31.278	
2007	72.407	41.936	30.471	
2008	73.702	41.858	31.844	
2009	79.635	45.598	34.037	
2010	77.027	43.254	33.773	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Rondônia por tipo de curso (2002-2010)*

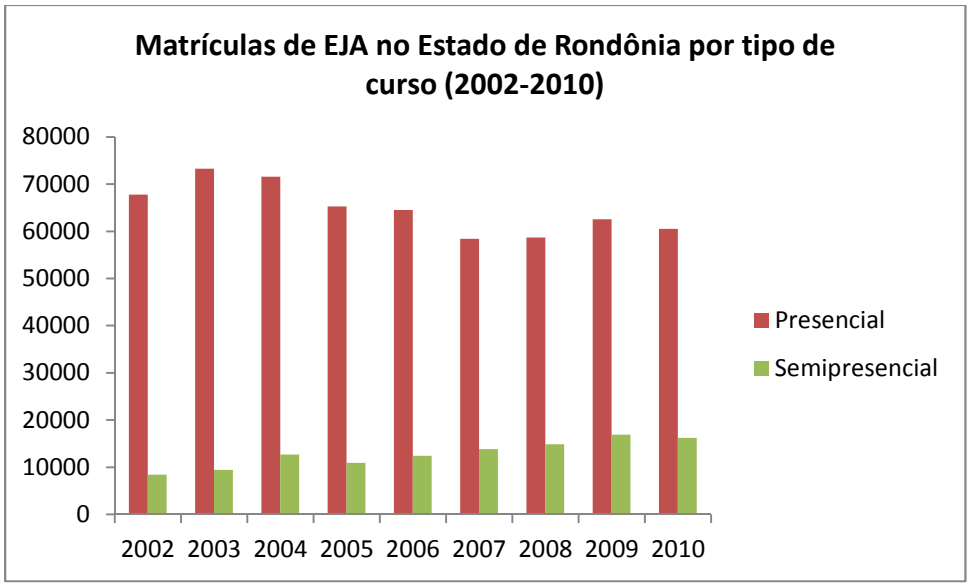
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	79.180	67776	8.450		2.954
2003	83.794	73284	9.418		1.092
2004	84.277	71598	12.679		
2005	76.184	65229	10.955		
2006	76.878	64483	12.395		
2007	72.407	58.424	13.865	118	
2008	73.702	58.664	14.852	186	
2009	79.635	62.565	16.893	177	
2010	77.027	60.494	16.201	332	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

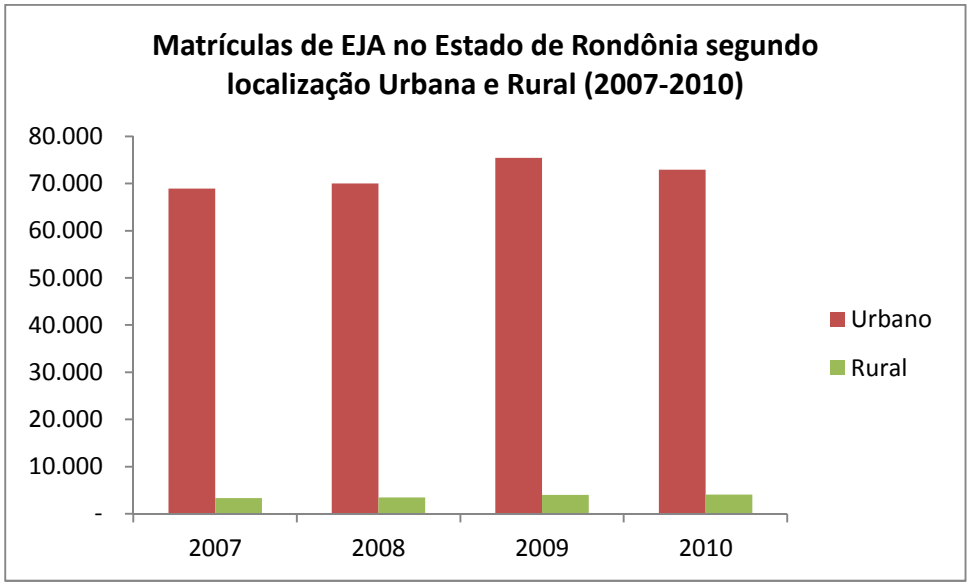
Matrículas de EJA no Estado de Rondônia por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	68.932	3.357
2008	70.035	3.481
2009	75.430	4.028
2010	72.958	4069

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



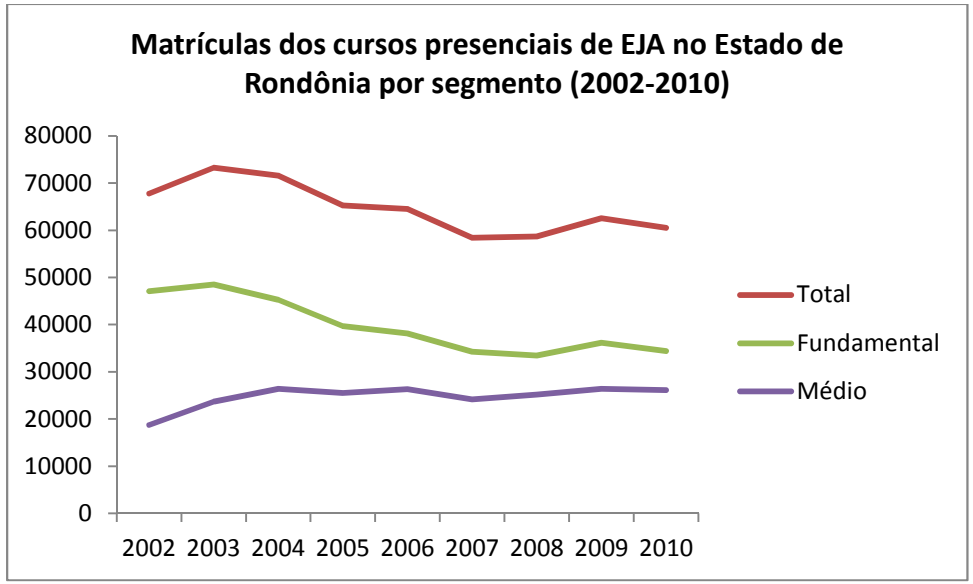
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	79.180	67.776	47.063	-	31.012	14.501	1.550	18.717	-	15.635	988	2.094	1.996	13	969	888	126
2003	83.794	73.284	48.528	-	32.845	14.465	1.218	23.686	-	21.307	607	1.772	1.070	-	92	975	3
2004	84.277	71.598	45.222	-	29.557	14.405	1.260	26.376	-	24.628	484	1.264					
2005	76.184	65.229	39.714	-	25.334	13.139	1.241	25.515	-	24.225	548	742					
2006	76.878	64.483	38.133	-	22.432	14.686	1.015	26.350	-	25.284	506	560					
2007	72.407	58.424	34.290	-	20.287	13.045	958	24.134	-	23.302	445	387					
2008	73.702	58.664	33.467	-	19.102	13.396	969	25.197	-	24.233	524	440					
2009	79.635	62.565	36.192	-	20.060	14.864	1.268	26.373	-	25.716	384	273					
2010	77.207	60.494	34.388		17.335	15.414	1.639	26.106		25.206	185	715					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Acre

Matrículas de EJA no Estado do Acre por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	52.947	-	37.645	14.983	319
2003	55.361	-	38.049	16.699	613
2004	52.455	-	38.747	13.043	665
2005	46.317	-	34.270	11.608	439
2006	40.546	-	28.486	11.640	420
2007	33.494	-	25.375	7.663	456
2008	29.763	-	22.503	6.489	771
2009	27.721	-	20.958	6.039	724
2010	24.527		18.068	5.247	1.212

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

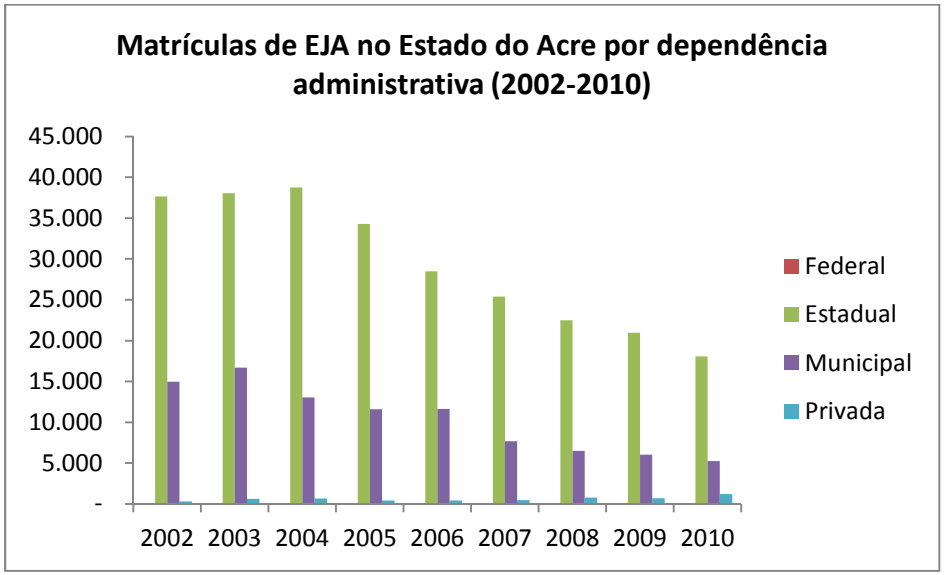
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

Matrículas de EJA no Estado do Acre por Segmento (2002-2010)*

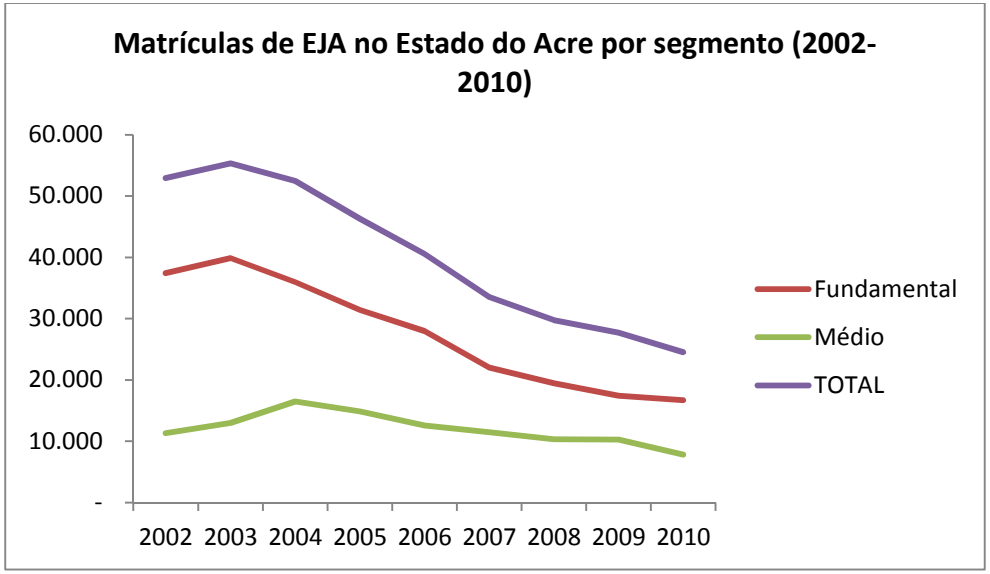
Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	52.947	37.426	11.295	4.226
2003	55.361	39.884	12.991	2.486
2004	52.455	35.961	16.494	
2005	46.317	31.436	14.881	
2006	40.546	27.971	12.575	
2007	33.494	22.027	11.467	
2008	29.763	19.448	10.315	
2009	27.721	17.432	10.289	
2010	24.527	16.716	7.811	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

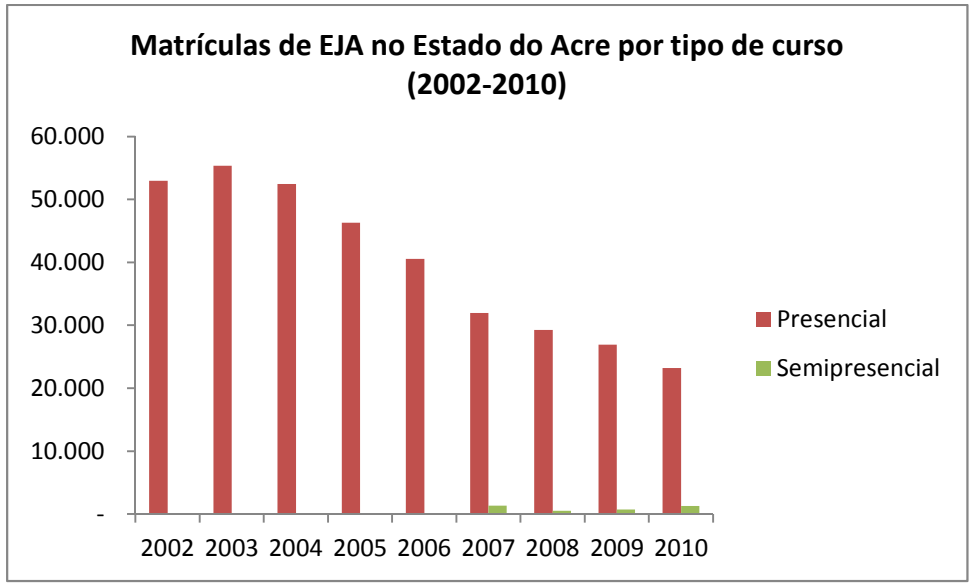


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Acre por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	52.947	-		
2003	55.361	-		
2004	52.455	-		
2005	46.317	-		
2006	40.546	-		
2007	31.976	1.324	194	
2008	29.255	508		
2009	26.913	726	82	
2010	23.218	1.280	29	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

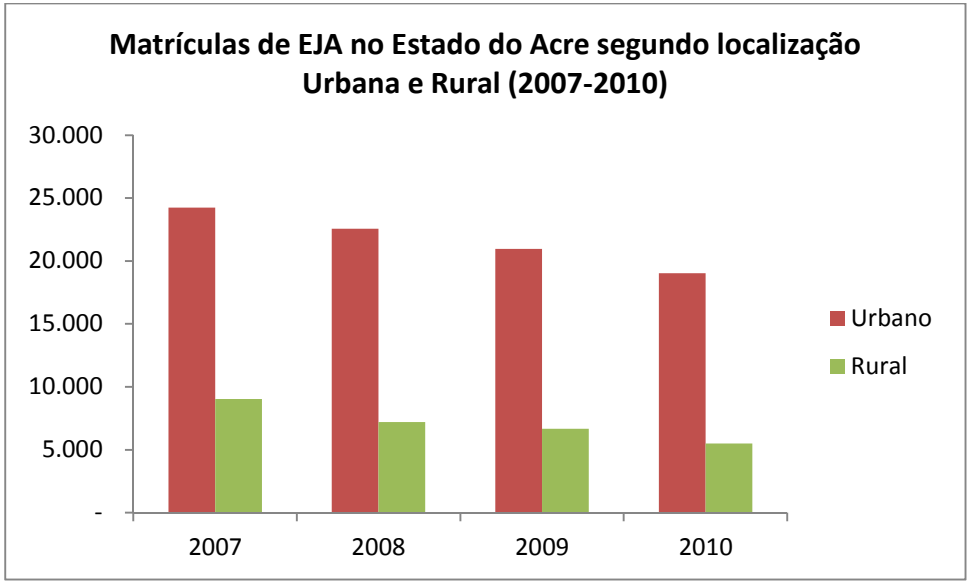


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Acre por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	24.256	9.044
2008	22.567	7.196
2009	20.959	6.680
2010	19.024	5.503

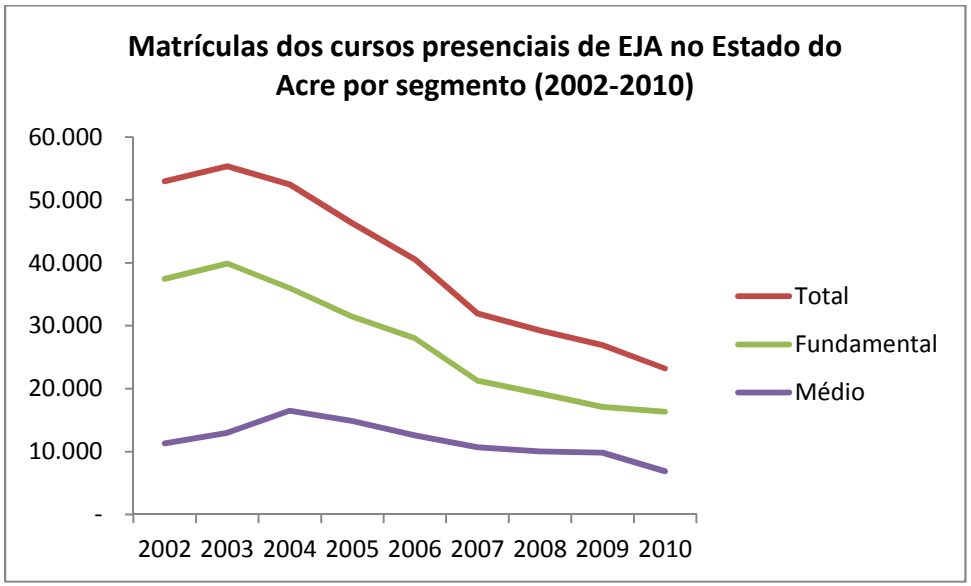
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial														
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização			
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	52.947	52.947	37.426	-	24.303	12.975	148	11.295	-	11.159	15	121	4.226	-	2.183	1.993	50
2003	55.361	55.361	39.884	-	24.626	14.914	344	12.991	-	12.834	37	120	2.486	-	589	1.748	149
2004	52.455	52.455	35.961	-	22.398	13.043	520	16.494	-	16.349	-	145					
2005	46.317	46.317	31.436	-	19.511	11.608	317	14.881	-	14.759	-	122					
2006	40.546	40.546	27.971	-	16.111	11.545	315	12.575	-	12.375	95	105					
2007	33.494	31.976	21.267	-	13.551	7.501	215	10.709	-	10.662	-	47					
2008	29.763	29.255	19.240	-	12.531	6.489	220	10.015	-	9.972	-	43					
2009	27.721	26.913	17.103	-	10.905	5.977	221	9.810	-	9.774	-	36					
2010	24.527	23.218	16.346		10.935	5.247	164	6.872		6.731		141					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



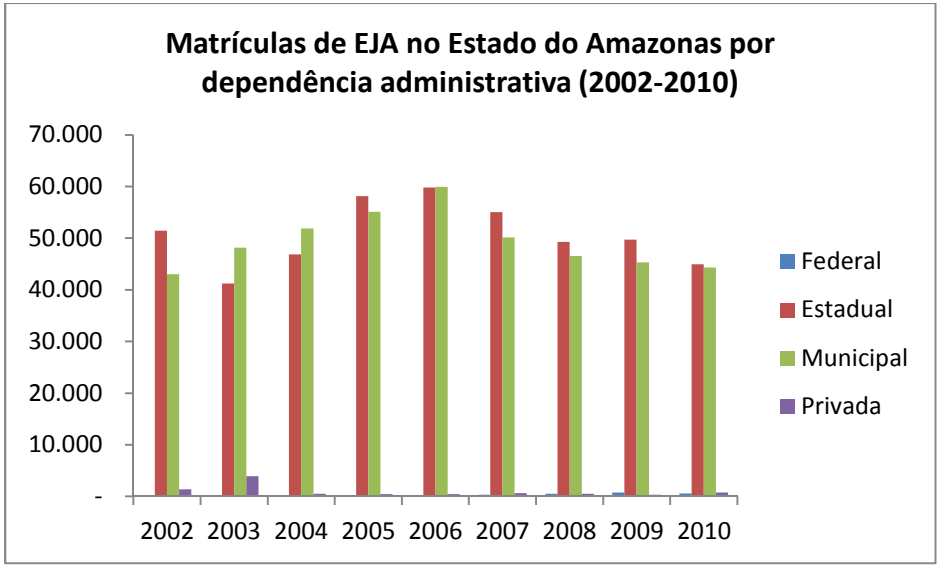
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Amazonas

Matrículas de EJA no Estado do Amazonas por Dependência Administrativa (2002-2010)*

no	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	95.912	90	51.476	42.993	1.353
2003	93.268		41.203	48.136	3.929
2004	99.321	58	46.858	51.869	536
2005	113.732		58.174	55.093	465
2006	120.171		59.795	59.935	441
2007	106.172	309	55.073	50.159	631
2008	96.811	510	49.276	46.538	487
2009	96.143	779	49.702	45.322	340
2010	90.615	569	44.955	44.336	755

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

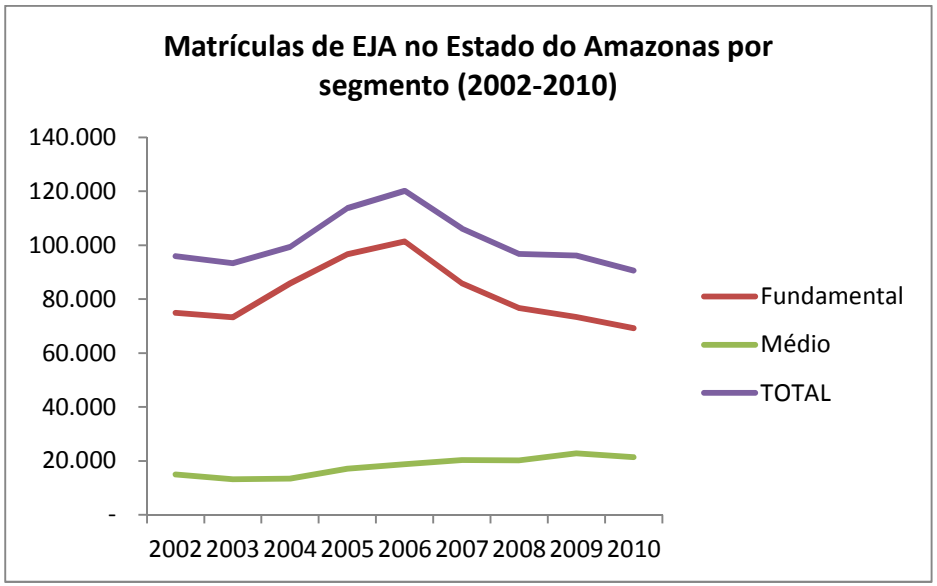


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Amazonas por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	95.912	74.926	15.035	5.951
2003	93.268	73.252	13.169	6.847
2004	99.321	85.834	13.487	
2005	113.732	96.640	17.092	
2006	120.171	101.369	18.802	
2007	106.172	85.797	20.375	
2008	96.811	76.643	20.168	
2009	96.143	73.321	22.822	
2010	90.615	69.185	21.430	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Amazonas por tipo de curso (2002-2010)*

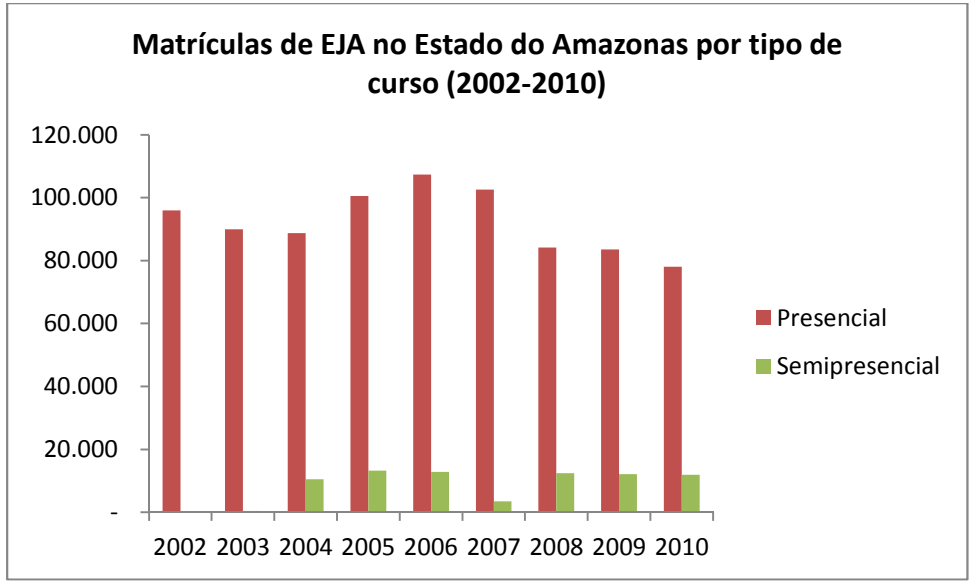
Ano	TOTAL	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	95.912	95.912	-		
2003	93.268	89.950	399		2.919
2004	99.321	88.777	10.544		
2005	113.732	100.515	13.217		
2006	120.171	107.312	12.859		
2007	106.172	102.548	3.453	171	
2008	96.811	84.141	12.410	260	
2009	96.143	83.533	12.130	480	
2010	90.615	78.010	11.923	682	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

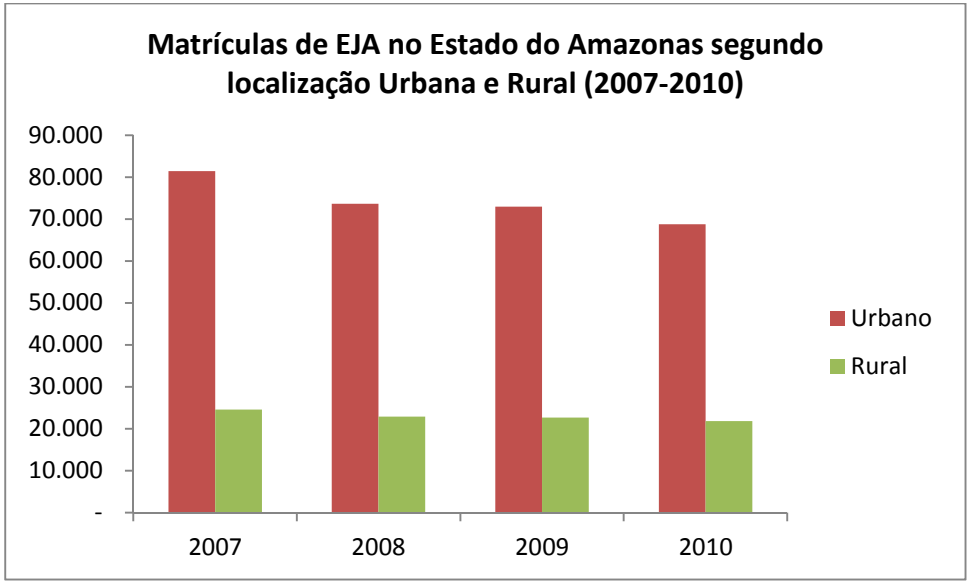
Matrículas de EJA no Estado do Amazonas por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	81.448	24.553
2008	73.656	22.895
2009	72.952	22.711
2010	68.772	21.843

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



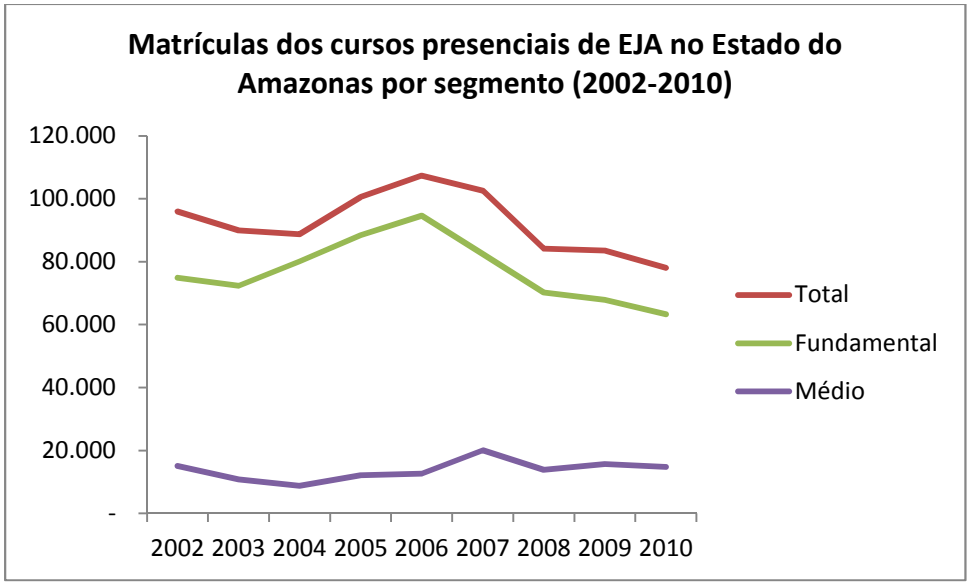
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	95.912	95.912	74.926	47	36.682	37.659	538	15.035	43	14.029	560	403	5.951	-	765	4.774	412
2003	93.268	89.950	72.320	-	30.147	41.847	326	10.783	-	10.202	335	246	6.847	-	854	5.555	438
2004	99.321	88.777	80.053	-	29.316	50.465	302	8.724	58	8.348	84	234					
2005	113.732	100.515	88.380	-	35.085	53.032	263	12.135	-	11.957	33	145					
2006	120.171	107.312	94.684	-	36.410	57.998	276	12.628	-	12.363	100	165					
2007	106.172	102.548	82.464	18	34.975	47.057	414	20.084	120	19.501	246	217					
2008	96.811	84.141	70.259	-	26.136	43.804	319	13.882	250	12.857	607	168					
2009	96.143	83.533	67.892	-	24.442	43.220	230	15.641	299	14.809	423	110					
2010	90.615	78.010	63.255		20.505	42.227	523	14.755		14.250	273	232					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



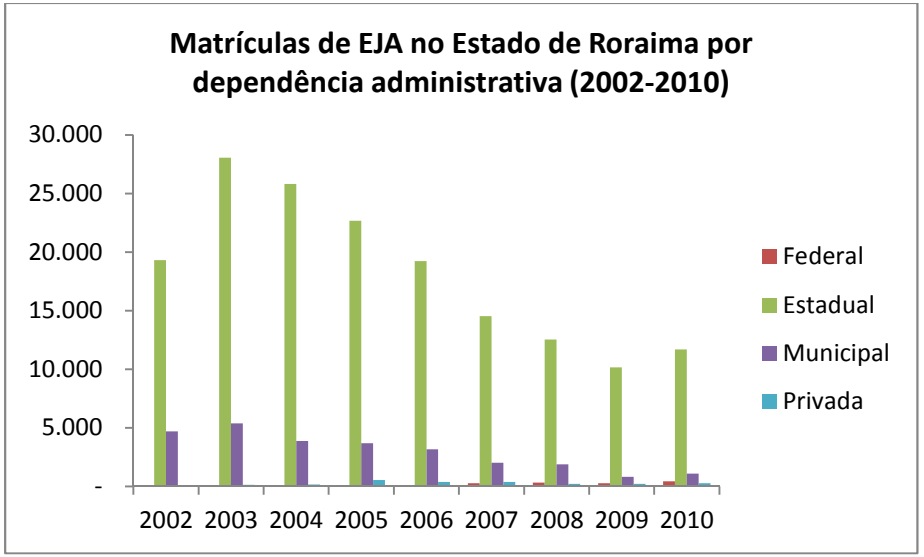
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Roraima

Matrículas de EJA no Estado de Roraima por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	24.052	28	19.319	4.705	-
2003	33.630	49	28.052	5.384	145
2004	29.856	-	25.816	3.870	170
2005	26.894	-	22.660	3.693	541
2006	22.779	-	19.224	3.167	388
2007	17.213	268	14.542	2.015	388
2008	14.992	327	12.539	1.896	230
2009	11.479	278	10.165	810	226
2010	13.494	434	11.697	1.103	260

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

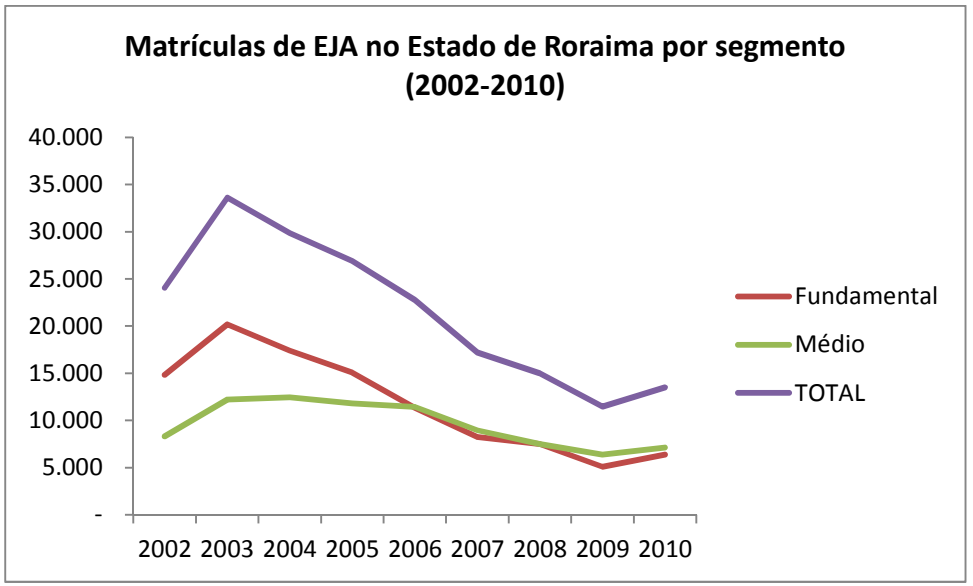


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Roraima por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	24.052	14.821	8.326	905
2003	33.630	20.194	12.203	1.233
2004	29.856	17.397	12.459	
2005	26.894	15.068	11.826	
2006	22.779	11.345	11.434	
2007	17.213	8.251	8.962	
2008	14.992	7.506	7.486	
2009	11.479	5.080	6.399	
2010	13.494	6.374	7.120	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Roraima por tipo de curso (2002-2010)*

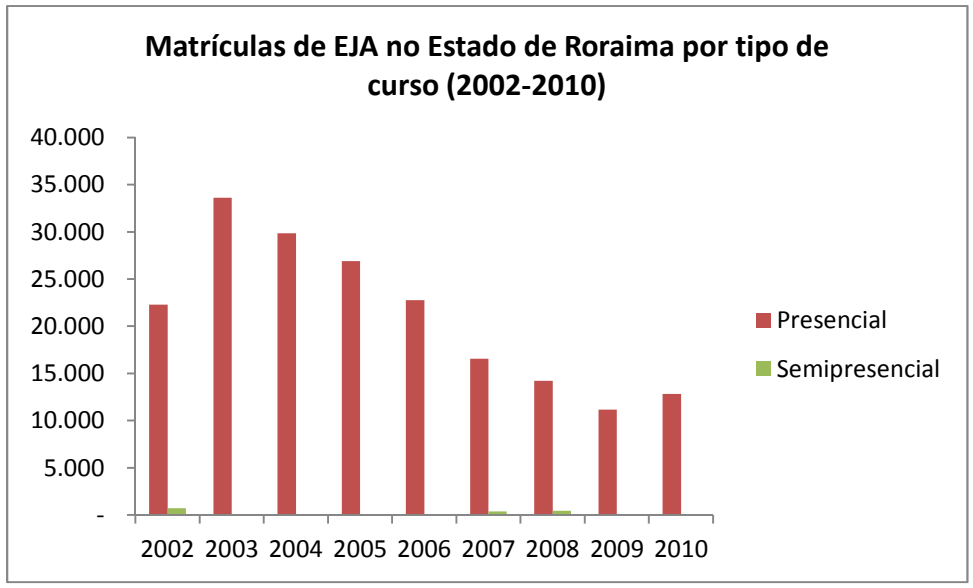
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	24.052	22.288	737		1.027
2003	33.630	33.630	-		
2004	29.856	29.856	-		
2005	26.894	26.894	-		
2006	22.779	22.779	-		
2007	17.213	16.570	375	268	
2008	14.992	14.225	440	327	
2009	11.479	11.150	51	278	
2010	13.494	12.813	75	606	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

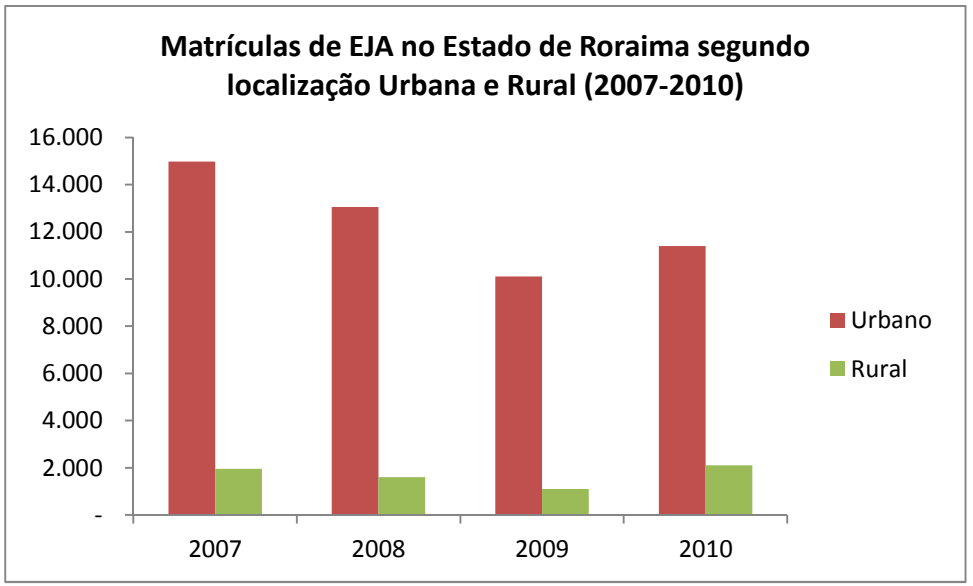
Matrículas de EJA no Estado de Roraima por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	14.985	1.960
2008	13.058	1.607
2009	10.104	1.097
2010	11.394	2.100

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



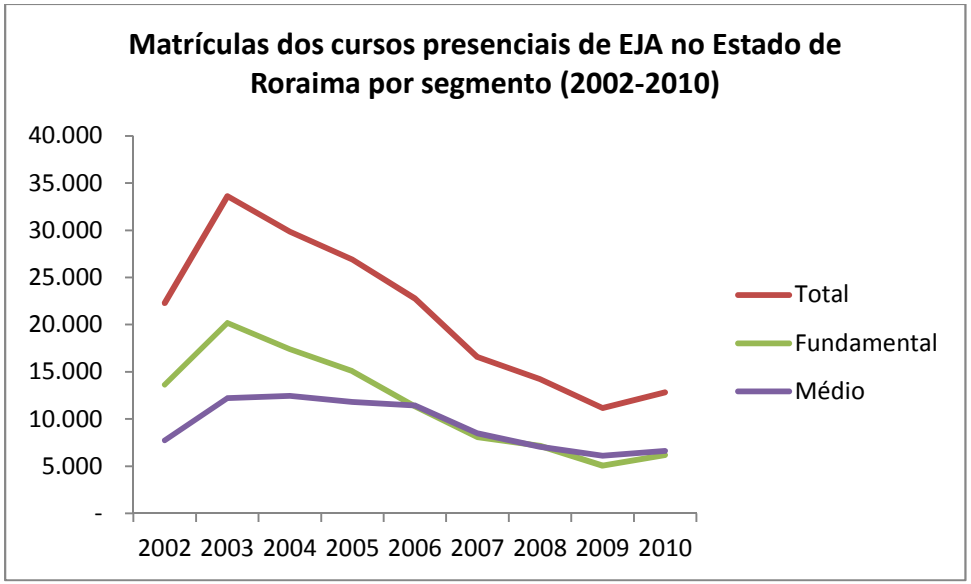
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	24.052	22.288	13.642	-	9.978	3.664	-	7.741	28	7.487	226	-	905	-	90	815	-
2003	33.630	33.630	20.194	-	15.086	4.963	145	12.203	49	12.122	32	-	1.233	-	844	389	-
2004	29.856	29.856	17.397	-	13.421	3.857	119	12.459	-	12.395	13	51					
2005	26.894	26.894	15.068	-	11.189	3.398	481	11.826	-	11.471	295	60					
2006	22.779	22.779	11.345	-	8.072	2.935	338	11.434	-	11.152	232	50					
2007	17.213	16.570	8.093	-	5.906	1.865	322	8.477	-	8.369	42	66					
2008	14.992	14.225	7.153	-	5.164	1.804	185	7.072	-	6.957	70	45					
2009	11.479	11.150	5.047	-	4.085	782	180	6.103	-	6.029	28	46					
2010	13.494	12.813	6.181	-	5.008	959	214	6.632	-	6.555	31	46					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

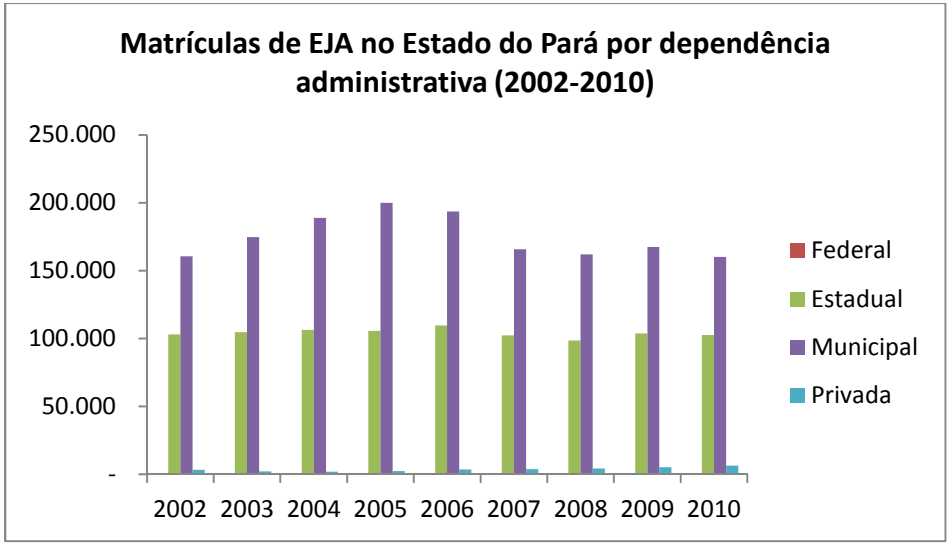


Pará

Matrículas de EJA no Estado do Pará por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	267.384	377	103.093	160.564	3.350
2003	281.739	0	104.713	174.854	2.172
2004	297.223	0	106.351	188.770	2.102
2005	308.284	185	105.701	199.905	2.493
2006	307.016	203	109.702	193.499	3.612
2007	272.595	372	102.405	165.856	3.962
2008	265.496	358	98.729	162.126	4.283
2009	277.007	535	103.737	167.485	5.250
2010	269.827	514	102.598	160.151	6.564

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

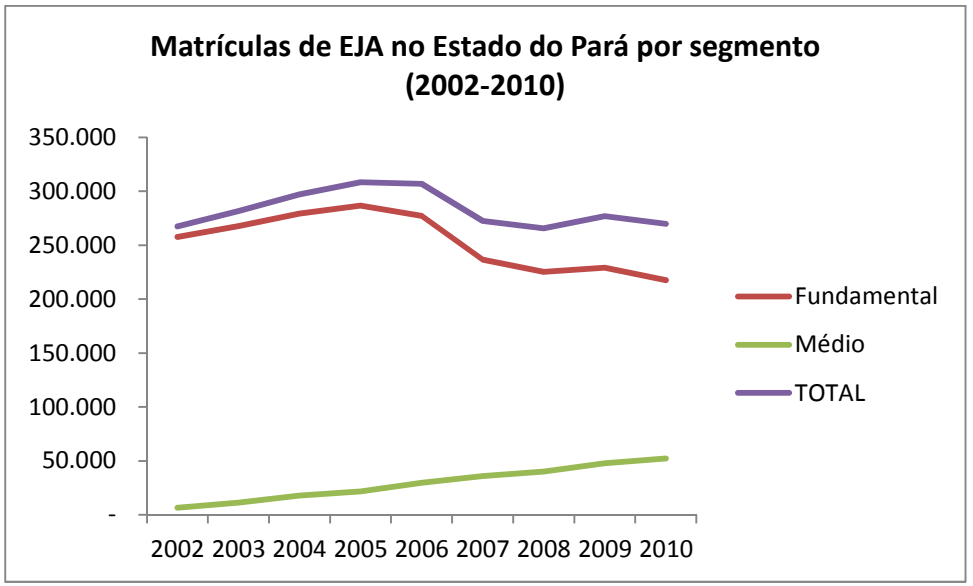


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Pará por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	267.384	257.533	6.609	3.242
2003	281.739	267.829	11.306	2.604
2004	297.223	279.326	17.897	
2005	308.284	286.583	21.701	
2006	307.016	277.276	29.740	
2007	272.595	236.513	36.082	
2008	265.496	225.429	40.067	
2009	277.007	229.062	47.945	
2010	269.827	217.531	52.296	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

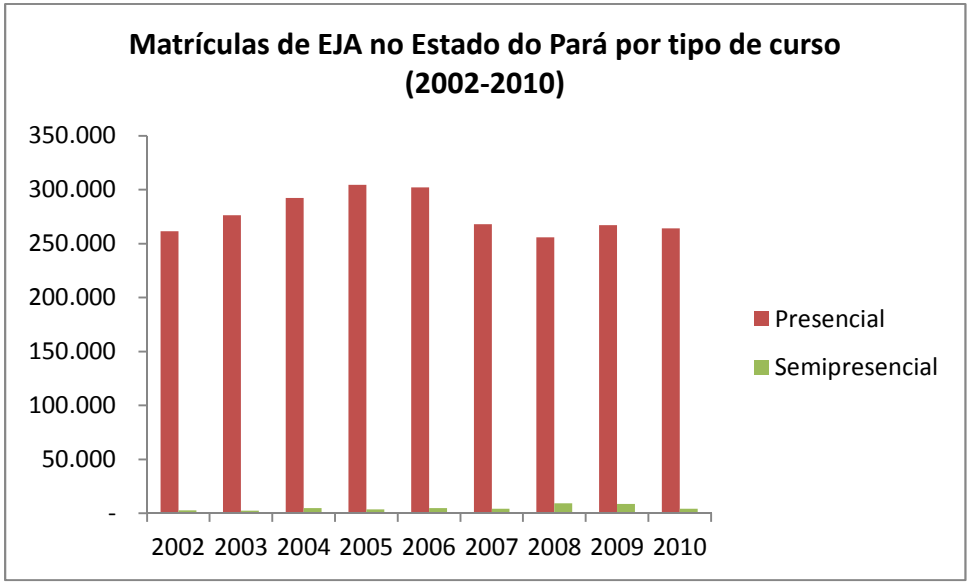


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Pará por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	267.384	261.602	2.848		2.934
2003	281.739	276.237	2.441		3.061
2004	297.223	292.470	4.753		
2005	308.284	304.576	3.708		
2006	307.016	302.251	4.765		
2007	272.595	268.026	4.204	365	
2008	265.496	255.967	9.261	268	
2009	277.007	267.173	8.812	1.02	
2010	269.827	264.162	4.137	1.528	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

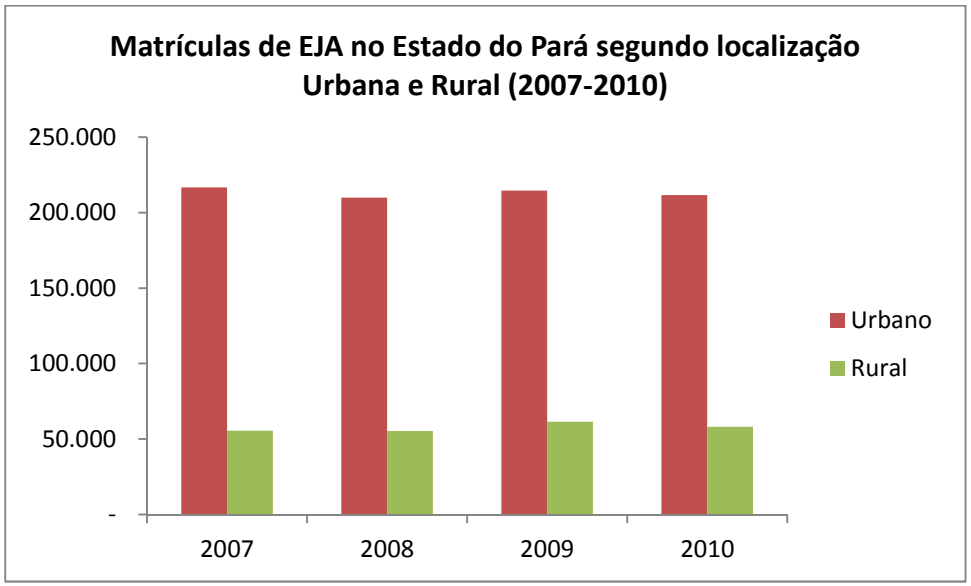


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Pará por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	216.616	55.614
2008	209.798	55.430
2009	214.452	61.533
2010	211.607	58.220

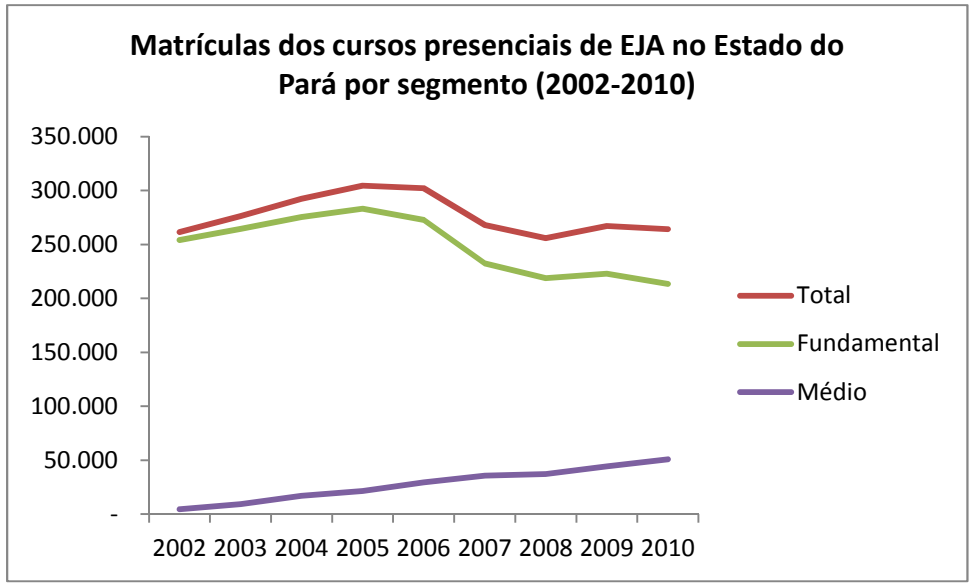
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	267.384	261.602	253.951	171	95.503	156.886	1.391	4.409	206	2.657	417	1.129	3.242	-	516	2.666	60
2003	281.739	276.237	264.335	-	91.945	171.676	714	9.298	-	8.079	427	792	2.604	-	438	1.870	296
2004	297.223	292.470	275.515	-	87.400	187.354	761	16.955	-	15.821	232	902					
2005	308.284	304.576	283.007	112	83.657	198.234	1.004	21.569	73	19.949	224	1.323					
2006	307.016	302.251	272.812	103	79.276	191.913	1.520	29.439	100	27.560	83	1.696					
2007	272.595	268.026	232.444	72	69.054	161.618	1.700	35.582	79	33.254	159	2.090					
2008	265.496	255.967	218.869	51	59.819	157.549	1.450	37.098	109	35.352	136	1.501					
2009	277.007	267.173	222.779	56	59.323	162.354	1.046	44.394	134	42.772	12	1.476					
2010	269.827	264.162	213.324	53	55.089	156.716	1.466	50.838	67	46.009		4.762					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Amapá

Matrículas de EJA no Estado do Amapá por Dependência Administrativa (2002-2010)*

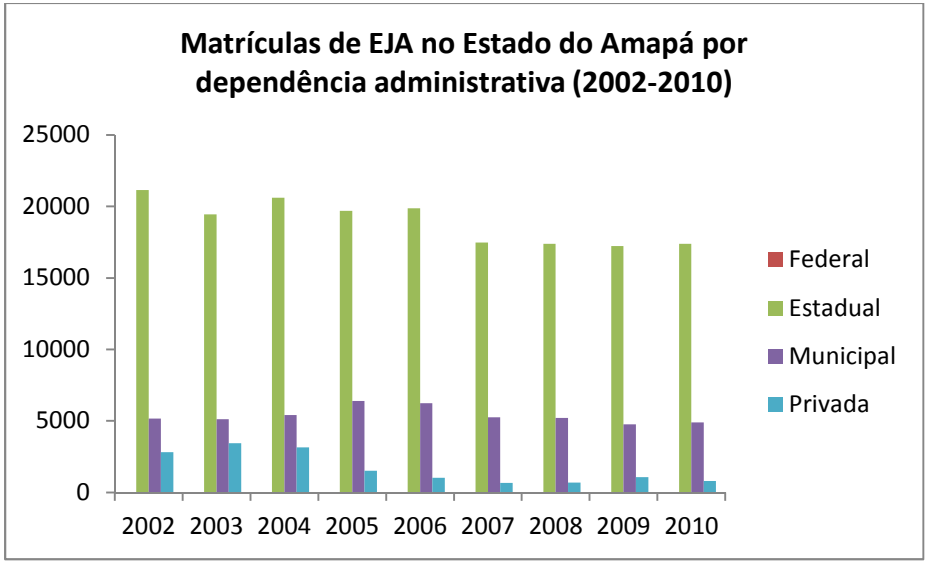
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	29.127		21.139	5.168	2.820
2003	27.990		19.436	5.123	3.431
2004	29.184		20.615	5.416	3.153
2005	27.597		19.698	6.390	1.509
2006	27.123		19.864	6.229	1.030
2007	23.376	-	17.463	5.246	667
2008	23.282	-	17.374	5.209	699
2009	23.053	-	17.226	4.755	1.072
2010	23.067		17.378	4.900	789

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

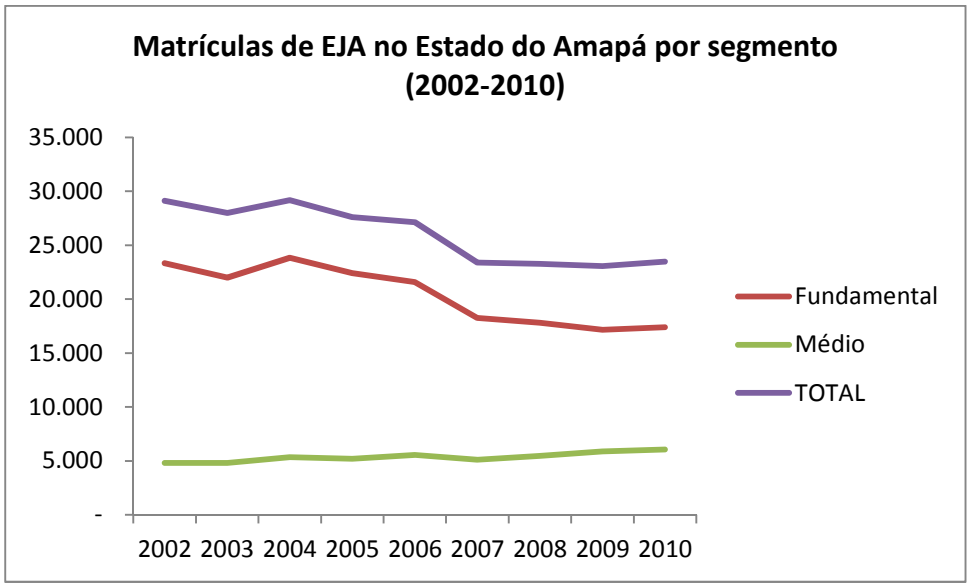
Matrículas de EJA no Estado do Amapá por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	29.127	23.329	4.823	975
2003	27.990	22.001	4.805	1.184
2004	29.184	23.832	5.352	
2005	27.597	22.410	5.187	
2006	27.123	21.570	5.553	
2007	23.376	18.263	5.113	
2008	23.282	17.815	5.467	
2009	23.053	17.158	5.895	
2010	23.067	17.407	6.070	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Amapá por tipo de curso (2002-2010)*

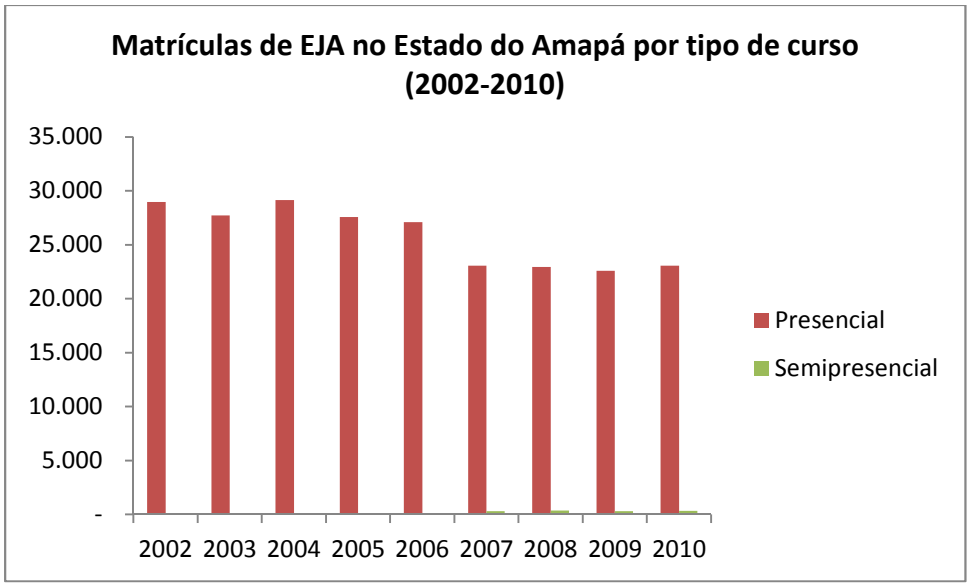
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	29.127	28.966	31		130
2003	27.990	27.718	72		200
2004	29.184	29.151	33		
2005	27.597	27.573	24		
2006	27.123	27.092	31		
2007	23.376	23.071	305		
2008	23.282	22.929	353		
2009	23.053	22.595	294	164	
2010	23.477	23.067	325	85	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

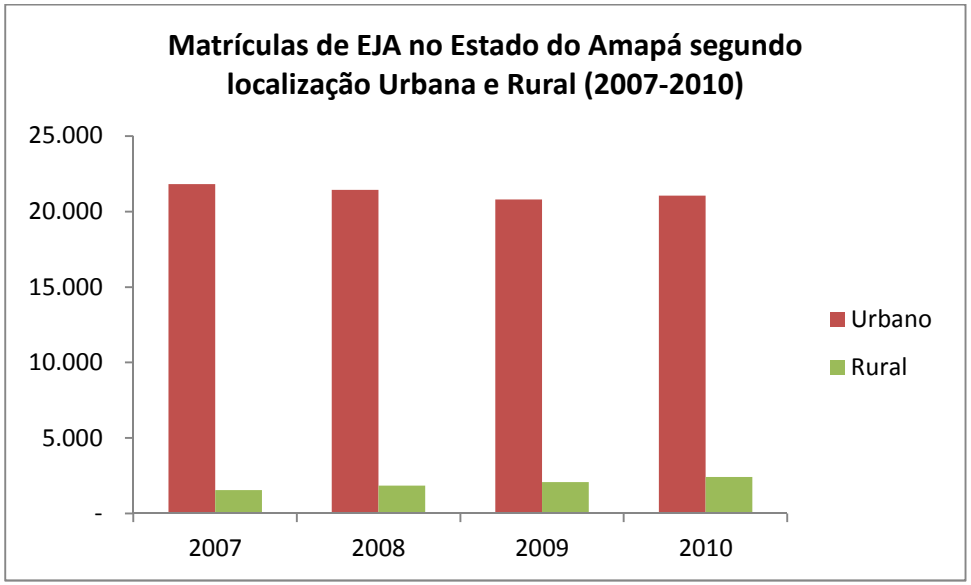
Matrículas de EJA no Estado do Amapá por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	21.820	1.556
2008	21.441	1.841
2009	20.802	2.087
2010	21.387	2.422

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



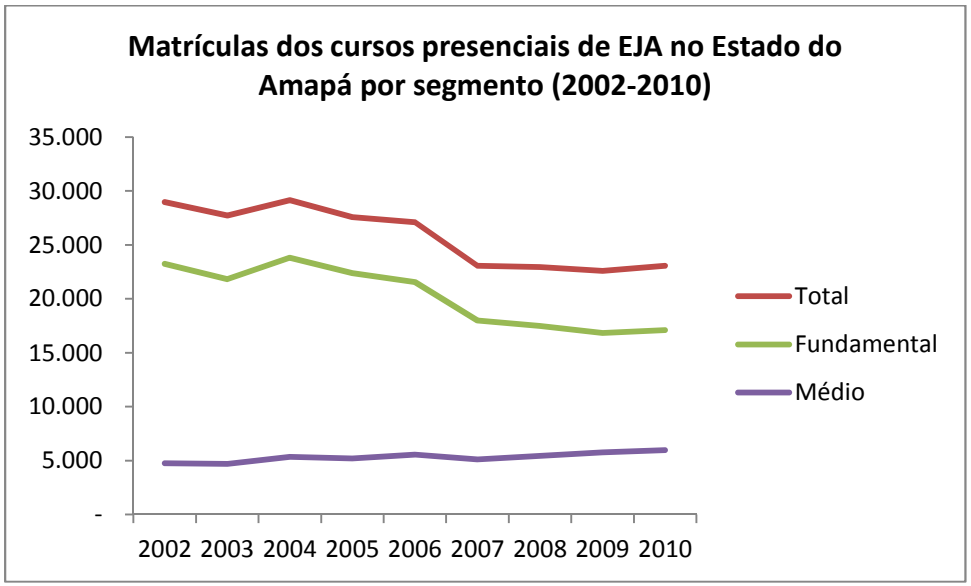
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	29.127	28.966	23.248	-	16.643	4.693	1.912	4.743	-	4.109	-	634	975	-	356	475	144
2003	27.990	27.718	21.829	-	15.039	4.620	2.170	4.705	-	3.825	-	880	1.184	-	500	503	181
2004	29.184	29.151	23.799	-	16.012	5.416	2.371	5.352	-	4.570	-	782					
2005	27.597	27.573	22.386	-	14.938	6.390	1.058	5.187	-	4.736	-	451					
2006	27.123	27.092	21.539	-	14.570	6.229	740	5.553	-	5.263	-	290					
2007	23.376	23.071	17.974	-	12.495	5.122	357	5.097	-	4.830	-	267					
2008	23.282	22.929	17.498	-	12.014	5.123	361	5.431	-	5.109	-	322					
2009	23.053	22.595	16.822	-	11.483	4.656	683	5.773	-	5.590	-	183					
2010	23.809	23.067	17.097	-	11.649	4.900	548	5.970	-	5.729	-	241					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



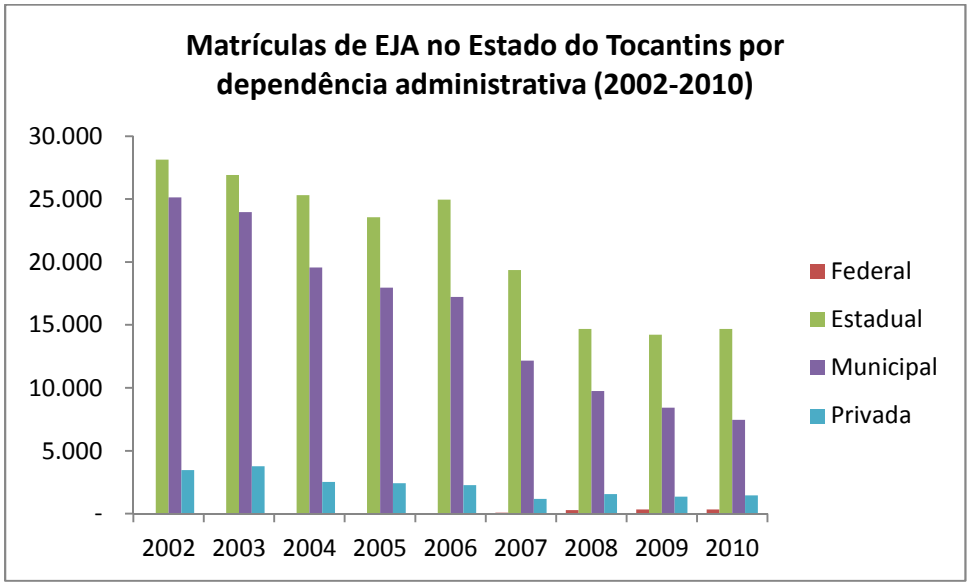
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Tocantins

Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	56.724	-	28.138	25.129	3.457
2003	54.640		26.919	23.956	3.765
2004	47.397		25.304	19.566	2.527
2005	43.937		23.560	17.960	2.417
2006	44.442		24.951	17.230	2.261
2007	32.789	83	19.365	12.168	1.173
2008	26.277	293	14.674	9.754	1.556
2009	24.344	333	14.231	8.429	1.351
2010	23.955	342	14.689	7.467	1.457

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

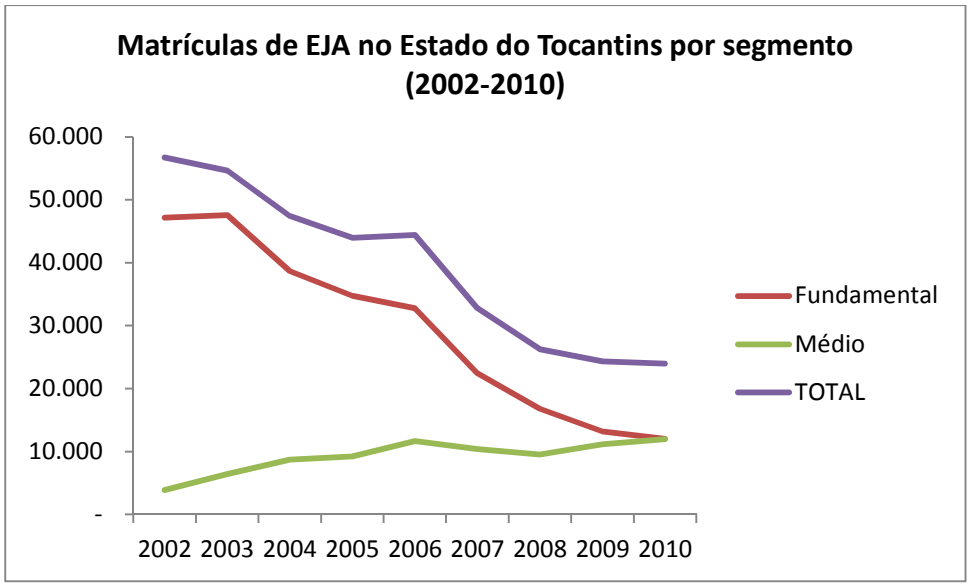


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por Segmento (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	56.724	47.177	3.869	5.678
2003	54.640	47.580	6.403	657
2004	47.397	38.693	8.704	
2005	43.937	34.739	9.198	
2006	44.442	32.793	11.649	
2007	32.789	22.425	10.364	
2008	26.277	16.775	9.502	
2009	24.344	13.211	11.133	
2010	23.955	12.013	11.942	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por tipo de curso (2002-2010)*

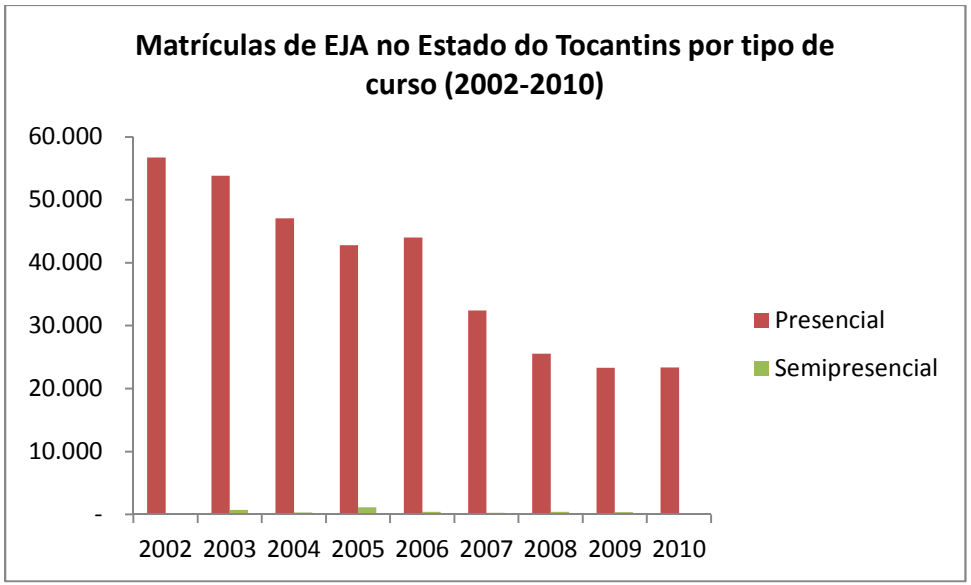
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	56.724	56.724	-		
2003	54.640	53.819	704		117
2004	47.397	47.064	333		
2005	43.937	42.809	1.128		
2006	44.442	44.019	423		
2007	32.789	32.415	291	83	
2008	26.277	25.553	431	293	
2009	24.344	23.284	382	678	
2010	23.955	23.348	77	530	

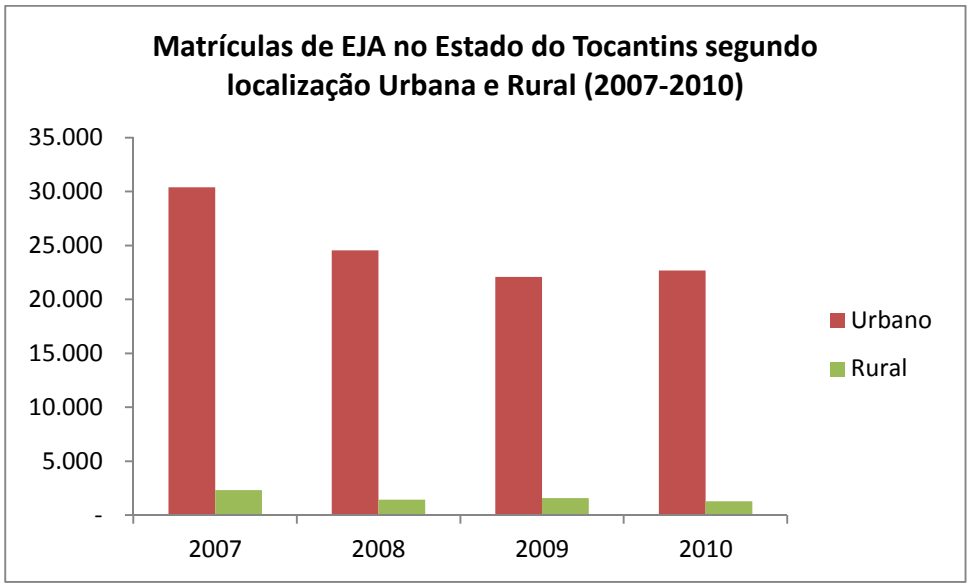
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

Matrículas de EJA no Estado do Tocantins por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	30.396	2.310
2008	24.539	1.445
2009	22.098	1.568
2010	22.677	1.278

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



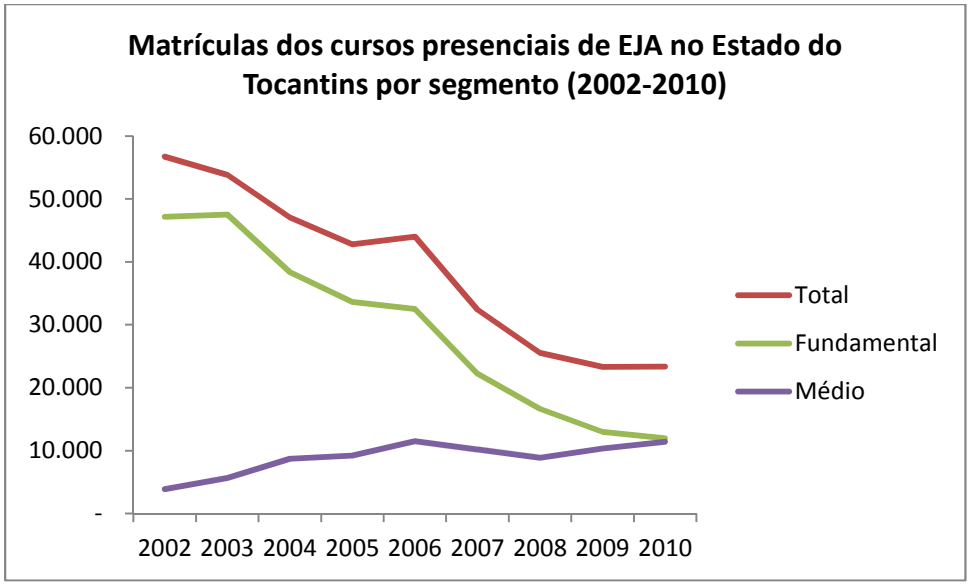


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	56.724	56.724	47.177	-	26.253	20.870	54	3.869	-	251	215	3.403	5.678	-	1.634	4.044	-
2003	54.640	53.819	47.505	-	24.532	22.853	120	5.657	-	2.322	495	2.840	657	-	65	574	18
2004	47.397	47.064	38.360	-	18.897	19.176	287	8.704	-	6.074	390	2.240					
2005	43.937	42.809	33.611	-	15.536	17.686	389	9.198	-	6.980	210	2.008					
2006	44.442	44.019	32.498	-	15.433	16.773	292	11.521	-	9.471	121	1.929					
2007	32.789	32.415	22.235	-	9.966	12.084	185	10.180	-	9.187	18	975					
2008	26.277	25.553	16.665	-	6.507	9.701	457	8.888	-	7.867	-	1.021					
2009	24.344	23.284	12.963	-	4.273	8.324	366	10.321	-	9.337	47	937					
2010	23.955	23.348	11.946		4.185	7.358	403	11.402	-	10.300	58	1044					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

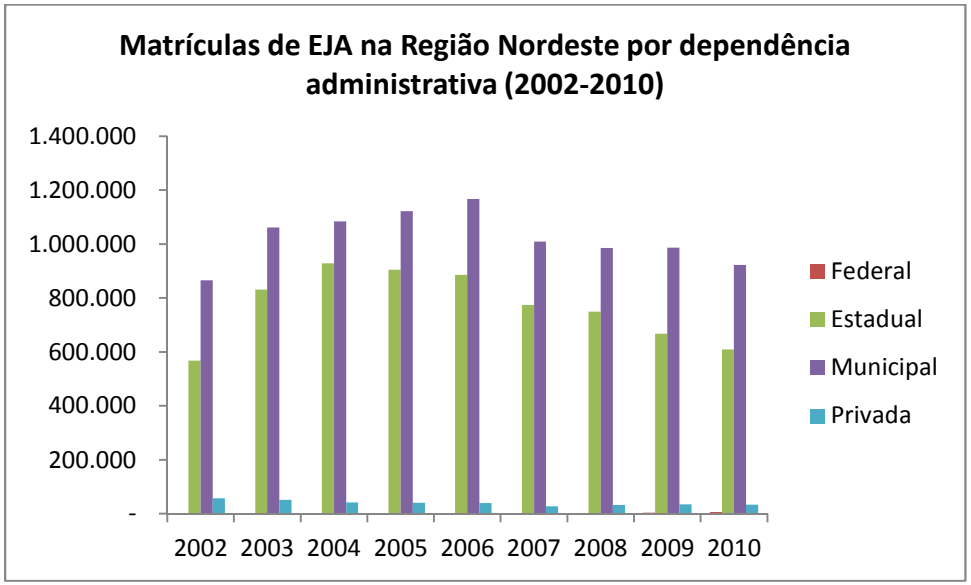
Nordeste

Matrículas de EJA na Região Nordeste por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.490.424	350	567.251	865.380	57.443
2003	1.943.395	293	831.289	1.060.985	50.801
2004	2.054.359	265	928.351	1.084.485	41.258
2005	2.068.161	259	905.251	1.121.557	41.094
2006	2.092.227	229	885.172	1.167.354	39.472
2007	1.812.988	1.451	774.420	1.009.727	27.390
2008	1.769.489	2.991	749.047	985.627	31.824
2009	1.692.022	4.279	666.846	986.309	34.588
2010	1.571.217	6.263	608.581	922.317	34.056

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



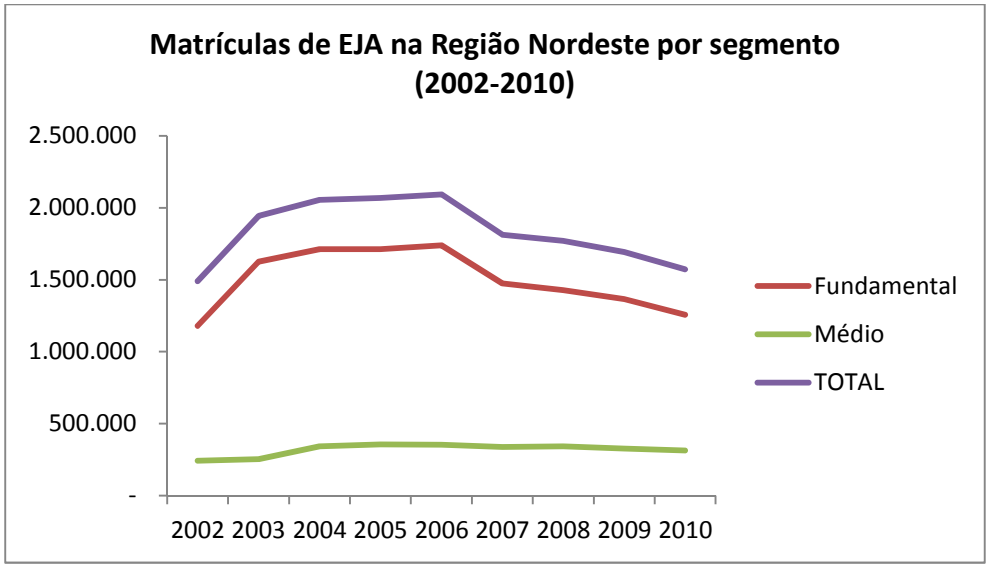
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Nordeste por Segmento (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	1.490.424	1.179.262	242.168	68.994
2003	1.943.395	1.624.605	253.037	65.753
2004	2.054.359	1.711.970	342.389	
2005	2.068.161	1.712.221	355.940	
2006	2.092.227	1.737.910	354.317	
2007	1.812.988	1.474.281	338.707	
2008	1.769.489	1.427.199	342.290	
2009	1.692.022	1.365.132	326.890	
2010	1.571.217	1.257.515	313.702	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Nordeste por tipo de curso (2002-2010)*

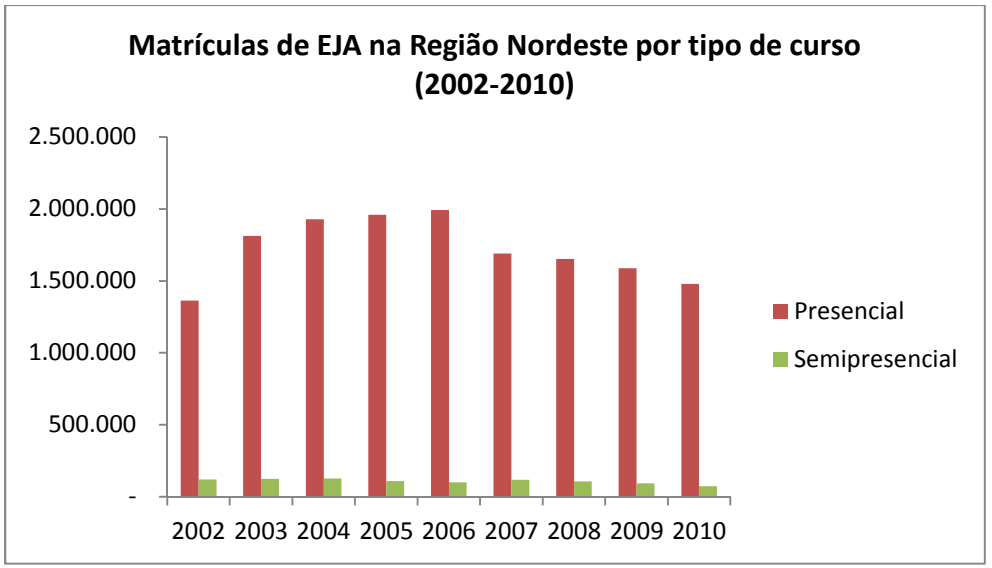
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	1.490.424	1.364.357	119.773		6.294
2003	1.943.395	1.813.070	125.716		4.609
2004	2.054.359	1.927.403	126.956		
2005	2.068.161	1.958.579	109.582		
2006	2.092.227	1.992.544	99.683		
2007	1.812.988	1.690.286	119.344	3.358	
2008	1.769.489	1.652.733	107.190	9.566	
2009	1.692.022	1.588.771	93.832	9.419	
2010	1.571.217	1.478.243	74.790	18.184	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

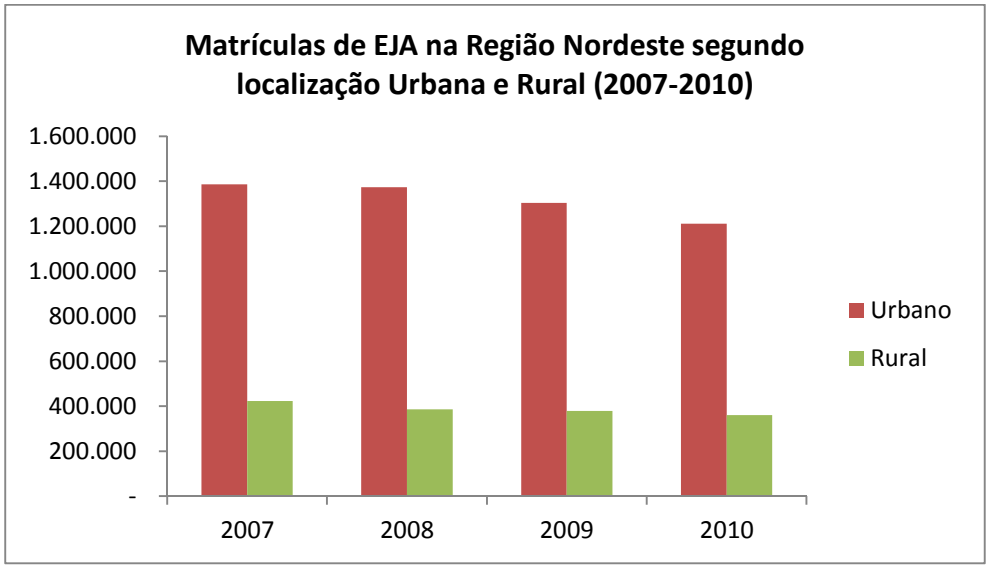
Matrículas de EJA na Região Nordeste por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	1.386.040	423.590
2008	1.373.891	386.032
2009	1.303.713	378.890
2010	1.211.412	359.805

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



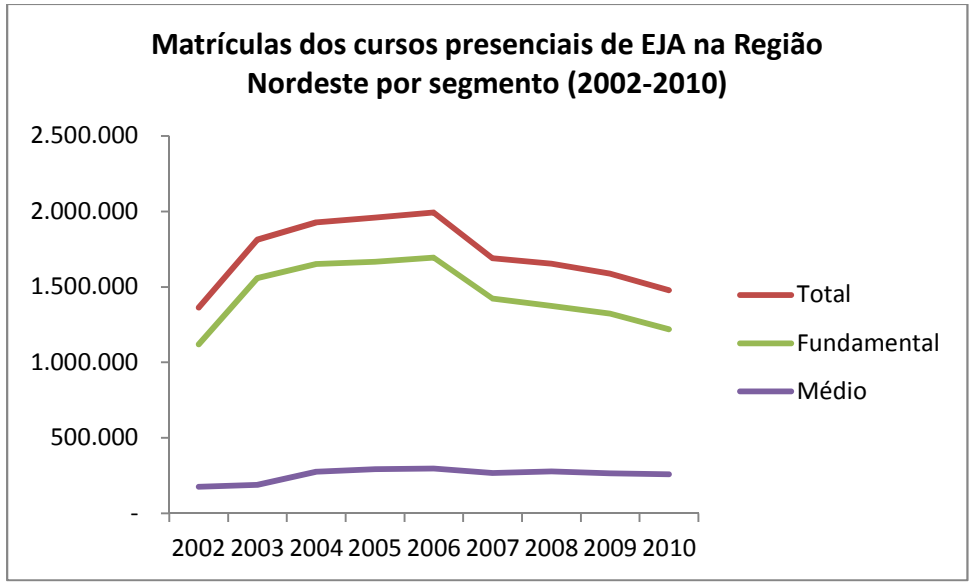
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.490.424	1.364.357	1.118.921	131	304.211	791.256	23.323	176.442	186	142.893	4.769	28.594	68.994	33	12.186	54.135	2.640
2003	1.943.395	1.813.070	1.559.240	155	546.001	992.462	20.622	188.077	117	155.399	6.341	26.220	65.753	21	13.611	48.293	3.828
2004	2.054.359	1.927.403	1.651.542	170	568.900	1.063.354	19.118	275.861	95	245.090	8.819	21.857					
2005	2.068.161	1.958.579	1.665.796	159	548.673	1.098.779	18.185	292.783	100	259.255	10.710	22.718					
2006	2.092.227	1.992.544	1.694.941	44	534.858	1.142.368	17.671	297.603	185	262.473	13.529	21.416					
2007	1.812.988	1.690.286	1.422.581	-	435.037	976.331	11.213	267.705	97	243.984	10.148	13.476					
2008	1.769.489	1.652.733	1.374.019	61	412.879	949.395	11.684	278.714	147	251.720	10.152	16.695					
2009	1.692.022	1.588.771	1.323.541	31	353.963	956.359	13.188	265.230	71	237.359	9.427	18.373					
2010	1.571.217	1.478.243	1.219.059	83	308.428	896.490	14.058	259.184	199	234.440	7.051	17.494					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



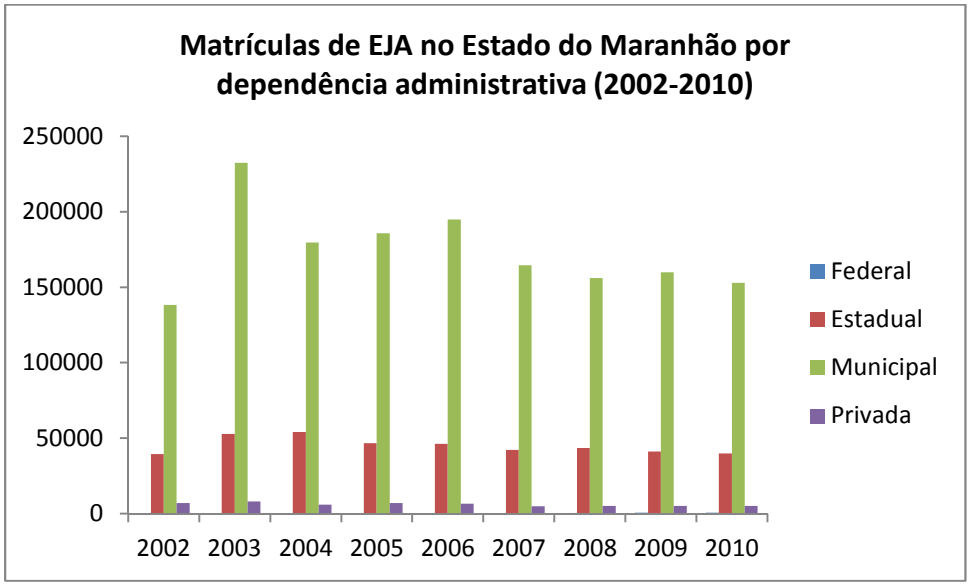
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Maranhão

Matrículas de EJA no Estado do Maranhão por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	184.626		39.419	138.183	7.024
2003	293.466		52.911	232.402	8.153
2004	239.450		54.061	179.499	5.890
2005	239.495		46.781	185.711	7.003
2006	247.709		46.211	194.903	6.595
2007	211.596	104	42.128	164.470	4.894
2008	205.155	466	43.467	155.983	5.239
2009	207.025	768	41.195	159.959	5.103
2010	198.536	789	39.842	152.777	5.128

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

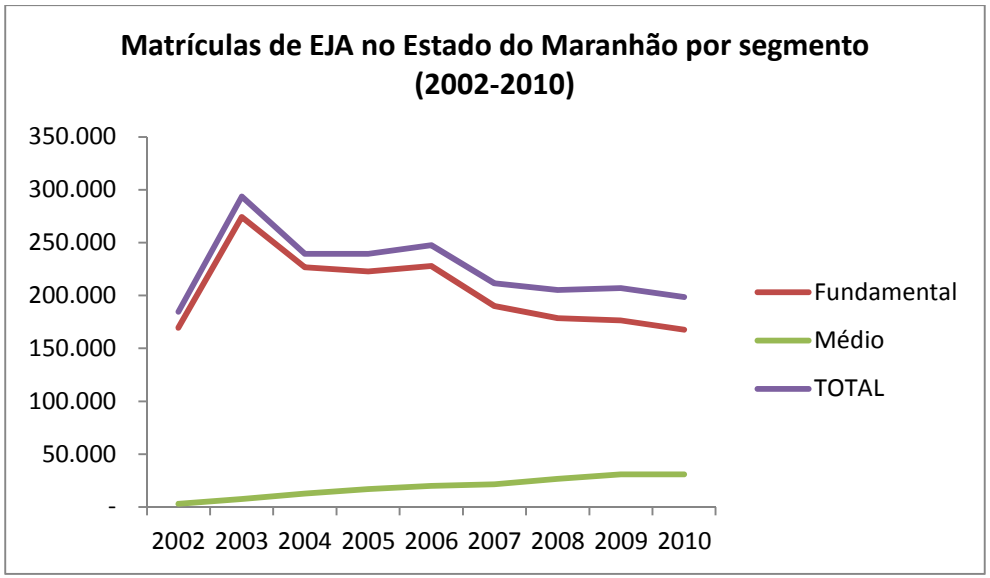


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Maranhão por Segmento (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	184.626	169.493	3.026	12.107
2003	293.466	274.083	7.397	11.986
2004	239.450	226.657	12.793	
2005	239.495	222.686	16.809	
2006	247.709	227.773	19.936	
2007	211.596	190.142	21.454	
2008	205.155	178.446	26.709	
2009	207.025	176.324	30.701	
2010	198.536	167.712	30.824	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

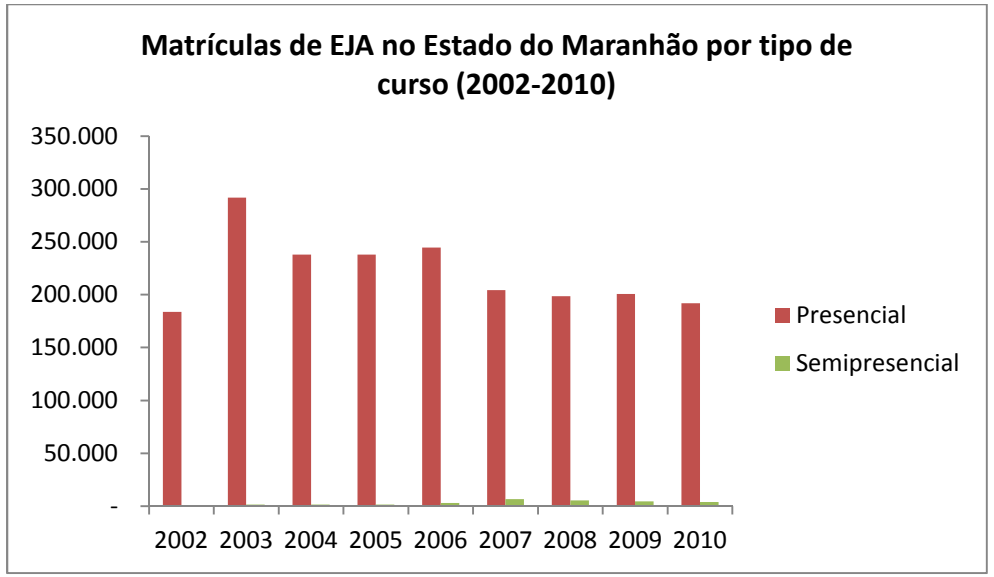


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Maranhão por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	184.626	183.754	853		19
2003	293.466	291.919	1.547		
2004	239.450	237.831	1.619		
2005	239.495	238.046	1.449		
2006	247.709	244.683	3.026		
2007	211.596	204.422	6.727	447	
2008	205.155	198.630	5.323	1.202	
2009	207.025	200.794	4.437	1.794	
2010	198.536	191.827	4.039	2.670	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

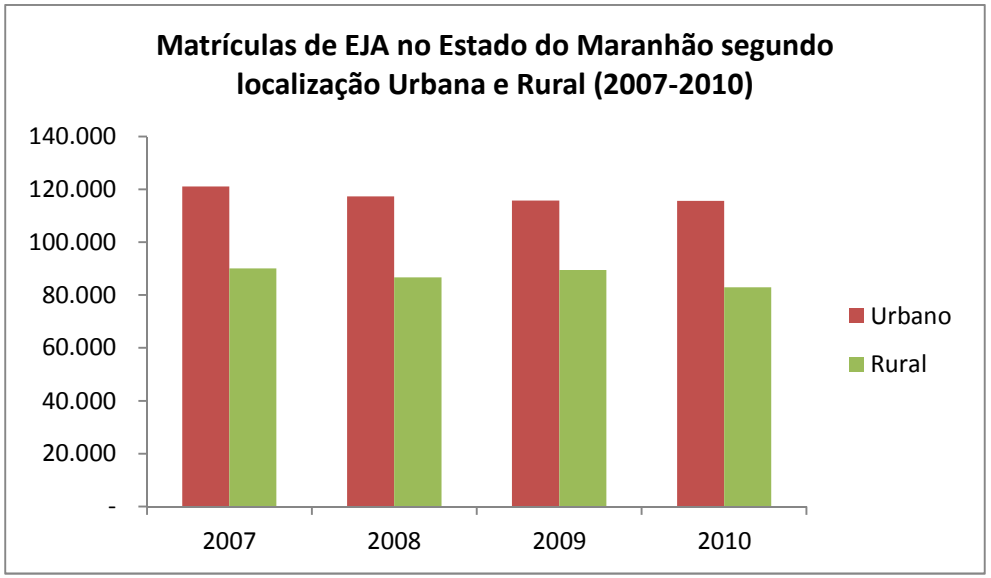


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Maranhão por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	121.081	90.068
2008	117.319	86.634
2009	115.738	89.493
2010	115.656	82.880

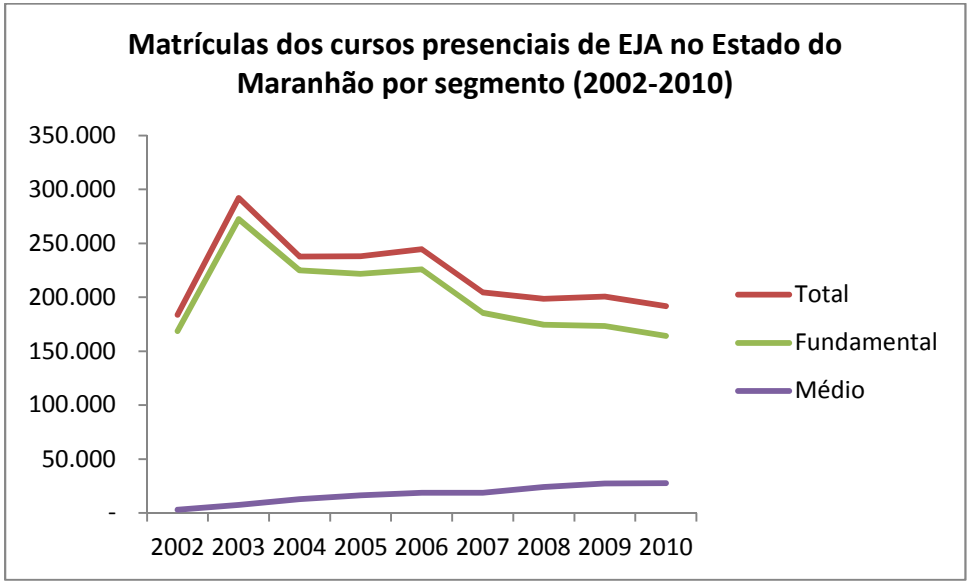
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	184.626	183.754	168.621	-	35.906	128.656	4.059	3.026	-	942	84	2.000	12.107	-	1.718	9.424	965
2003	293.466	291.919	272.536	-	44.715	223.479	3.889	7.397	-	4.889	-	2.508	11.986	-	1.760	8.470	1.756
2004	239.450	237.831	225.038	-	41.960	179.499	3.579	12.793	-	10.507	-	2.286					
2005	239.495	238.046	221.776	-	32.377	185.681	3.718	16.270	-	12.955	30	3.285					
2006	247.709	244.683	225.883	-	27.964	194.347	3.572	18.800	-	15.520	399	2.881					
2007	211.596	204.422	185.607	-	22.893	160.644	2.070	18.815	-	16.180	501	2.134					
2008	205.155	198.630	174.421	-	20.582	152.155	1.684	24.209	-	20.835	593	2.781					
2009	207.025	200.794	173.293	-	16.226	155.682	1.385	27.501	-	22.140	1.927	3.434					
2010	198.536	191.827	164.056		12.947	149.691	1418	27.771		24.253	355	3.163					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Piauí

Matrícula de EJA no Estado do Piauí por Dependência Administrativa (2002-2010)

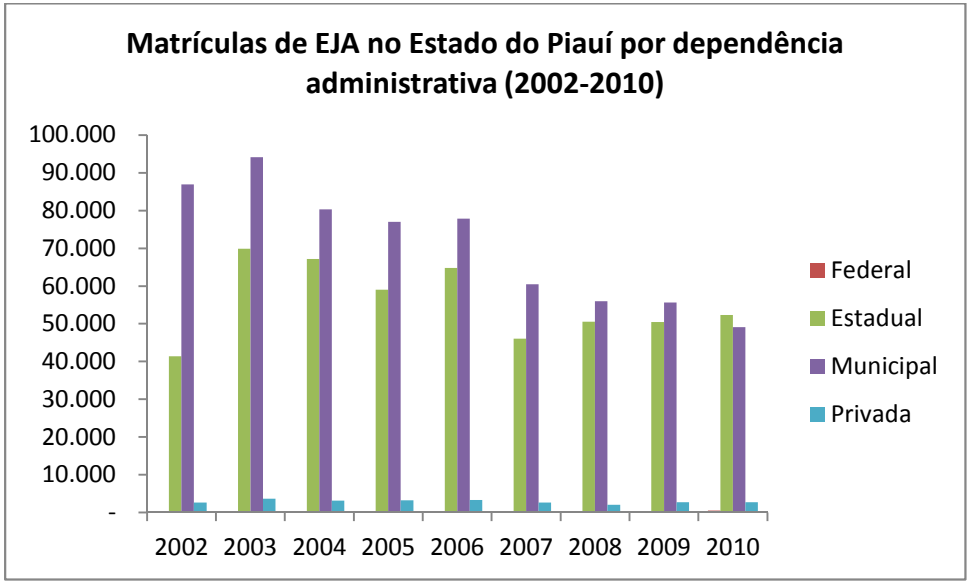
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	131.047	-	41.423	86.953	2.671
2003	167.632	-	69.858	94.111	3.663
2004	150.666	-	67.205	80.324	3.137
2005	139.214	-	59.001	76.967	3.246
2006	145.985	-	64.822	77.807	3.356
2007	109.165	-	46.023	60.481	2.661
2008	108.756	191	50.535	55.961	2.069
2009	109.087	340	50.425	55.594	2.728
2010	104.602	493	52.310	49.068	2.731

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

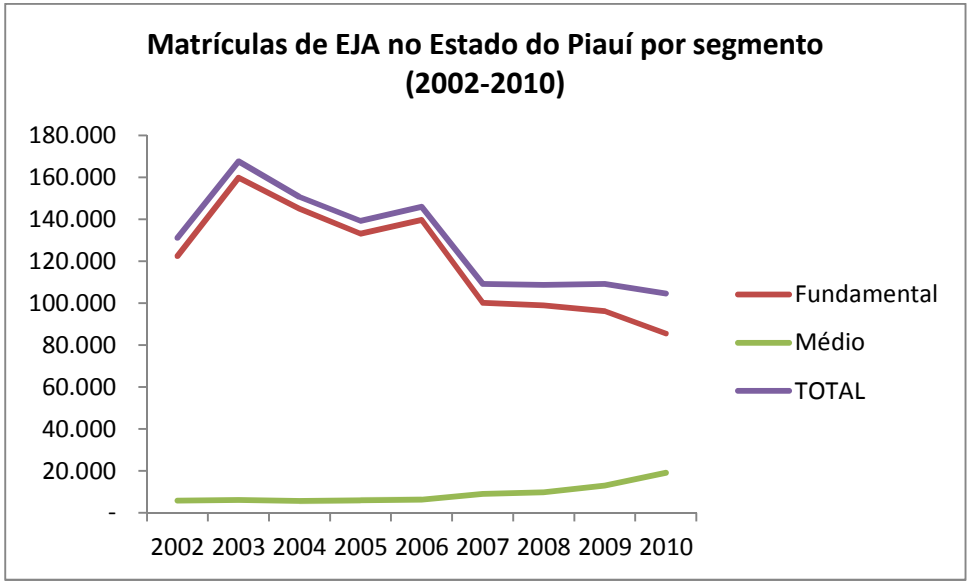
Matrículas de EJA no Estado do Piauí por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	131.047	122.452	5.779	2.816
2003	167.632	159.780	6.184	1.668
2004	150.666	144.969	5.697	
2005	139.214	133.164	6.050	
2006	145.985	139.669	6.316	
2007	109.165	100.080	9.085	
2008	108.756	98.945	9.811	
2009	109.087	96.113	12.974	
2010	104.602	85.503	19.099	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Piauí por tipo de curso (2002-2010)*

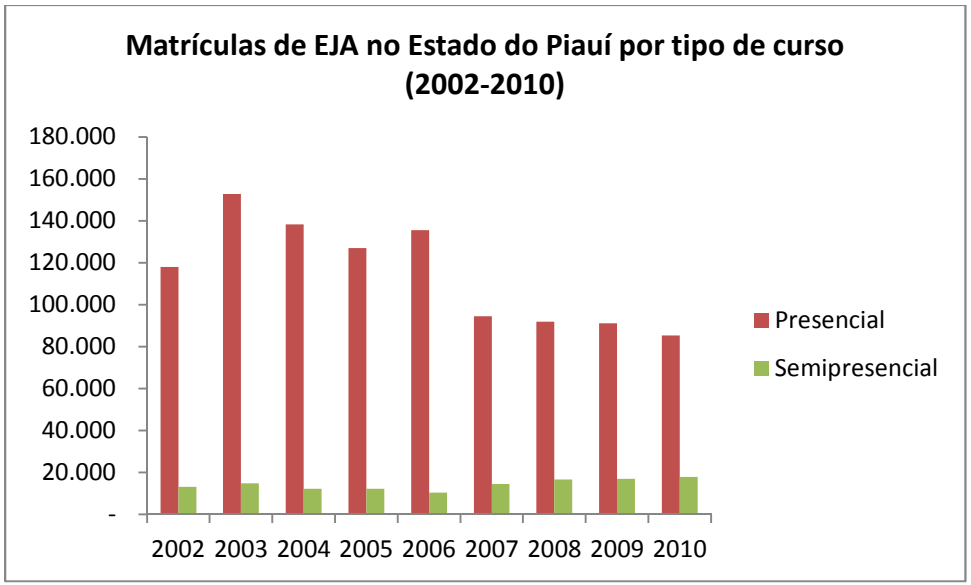
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	131.047	117.935	13.098		14
2003	167.632	152.741	14.891		
2004	150.669	138.349	12.320		
2005	139.214	126.964	12.250		
2006	145.985	135.507	10.478		
2007	109.165	94.555	14.596	14	
2008	108.756	91.868	16.604	284	
2009	109.087	91.198	16.971	918	
2010	104.602	85.394	17.855	1353	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

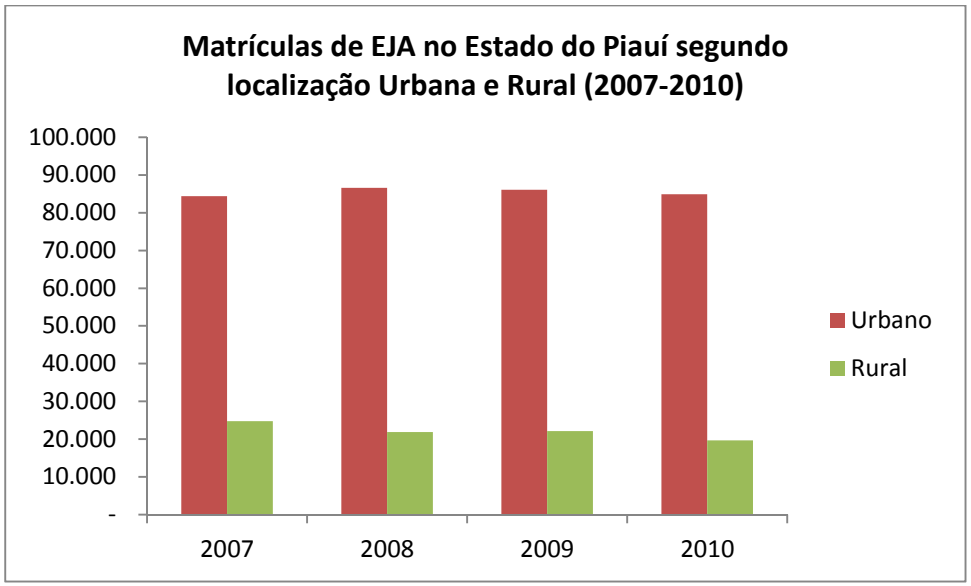
Matrículas de EJA no Estado do Piauí por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	84.379	24.772
2008	86.549	21.923
2009	86.032	22.137
2010	84.910	19.692

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



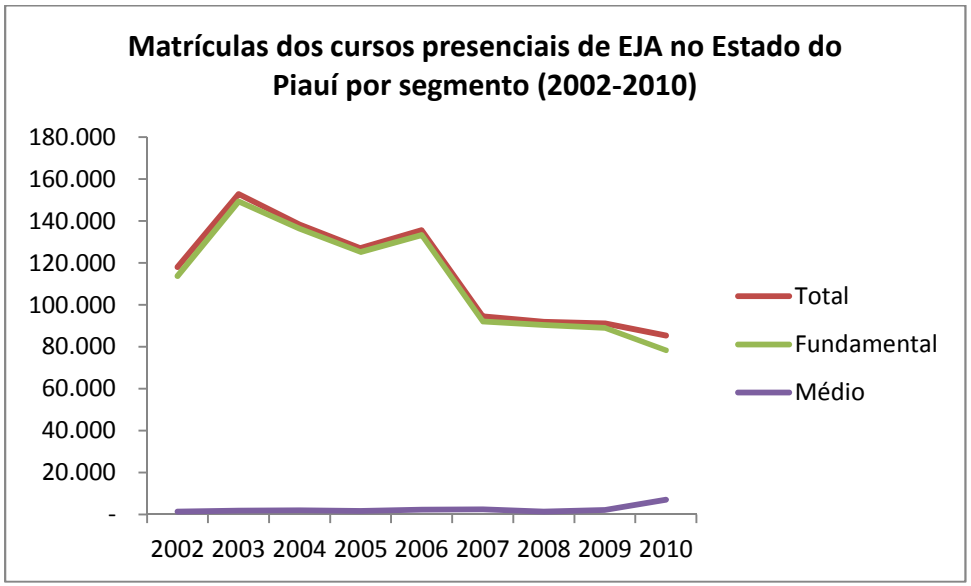
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	131.047	117.935	113.655	-	28.477	83.974	1.204	1.464	-	25	-	1.439	2.816	-	69	2.719	28
2003	167.632	152.741	149.219	-	54.772	92.661	1.786	1.854	-	-	111	1.743	1.668	-	230	1.304	134
2004	150.666	138.349	136.264	-	55.134	79.718	1.412	2.082	-	268	89	1.725					
2005	139.214	126.964	125.188	-	46.929	76.657	1.602	1.776	-	-	132	1.644					
2006	145.985	135.507	133.218	-	54.363	77.346	1.509	2.289	-	105	337	1.847					
2007	109.165	94.555	92.103	-	32.304	58.831	968	2.452	-	715	316	1.421					
2008	108.756	91.868	90.415	-	34.847	54.661	907	1.453	31	177	277	968					
2009	109.087	91.198	88.985	-	33.605	54.414	966	2.213	-	251	294	1.668					
2010	104.602	85.394	78.337		29.180	47.973	1625	7.057		5.297	277	1.482					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



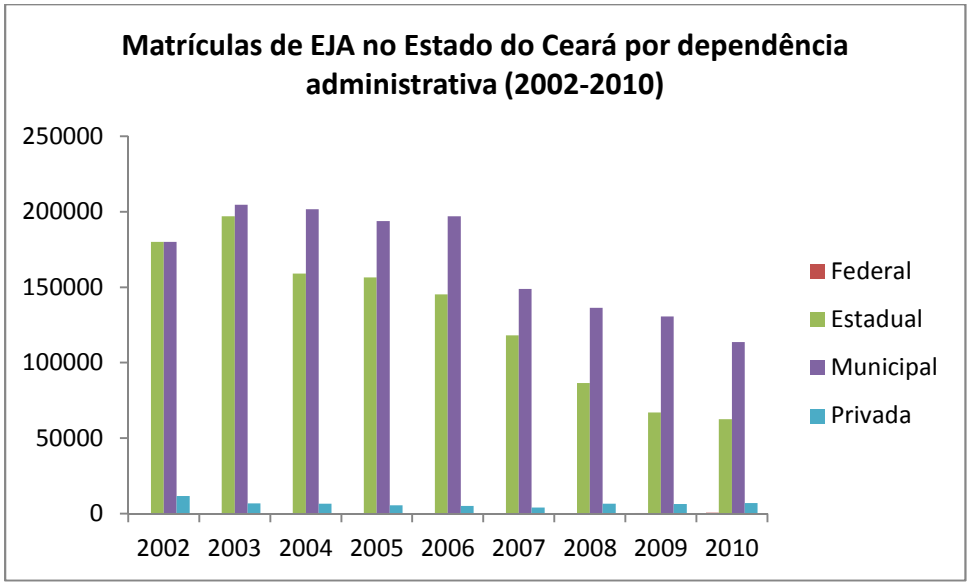
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ceará

Matrículas de EJA no Estado do Ceará por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	371.748		179.906	180.094	11.748
2003	408.237		196.850	204.621	6.766
2004	367.345		159.110	201.578	6.657
2005	355.884		156.564	193.855	5.465
2006	347.285		145.190	196.872	5.223
2007	270.928	30	118.064	148.766	4.068
2008	229.746	245	86.599	136.270	6.632
2009	204.331	420	66.975	130.509	6.427
2010	183.887	605	62.606	113.557	7.119

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

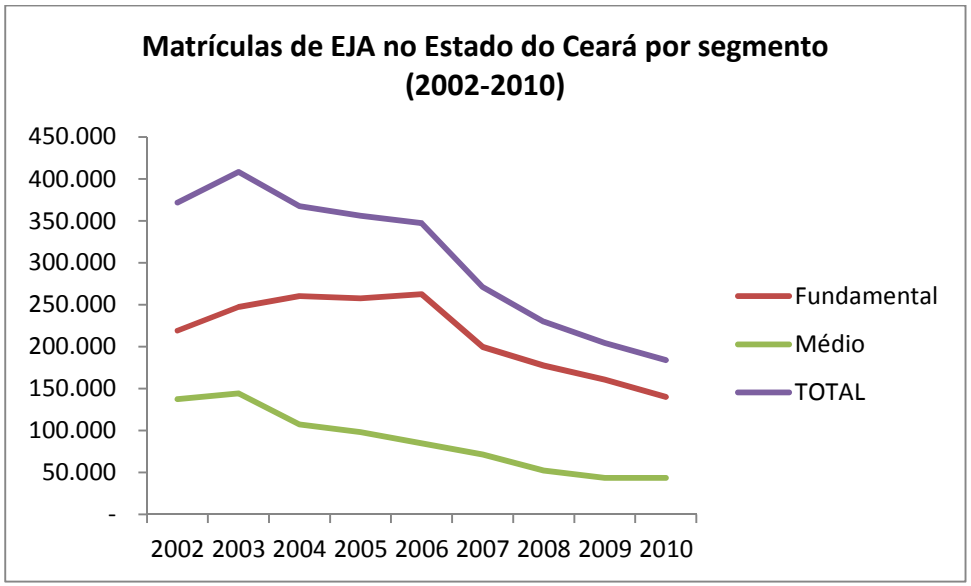


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Ceará por Segmento (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	371.748	218.957	137.458	15.333
2003	408.237	247.449	144.446	16.342
2004	367.345	260.158	107.187	
2005	355.884	257.574	98.310	
2006	347.285	262.509	84.776	
2007	270.928	199.495	71.433	
2008	229.746	177.384	52.362	
2009	204.331	160.764	43.567	
2010	183.887	140.159	43.728	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Ceará por tipo de curso (2002-2010)*

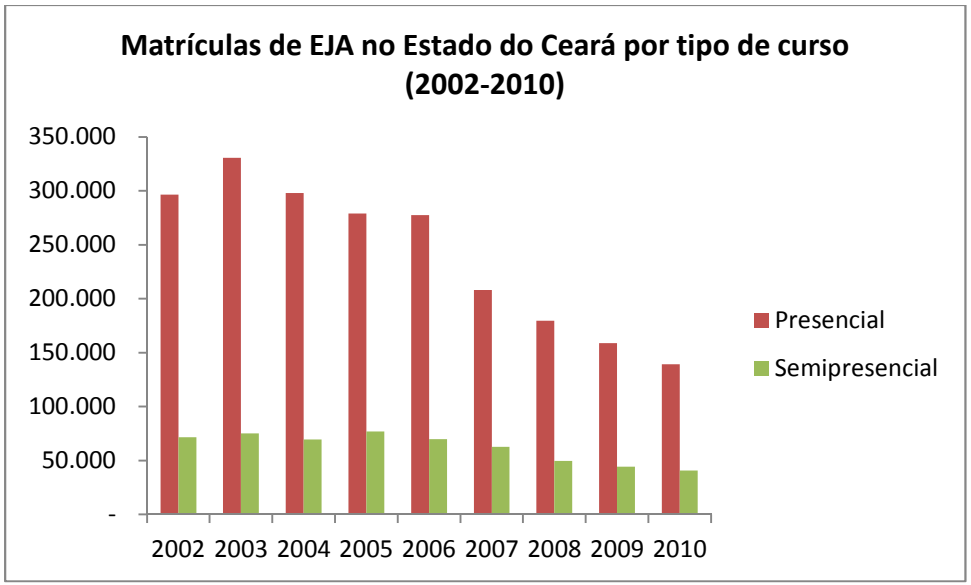
Ano	TOTAL	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	371.748	296.507	71.498		3.743
2003	408.237	330.673	75.094		2.470
2004	367.345	297.888	69.457		
2005	355.884	278.889	76.995		
2006	347.285	277.570	69.715		
2007	270.928	208.053	62.712	163	
2008	229.746	179.673	49.484	589	
2009	204.331	158.912	44.413	1.006	
2010	183.887	139.118	40.692	4.077	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

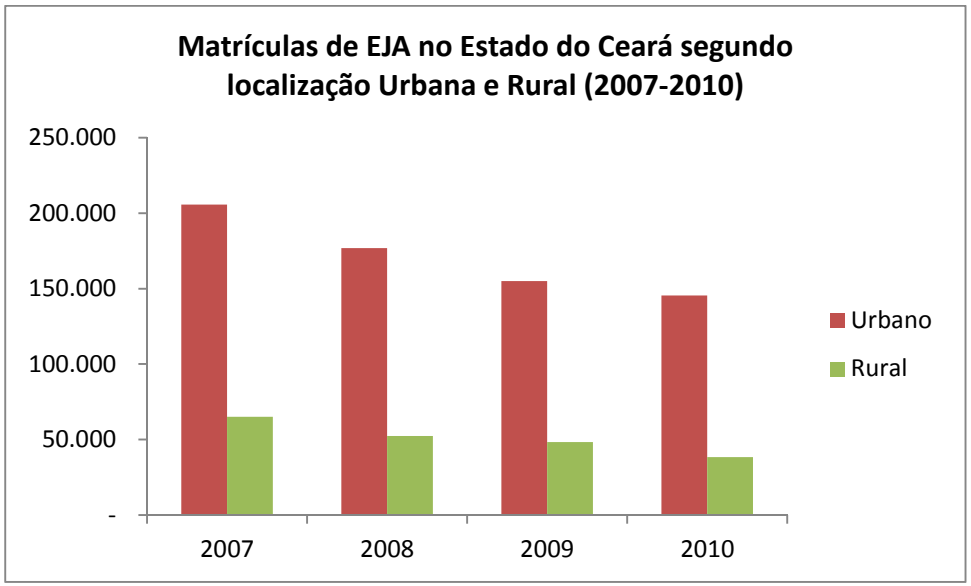
Matrículas de EJA no Estado do Ceará por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	205.614	65.151
2008	176.772	52.385
2009	154.965	48.360
2010	145.401	38.486

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



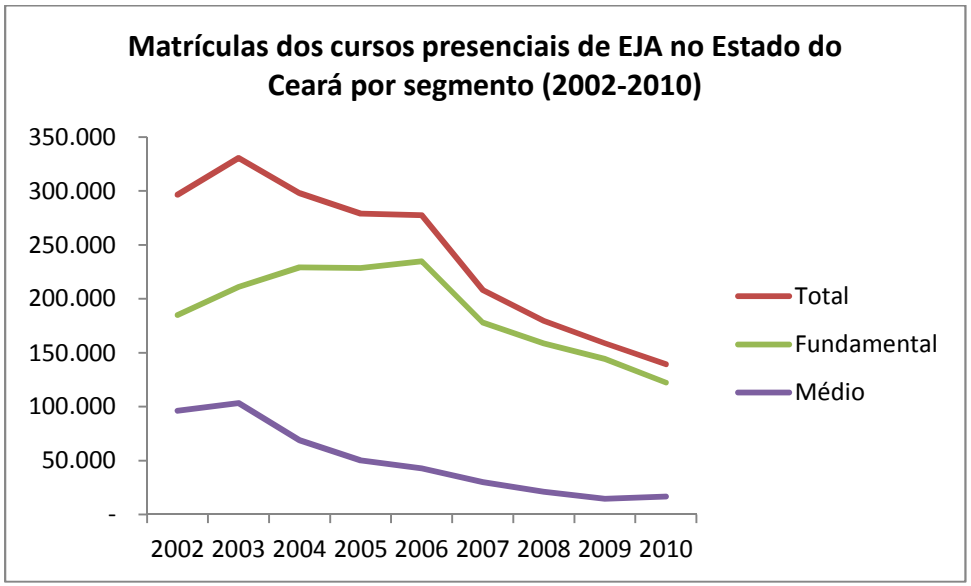
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	371.748	296.507	184.910	-	27.357	154.999	2.554	96.264	-	88.698	1.536	6.030	15.333	-	2.555	12.193	585
2003	408.237	330.673	210.921	-	120.610	179.046	1.765	103.410	-	98.149	644	4.617	16.342	-	2.751	13.239	352
2004	367.345	297.888	229.106	-	35.816	191.035	2.255	68.782	-	64.072	340	4.370					
2005	355.884	278.889	228.666	-	42.585	183.798	2.283	50.223	-	47.039	32	3.152					
2006	347.285	277.570	234.881	-	46.209	186.608	2.064	42.689	-	39.341	232	3.116					
2007	270.928	208.053	177.904	-	37.587	138.922	1.395	30.149	-	27.367	277	2.505					
2008	229.746	179.673	158.524	-	30.638	125.941	1.945	21.149	-	16.757	396	3.996					
2009	204.331	158.912	144.239	-	21.860	120.296	2.083	14.673	-	10.562	444	3.667					
2010	183.887	139.118	122.405	-	16.447	103.545	2.413	16.713		12.000	501	4.212					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



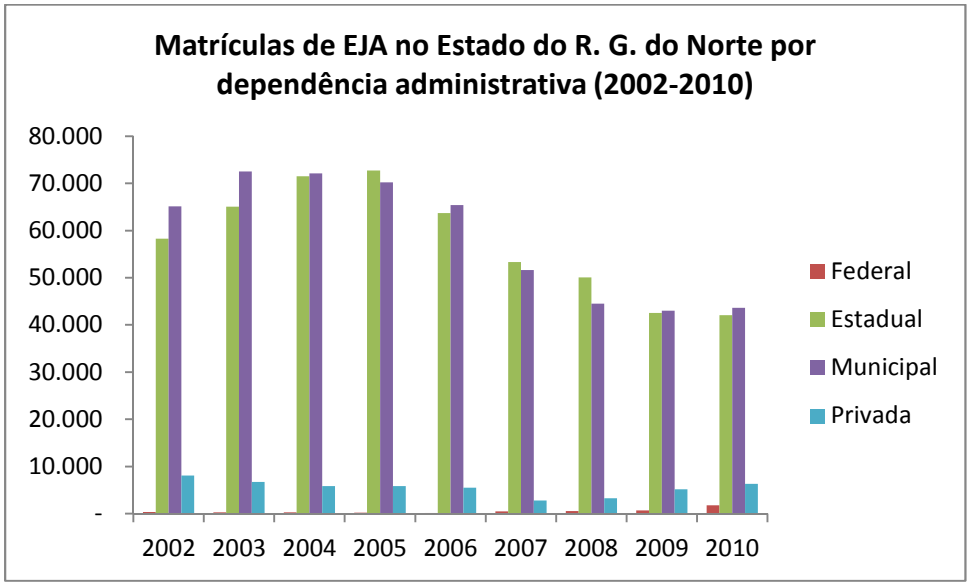
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Rio Grande do Norte

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Norte por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	131.778	324	58.262	65.100	8.092
2003	144.623	293	65.025	72.551	6.754
2004	149.688	265	71.488	72.099	5.836
2005	149.021	215	72.742	70.197	5.867
2006	134.795	120	63.734	65.412	5.529
2007	108.259	495	53.341	51.619	2.804
2008	98.391	548	50.100	44.478	3.265
2009	91.374	663	42.561	43.010	5.140
2010	93.777	1.788	42.049	43.608	6.332

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

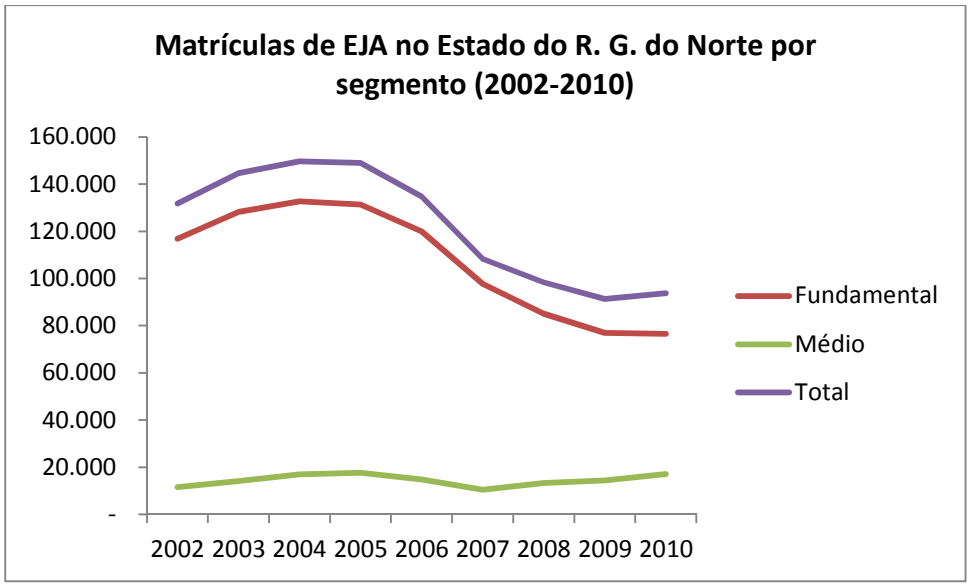


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Norte por Segmento (2002-2010)*

Ano	total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	131.778	116.814	11.530	3.434
2003	144.623	128.168	14.153	2.302
2004	149.688	132.703	16.985	
2005	149.021	131.344	17.677	
2006	134.795	119.956	14.839	
2007	108.259	97.725	10.534	
2008	98.391	85.039	13.352	
2009	91.374	77.008	14.366	
2010	93.777	76.588	17.189	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

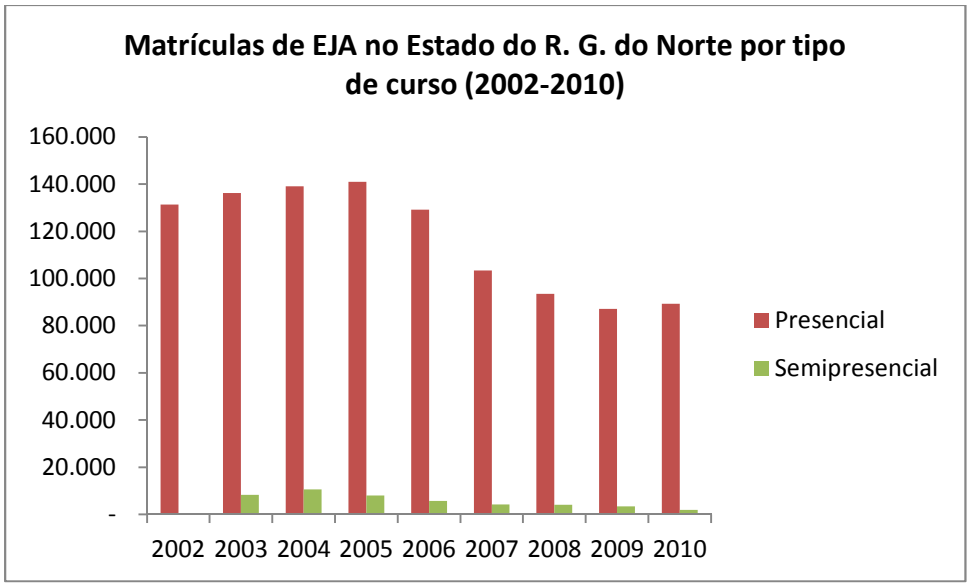


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Norte por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	131.778	131.361	380		37
2003	144.623	136.209	8.265		149
2004	149.688	139.106	10.582		
2005	149.021	141.003	8.018		
2006	134.795	129.133	5.662		
2007	108.259	103.356	4.275	628	
2008	98.391	93.518	4.047	826	
2009	91.374	87.090	3.392	892	
2010	93.777	89.258	1.927	2.592	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

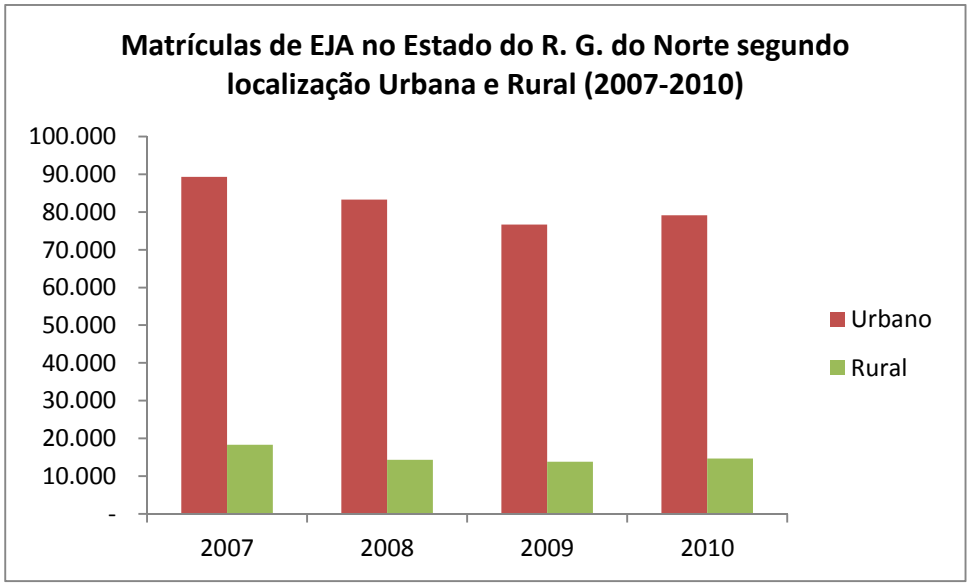


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Norte por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	89.314	18.317
2008	83.255	14.310
2009	76.655	13.827
2010	79.093	14.684

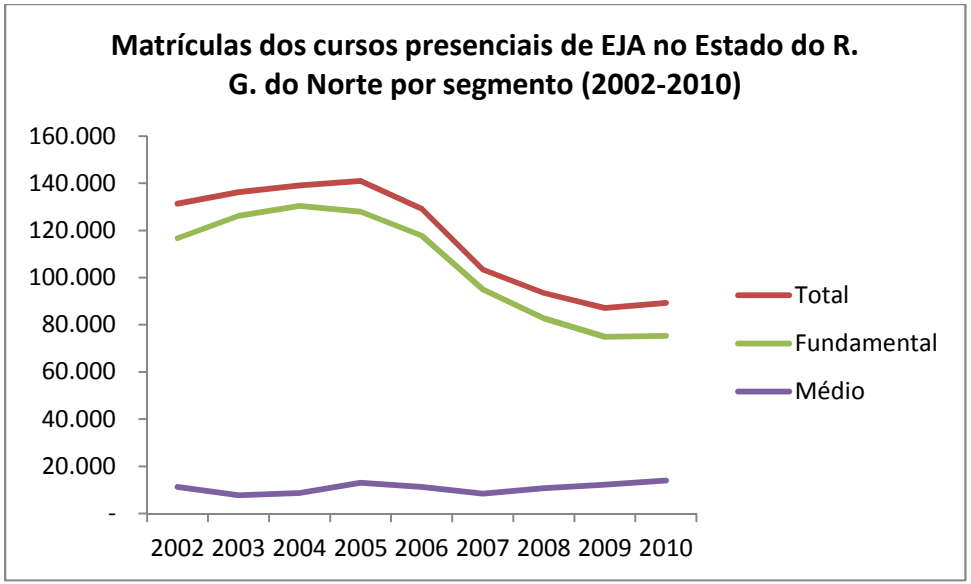
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	131.778	131.361	116.697	105	51.005	62.102	3.485	11.230	186	6.734	-	4.310	3.434	33	143	2.998	260
2003	144.623	136.209	126.142	155	53.803	69.692	2.492	7.765	177	2.850	1.010	3.788	2.302	21	108	1.699	474
2004	149.688	139.106	130.381	170	57.321	70.507	2.383	8.725	95	3.585	1.592	3.453					
2005	149.021	141.003	128.012	159	56.676	68.519	2.658	12.991	56	8.127	1.599	3.209					
2006	134.795	129.133	117.815	44	51.397	63.685	2.689	11.318	76	6.766	1.636	2.840					
2007	108.259	103.356	94.960	-	42.707	50.769	1.484	8.396	97	6.787	316	1.196					
2008	98.391	93.518	82.800	32	37.650	43.812	1.306	10.718	74	8.957	153	1.534					
2009	91.374	87.090	74.879	31	30.673	41.968	2.207	12.211	71	9.260	91	2.789					
2010	93.777	89.258	75.248	31	29.536	42.929	2.752	14.010	112	10.856	26	3.016					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



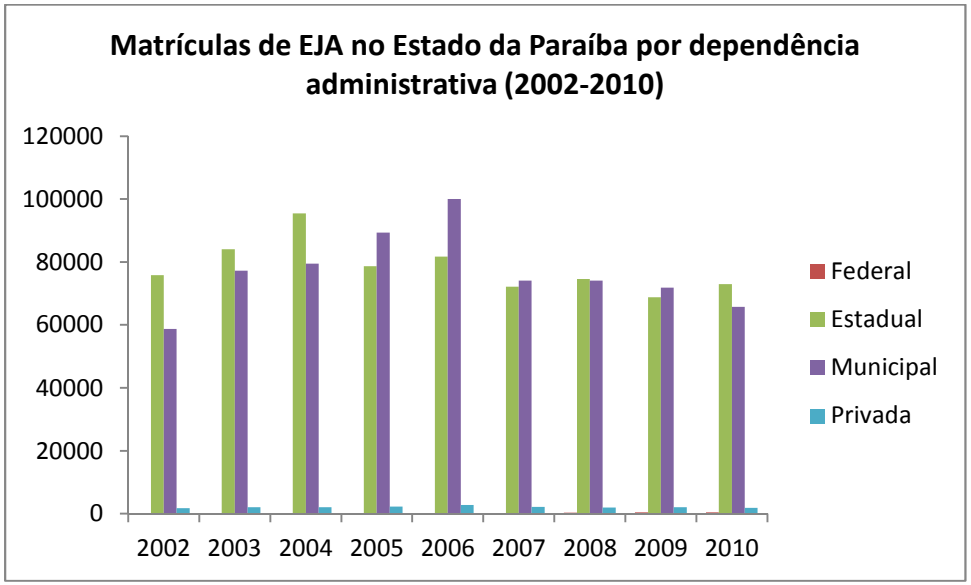
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Paraíba

Matrículas de EJA no Estado da Paraíba por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	136.352		75.849	58.743	1.760
2003	163.323		84.036	77.231	2.056
2004	177.102		95.465	79.529	2.108
2005	170.295	44	78.620	89.389	2.242
2006	184.474	44	81.668	99.982	2.780
2007	148.471	168	72.103	74.053	2.147
2008	150.986	343	74.611	74.125	1.907
2009	143.147	422	68.759	71.884	2.082
2010	140.992	467	72.932	65.726	1.867

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

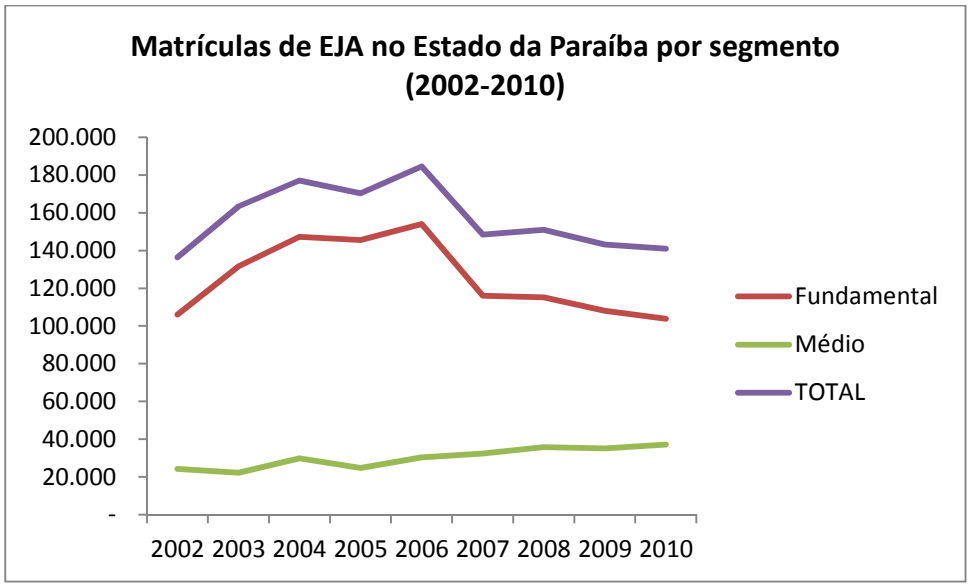


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado da Paraíba por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	136.352	105.994	24.231	6.127
2003	163.323	131.655	22.300	9.368
2004	177.102	147.225	29.877	
2005	170.295	145.515	24.780	
2006	184.474	154.041	30.433	
2007	148.471	116.056	32.415	
2008	150.986	115.130	35.856	
2009	143.147	108.087	35.060	
2010	140.992	103.875	37.117	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

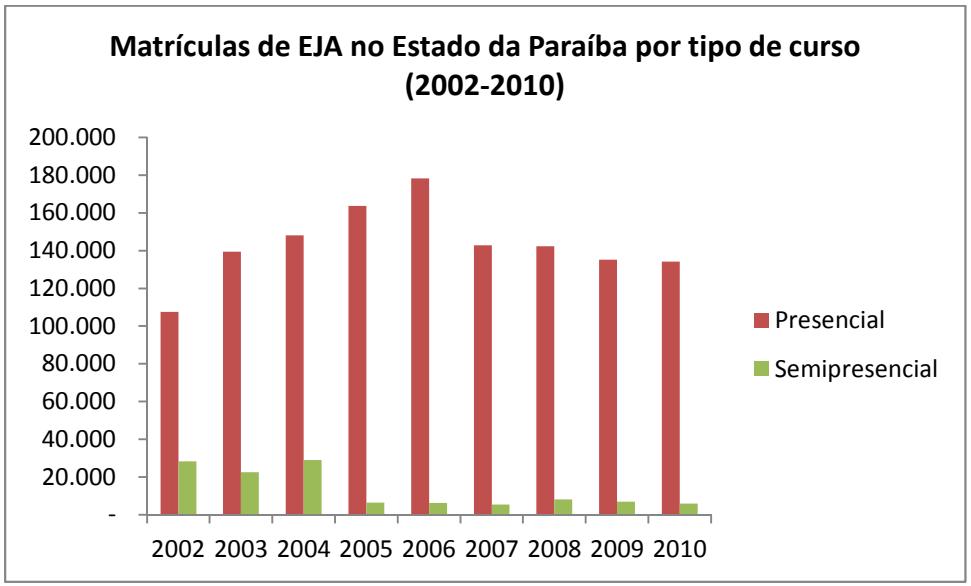


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado da Paraíba por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	136.352	107.497	28.406		449
2003	163.323	139.331	22.518		1.474
2004	177.102	148.018	29.084		
2005	170.295	163.733	6.562		
2006	184.474	178.233	6.241		
2007	148.471	142.837	5.451	183	
2008	150.986	142.268	8.255	463	
2009	143.147	135.135	7.009	1.003	
2010	140.992	134.080	6.043	869	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

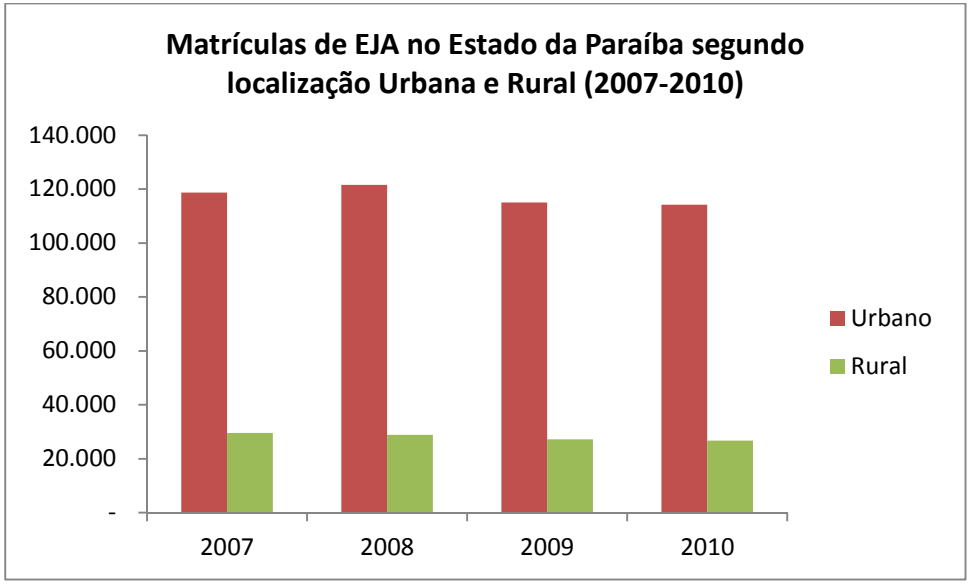


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado da Paraíba por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	118.747	29.541
2008	121.617	28.906
2009	114.983	27.161
2010	114.233	26.759

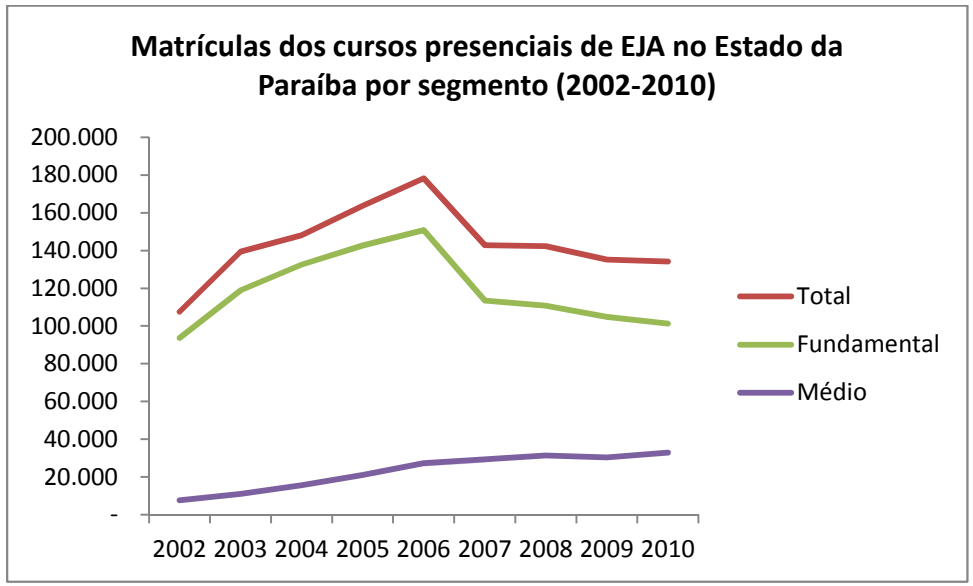
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	136.352	107.497	93.677	-	41.559	50.856	1.262	7.693	-	6.204	1.061	428	6.127	-	2.239	3.818	70
2003	163.323	139.331	118.823	-	49.285	68.399	1.139	11.140	-	9.055	1.410	675	9.368	-	3.144	5.982	242
2004	177.102	148.018	132.410	-	55.008	76.286	1.116	15.608	-	12.443	2.173	992					
2005	170.295	163.733	142.591	-	56.996	84.880	715	21.142	44	15.109	4.462	1.527					
2006	184.474	178.233	150.812	-	55.849	94.152	811	27.421	44	19.764	5.644	1.969					
2007	148.471	142.837	113.483	-	43.457	69.421	605	29.354	-	24.540	3.419	1.395					
2008	150.986	142.268	110.795	-	41.551	68.670	574	31.473	42	26.523	3.575	1.333					
2009	143.147	135.135	104.758	-	36.737	67.455	566	30.377	-	26.673	2.605	1.099					
2010	140.992	134.080	101.185	52	38.483	62.097	553	32.895	28	29.593	2.353	921					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



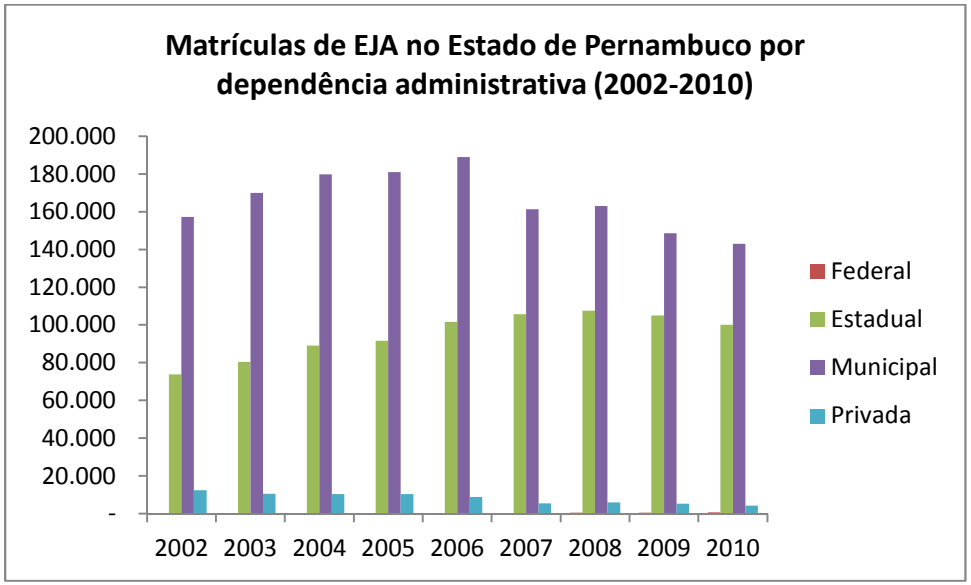
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Pernambuco

Matrículas de EJA no Estado de Pernambuco por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	243.490	26	73.808	157.172	12.484
2003	260.989		80.424	169.960	10.605
2004	279.135		88.984	179.852	10.299
2005	282.964		91.630	180.901	10.433
2006	299.304	35	101.527	180.901	10.433
2007	272.742	200	105.741	161.342	5.459
2008	277.162	502	107.566	163.040	6.054
2009	259.449	584	105.020	148.574	5.271
2010	248.213	786	100.145	143.053	4.229

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

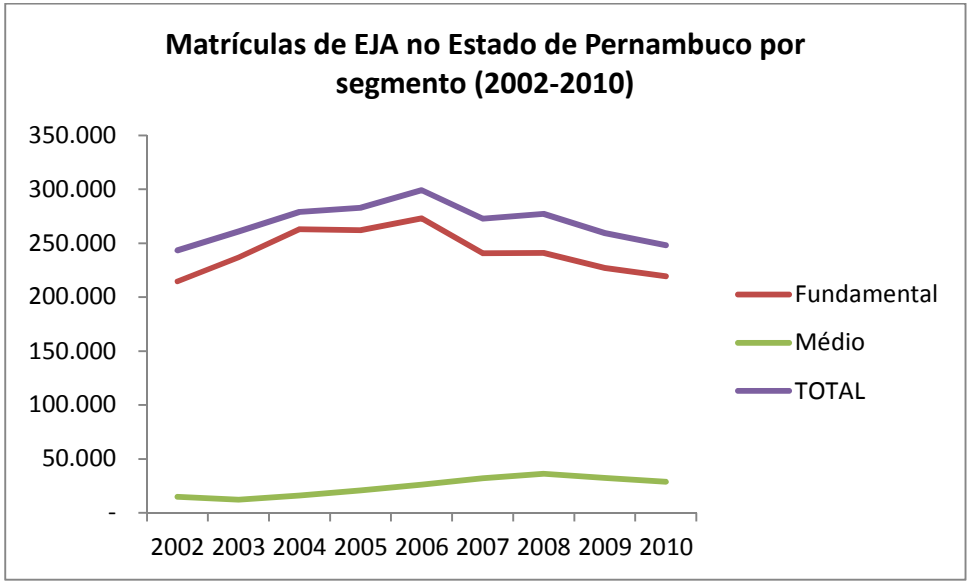


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Pernambuco por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	243.490	214.511	14.847	14.132
2003	260.989	236.953	12.367	11.669
2004	279.135	262.954	16.181	
2005	282.964	262.105	20.859	
2006	299.304	273.172	26.132	
2007	272.742	240.760	31.982	
2008	277.162	240.925	36.237	
2009	259.449	227.021	32.428	
2010	248.213	219.305	28.908	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

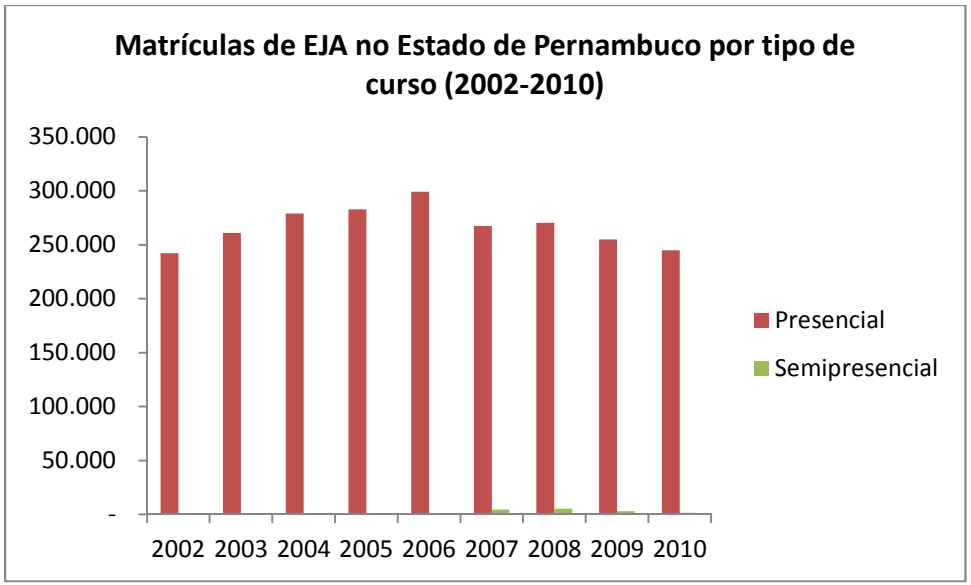


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Pernambuco por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	243.490	242.116	1.159		215
2003	260.989	260.890	-		99
2004	279.135	278.909	226		
2005	282.964	282.803	161		
2006	299.304	299.104	200		
2007	272.742	267.470	4.655	617	
2008	277.162	270.456	5.498	1.208	
2009	259.449	255.079	3.107	1.263	
2010	248.213	244.968	1.546	1.699	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

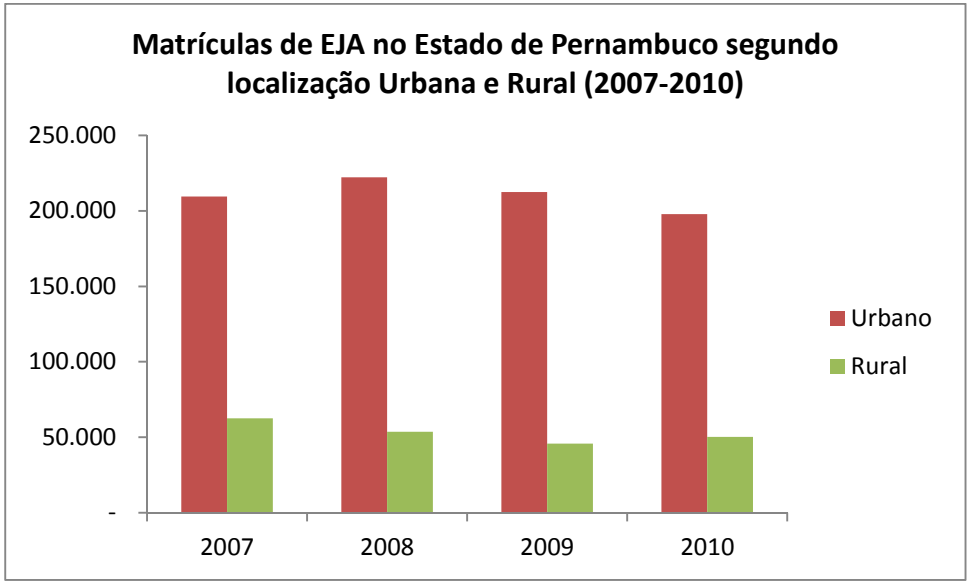


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Pernambuco por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	209.525	62.600
2008	222.211	53.743
2009	212.379	45.807
2010	197.851	50.362

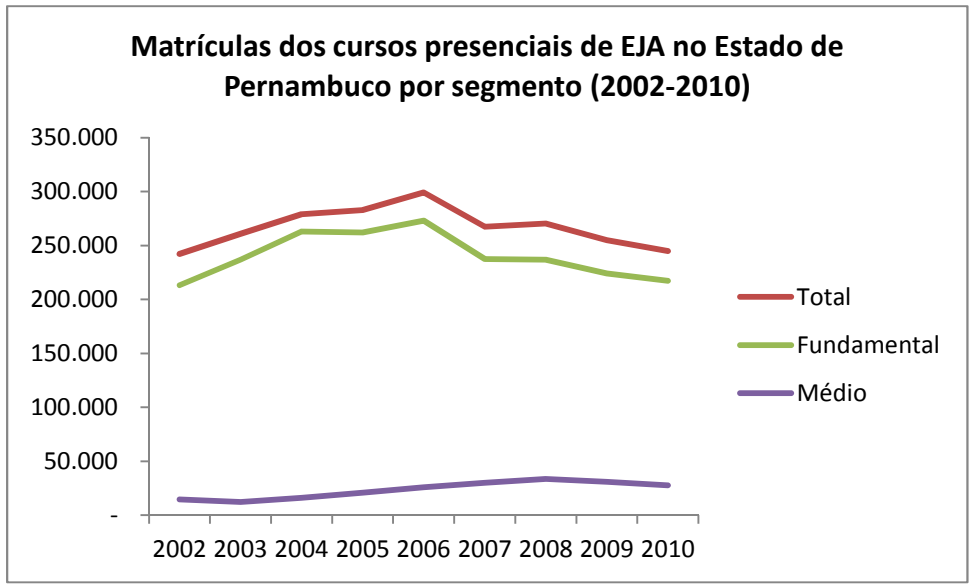
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	243.490	242.116	213.232	26	63.351	144.669	5.186	14.752	-	7.216	675	6.861	14.132	-	2.082	11.815	235
2003	260.989	260.890	236.913	-	72.096	160.586	4.231	12.308	-	5.318	503	5.887	11.669	-	2.410	8.871	388
2004	279.135	278.909	262.879	-	79.759	179.035	4.079	16.030	-	9.225	817	5.988					
2005	282.964	282.803	262.023	-	78.494	179.711	3.818	20.780	-	13.136	1.190	6.454					
2006	299.304	299.104	273.102	-	82.698	187.259	3.145	26.002	35	18.829	1.664	5.474					
2007	272.742	267.470	237.401	-	78.171	157.249	1.981	30.069	-	25.844	1.573	2.652					
2008	277.162	270.456	236.916	29	75.305	159.319	2.263	33.540	-	29.433	1.286	2.821					
2009	259.449	255.079	224.186	-	75.630	146.388	2.168	30.893	-	28.053	644	2.196					
2010	248.213	244.968	217.337		73.975	141.366	1.996	27.631		25.082	620	1.929					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



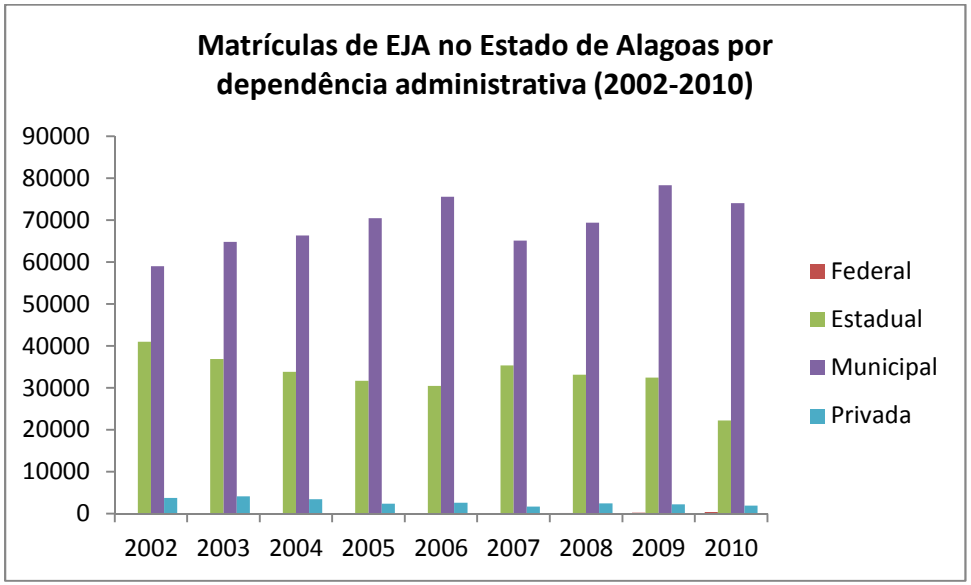
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Alagoas

Matrículas de EJA no Estado de Alagoas por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	103.766		41.021	58.995	3.750
2003	105.790		36.892	64.782	4.116
2004	103.600		33.787	66.334	3.479
2005	104.499		31.655	70.460	2.384
2006	108.627		30.449	75.567	2.611
2007	102.123	39	35.323	65.087	1.674
2008	105.133	140	33.118	69.380	2.495
2009	113.239	219	32.459	78.330	2.231
2010	98.497	373	22.193	74.021	1.910

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

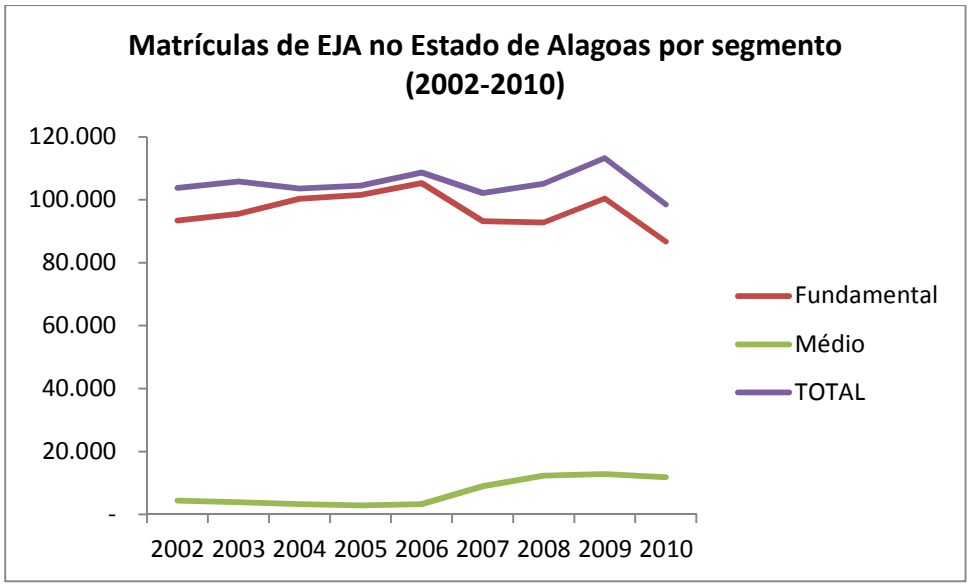


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Alagoas por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	103.766	93.396	4.385	5.985
2003	105.790	95.530	3.849	6.411
2004	103.600	100.363	3.237	
2005	104.499	101.583	2.916	
2006	108.627	105.305	3.322	
2007	102.123	93.179	8.944	
2008	105.133	92.776	12.357	
2009	113.239	100.400	12.839	
2010	98.497	86.677	11.820	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Alagoas por tipo de curso (2002-2010)*

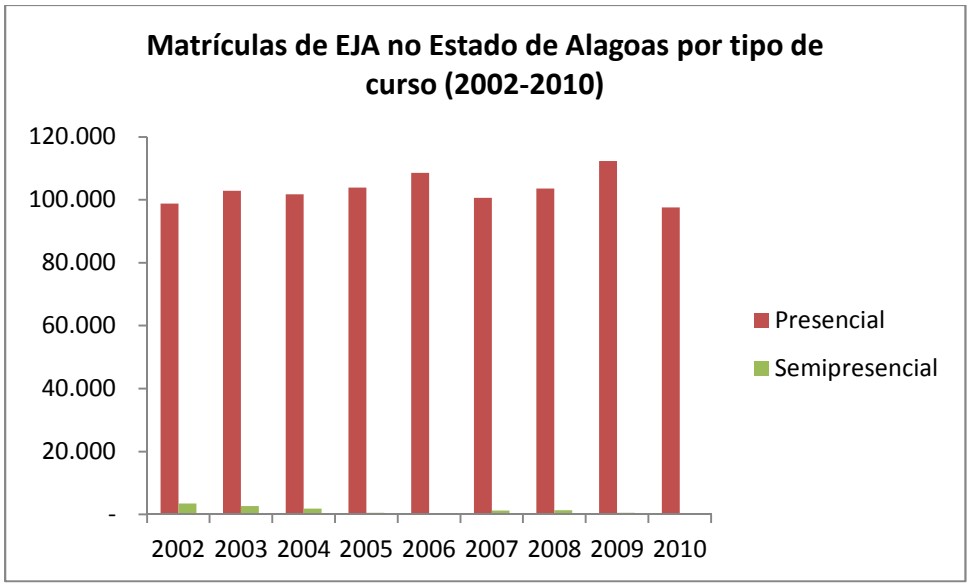
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	103.766	98.824	3.506		1.436
2003	105.790	102.888	2.718		184
2004	103.600	101.770	1.830		
2005	104.499	103.926	573		
2006	108.627	108.605	22		
2007	102.123	100.668	1.201	254	
2008	105.133	103.572	1.310	251	
2009	113.239	112.291	545	403	
2010	98.497	97.607	419	471	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

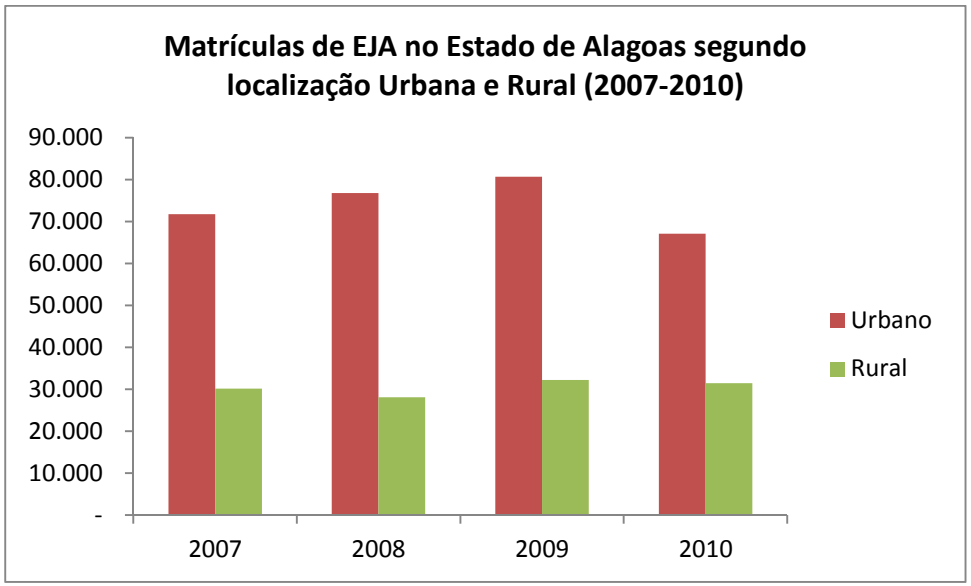
Matrículas de EJA no Estado de Alagoas por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	71.735	30.134
2008	76.782	28.100
2009	80.637	32.199
2010	67.073	31.424

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



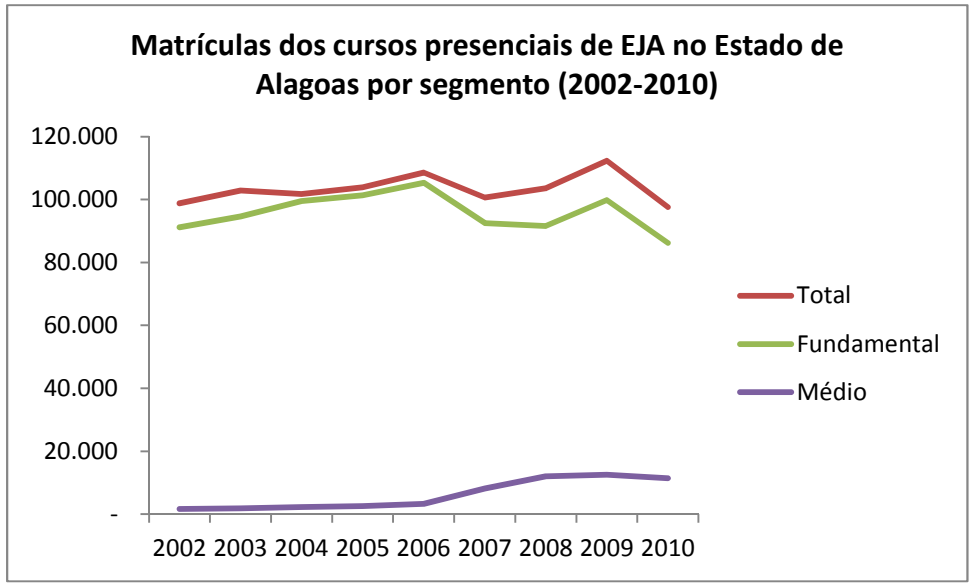
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial														
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização			
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	103.766	98.824	91.191	-	33.357	55.939	1.895	1.648	-	-	-	1.648	5.985	-	3.003	2.775	207
2003	105.790	102.888	94.615	-	31.287	61.235	2.093	1.862	-	-	63	1.799	6.411	-	2.778	3.409	224
2004	103.600	101.770	99.501	-	31.356	66.180	1.965	2.269	-	755	-	1.514					
2005	104.499	103.926	101.386	-	30.019	70.346	1.021	2.540	-	1.063	114	1.363					
2006	108.627	108.605	105.283	-	28.775	75.366	1.142	3.322	-	1.674	179	1.469					
2007	102.123	100.668	92.482	-	27.729	64.038	715	8.186	-	6.902	518	766					
2008	105.133	103.572	91.563	-	22.623	67.935	1.005	12.009	-	10.054	492	1.463					
2009	113.239	112.291	99.786	-	21.349	77.515	922	12.505	-	10.921	275	1.309					
2010	98.497	97.607	86.161	-	11.696	73.441	1.024	11.446	22	10.346	192	886					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



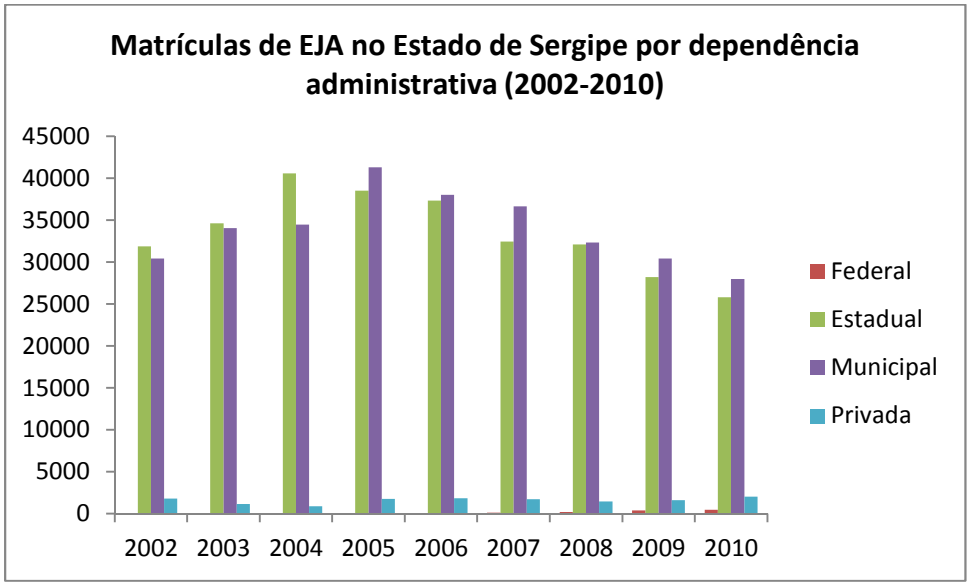
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Sergipe

Matrículas de EJA no Estado do Sergipe por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	64.078		31.866	30.401	1.811
2003	69.841		34.626	34.058	1.157
2004	75.911		40.581	34.452	878
2005	81.523		38.486	41.269	1.768
2006	77.179		37.331	38.015	1.833
2007	70.911	118	32.450	36.628	1.715
2008	66.062	212	32.102	32.308	1.440
2009	60.623	409	28.190	30.413	1.611
2010	56.303	461	25.817	27.985	2.040

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

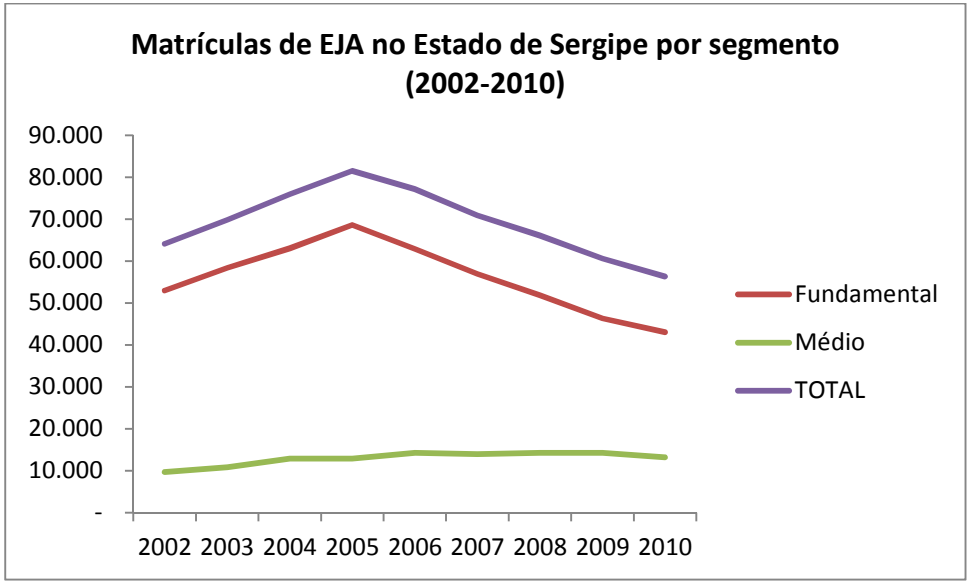


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Sergipe por Segmento (2002-2010)*

Ano	TOTAL	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	64.078	53.007	9.741	1.330
2003	69.841	58.391	10.831	619
2004	75.911	63.035	12.876	
2005	81.523	68.638	12.885	
2006	77.179	62.888	14.291	
2007	70.911	56.944	13.967	
2008	66.062	51.812	14.250	
2009	60.623	46.314	14.309	
2010	56.303	43.072	13.231	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Sergipe por tipo de curso (2002-2010)*

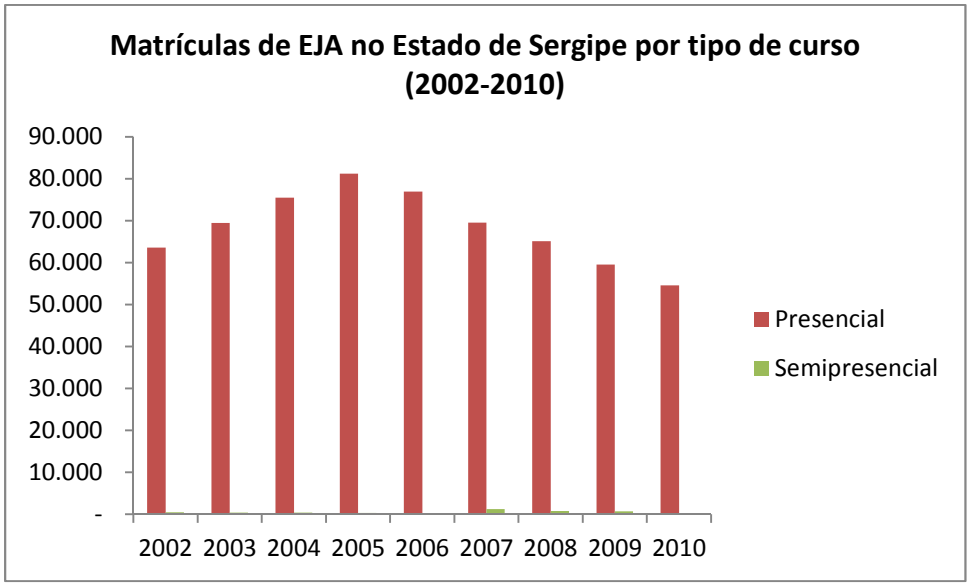
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	64.078	63.612	448		18
2003	69.841	69.449	392		
2004	75.911	75.477	434		
2005	81.523	81.211	312		
2006	77.179	76.932	247		
2007	70.911	69.505	1.277	129	
2008	66.062	65.067	783	212	
2009	60.623	59.541	673	409	
2010	56.303	54.566	269	1.468	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

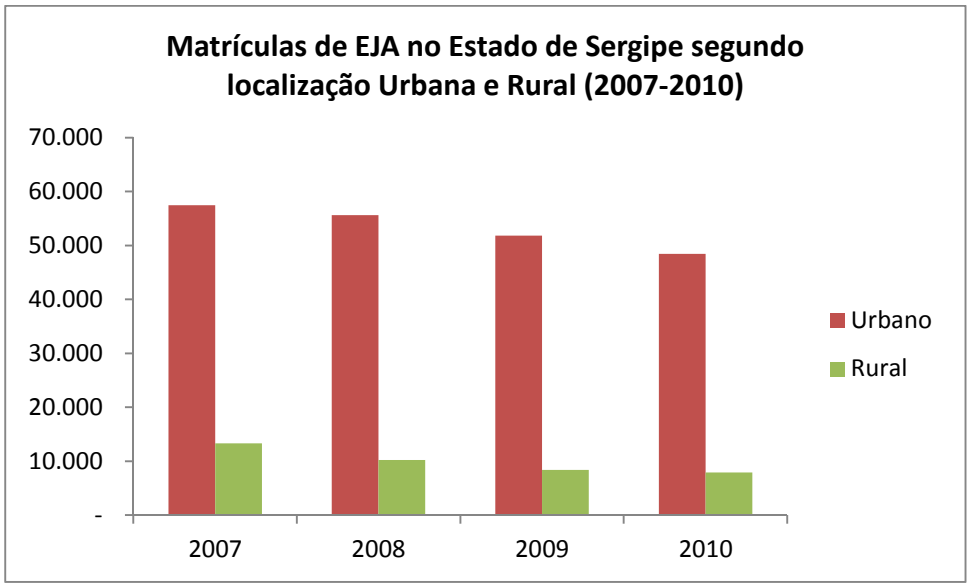
Matrículas de EJA no Estado de Sergipe por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	57.480	13.302
2008	55.605	10.245
2009	51.810	8.404
2010	48.417	7.886

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



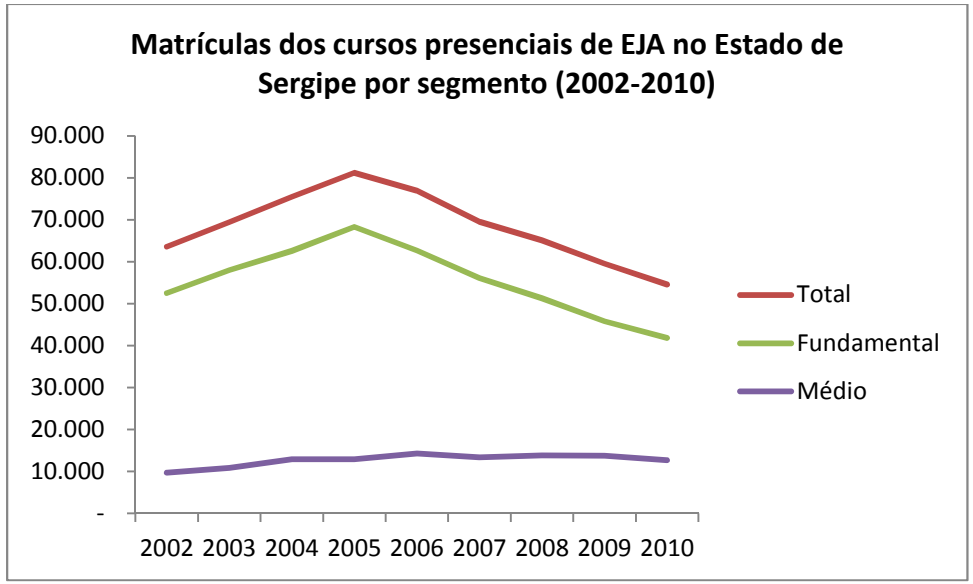
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	64.078	63.612	52.541	-	22.895	28.966	680	9.741	-	8.146	686	909	1.330	-	377	749	204
2003	69.841	69.449	57.999	-	24.585	32.864	550	10.831	-	9.426	843	562	619	-	223	351	45
2004	75.911	75.477	62.601	-	28.579	33.545	477	12.876	-	11.787	688	401					
2005	81.523	81.211	68.326	-	27.394	40.269	663	12.885	-	11.003	777	1.105					
2006	77.179	76.932	62.641	-	24.723	37.095	823	14.291	-	12.515	766	1.010					
2007	70.911	69.505	56.135	-	19.793	35.713	629	13.370	-	11.978	382	1.010					
2008	66.062	65.067	51.268	-	19.087	31.622	559	13.799	-	12.546	434	819					
2009	60.623	59.541	45.809	-	15.656	29.488	665	13.732	-	12.343	443	946					
2010	56.303	54.566	41.854		13.189	27.691	974	12.712		11.590	160	962					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



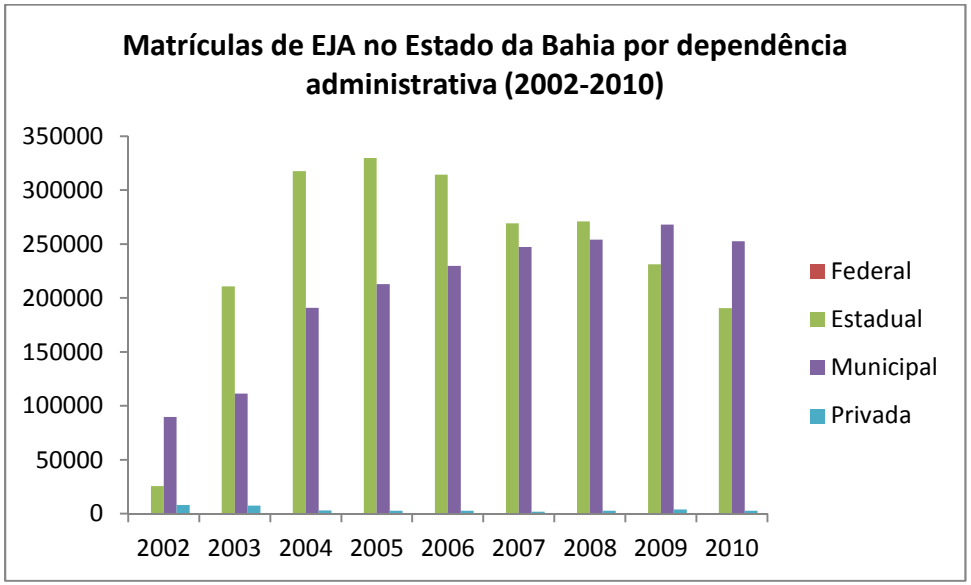
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Bahia

Matrículas de EJA no Estado da Bahia por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	123.539		25.697	89.739	8.103
2003	329.494		210.667	111.296	7.531
2004	511.462		317.670	190.818	2.974
2005	545.266		329.772	212.808	2.686
2006	546.869	30	314.240	229.873	2.726
2007	518.793	297	269.247	247.281	1.968
2008	528.098	344	270.949	254.082	2.723
2009	503.747	454	231.262	268.036	3.995
2010	446.410	501	190.687	252.522	2.700

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

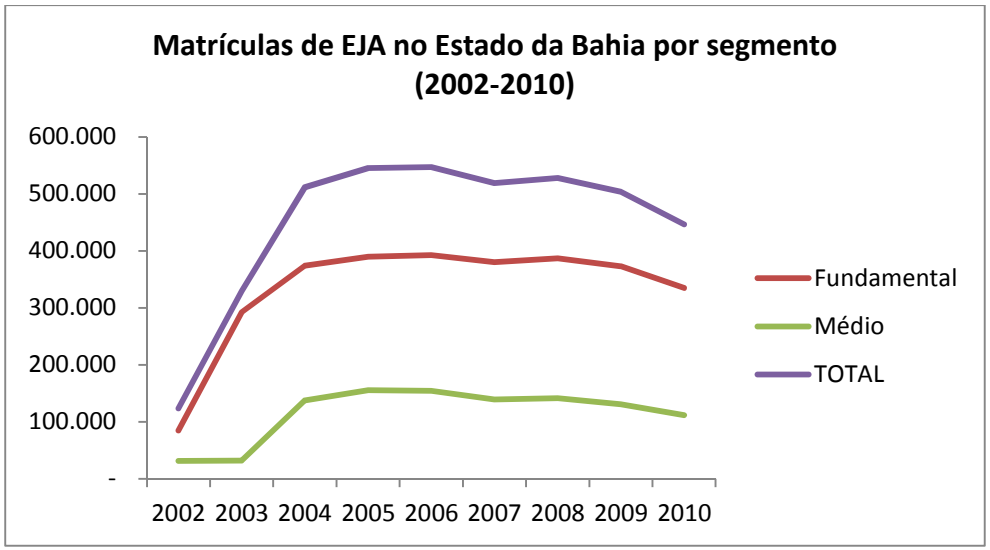


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado da Bahia por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	123.539	84.638	31.171	7.730
2003	329.494	292.596	31.510	5.388
2004	511.462	373.906	137.556	
2005	545.266	389.612	155.654	
2006	546.869	392.597	154.272	
2007	518.793	379.900	138.893	
2008	528.098	386.742	141.356	
2009	503.747	373.101	130.646	
2010	446.410	334.624	111.786	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado da Bahia por tipo de curso (2002-2010)*

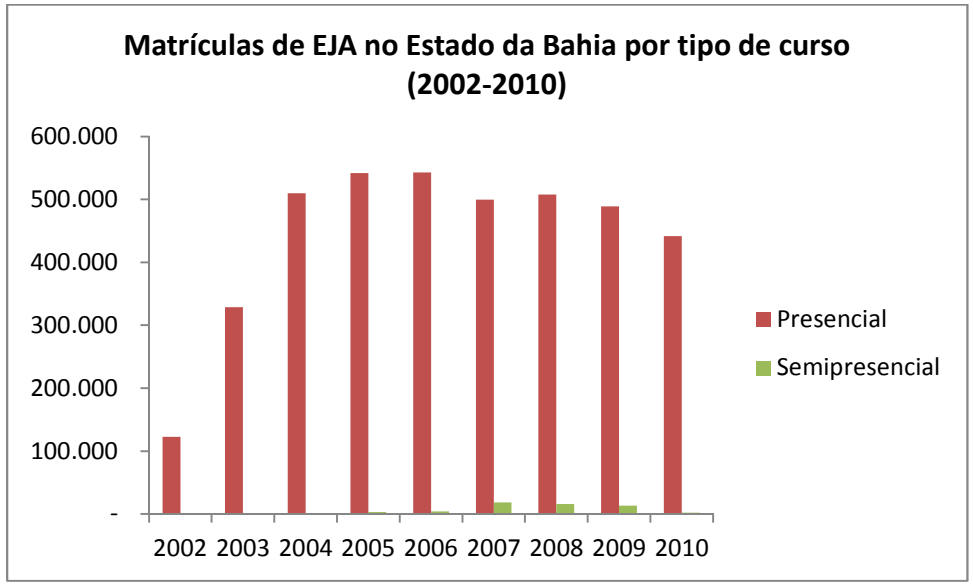
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	23.539	122.751	425		363
2003	329.494	328.970	291		233
2004	511.462	510.058	1.404		
2005	545.266	542.004	3.262		
2006	546.869	542.777	4.092		
2007	518.793	499.420	18.450	923	
2008	528.098	507.681	15.886	4.531	
2009	503.747	488.731	13.285	1.731	
2010	446.410	441.425	2.000	2.985	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

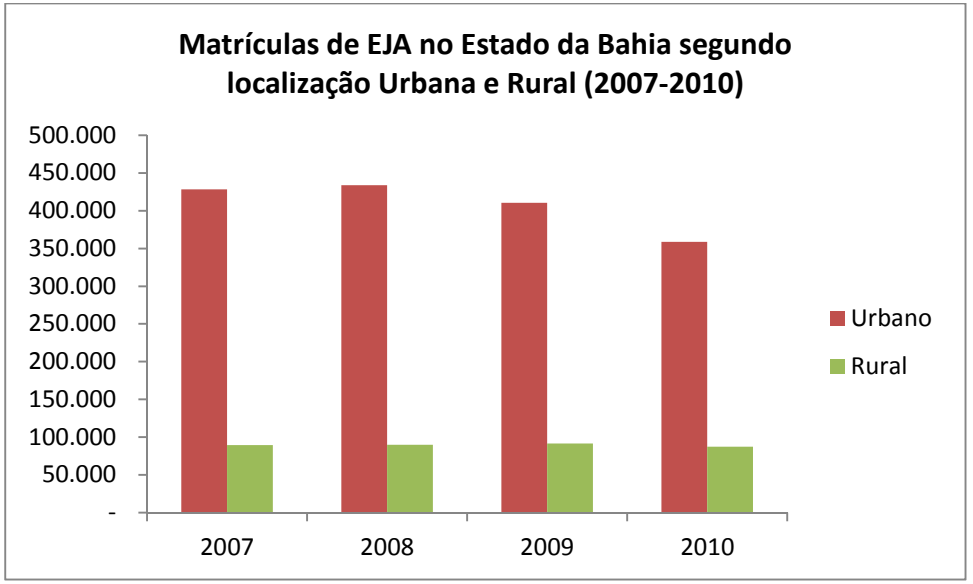
Matrículas de EJA no Estado da Bahia por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	428.165	89.705
2008	433.781	89.786
2009	410.514	91.502
2010	358.778	87.632

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



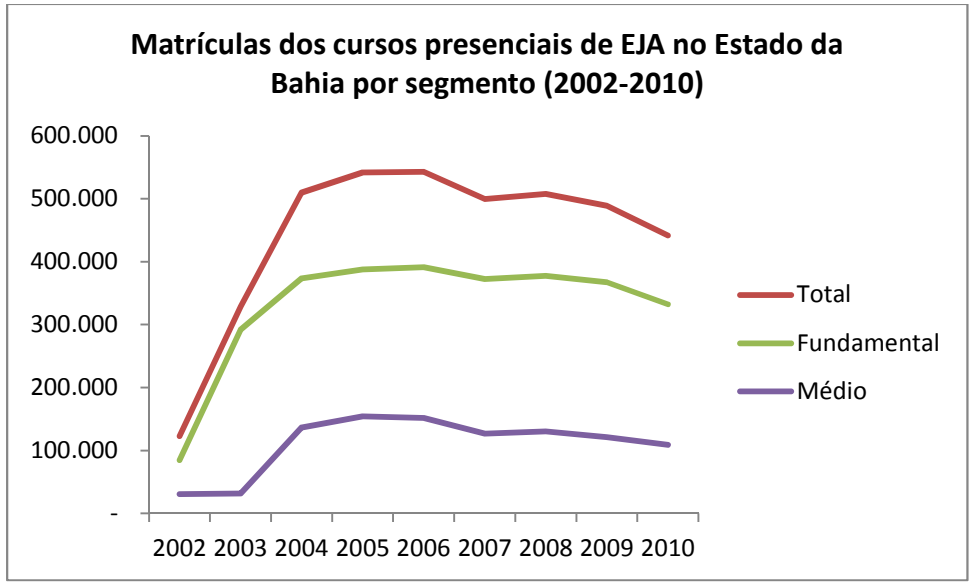
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial																
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização					
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
2002	123.539	122.751	84.397	-	304	81.095	2.998	30.624	-	24.928	727	4.969	7.730	-	-	7.644	86	
2003	329.494	328.970	292.072	-	185.348	104.047	2.677	31.510	-	25.112	1.757	4.641	5.383	-	207	4.968	213	
2004	511.462	510.058	373.362	-	183.967	187.549	1.846	136.696	-	132.448	3.120	1.128						
2005	545.266	542.004	387.828	-	177.203	208.918	1.707	154.176	-	150.823	2.374	979						
2006	546.869	542.777	391.306	-	162.880	226.510	1.916	151.471	30	147.959	2.672	810						
2007	518.793	499.420	372.506	-	130.396	240.744	1.366	126.914	-	123.671	2.846	397						
2008	528.098	507.681	377.317	-	130.596	245.280	1.441	130.364	-	126.438	2.946	980						
2009	503.747	488.731	367.606	-	102.227	263.153	2.226	121.125	-	117.156	2.704	1.265						
2010	446.410	441.425	332.476	-	82.975	247.757	1.744	108.949	37	105.423	2.566	923						

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

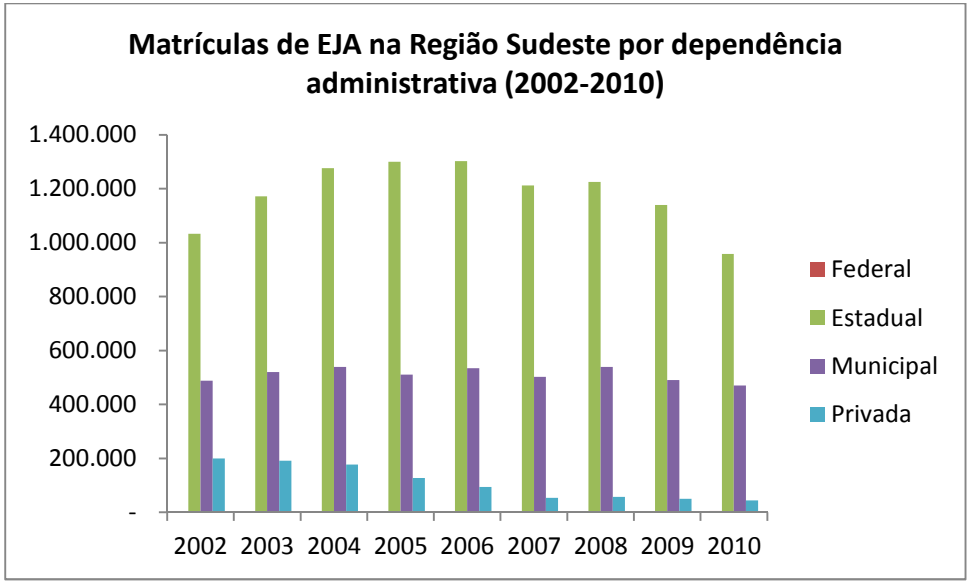
Sudeste

Matrículas de EJA na Região Sudeste por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.722.202	1.957	1.032.655	488.473	199.117
2003	1.883.089	674	1.172.071	519.556	190.788
2004	1.991.898	344	1.275.847	538.964	176.743
2005	1.968.044	378	1.300.460	510.070	126.884
2006	1.931.690	522	1.302.174	534.394	94.600
2007	1.771.264	2.123	1.212.472	502.920	53.749
2008	1.825.109	3.210	1.224.954	539.275	57.670
2009	1.684.063	3.837	1.139.608	489.931	50.687
2010	1.477.877	4.822	957.661	470.784	44.610

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



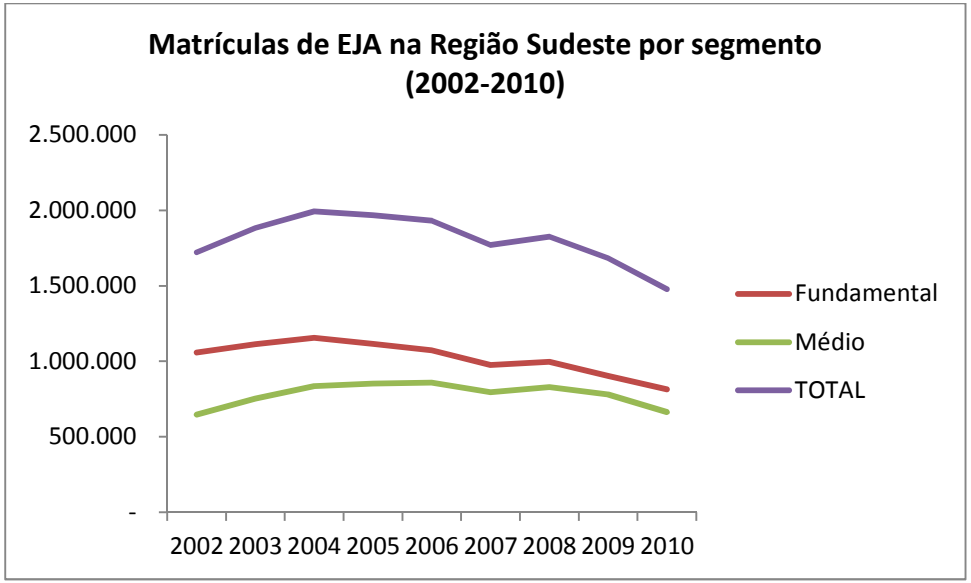
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Sudeste por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	1.722.202	1.058.091	647.131	16.980
2003	1.883.089	1.112.356	752.960	17.773
2004	1.991.898	1.155.593	836.305	
2005	1.968.044	1.115.186	852.858	
2006	1.931.690	1.073.370	858.320	
2007	1.771.264	975.690	795.574	
2008	1.825.109	996.909	828.200	
2009	1.684.063	904.116	779.947	
2010	1.477.877	814.844	663.033	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

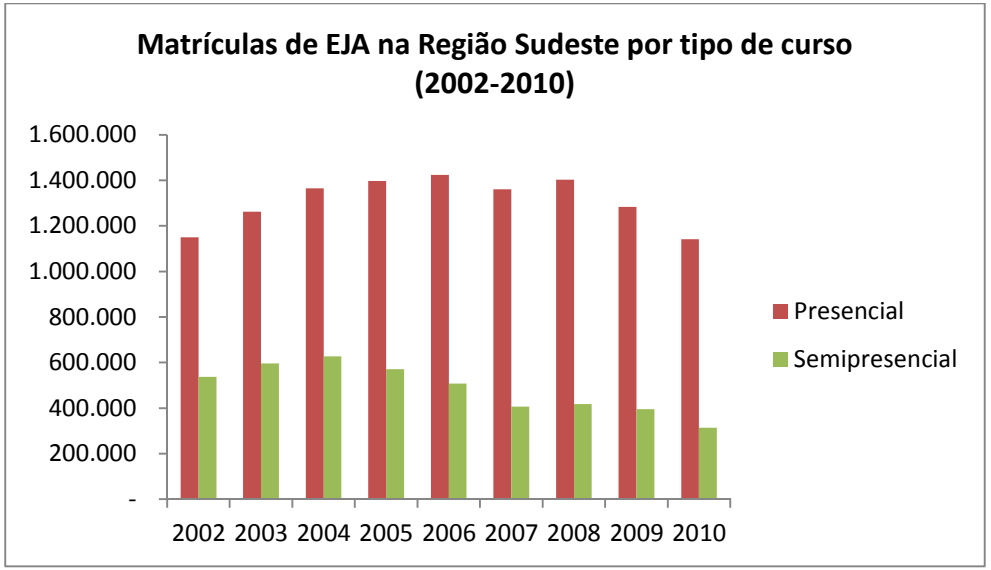


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Sudeste por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	1.722.202	1.150.501	536.846		34.855
2003	1.883.089	1.262.056	595.634		25.399
2004	1.991.898	1.364.587	627.311		
2005	1.968.044	1.397.062	570.982		
2006	1.931.690	1.423.746	507.944		
2007	1.771.264	1.361.039	406.947	3.278	
2008	1.825.109	1.403.427	417.522	4.160	
2009	1.684.063	1.282.777	395.289	5.997	
2010	1.477.877	1.141.574	314.197	22.106	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

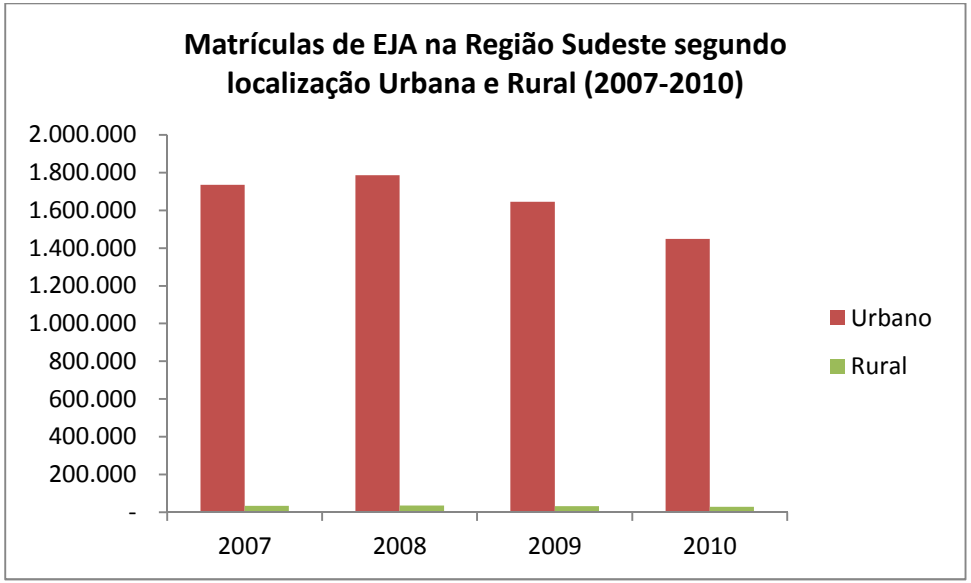


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Sudeste por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007		
	1.734.220	33.766
2008		
	1.785.382	35.567
2009		
	1.645.010	33.056
2010		
	1.447.877	30.000

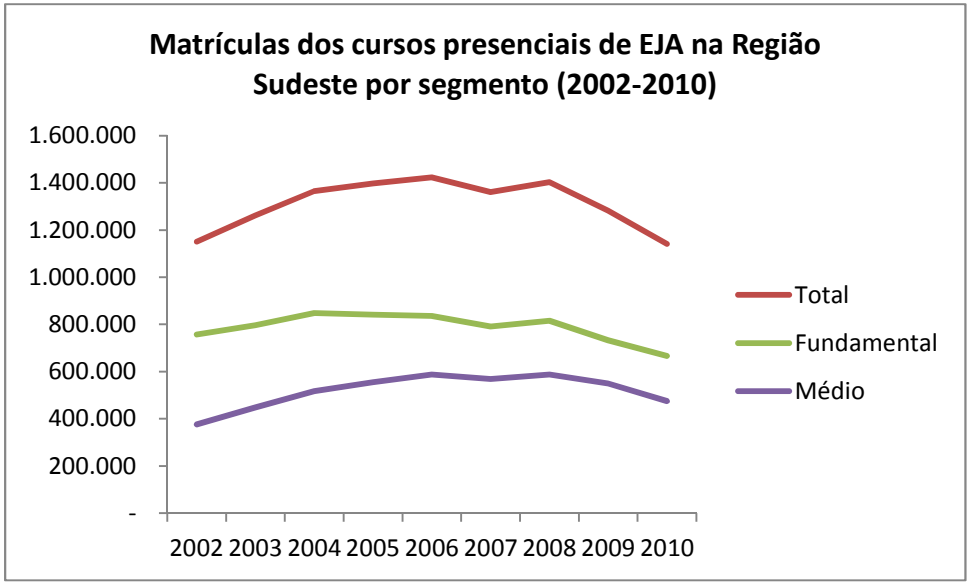
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.722.202	1.150.501	757.224	1.957	300.883	411.025	43.359	376.297	-	268.118	14.680	93.499	16.980	-	4.190	11.850	940
2003	1.883.089	1.262.056	796.066	498	317.168	438.853	39.547	448.217	176	336.493	17.404	94.144	17.773	-	3.087	13.600	1.086
2004	1.991.898	1.364.587	847.829	211	326.261	483.063	38.294	516.758	133	410.143	23.310	83.172					
2005	1.968.044	1.397.062	841.532	175	324.722	483.535	33.100	555.530	203	457.324	26.535	71.468					
2006	1.931.690	1.423.746	836.441	242	331.334	482.914	21.951	587.305	280	504.422	26.094	56.509					
2007	1.771.264	1.361.039	791.763	492	327.472	449.930	13.869	569.276	192	513.474	24.274	31.336					
2008	1.825.109	1.403.427	815.808	568	317.099	484.322	13.819	587.619	245	527.959	23.446	35.969					
2009	1.684.063	1.282.777	732.925	560	280.317	439.599	12.449	549.852	79	497.635	20.509	31.629					
2010	1.477.877	1.141.574	665.960	545	228.715	424.859	11.841	475.614	74	432.790	15.827	26.923					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



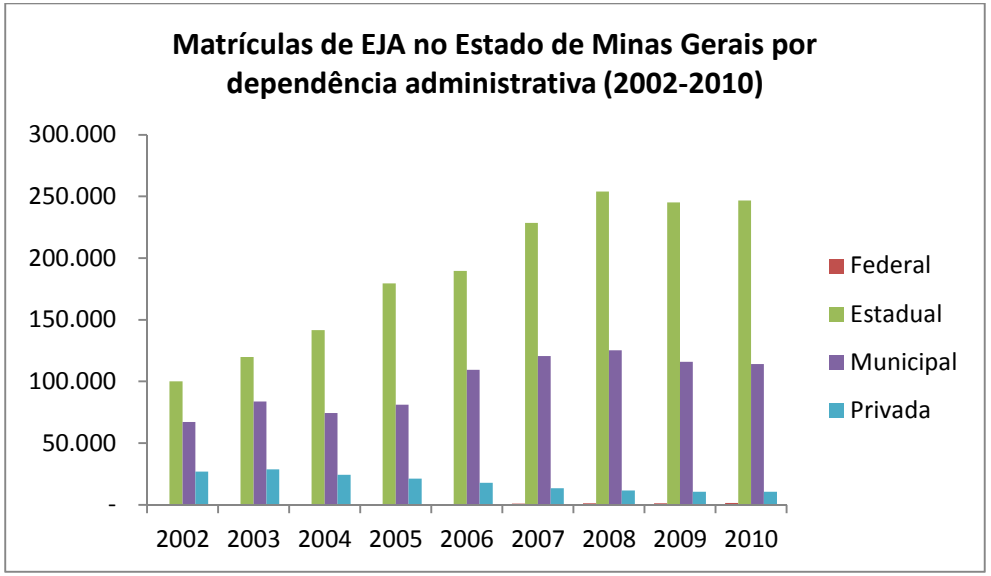
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Minas Gerais

Matrículas de EJA no Estado de Minas Gerais por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	194.636	151	100.197	67.213	27.075
2003	232.573	196	119.739	83.848	28.790
2004	240.887	211	141.757	74.531	24.388
2005	282.327	246	179.418	81.287	21.376
2006	317.260	390	189.559	109.416	17.895
2007	363.372	884	228.471	120.615	13.402
2008	391.933	1.146	253.898	125.238	11.651
2009	372.787	1.219	245.118	115.844	10.606
2010	373.119	1.554	246.665	114.250	10.650

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



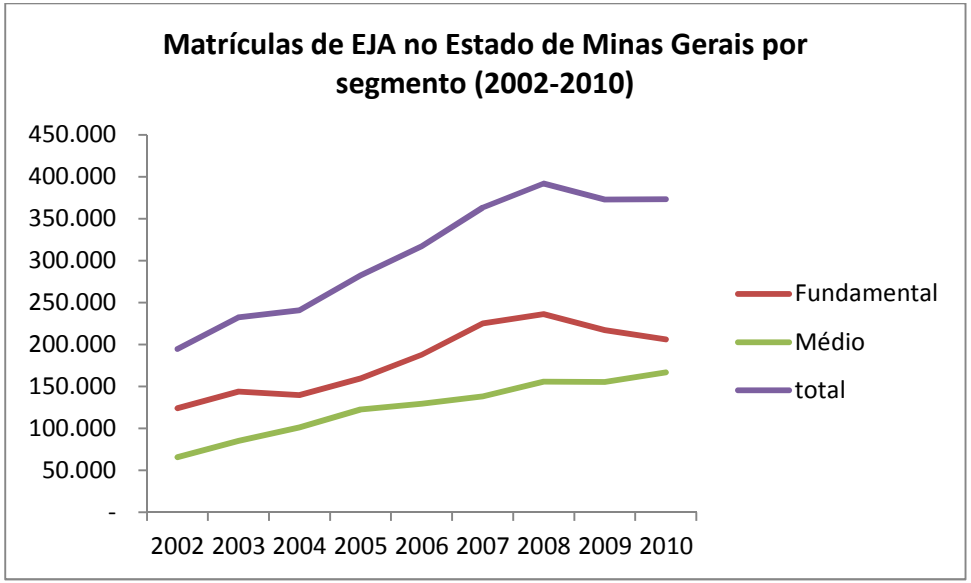
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Minas Gerais por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	194.636	124.266	65.589	4.781
2003	232.573	143.857	85.184	3.532
2004	240.887	139.571	101.316	
2005	282.327	159.675	122.652	
2006	317.260	187.846	129.414	
2007	363.372	225.154	138.218	
2008	391.933	236.227	155.706	
2009	372.787	217.238	155.549	
2010	373.119	206.144	166.975	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

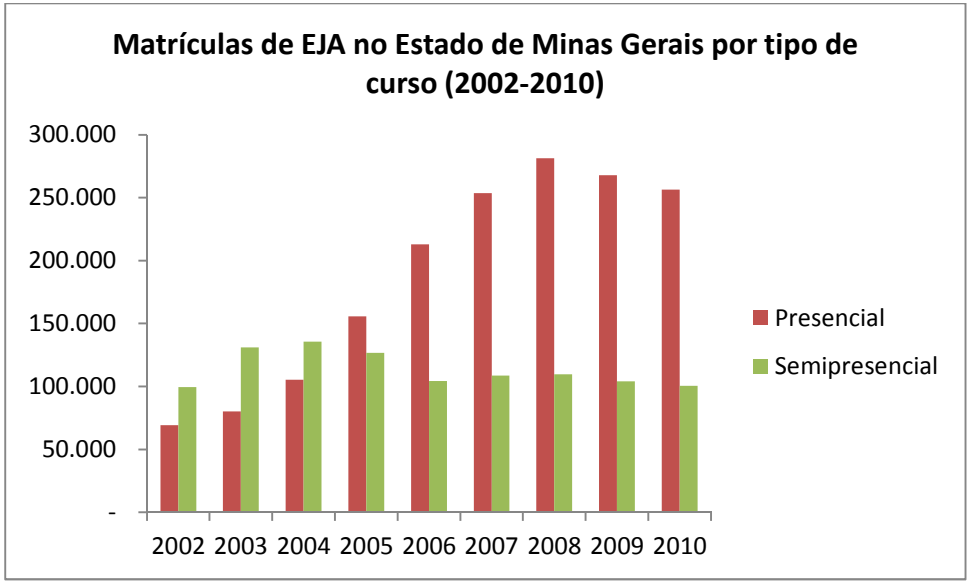


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Minas Gerais por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	194.636	69.132	99.479		26.025
2003	232.573	80.114	130.963		21.496
2004	240.887	105.307	135.580		
2005	282.327	155.667	126.660		
2006	317.260	212.931	104.329		
2007	363.372	253.728	108.596	1.048	
2008	391.933	281.461	109.719	753	
2009	372.787	267.770	104.020	997	
2010	373.119	256.491	100.563	16065	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

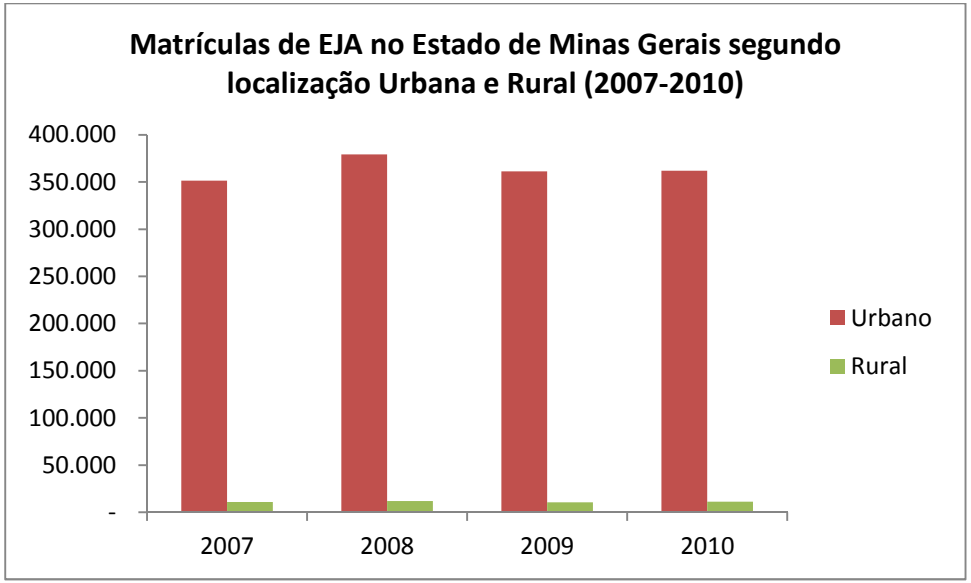


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Minas Gerais por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	351.240	11.084
2008	379.339	11.841
2009	361.102	10.688
2010	361.753	11.366

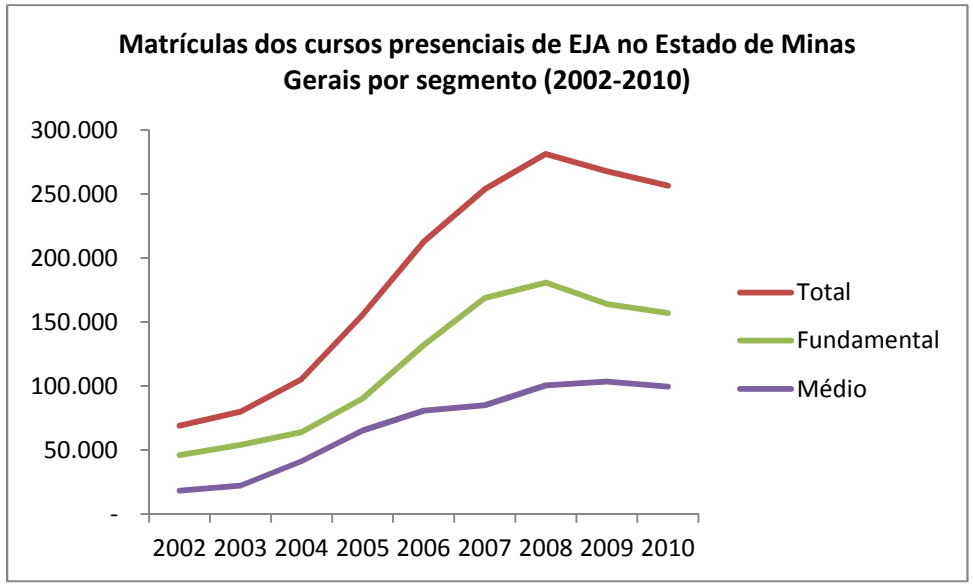
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	194.636	69.132	45.971	151	1.108	40.204	4.508	18.380	-	1.653	1.901	14.826	4.781	-	6	4.717	58
2003	232.573	80.114	54.174	196	1.156	48.627	4.195	22.408	-	1.498	4.582	16.328	3.532	-	-	3.264	268
2004	240.887	105.307	64.018	211	4.122	54.529	5.156	41.289	-	17.614	8.412	15.263					
2005	282.327	155.667	90.437	175	24.310	60.378	5.574	65.230	71	41.728	8.875	14.556					
2006	317.260	212.931	132.018	242	40.876	85.888	5.012	80.913	148	58.294	10.264	12.207					
2007	363.372	253.728	168.714	401	66.442	97.793	4.078	85.014	68	67.404	9.387	8.155					
2008	391.933	281.461	180.770	473	73.272	103.753	3.272	100.691	230	84.233	8.734	7.494					
2009	372.787	267.770	164.080	463	66.741	94.430	2.446	103.690	79	89.806	7.032	6.773					
2010	373.119	256.491	157.047	460	56.764	97.124	2.699	99.444	74	89.008	4.094	6.268					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



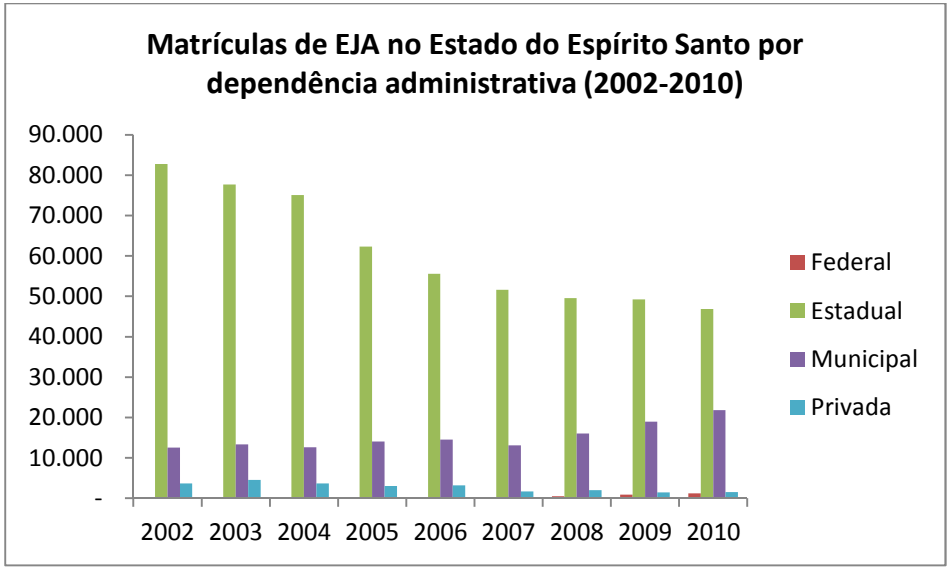
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Espírito Santo

Matrículas de EJA no Estado do Espírito Santo por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	98.981		82.755	12.574	3.652
2003	95.713	116	77.661	13.389	4.547
2004	91.495	133	75.042	12.664	3.656
2005	79.554	132	62.286	14.095	3.041
2006	73.501	100	55.604	14.552	3.245
2007	66.631	239	51.619	13.087	1.686
2008	68.125	492	49.589	16.061	1.983
2009	70.623	926	49.279	18.944	1.474
2010	71.440	1.204	46.879	21.811	1.546

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



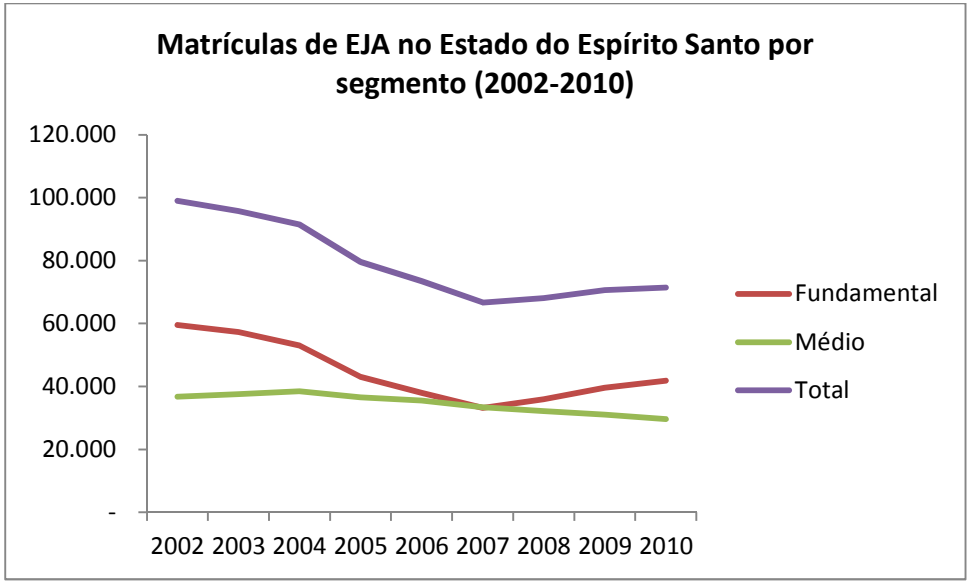
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Espírito Santo por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	98.981	59.510	36.778	2.693
2003	95.713	57.285	37.582	846
2004	91.495	52.986	38.509	
2005	79.554	43.007	36.547	
2006	73.501	38.000	35.501	
2007	66.631	33.239	33.392	
2008	68.125	35.933	32.192	
2009	70.623	39.567	31.056	
2010	71.440	41.814	29.626	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

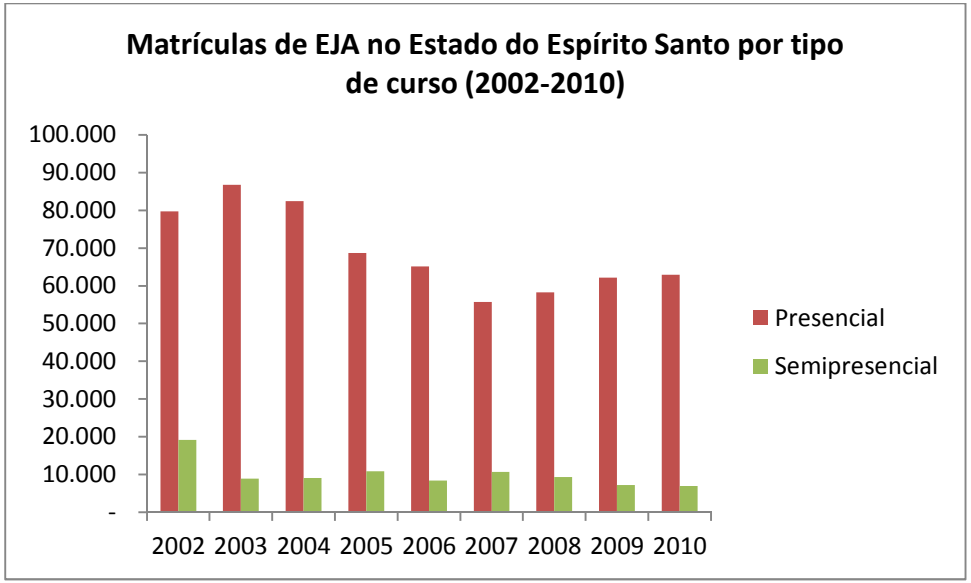


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Espírito Santo por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	98.981	79.724	19.188		69
2003	95.713	86.756	8.957		
2004	91.495	82.389	9.106		
2005	79.554	68.705	10.849		
2006	73.501	65.095	8.406		
2007	66.631	55.693	10.673	265	
2008	68.125	58.246	9.328	551	
2009	70.623	62.200	7.223	1.200	
2010	71.440	62.887	7.004	1.549	

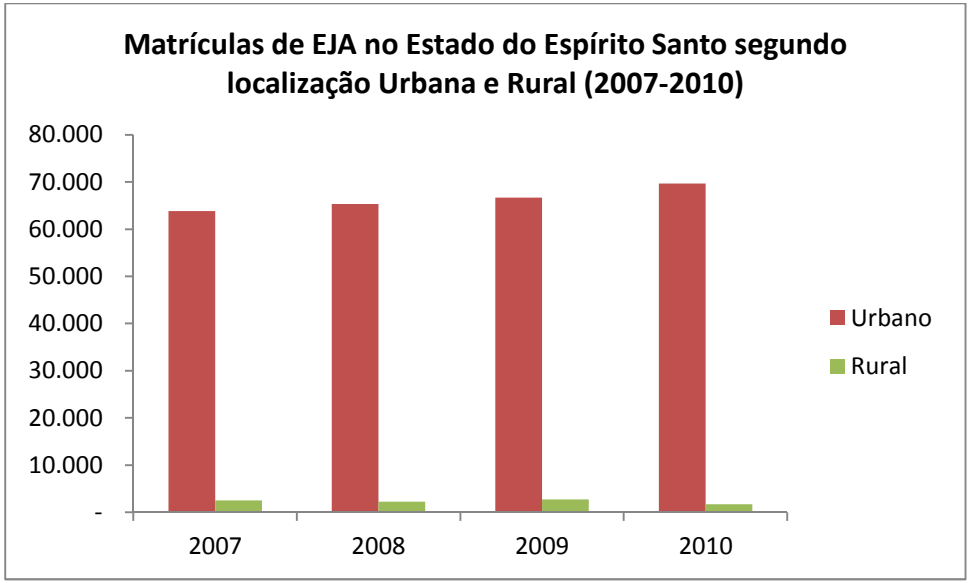
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.



Matrículas de EJA no Estado do Espírito Santo por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	63.835	2.531
2008	65.305	2.269
2009	66.707	2.716
2010	69.699	1.741

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.

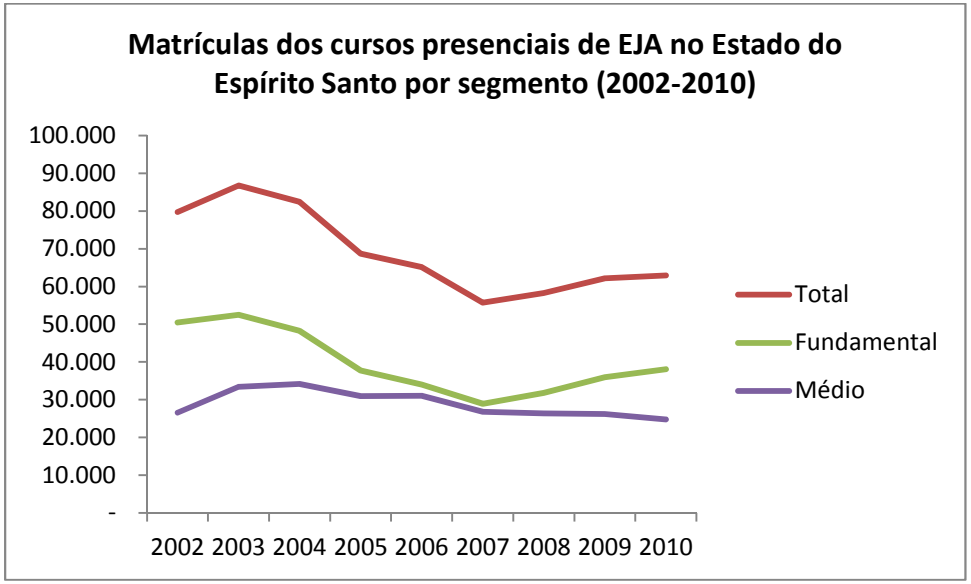


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	98.981	79.724	50.446	-	37.958	11.641	847	26.585	-	23.849	-	2.736	2.693	-	2.158	535	-
2003	95.713	86.756	52.458	-	39.063	12.765	630	33.452	116	29.578	-	3.758	846	-	839	7	-
2004	91.495	82.389	48.229	-	35.493	12.188	548	34.160	133	30.932	-	3.095					
2005	79.554	68.705	37.730	-	24.857	12.458	415	30.975	132	26.706	1.511	2.626					
2006	73.501	65.095	34.029	-	19.450	14.066	513	31.066	100	28.377	-	2.589					
2007	66.631	55.693	28.899	-	16.352	12.285	262	26.794	20	25.432	104	1.238					
2008	68.125	58.246	31.852	-	16.563	14.978	311	26.394	1	24.639	180	1.574					
2009	70.623	62.200	35.996	-	17.535	18.260	201	26.204	-	25.076	142	986					
2010	71.440	62.887	38.076		16.632	21.161	283	24.811		23.577	45	1.189					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



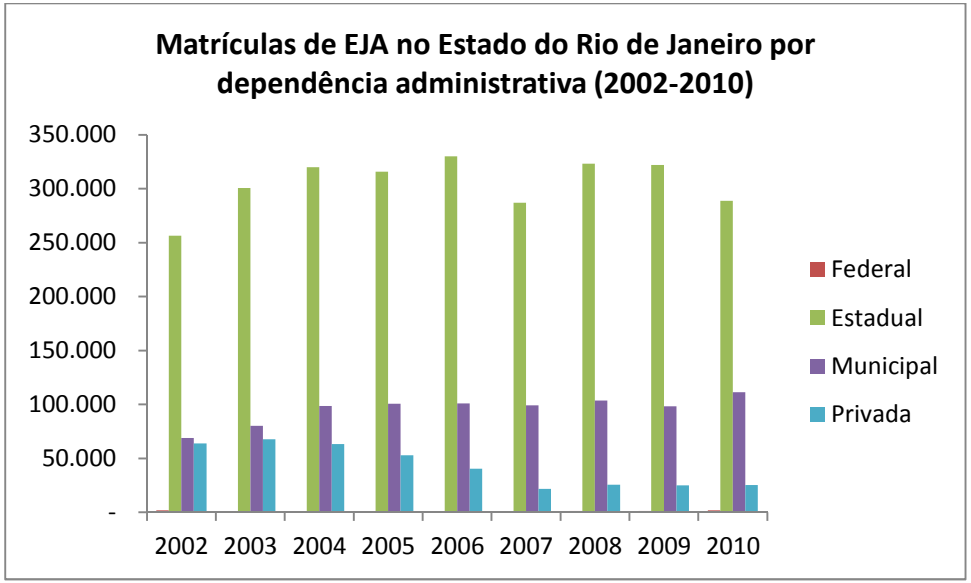
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Rio de Janeiro

Matrículas de EJA no Estado do Rio de Janeiro por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	390.913	1.806	256.427	68.781	63.899
2003	449.008	362	300.701	80.252	67.693
2004	481.704		319.790	98.693	63.221
2005	469.291		315.737	100.686	52.868
2006	473.366		330.027	100.945	40.539
2007	408.603	793	286.958	99.219	21.633
2008	453.810	1.324	323.215	103.543	25.728
2009	446.524	1.392	322.048	98.212	24.872
2010	427.289	1.736	288.747	111.384	25.422

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



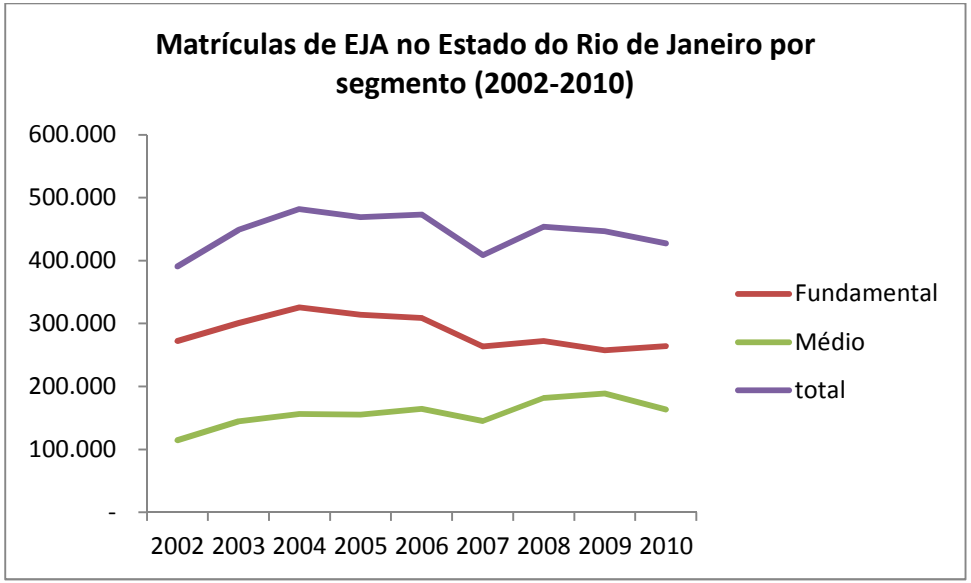
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Rio de Janeiro por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	390.913	272.400	114.760	3.753
2003	449.008	300.838	144.583	3.587
2004	481.704	325.624	156.080	
2005	469.291	314.120	155.171	
2006	473.366	308.919	164.447	
2007	408.603	263.759	144.844	
2008	453.810	272.061	181.749	
2009	446.524	257.729	188.795	
2010	427.289	263.978	163.311	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

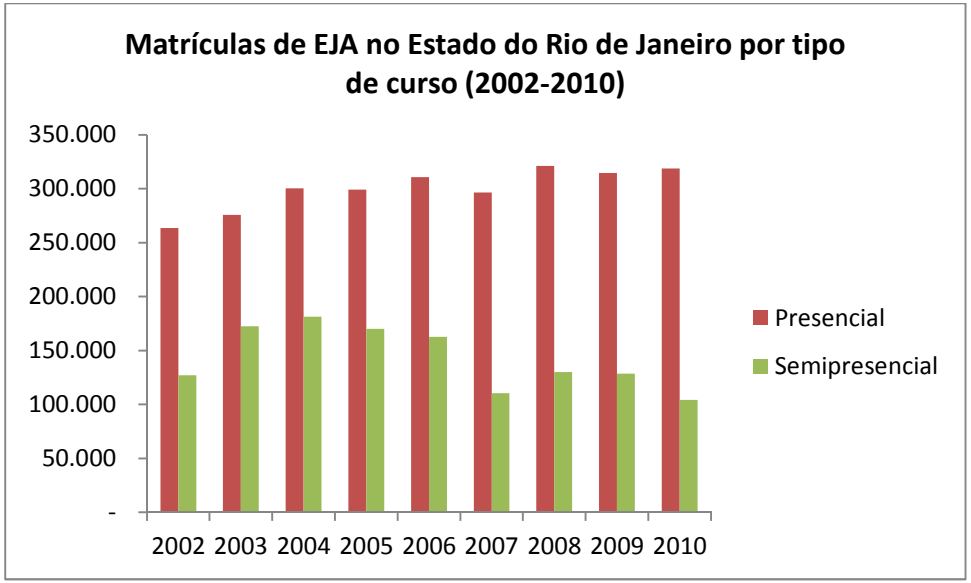


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Rio de Janeiro por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	390.913	263.529	126.983		401
2003	449.008	275.804	172.446		758
2004	481.704	300.292	181.412		
2005	469.291	299.126	170.165		
2006	473.366	310.826	162.540		
2007	408.603	296.445	110.354	1.804	
2008	453.810	321.016	130.172	2.622	
2009	446.524	314.563	128.461	3.500	
2010	427.289	318.846	104.279	4.164	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

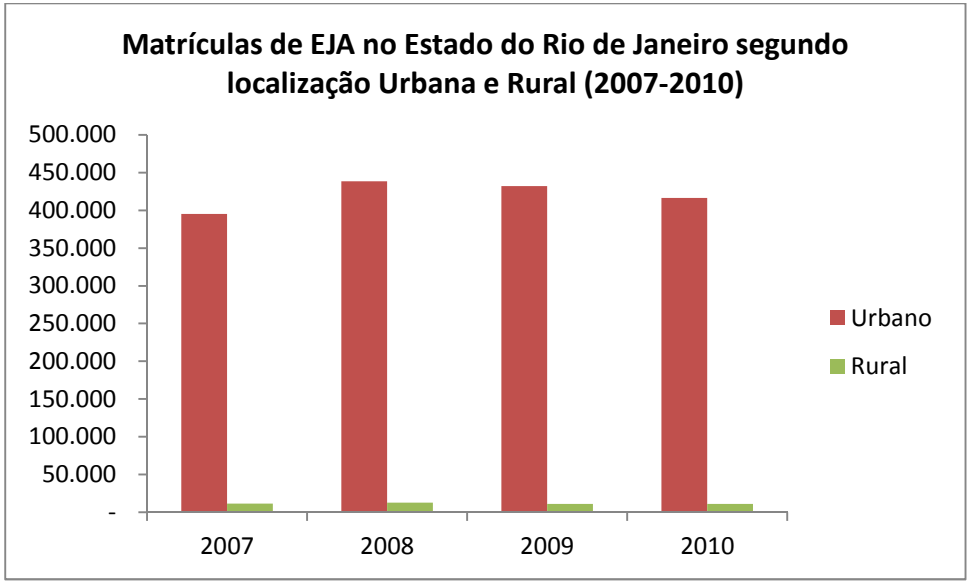


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Rio de Janeiro por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	395.197	11.602
2008	438.576	12.612
2009	431.888	11.136
2010	416.273	11.016

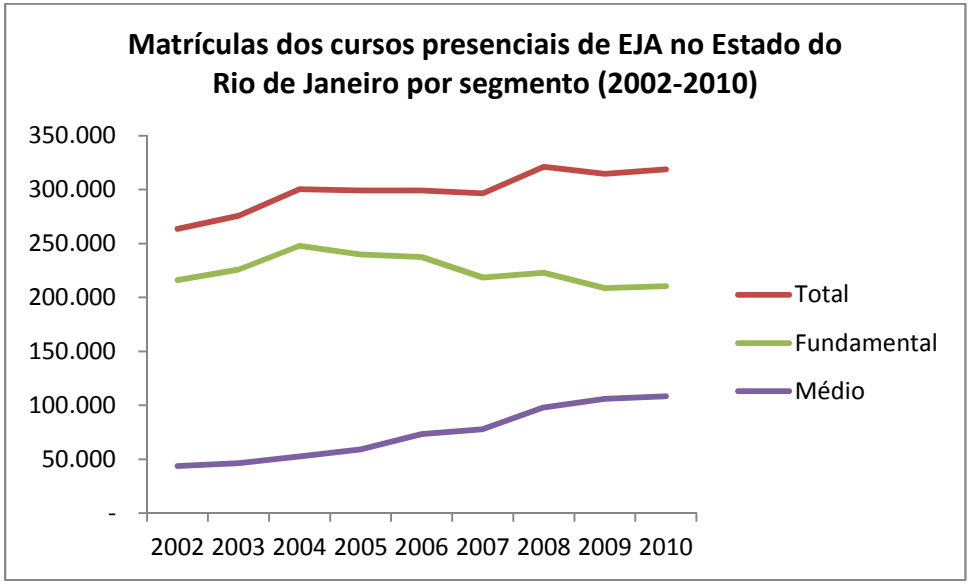
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	390.913	263.529	216.200	1.806	130.621	67.348	16.425	43.576	-	1.662	-	41.914	3.753	-	2.026	1.253	474
2003	449.008	275.804	225.968	302	132.311	78.661	14.694	46.249	60	1.566	442	44.181	3.587	-	2.248	1.010	329
2004	481.704	300.292	247.707	-	138.472	95.183	14.052	52.585	-	9.951	1.834	40.800					
2005	469.291	299.126	239.948	-	131.838	96.140	11.970	59.178	-	20.993	2.042	36.143					
2006	473.366	310.826	237.338	-	128.843	98.859	9.636	73.488	-	44.189	2.086	27.213					
2007	408.603	296.445	218.550	91	118.930	93.740	5.789	77.895	58	62.228	3.259	12.350					
2008	453.810	321.016	223.024	95	118.954	97.783	6.192	97.992	-	78.434	3.037	16.521					
2009	446.524	314.563	208.520	97	108.811	93.467	6.145	106.043	-	88.045	2.922	15.076					
2010	427.289	318.846	210.360	85	97.180	106.460	6.635	108.486	-	91.235	2.420	14.831					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC

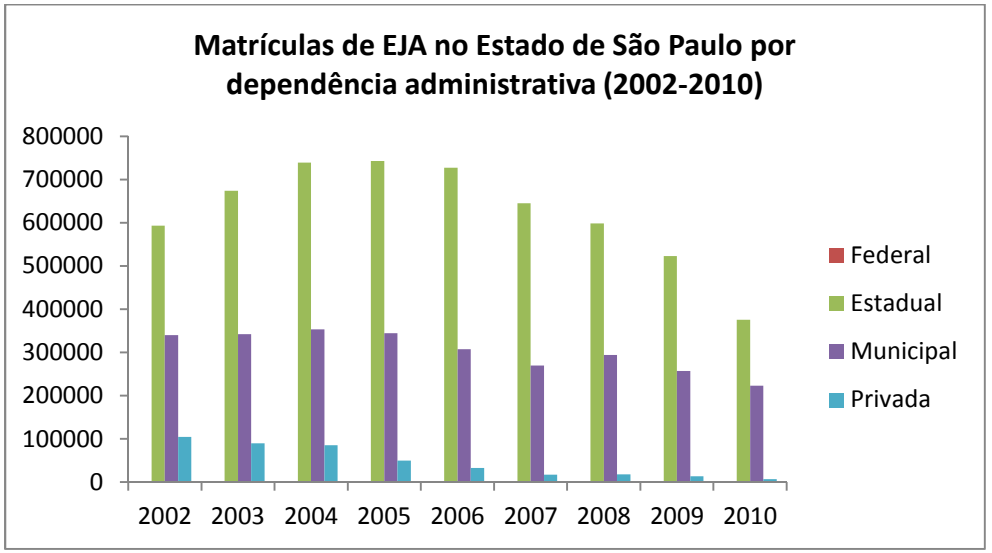
São Paulo

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por Dependência Administrativa (2002-2009)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	1.037.672		593.276	339.905	104.491
2003	1.105.795		673.970	342.067	89.758
2004	1.177.812		739.258	353.076	85.478
2005	1.136.872		743.019	344.254	49.599
2006	1.067.563	32	726.984	307.626	32.921
2007	932.658	207	645.424	269.999	17.028
2008	911.241	248	598.252	294.433	18.308
2009	794.129	300	523.163	256.931	13.735
2010	606.029	328	375.370	223.339	6.992

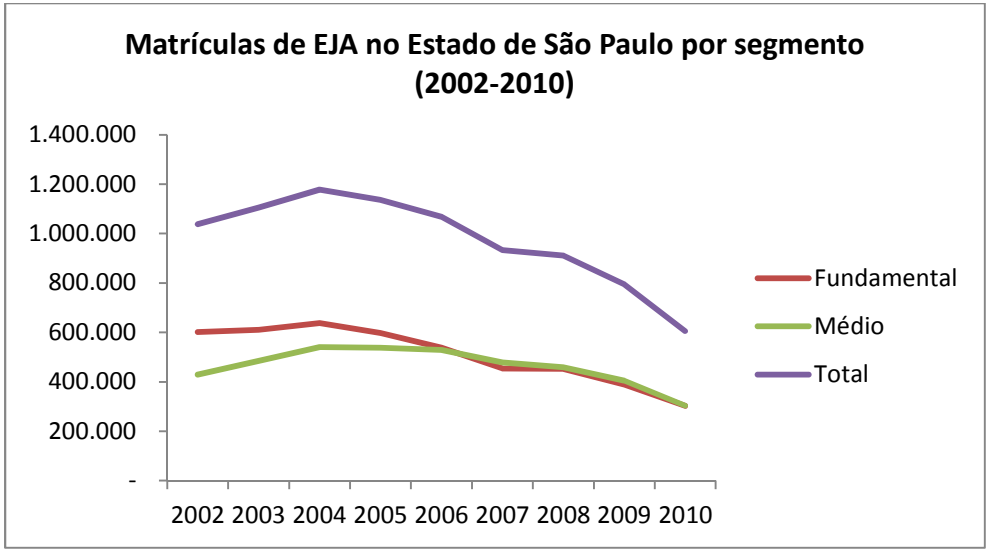
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

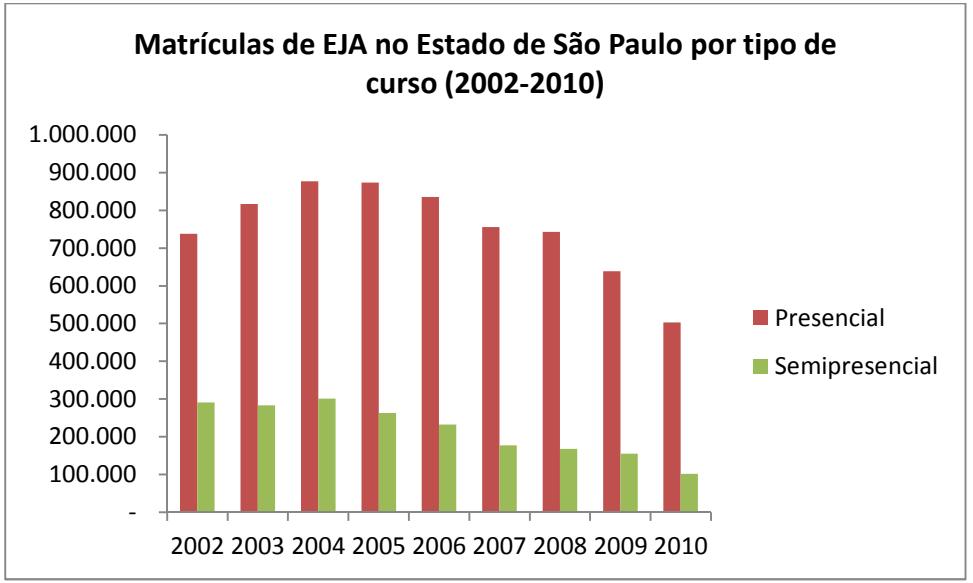


Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por Segmento (2002-2009)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	1.037.672	601.915	430.004	5.753
2003	1.105.795	610.376	485.611	9.808
2004	1.177.812	637.412	540.400	
2005	1.136.872	598.384	538.488	
2006	1.067.563	538.605	528.958	
2007	932.658	453.538	479.120	
2008	911.241	452.688	458.553	
2009	794.129	389.582	404.547	
2010	606.029	302.908	303.121	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.





Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por tipo de curso (2002-2010)*

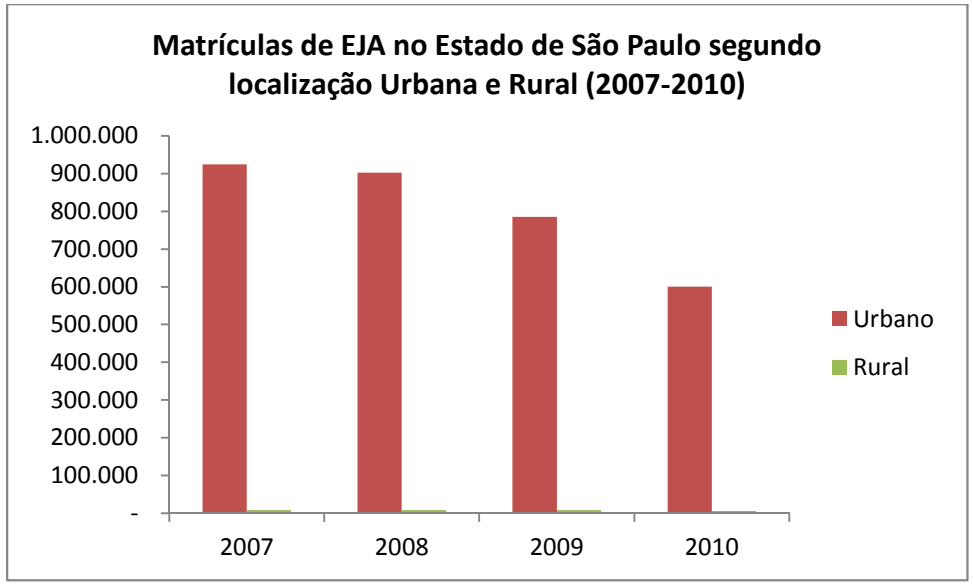
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	1.037.672	38.116	291.196		8.360
2003	1.102.795	816.382	283.268		3.145
2004	1.177.812	876.599	301.213		
2005	1.136.872	873.564	263.308		
2006	1.067.563	834.894	232.669		
2007	932.658	755.173	177.324	161	
2008	911.241	742.704	168.303	234	
2009	794.129	638.244	155.585	300	
2010	606.029	503.350	102.351	328	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	923.948	8.549
2008	902.162	8.845
2009	785.313	8.516
2010	600.152	5.877

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.

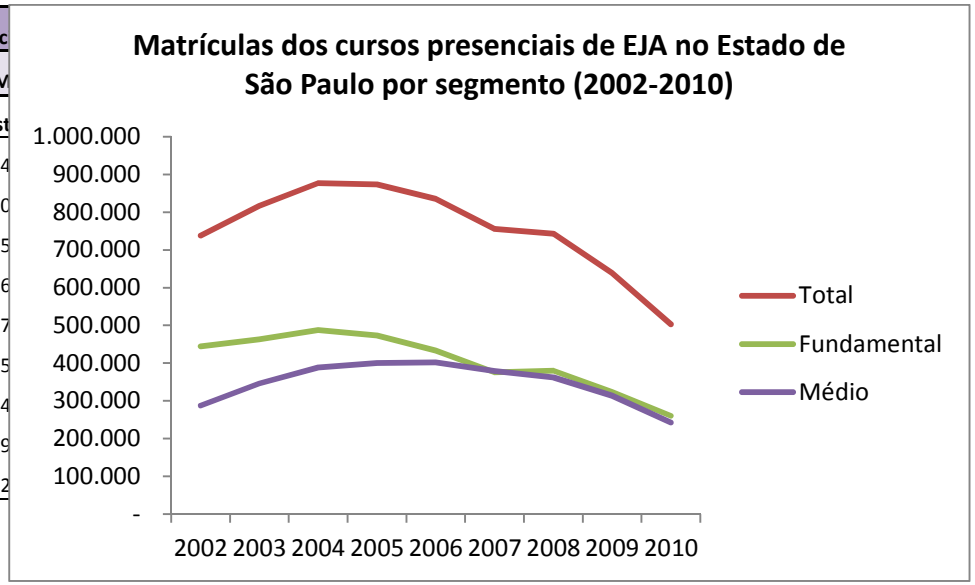


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presenc								
		Total	Fundamental					M		
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Est
2002	1.037.672	738.116	444.607	-	131.196	291.832	21.579	287.756	-	24
2003	1.105.795	816.382	463.466	-	144.638	298.800	20.028	346.108	-	30
2004	1.177.812	876.599	487.875	-	148.174	159.163	18.538	388.724	-	35
2005	1.136.872	873.564	473.417	-	143.717	314.559	15.141	400.147	-	36
2006	1.067.563	834.894	433.056	-	142.165	284.101	6.790	401.838	32	37
2007	932.658	755.173	375.600	-	125.748	246.112	3.740	379.573	46	35
2008	911.241	742.704	380.162	-	108.310	267.808	4.044	362.542	14	34
2009	794.129	638.244	324.329	-	87.230	233.442	3.657	313.915	-	29
2010	606.029	503.350	260.477	-	58.139	200.114	2.224	242.873	-	22

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



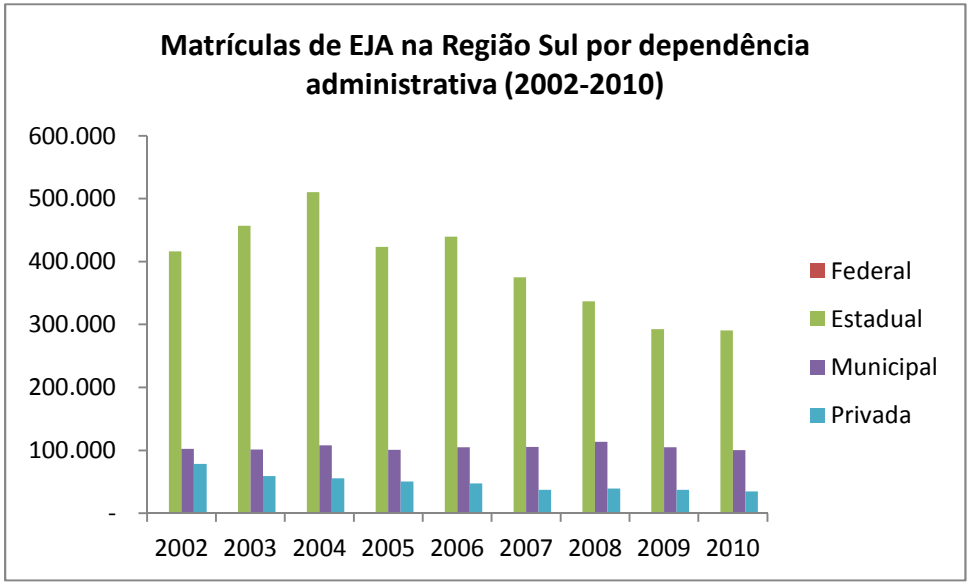
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Sul

Matrículas de EJA na Região Sul por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	597.569	442	416.102	102.460	78.565
2003	617.511	249	457.058	101.269	58.935
2004	673.723	30	510.261	107.891	55.541
2005	574.711	53	423.427	100.673	50.558
2006	592.123	185	439.488	104.932	47.518
2007	519.165	1.443	375.138	105.280	37.304
2008	490.858	1.568	336.796	113.341	39.153
2009	436.667	1.453	292.687	105.133	37.394
2010	426.979	1.585	290.591	100.253	34.550

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

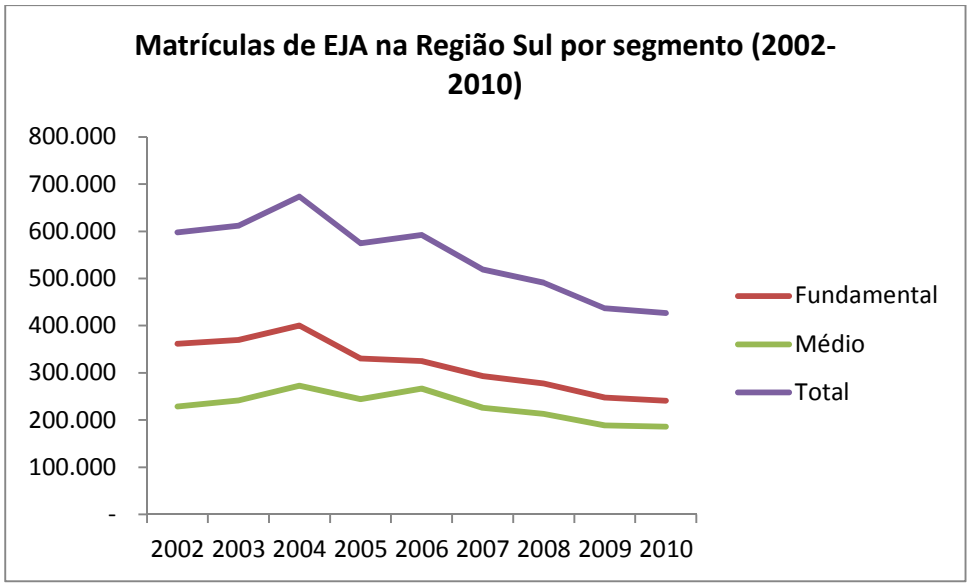


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Sul por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	597.569	361.801	228.665	7.103
2003	612.111	369.766	241.663	682
2004	673.723	400.644	273.079	
2005	574.711	330.401	244.310	
2006	592.123	325.216	266.907	
2007	519.165	293.457	225.708	
2008	490.858	277.684	213.174	
2009	436.667	247.843	188.824	
2010	426.979	240.821	186.158	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Sul por tipo de curso (2002-2010)*

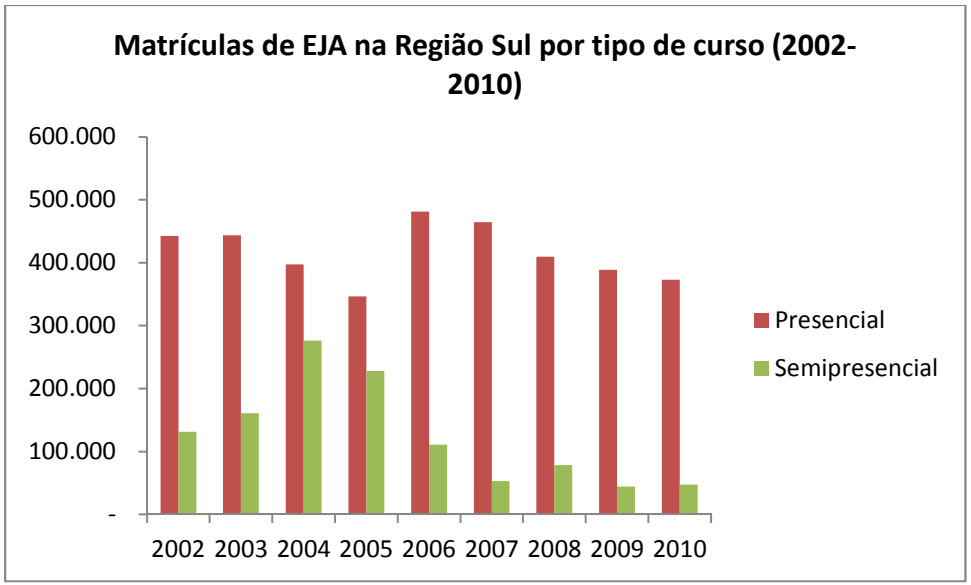
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	597.569	442.674	131.600		23.295
2003	617.511	443.426	160.838		13.247
2004	673.723	397.188	276.535		
2005	574.711	346.688	228.023		
2006	592.123	481.192	110.931		
2007	519.165	464.299	53.260	1.606	
2008	490.858	409.386	78.261	3.211	
2009	436.667	388.971	44.247	3.449	
2010	426.979	373.037	47.654	6.288	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

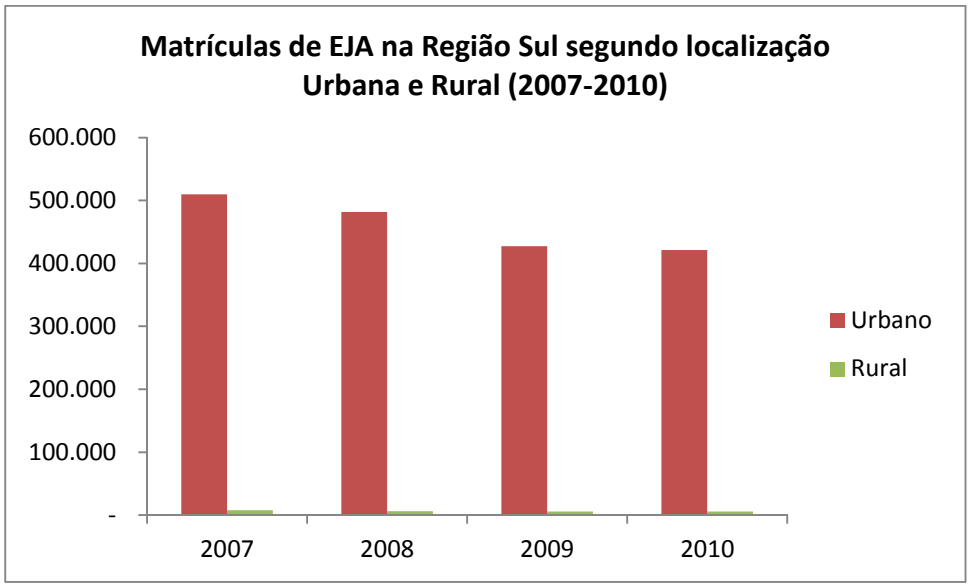
Matrículas de EJA na Região Sul por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	509.632	7.927
2008	481.611	6.036
2009	427.356	5.862
2010	421.357	5.622

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



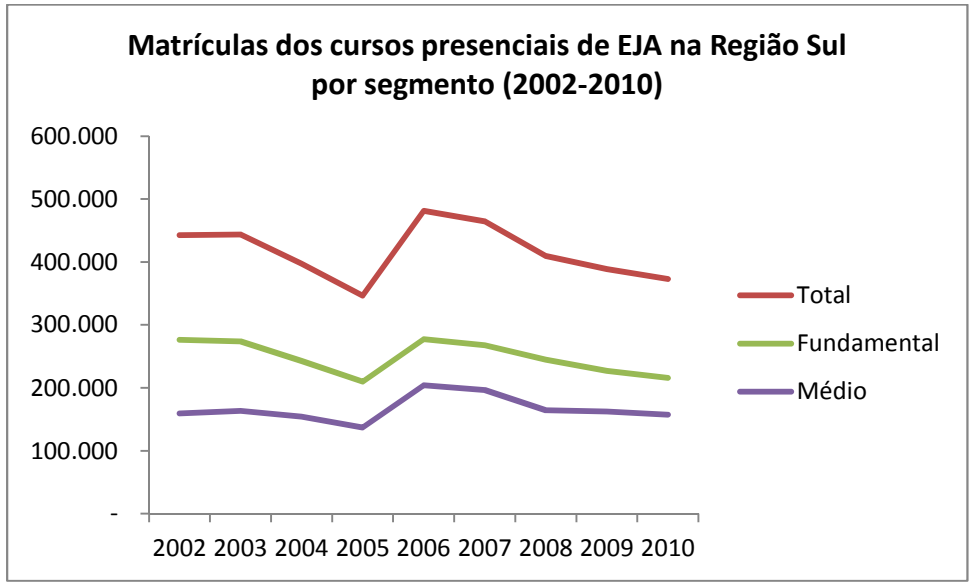
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	597.569	442.674	276.462	357	175.775	79.917	20.413	159.109	85	101.313	2.477	55.234	7.103	-	2.892	4.129	82
2003	617.511	443.426	273.814	237	185.463	76.508	11.606	163.530	12	117.575	2.449	43.494	6.082	-	3.559	2.514	9
2004	673.723	397.188	242.699	-	147.928	85.437	9.334	154.489	30	113.652	3.521	37.286					
2005	574.711	346.688	209.663	-	124.473	76.425	8.765	137.025	53	100.007	3.632	33.333					
2006	592.123	481.192	277.166	-	179.858	89.411	7.897	204.026	185	170.044	3.104	30.693					
2007	519.165	464.299	267.670	-	169.675	91.415	6.580	196.629	366	169.645	3.208	23.410					
2008	490.858	409.386	244.826	-	138.892	99.177	6.757	164.560	123	138.070	3.183	23.184					
2009	436.667	388.971	226.781	66	129.363	91.503	5.849	162.190	137	138.699	3.057	20.297					
2010	426.979	373.037	215.913	18	125.951	84.941	5.003	157.124	97	138.084	3.143	15.800					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



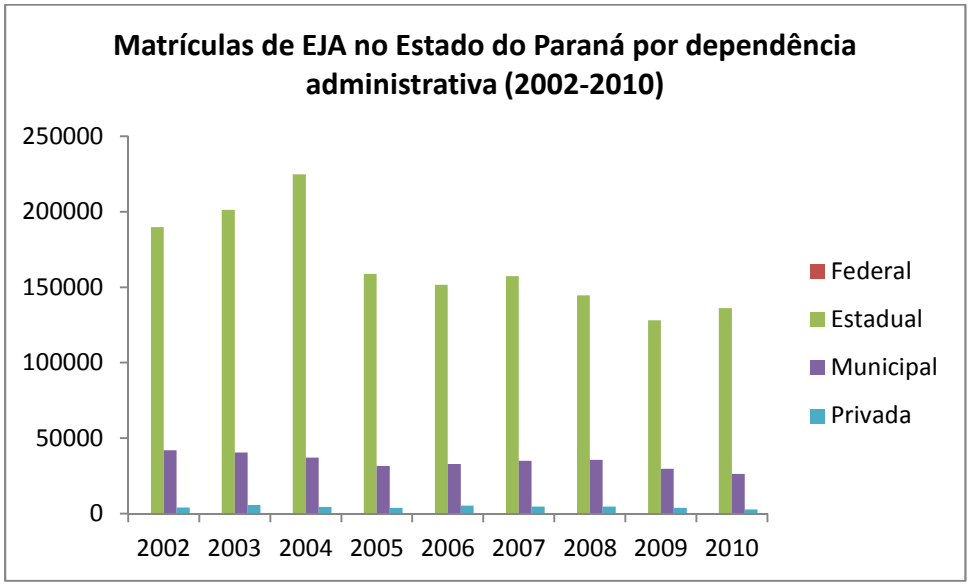
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Paraná

Matrículas de EJA no Estado do Paraná por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	235.862	-	189.766	42.075	4.021
2003	247.687	-	201.219	40.601	5.867
2004	266.307	-	224.787	37.074	4.446
2005	194.266	-	158.730	31.679	3.857
2006	189.977	55	151.687	32.948	5.287
2007	197.152	1	157.383	35.090	4.678
2008	185.198	131	144.620	35.672	4.775
2009	161.771	353	128.019	29.638	3.761
2010	165.705	398	136.172	26.375	2.760

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

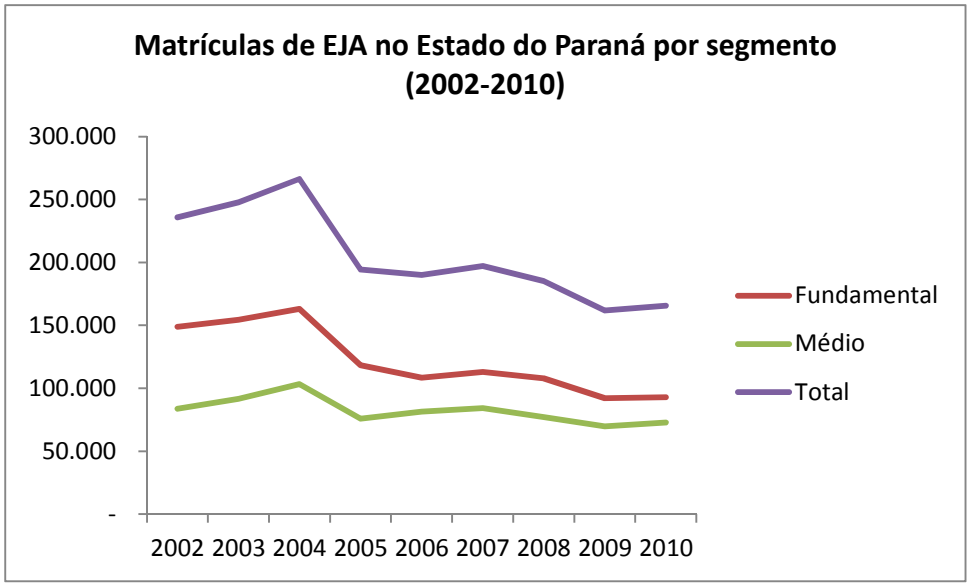


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Paraná por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	235.862	148.924	83.713	3.225
2003	247.687	154.556	91.633	1.498
2004	266.307	163.091	103.216	
2005	194.266	118.350	75.916	
2006	189.977	108.495	81.482	
2007	197.152	113.012	84.140	
2008	185.198	107.993	77.205	
2009	161.771	92.021	69.750	
2010	165.705	92.859	72.846	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Paraná por tipo de curso (2002-2010)*

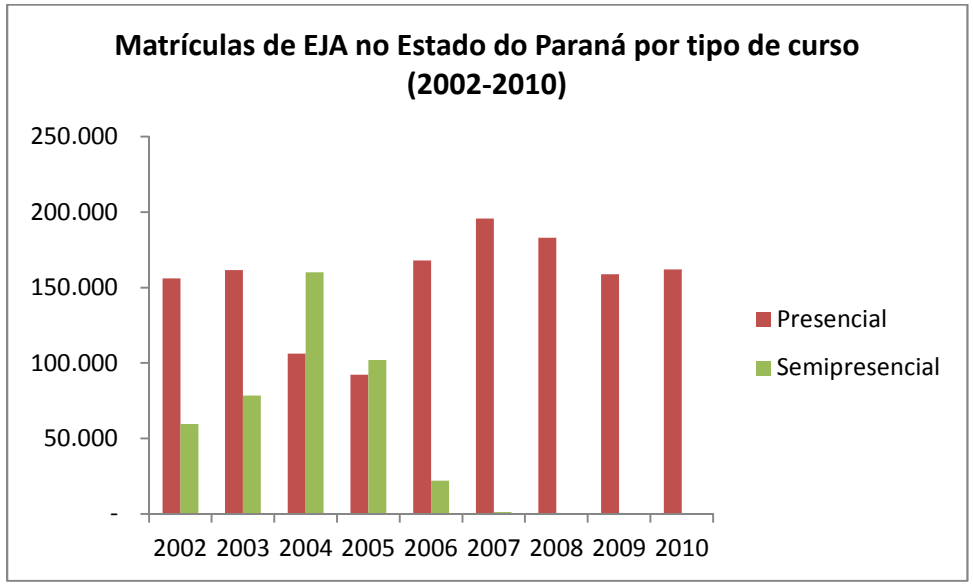
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	235.862	156.023	59.653		20.186
2003	247.687	161.543	78.461		7.683
2004	266.307	106.329	159.978		
2005	194.266	92.225	102.041		
2006	189.977	167.922	22.055		
2007	197.152	195.635	1.368	149	
2008	185.198	183.054	752	1.392	
2009	161.771	158.742	787	2.242	
2010	165.705	162.018	256	3.431	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

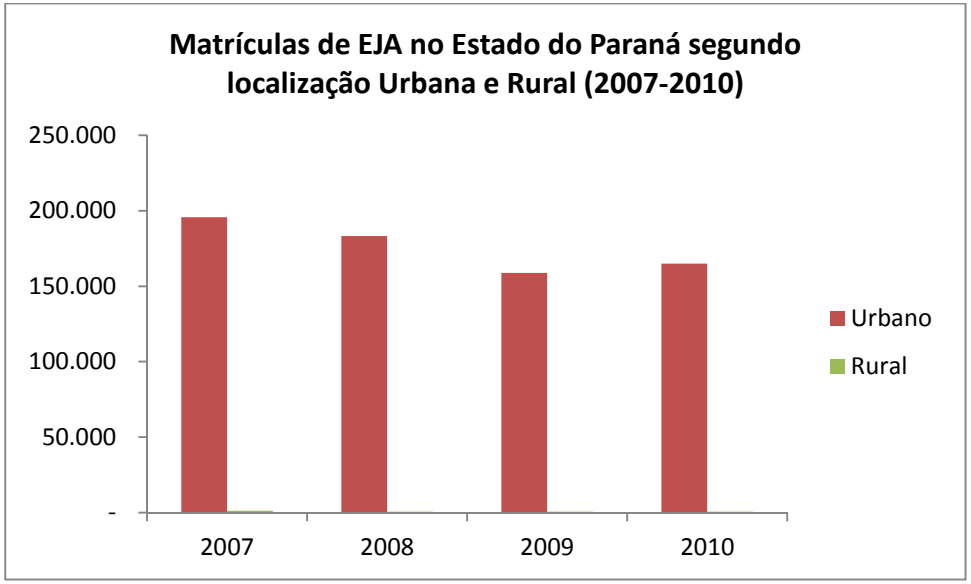
Matrículas de EJA no Estado do Paraná por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	195.765	1.238
2008	183.162	644
2009	158.886	643
2010	165.039	666

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



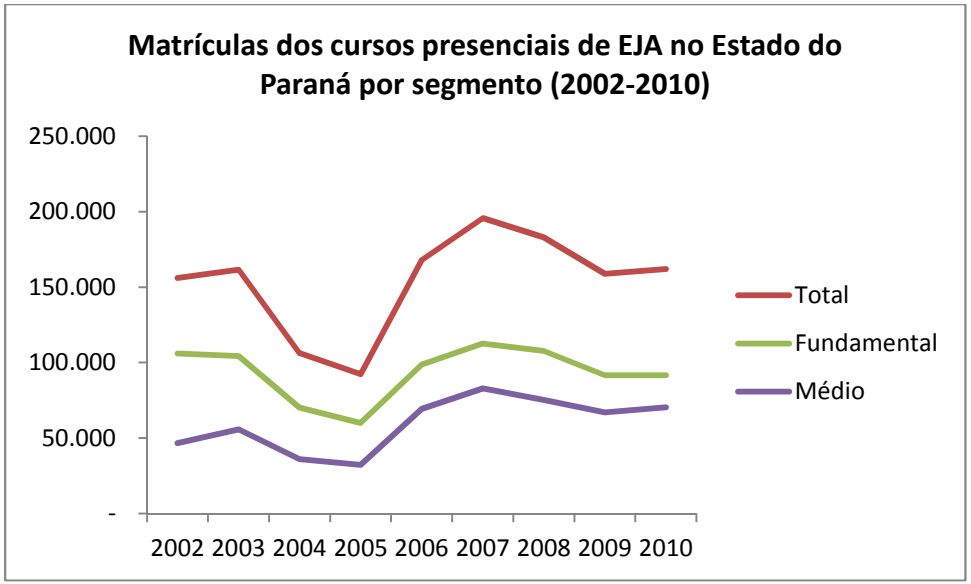
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	235.862	156.023	106.041	-	71.171	34.177	693	46.757	-	43.429	-	3.328	3.225	-	214	3.011	-
2003	247.687	161.543	104.273	-	73.882	29.269	1.122	55.772	-	51.038	-	4.734	1.498	-	113	1.385	-
2004	266.307	106.329	70.239	-	39.358	29.886	995	36.090	-	32.584	55	3.451					
2005	194.266	92.225	60.033	-	36.263	22.714	1.056	32.192	-	29.391	-	2.801					
2006	189.977	167.922	98.519	-	64.780	32.652	1.087	69.403	55	65.466	57	3.825					
2007	197.152	195.635	112.669	-	76.887	34.855	927	82.966	-	80.496	-	2.470					
2008	185.198	183.054	107.740	-	71.052	35.506	1.182	75.314	-	72.403	-	2.911					
2009	161.771	158.742	91.705	-	61.396	29.549	760	67.037	-	64.992	-	2.045					
2010	165.705	162.018	91.634		65.488	25.379		70.384		69.996							

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



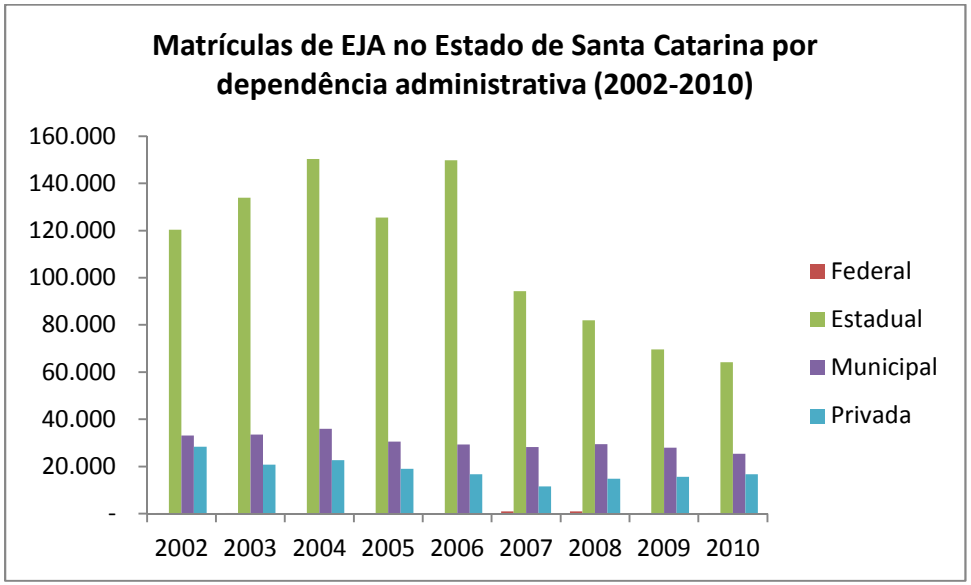
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Santa Catarina

Matrículas de EJA no Estado de Santa Catarina por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	182.387	371	120.393	33.175	28.448
2003	188.490	249	133.862	33.552	20.827
2004	209.068	30	150.328	36.018	22.692
2005	175.158	53	125.544	30.587	18.974
2006	195.953	78	149.731	29.368	16.776
2007	135.124	944	94.366	28.265	11.549
2008	127.253	948	81.999	29.425	14.881
2009	113.526	290	69.551	27.986	15.699
2010	106.549	305	64.191	25.371	16.682

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

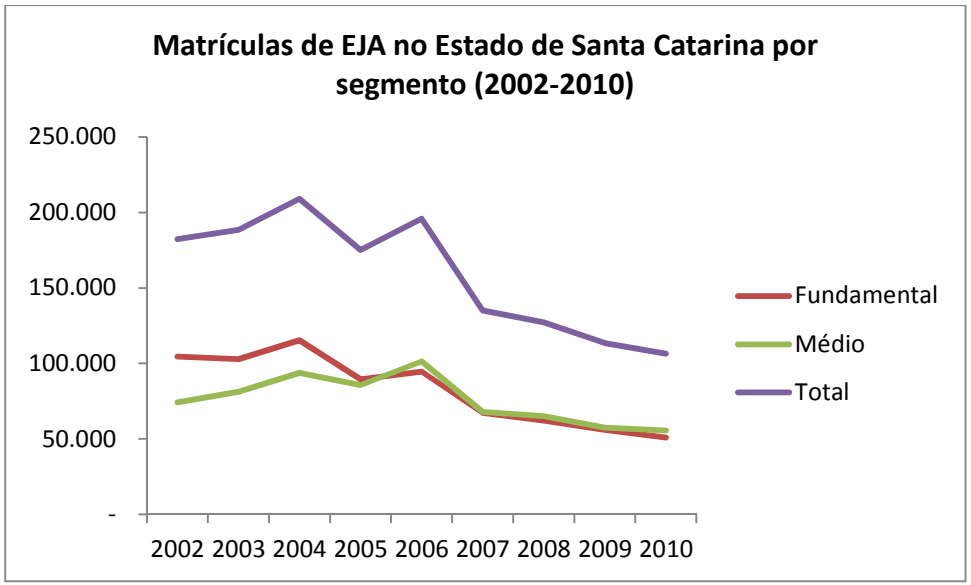


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Santa Catarina por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	182.387	104.458	74.146	3.783
2003	188.490	102.894	81.288	4.308
2004	209.068	115.410	93.658	
2005	175.158	89.532	85.626	
2006	195.953	94.523	101.430	
2007	135.124	67.147	67.977	
2008	127.253	62.097	65.156	
2009	113.526	56.059	57.467	
2010	106.549	50.992	55.557	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Santa Catarina por tipo de curso (2002-2010)*

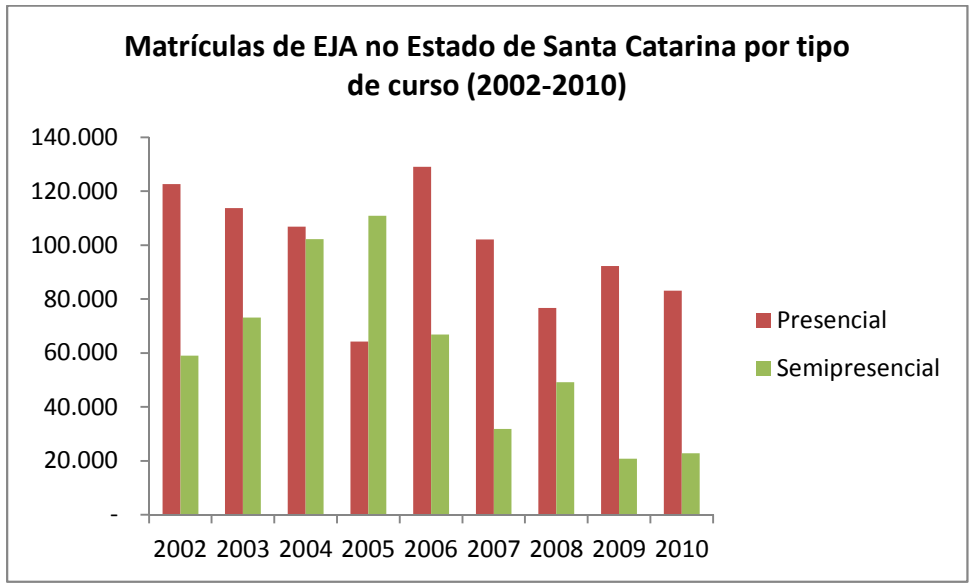
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	182.387	122.622	59.055		710
2003	188.490	113.791	73.155		1.544
2004	209.068	106.867	102.201		
2005	175.158	64.248	110.910		
2006	195.953	129.050	66.903		
2007	135.124	102.124	31.817	1.183	
2008	127.253	76.693	49.151	1.409	
2009	113.526	92.270	20.830	426	
2010	106.549	83.080	22.771	698	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

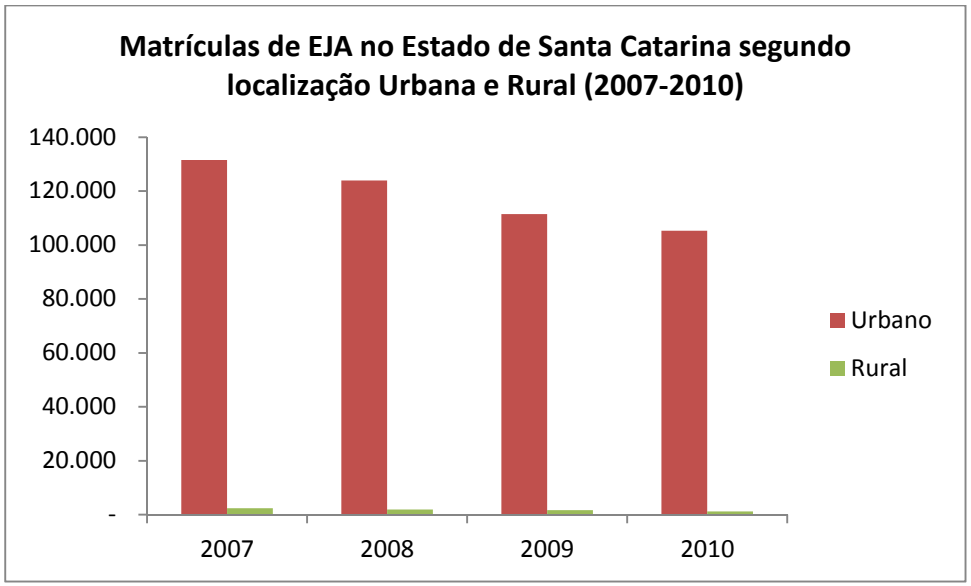
Matrículas de EJA no Estado de Santa Catarina por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	131.514	2.427
2008	123.940	1.904
2009	111.457	1.643
2010	105.295	1.254

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



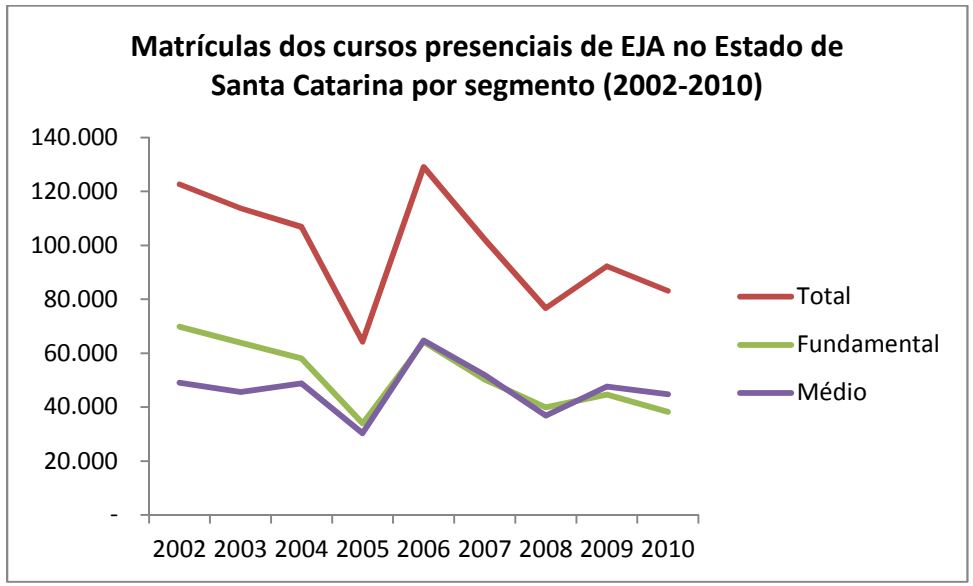
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	182.387	122.622	69.847	357	38.981	22.497	8.012	48.992	14	30.160	1.059	17.759	3.783	-	2.678	1.023	82
2003	188.490	113.791	63.921	237	36.648	22.932	4.104	45.562	12	29.414	1.723	14.413	4.308	-	3.281	1.018	9
2004	209.068	106.867	58.087	-	32.215	23.206	2.666	48.780	30	34.420	2.839	11.431					
2005	175.158	64.248	33.918	-	13.596	17.931	2.391	30.330	53	18.323	2.866	9.088					
2006	195.953	129.050	64.293	-	45.765	16.290	2.238	64.757	78	54.567	2.558	7.554					
2007	135.124	102.124	50.207	-	31.135	17.051	2.021	51.917	175	43.118	2.876	5.748					
2008	127.253	76.693	39.915	-	20.139	18.046	1.730	36.778	97	28.243	2.840	5.598					
2009	113.526	92.270	44.691	-	25.695	17.445	1.551	47.579	73	40.133	2.774	4.599					
2010	106.549	83.080	38.254	-	22.144	14.810	1.300	44.826	-	38.311	2.824	3.691					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



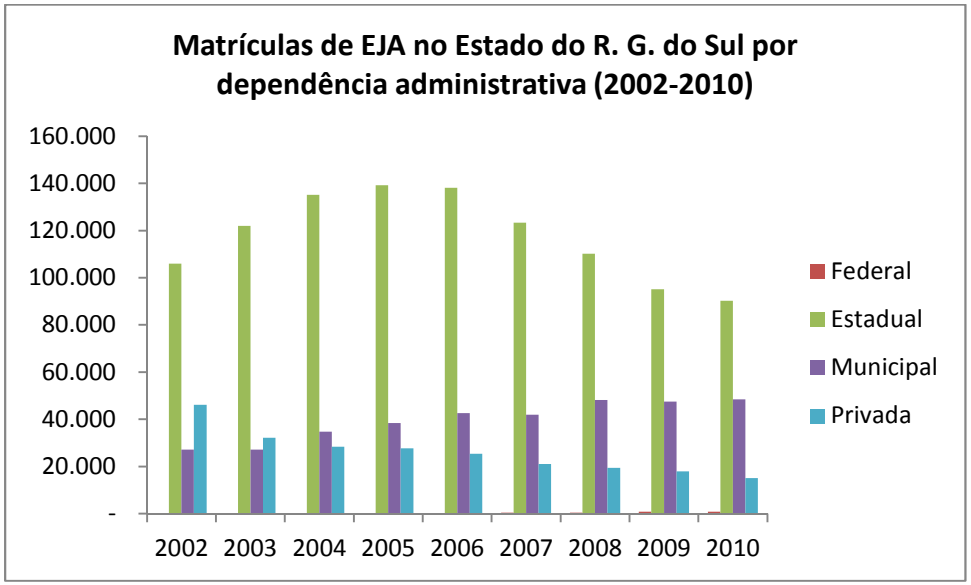
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Rio Grande do Sul

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Sul por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	179.320	71	105.943	27.210	46.096
2003	181.334		121.977	27.116	32.241
2004	198.348		135.146	34.799	28.403
2005	205.287		139.153	38.407	27.727
2006	206.193	52	138.070	42.616	25.455
2007	186.889	498	123.389	41.925	21.077
2008	178.407	489	110.177	48.244	19.497
2009	161.370	810	95.117	47.509	17.934
2010	154.725	882	90.228	48.507	15.108

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

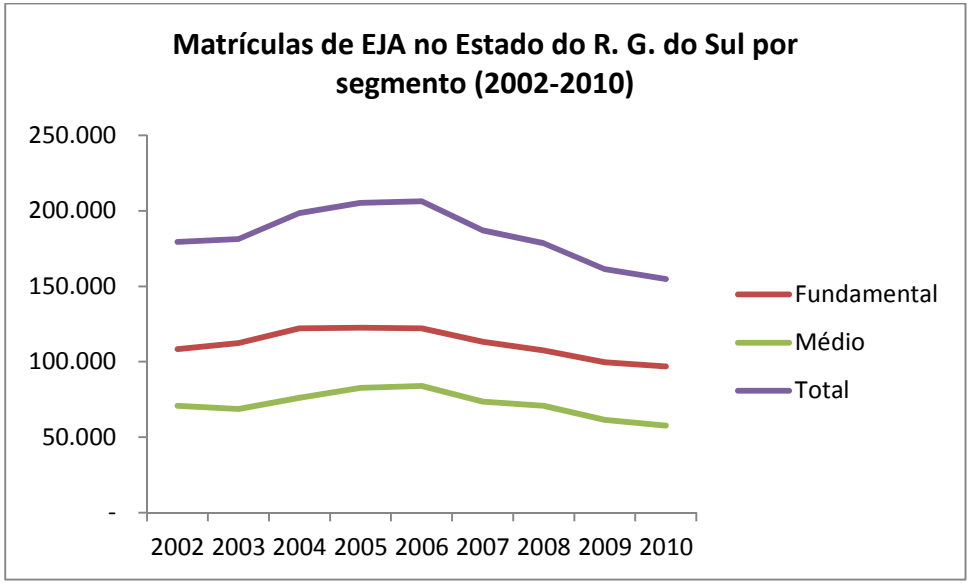


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Sul por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	179.320	108.419	70.806	95
2003	181.334	112.316	68.742	276
2004	198.348	122.143	76.205	
2005	205.287	122.519	82.768	
2006	206.193	122.198	83.995	
2007	186.889	113.298	73.591	
2008	178.407	107.594	70.813	
2009	161.370	99.763	61.607	
2010	154.725	96.970	57755	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

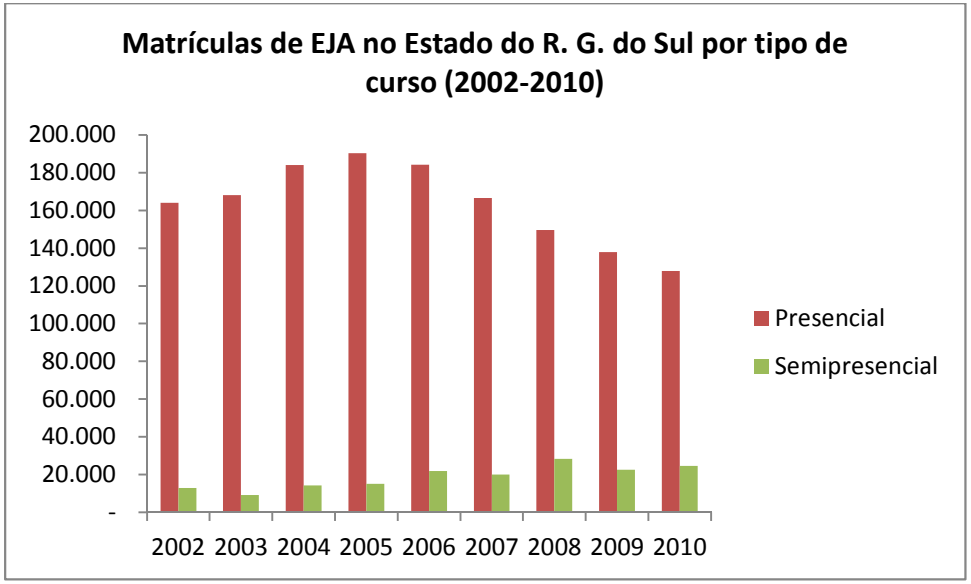


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Sul por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	179.320	164.029	12.892		2.399
2003	181.334	168.092	9.222		4.020
2004	198.348	183.992	14.356		
2005	205.287	190.215	15.072		
2006	206.193	184.220	21.973		
2007	186.889	166.540	20.075	274	
2008	178.407	149.639	28.358	410	
2009	161.370	137.959	22.630	781	
2010	154.725	127.939	24.627	2.159	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

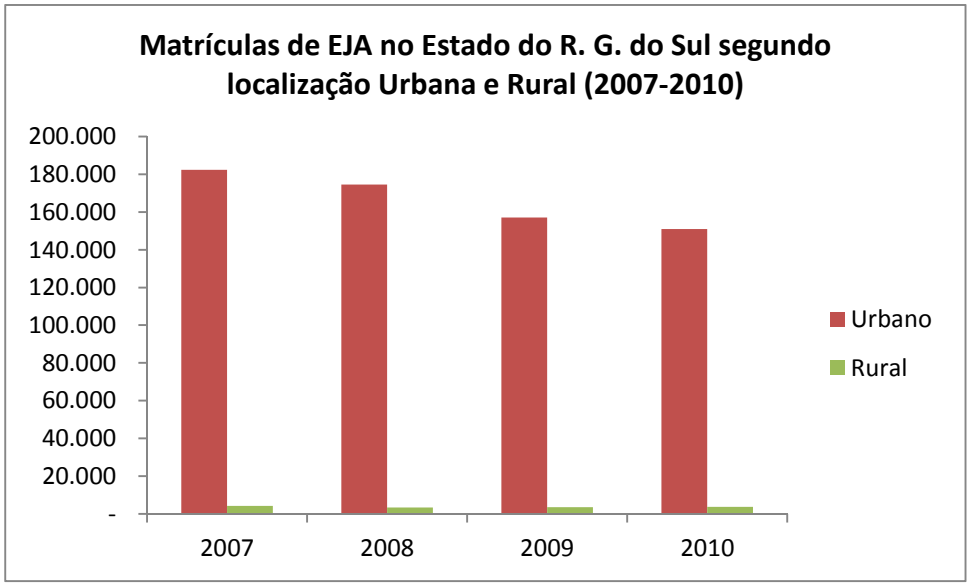


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do R.G. do Sul por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	182.353	4.262
2008	174.509	3.488
2009	157.013	3.576
2010	151.023	3.702

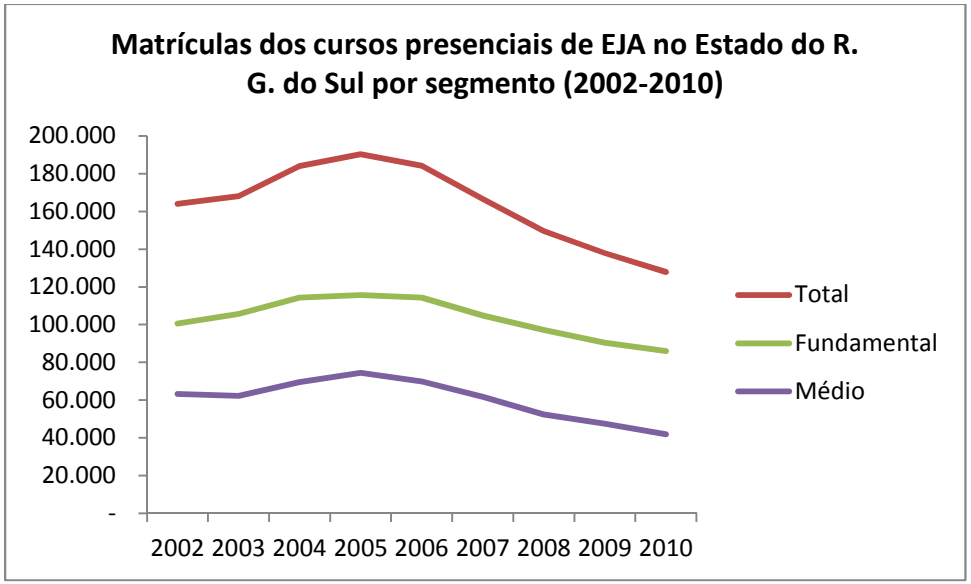
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	179.320	164.029	100.574	-	65.623	23.243	11.708	63.360	71	27.724	1.418	34.147	95	-	-	95	-
2003	181.334	168.092	105.620	-	74.933	24.307	6.380	62.196	-	37.123	726	24.347	276	-	165	111	-
2004	198.348	183.992	114.373	-	76.355	32.345	5.673	69.619	-	46.648	627	22.344					
2005	205.287	190.215	115.712	-	74.614	35.780	5.318	74.503	-	52.293	766	21.444					
2006	206.193	184.220	114.354	-	69.313	40.469	4.572	69.866	52	50.011	489	19.314					
2007	186.889	166.540	104.794	-	61.653	39.509	3.632	61.746	191	46.031	332	15.192					
2008	178.407	149.639	97.171	-	47.701	45.625	3.845	52.468	26	37.424	343	14.675					
2009	161.370	137.959	90.385	66	42.272	44.509	3.538	47.574	64	33.574	283	13.653					
2010	154.725	127.939	86.025		38.500	44.261		41.914		31.150	317						

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



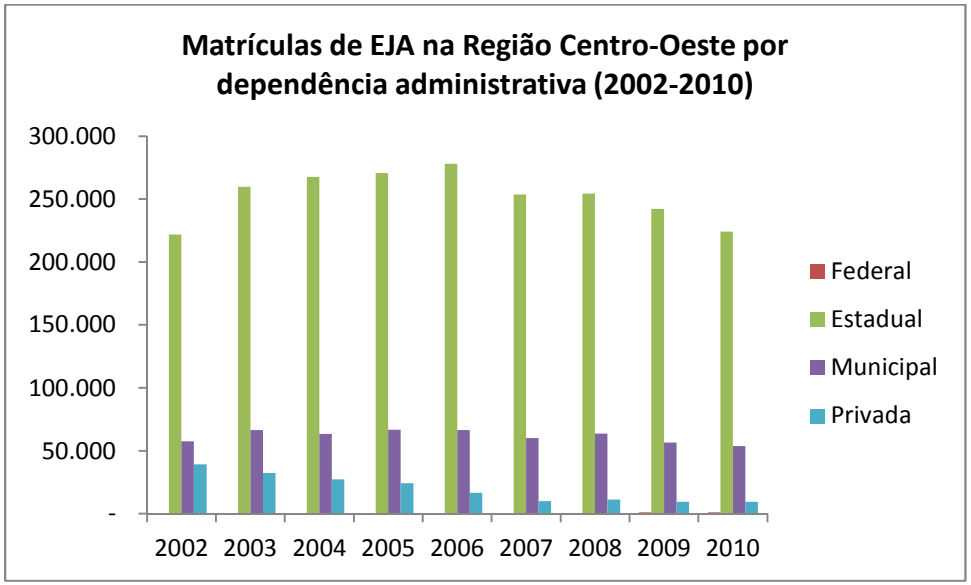
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Centro-Oeste

Matrículas de EJA na Região Centro-Oeste por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	318.596	70	221.789	57.486	39.251
2003	358.396	19	259.610	66.315	32.452
2004	358.368		267.714	63.506	27.148
2005	361.548		270.641	66.768	24.139
2006	361.296	64	278.129	66.503	16.600
2007	323.875	227	253.534	60.025	10.089
2008	329.645	456	254.385	63.571	11.233
2009	309.198	977	242.101	56.603	9.517
2010	288.239	991	224.035	53.683	9.530

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

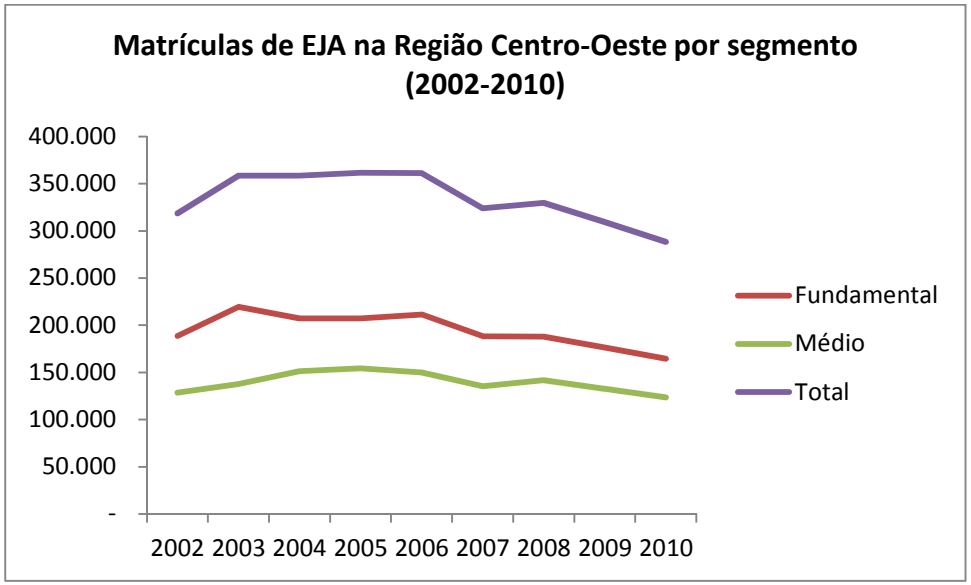


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Centro-Oeste por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	318.596	188.483	128.684	1.429
2003	358.396	219.482	137.797	1.117
2004	358.368	207.111	151.257	
2005	361.548	207.210	154.338	
2006	361.296	211.209	150.087	
2007	323.875	188.392	135.483	
2008	329.645	187.974	141.671	
2009	309.198	176.571	132.627	
2010	288.239	164.570	123.669	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA na Região Centro-Oeste por tipo de curso (2002-2010)*

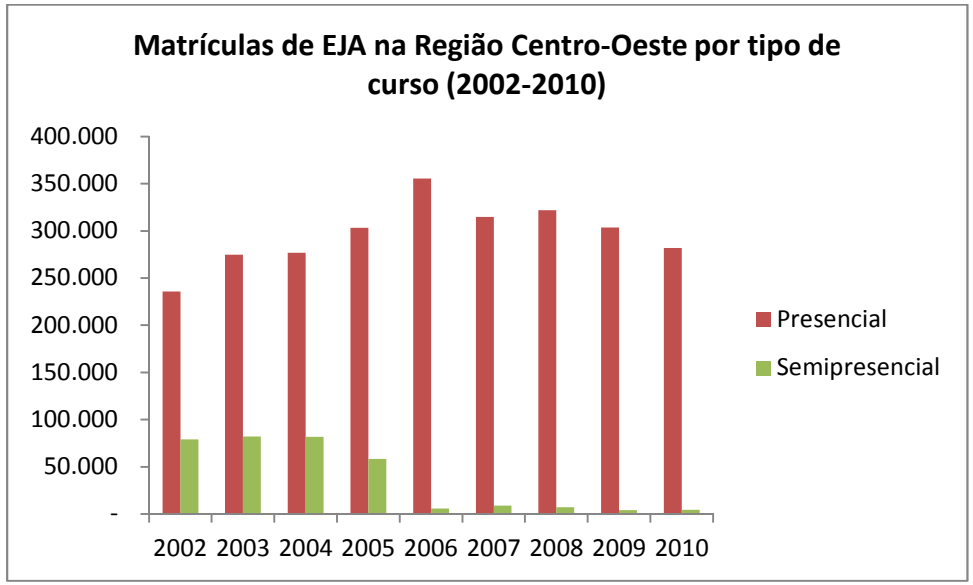
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	318.596	235.846	79.170		3.580
2003	358.396	274.885	82.256		1.255
2004	358.368	276.719	81.649		
2005	361.548	303.167	58.381		
2006	361.296	355.426	5.870		
2007	323.875	314.754	8.815	306	
2008	329.645	321.795	7.206	644	
2009	309.198	303.576	4.207	1.415	
2010	288.239	281.987	4.344	1.908	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

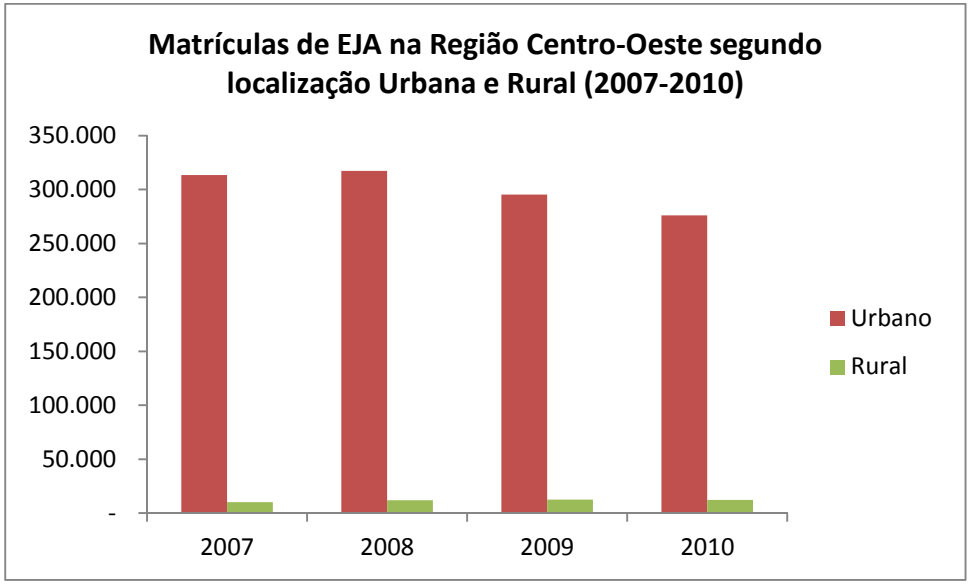
Matrículas de EJA na Região Centro-Oeste por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	313.280	10.289
2008	317.187	11.814
2009	295.253	12.530
2010	276.123	12.116

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



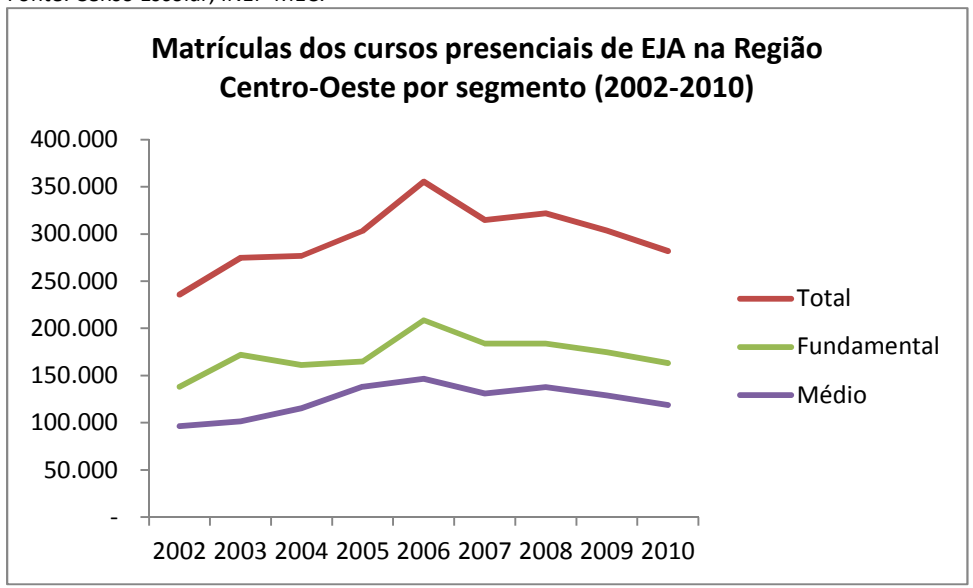
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial														
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização			
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	318.596	235.846	138.073	70	77.582	54.459	5.962	96.344	-	67.125	1.517	27.702	1.429	-	105	1.324	-
2003	358.396	274.885	172.172	19	104.653	63.803	3.697	101.596	-	75.562	1.102	24.932	1.117	-	51	1.066	-
2004	358.368	276.719	161.298	-	94.748	62.153	4.397	115.421	-	93.466	1.041	20.914					
2005	361.548	303.167	164.957	-	97.053	64.910	2.994	138.210	-	119.132	1.283	17.795					
2006	361.296	355.426	208.695	-	142.595	64.026	2.074	146.731	64	132.463	1.890	12.314					
2007	323.875	314.754	183.937	-	125.236	56.855	1.846	130.817	35	121.966	1.705	7.111					
2008	329.645	321.795	184.030	-	121.470	60.913	1.647	137.765	12	128.785	1.246	7.722					
2009	309.198	303.576	174.657	30	118.260	55.010	1.357	128.919	69	121.185	999	6.666					
2010	288.239	281.987	163.158	-	109.378	52.076	1.704	118.829	-	113.009	900	4.920					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



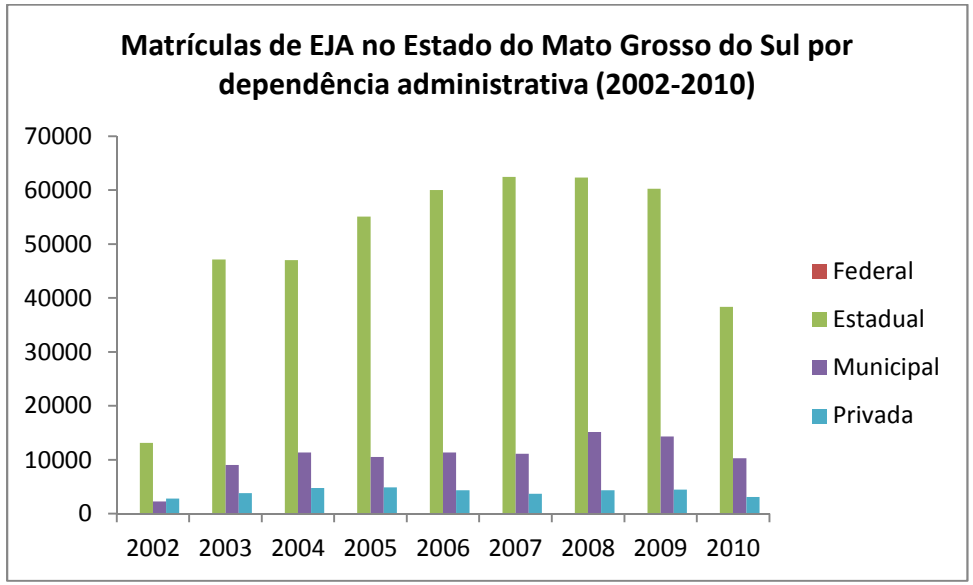
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Mato Grosso do Sul

Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	18.197		13.157	2.242	2.798
2003	59.931		47.105	9.030	3.796
2004	63.118		47.004	11.324	4.790
2005	70.478		55.070	10.512	4.896
2006	75.677		59.987	11.356	4.334
2007	77.289	-	62.466	11.121	3.702
2008	81.870	-	62.345	15.164	4.361
2009	79.012	-	60.238	14.292	4.482
2010	51.756	30	38.351	10.280	3.095

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

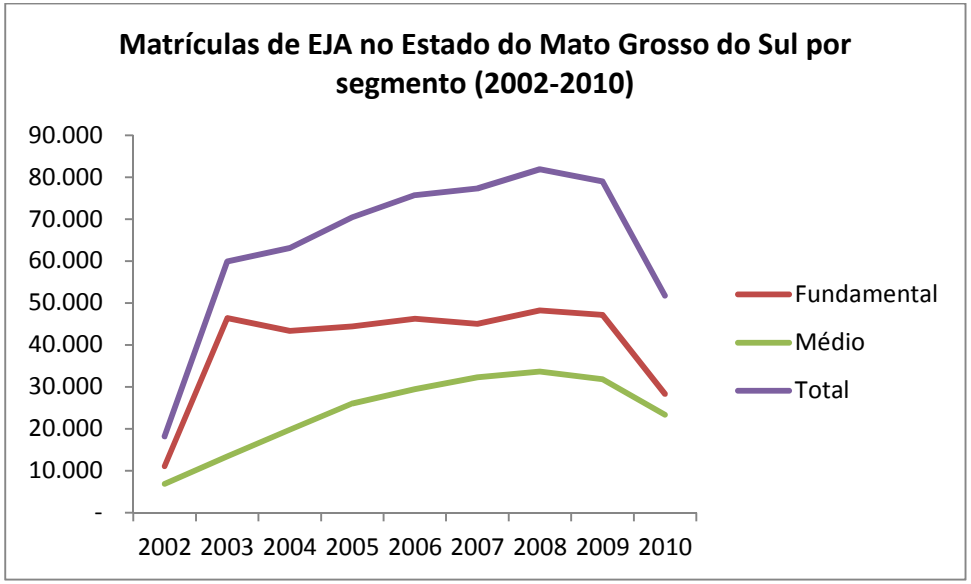


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC

Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	18.197	11.053	6.907	237
2003	59.931	46.399	13.475	57
2004	63.118	43.332	19.786	
2005	70.478	44.461	26.017	
2006	75.677	46.237	29.440	
2007	77.289	45.020	32.269	
2008	81.870	48.235	33.635	
2009	79.012	47.164	31.848	
2010	51.756	28.354	23.402	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC

Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por tipo de curso (2002-2010)*

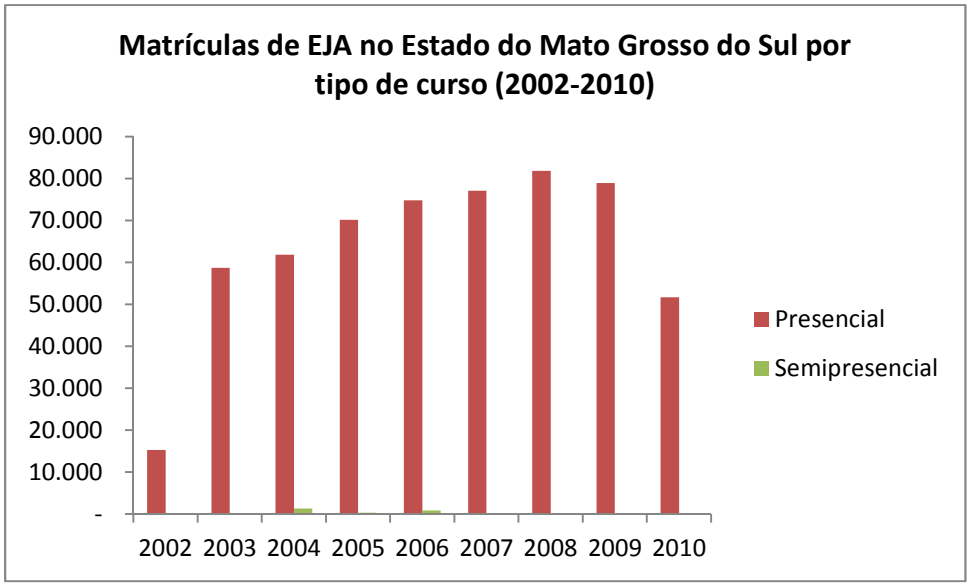
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	18.197	15.274	-		2.923
2003	59.931	58.730	266		935
2004	63.118	61.789	1.329		
2005	70.478	70.136	342		
2006	75.677	74.818	859		
2007	77.289	77.085	204		
2008	81.870	81.783	-	87	
2009	79.012	78.899	-	113	
2010	51.756	51.637	26	93	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

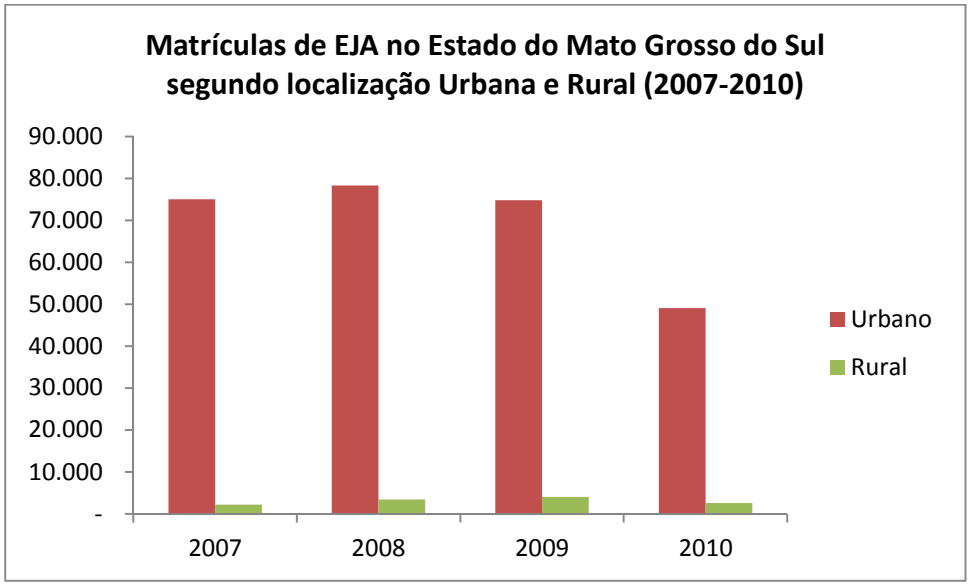
Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso do Sul por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	75.024	2.265
2008	78.319	3.464
2009	74.830	4.069
2010	49.106	2.650

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



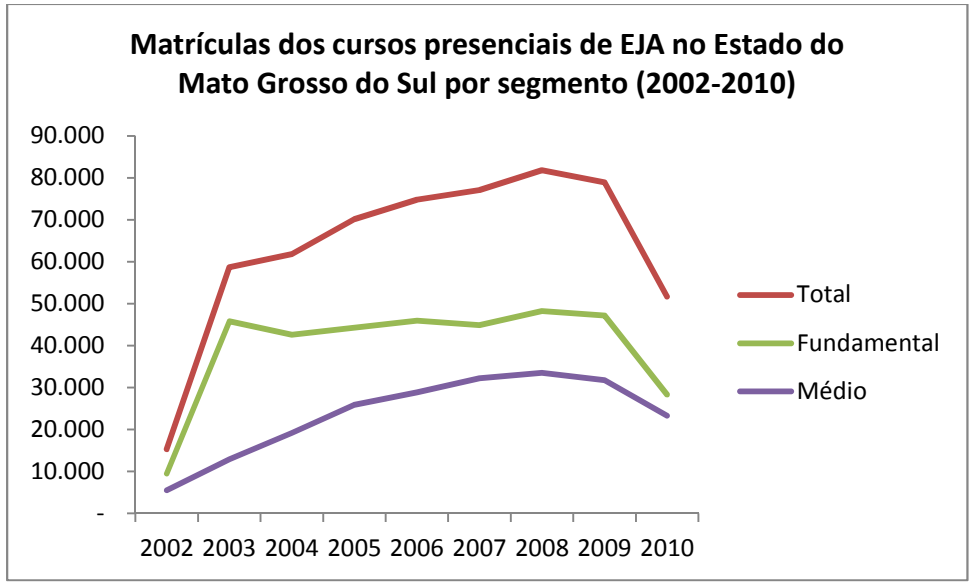
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	18.197	15.274	9.488	-	6.663	1.917	908	5.549	-	3.534	125	1.890	237	-	37	200	-
2003	59.931	58.730	45.794	-	36.190	8.700	904	12.879	-	9.709	296	2.874	57	-	23	34	-
2004	63.118	61.789	42.620	-	30.490	11.054	1.076	19.169	-	15.185	270	3.714					
2005	70.478	70.136	44.267	-	33.238	10.214	815	25.869	-	21.490	298	4.081					
2006	75.677	74.818	45.950	-	34.380	11.026	544	28.868	-	24.748	330	3.790					
2007	77.289	77.085	44.882	-	34.041	10.453	388	32.203	-	28.384	571	3.248					
2008	81.870	81.783	48.235	-	33.354	14.578	303	33.548	-	28.904	586	4.058					
2009	79.012	78.899	47.164	-	32.556	13.959	649	31.735	-	27.569	333	3.833					
2010	51.756	51.637	28.328	-	17.678	10.100	550	23.309	-	20.610	154	2.545					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



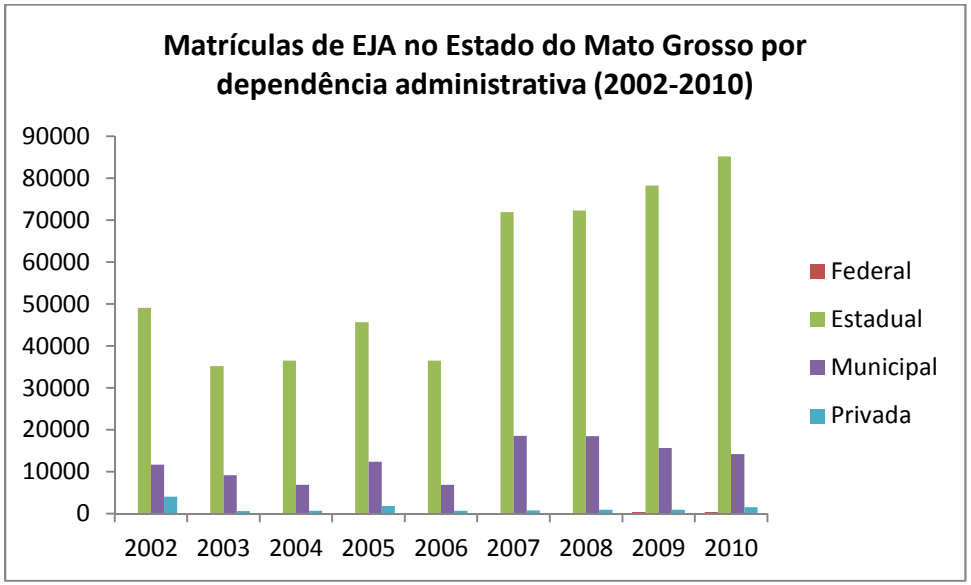
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Mato Grosso

Matrículas de EJA no Mato Grosso por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	64.859		49.090	11.703	4.066
2003	44.987		35.190	9.167	630
2004	44.133		36.508	6.887	738
2005	59.834		45.670	12.352	1.812
2006	86.460		36.508	6.887	738
2007	91.221	42	71.863	18.565	751
2008	91.784	100	72.242	18.496	946
2009	95.236	432	78.202	15.690	912
2010	101.311	388	85.165	14.199	1.559

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

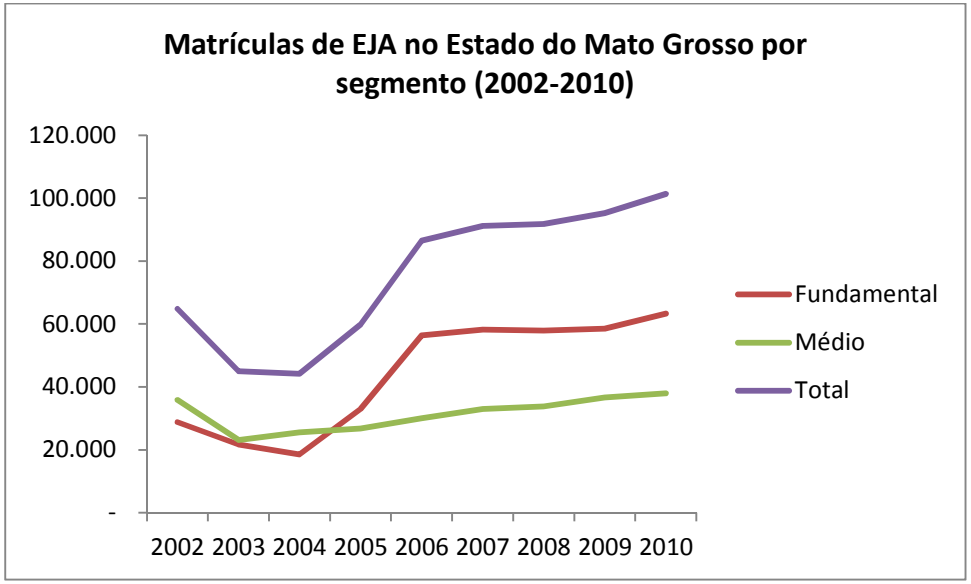


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	64.859	28.798	35.822	239
2003	44.987	21.727	23.135	125
2004	44.133	18.543	25.590	
2005	59.834	33.013	26.821	
2006	86.460	56.421	30.039	
2007	91.221	58.261	32.960	
2008	91.784	57.937	33.847	
2009	95.236	58.565	36.671	
2010	101.311	63.323	37.988	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso por tipo de curso (2002-2010)*

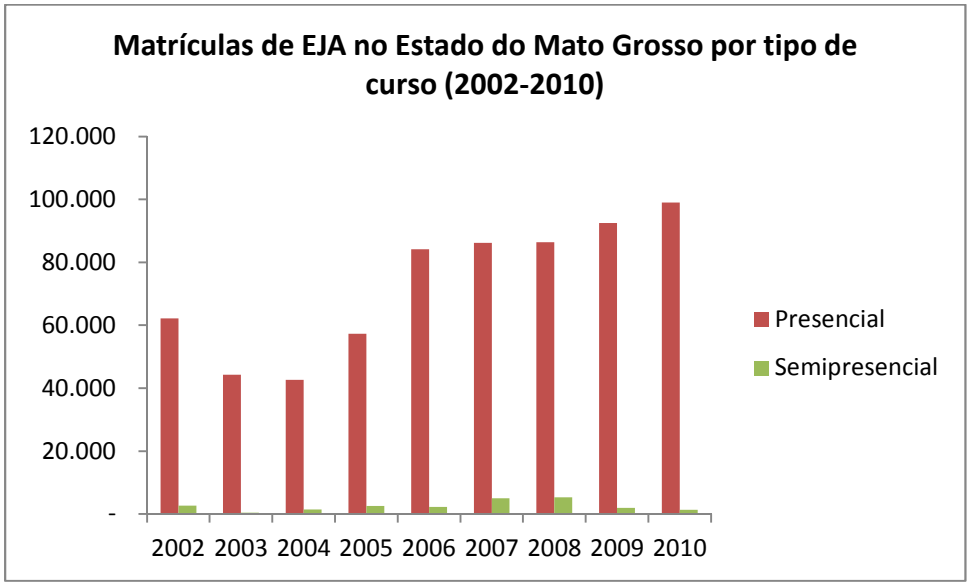
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	64.859	62.208	2.651		
2003	44.987	44.323	481		183
2004	44.133	42.643	1.490		
2005	59.834	57.260	2.574		
2006	86.460	84.185	2.275		
2007	91.221	86.149	5.030	42	
2008	91.784	86.382	5.302	100	
2009	95.236	92.494	1.970	772	
2010	101.311	99.040	1.355	916	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

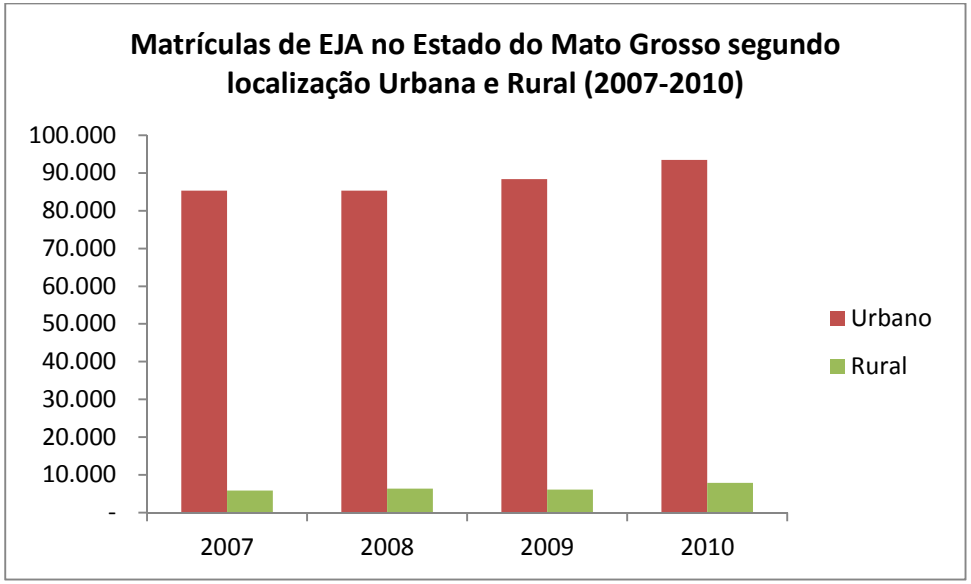
Matrículas de EJA no Estado do Mato Grosso por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	85.342	5.837
2008	85.318	6.366
2009	88.371	6.093
2010	93.417	7.894

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



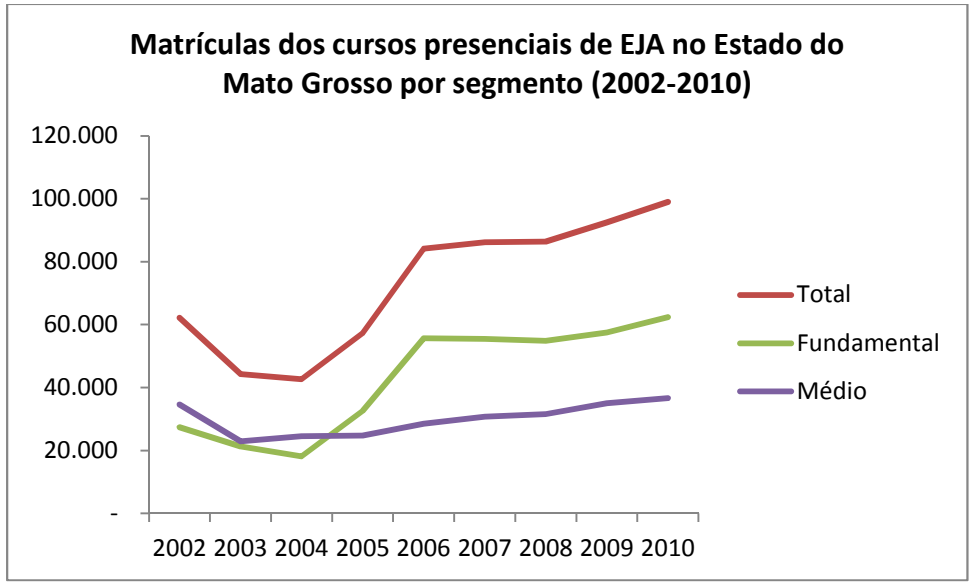
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	64.859	62.208	27.366	-	16.117	11.081	168	34.603	-	32.973	383	1.247	239	-	-	239	-
2003	44.987	44.323	21.292	-	12.538	8.606	148	22.906	-	22.236	188	482	125	-	-	125	-
2004	44.133	42.643	18.121	-	11.088	6.887	56	24.522	-	23.930	-	592					
2005	59.834	57.260	32.540	-	19.722	12.306	512	24.720	-	23.374	46	1.300					
2006	86.460	84.185	55.642	-	39.508	15.971	163	28.543	32	27.508	500	503					
2007	91.221	86.149	55.438	-	37.727	17.426	285	30.711	-	29.980	314	417					
2008	91.784	86.382	54.844	-	37.148	17.403	293	31.538	-	31.308	56	174					
2009	95.236	92.494	57.491	30	41.956	15.378	127	35.003	-	34.414	-	589					
2010	101.311	99.040	62.421	-	48.519	13.844	58	36.619	-	36.231		388					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



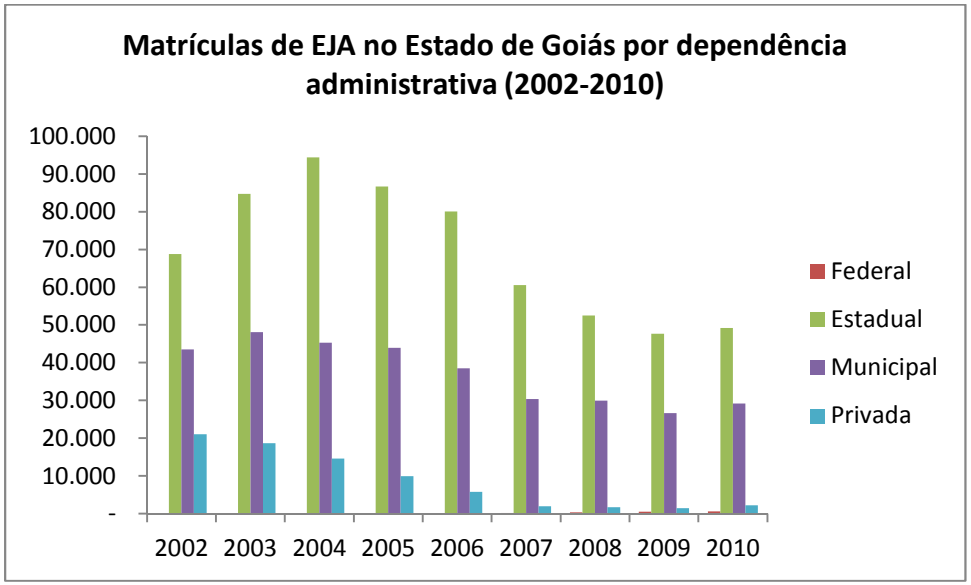
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Goiás

Matrículas de EJA no Estado de Goiás por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	133.416	70	68.756	43.541	21.049
2003	151.495	19	84.696	48.118	18.662
2004	154.279		94.373	45.295	14.611
2005	140.463		86.622	43.904	9.937
2006	124.452	32	80.080	38.535	5.805
2007	93.048	185	60.555	30.339	1.969
2008	84.554	356	52.536	29.911	1.751
2009	76.287	545	47.687	26.621	1.434
2010	81.209	573	49.229	29.204	2.203

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

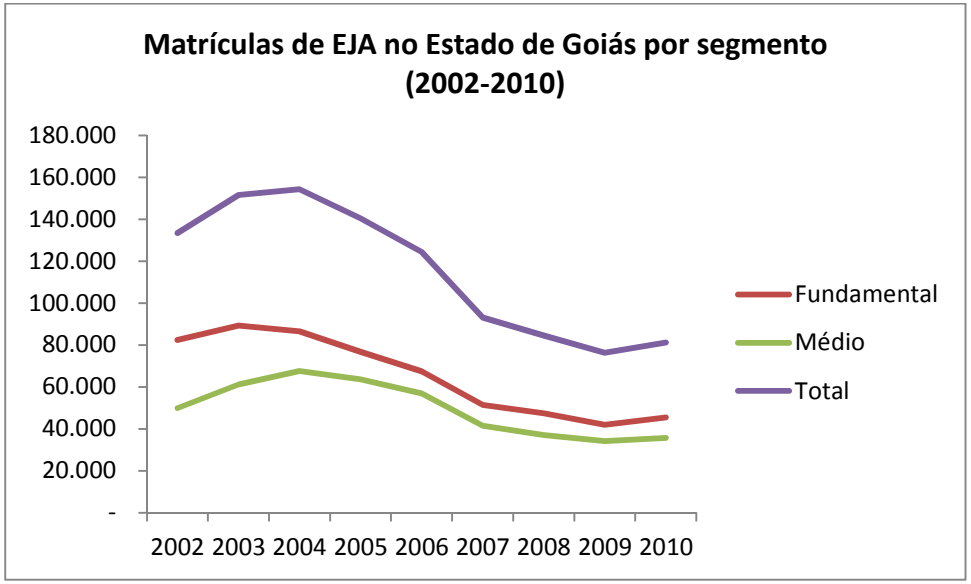


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC

Matrículas de EJA no Estado de Goiás por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	133.416	82.477	49.986	953
2003	151.495	89.328	61.232	935
2004	154.279	86.601	67.678	
2005	140.463	76.770	63.693	
2006	124.452	67.553	56.899	
2007	93.048	51.453	41.595	
2008	84.554	47.466	37.088	
2009	76.274	42.018	34.256	
2010	81.209	45.518	35.691	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

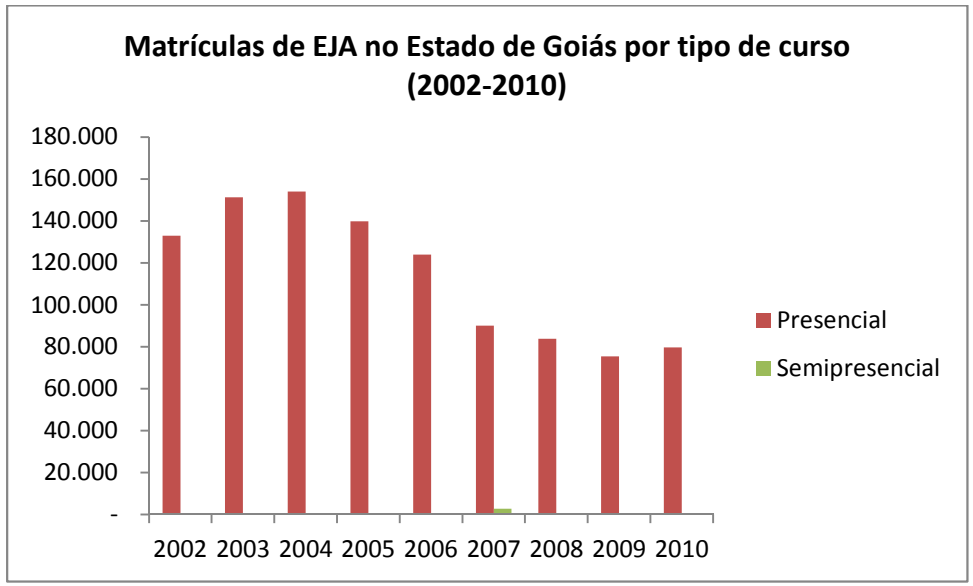


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC

Matrículas de EJA no Estado de Goiás por tipo de curso (2002-2010)*

Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	133.416	132.958	246		212
2003	151.495	151.317	121		57
2004	154.279	153.967	312		
2005	140.463	139.769	694		
2006	124.452	123.928	524		
2007	93.048	90.060	2.838	150	
2008	84.554	83.747	463	344	
2009	76.274	75.376	422	476	
2010	81.209	79.626	684	899	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

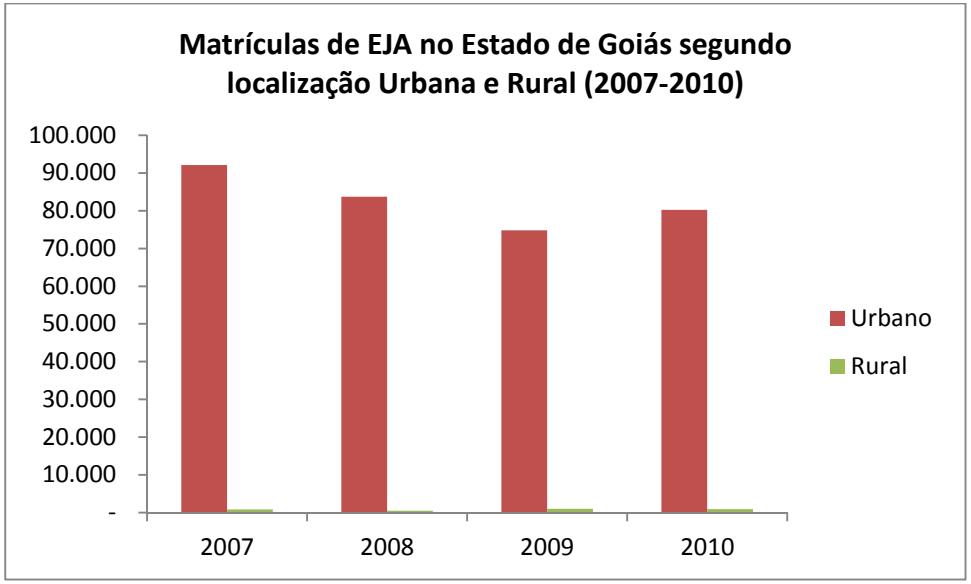


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Estado de Goiás por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	92.061	837
2008	83.656	554
2009	74.777	1.021
2010	80.232	977

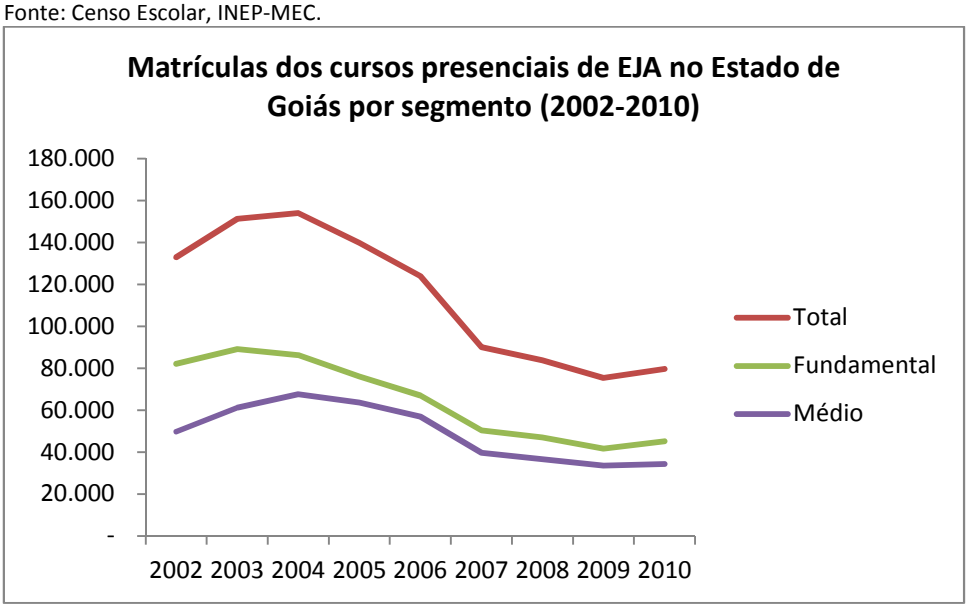
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial												
		Total	Fundamental					Médio						
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Feder
2002	133.416	132.958	82.210	70	38.045	41.461	2.634	49.795	-	30.618	1.009	18.168	953	
2003	151.495	151.317	89.188	19	41.026	46.497	1.646	61.194	-	43.617	618	16.959	935	
2004	154.279	153.967	86.289	-	40.296	44.212	1.781	67.678	-	54.077	771	12.830		
2005	140.463	139.769	76.076	-	32.856	42.390	830	63.693	-	53.647	939	9.107		
2006	124.452	123.928	67.029	-	29.360	37.029	640	56.899	32	50.642	1.060	5.165		
2007	93.048	90.060	50.320	-	21.005	28.976	339	39.740	35	37.415	820	1.470		
2008	84.554	83.747	47.084	-	17.908	28.932	244	36.663	12	34.628	604	1.419		
2009	76.287	75.376	41.764	-	15.866	25.673	225	33.612	69	31.821	666	1.056		
2010	81.209	79.626	45.207		16.448	28.132	627	34.419	-	32.709	746	964		

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



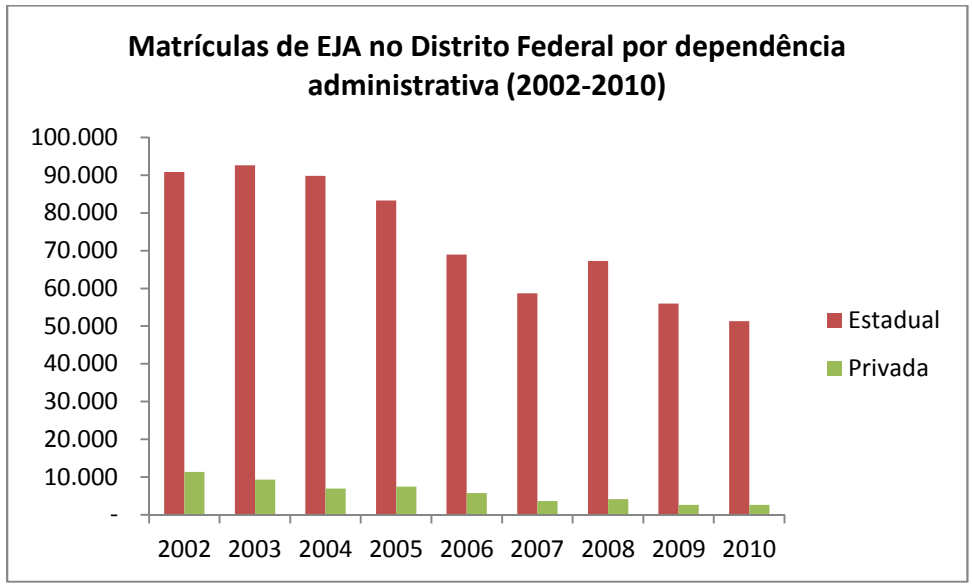
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Distrito Federal

Matrículas de EJA no Distrito Federal por Dependência Administrativa (2002-2010)*

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	102.124	-	90.786	-	11.338
2003	101.983	-	92.619	-	9.364
2004	96.838	-	89.829	-	7.009
2005	90.773	-	83.279	-	7.494
2006	74.707	-	68.912	-	5.795
2007	62.317	-	58.650	-	3.667
2008	71.437	-	67.262	-	4.175
2009	58.663	-	55.974	-	2.689
2010	53.963	-	51.290	-	2.673

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização e os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.

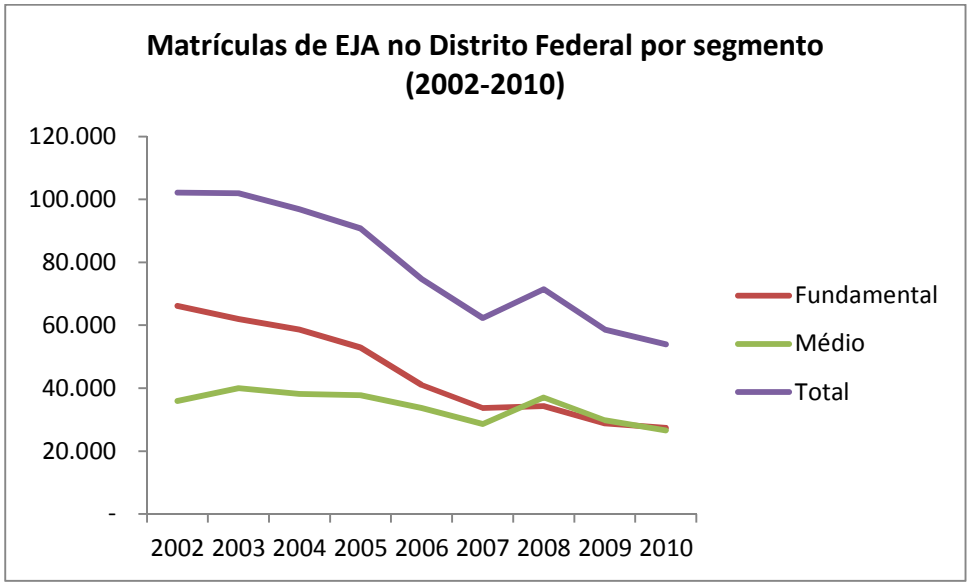


Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Distrito Federal por Segmento (2002-2010)*

Ano	Total	Fundamental	Médio	Alfabetização
2002	102.124	66.155	35.969	
2003	101.983	62.028	39.955	
2004	96.838	58.635	38.203	
2005	90.773	52.966	37.807	
2006	74.707	40.998	33.709	
2007	62.317	33.658	28.659	
2008	71.437	34.336	37.101	
2009	58.663	28.811	29.852	
2010	53.963	27.375	26.588	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
* Inclui os cursos presenciais, semipresenciais, EJA-EP e Cursos Preparatórios para Exames.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Matrículas de EJA no Distrito Federal por tipo de curso (2002-2010)*

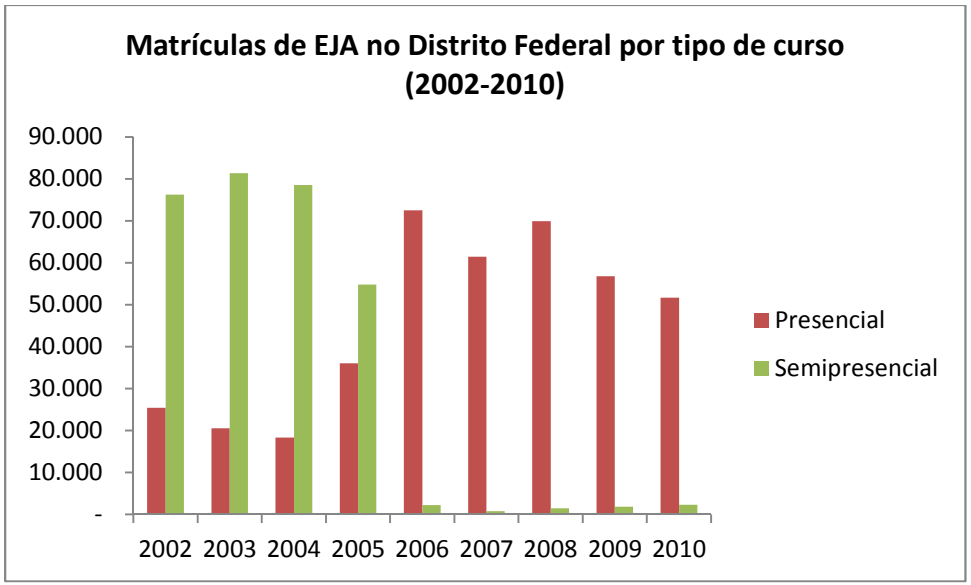
Ano	Total	Presencial	Semipresencial	EJA-EP	Curso preparatório
2002	102.124	25.406	76.273		445
2003	101.983	20.515	81.388		80
2004	96.838	18.320	78.518		
2005	90.773	36.002	54.771		
2006	74.707	72.495	2.212		
2007	62.317	61.460	743	114	
2008	71.437	69.883	1.441	113	
2009	58.663	56.807	1.815	41	
2010	53.963	51.684	2.279	-	

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos de Alfabetização.

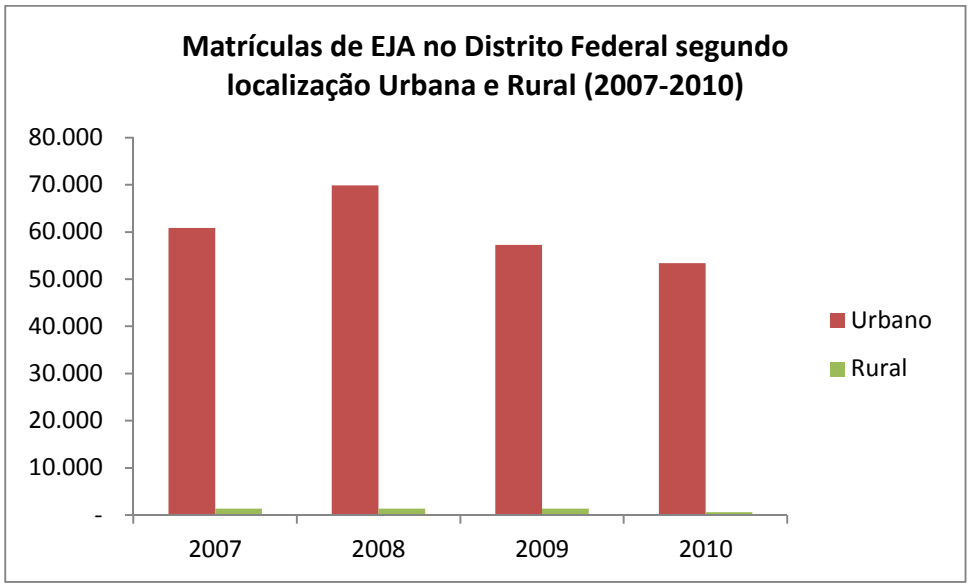
Matrículas de EJA no Distrito Federal por localização (2007-2010)*

Ano	Urbano	Rural
2007	60.853	1.350
2008	69.894	1.396
2009	57.275	1.347
2010	53.368	595

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.
*Inclui somente cursos presenciais e semipresenciais.



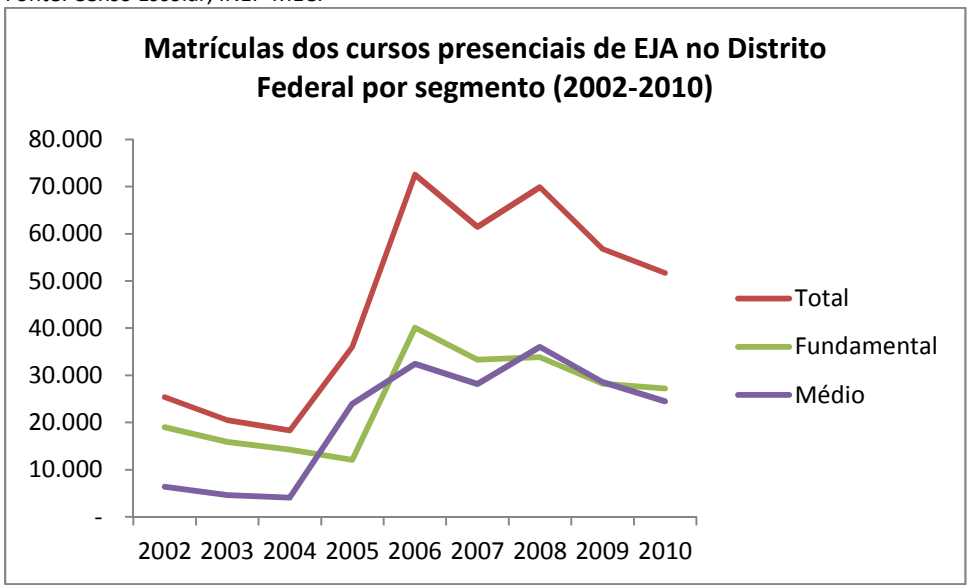
Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

Ano	Total Geral	Presencial															
		Total	Fundamental					Médio					Alfabetização				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	102.124	25.406	19.009	-	16.757	-	2.252	6.397	-	-	-	6.397	-	-	-	-	-
2003	101.983	20.515	15.898	-	14.899	-	999	4.617	-	-	-	4.617	-	-	-	-	-
2004	96.838	18.320	14.268	-	12.874	-	1.394	4.052	-	274	-	3.778					
2005	90.773	36.002	12.074	-	11.237	-	837	23.928	-	20.621	-	3.307					
2006	74.707	72.495	40.074	-	39.347	-	727	32.421	-	29.565	-	2.856					
2007	62.317	61.460	33.297	-	32.463	-	834	28.163	-	26.187	-	1.976					
2008	71.437	69.883	33.867	-	33.060	-	807	36.016	-	33.945	-	2.071					
2009	58.663	56.807	28.238	-	27.882	-	356	28.569	-	27.381	-	1.188					
2010	53.963	51.684	27.202	-	26.733	-	469	24.482	-	23.459	-	1.023					

Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.



Fonte: Censo Escolar, INEP-MEC.

1.2. Taxa de Analfabetismo

Censo 2010

Taxa de Analfabetismo no Brasil, Estados e Regiões (Censo IBGE 2010)								
	Total	**Faixa etária**	**Total por faixa etária**	**Alfabetizadas**	**Não alfabetizadas**	**% Não alfabetizadas**	**Total - Não albafetizados**	**Taxa de analfabetismo**
Brasil	**144.823.504**	**15 a 19 anos**	16.990.870	16.616.829	374.041	2,20%	13.940.729	9,63%
		20 a 29 anos	34.349.603	33.189.779	1.159.824	3,38%		
		30 a 39 anos	29.633.093	27.686.157	1.946.936	6,57%		
		40 a 49 anos	24.842.718	22.391.006	2.451.712	9,87%		
		50 a 59 anos	18.416.621	15.869.709	2.546.912	13,83%		
		60 anos ou mais	20.590.599	15.129.295	5.461.304	26,52%		
Norte	**10.913.777**	**15 a 19 anos**	1.644.489	1.590.232	54.257	3,30%	1.221.106	11,19%
		20 a 29 anos	3.031.044	2.891.132	139.912	4,62%		
		30 a 39 anos	2.385.137	2.187.751	197.386	8,28%		
		40 a 49 anos	1.675.132	1.451.135	223.997	13,37%		
		50 a 59 anos	1.096.506	876.963	219.543	20,02%		
		60 anos ou mais	1.081.469	695.458	386.011	35,69%		
Rondônia	**1.138.089**	**15 a 19 anos**	155.955	154.062	1.893	1,21%	99.642	8,76%
		20 a 29 anos	297.591	292.234	5.357	1,80%		
		30 a 39 anos	249.445	239.037	10.408	4,17%		
		40 a 49 anos	196.199	177.698	18.501	9,43%		
		50 a 59 anos	126.214	104.474	21.740	17,22%		
		60 anos ou mais	112.685	70.942	41.743	37,04%		
Acre	**486.329**	**15 a 19 anos**	76.983	73.442	3.541	4,60%	80.264	16,50%
		20 a 29 anos	137.753	127.187	10.566	7,67%		
		30 a 39 anos	106.882	91.361	15.521	14,52%		

		40 a 49 anos	71.409	56.123	15.286	21,41%		
		50 a 59 anos	46.376	32.689	13.687	29,51%		
		60 anos ou mais	46.926	25.263	21.663	46,16%		
Amazonas	**2.327.972**	**15 a 19 anos**	364.794	350.402	14.392	3,95%	229.349	9,85%
		20 a 29 anos	663.036	631.252	31.784	4,79%		
		30 a 39 anos	518.352	480.598	37.754	7,28%		
		40 a 49 anos	349.377	308.657	40.720	11,66%		
		50 a 59 anos	222.188	183.837	38.351	17,26%		
		60 anos ou mais	210.225	143.877	66.348	31,56%		
Roraima	**301.598**	**15 a 19 anos**	46.987	45.209	1.778	3,78%	31.156	10,33%
		20 a 29 anos	86.806	82.932	3.874	4,46%		
		30 a 39 anos	66.743	62.217	4.526	6,78%		
		40 a 49 anos	46.829	41.222	5.607	11,97%		
		50 a 59 anos	29.565	23.815	5.750	19,45%		
		60 anos ou mais	24.668	15.047	9.621	39,00%		
Pará	**5.226.650**	**15 a 19 anos**	787.177	759.113	28.064	3,57%	613.897	11,75%
		20 a 29 anos	1.456.469	1.381.255	75.214	5,16%		
		30 a 39 anos	1.131.811	1.025.673	106.138	9,38%		
		40 a 49 anos	788.822	674.726	114.096	14,46%		
		50 a 59 anos	527.236	419.017	108.219	20,53%		
		60 anos ou mais	535.135	352.969	182.166	34,04%		
Amapá	**447.666**	**15 a 19 anos**	73.274	71.639	1.635	2,23%	37.702	8,42%
		20 a 29 anos	132.350	128.318	4.032	3,05%		
		30 a 39 anos	102.046	95.556	6.490	6,36%		
		40 a 49 anos	66.237	58.987	7.250	10,95%		
		50 a 59 anos	39.483	32.789	6.694	16,95%		
		60 anos ou mais	34.276	22.675	11.601	33,85%		

Tocantins	**985.473**	**15 a 19 anos**	139.319	136.365	2.954	2,12%	129.096	13,10%
		20 a 29 anos	257.039	247.954	9.085	3,53%		
		30 a 39 anos	209.858	193.309	16.549	7,89%		
		40 a 49 anos	156.259	133.722	22.537	14,42%		
		50 a 59 anos	105.444	80.342	25.102	23,81%		
		60 anos ou mais	117.554	64.685	52.869	44,97%		
Nordeste	**38.977.259**	**15 a 19 anos**	5.137.131	4.926.684	210.447	4,10%	7.431.414	19,07%
		20 a 29 anos	9.828.978	9.105.036	723.942	7,37%		
		30 a 39 anos	7.909.522	6.706.173	1.203.349	15,21%		
		40 a 49 anos	6.273.193	4.865.293	1.407.900	22,44%		
		50 a 59 anos	4.372.258	3.054.569	1.317.689	30,14%		
		60 anos ou mais	5.456.177	2.888.090	2.568.087	47,07%		
Maranhão	**4.540.713**	**15 a 19 anos**	682.251	648.887	33.364	4,89%	948.187	20,88%
		20 a 29 anos	1.251.938	1.140.128	111.810	8,93%		
		30 a 39 anos	903.926	746.959	156.967	17,37%		
		40 a 49 anos	660.856	491.502	169.354	25,63%		
		50 a 59 anos	473.061	303.105	169.956	35,93%		
		60 anos ou mais	568.681	261.945	306.736	53,94%		
Piauí	**2.288.324**	**15 a 19 anos**	301.868	288.386	13.482	4,47%	524.710	22,93%
		20 a 29 anos	576.820	525.663	51.157	8,87%		
		30 a 39 anos	453.672	369.367	84.305	18,58%		
		40 a 49 anos	359.160	265.283	93.877	26,14%		
		50 a 59 anos	264.927	167.144	97.783	36,91%		
		60 anos ou mais	331.877	147.771	184.106	55,47%		
Ceará	**6.264.131**	**15 a 19 anos**	846.841	816.095	30.746	3,63%	1.176.638	18,78%
		20 a 29 anos	1.565.729	1.462.182	103.547	6,61%		
		30 a 39 anos	1.234.369	1.045.173	189.196	15,33%		

		40 a 49 anos	1.020.387	793.290	227.097	22,26%		
		50 a 59 anos	687.330	478.382	208.948	30,40%		
		60 anos ou mais	909.475	492.371	417.104	45,86%		
Rio Grande do Norte	**2.382.025**	**15 a 19 anos**	297.278	284.226	13.052	4,39%	441.956	18,55%
		20 a 29 anos	597.687	555.739	41.948	7,02%		
		30 a 39 anos	476.792	407.067	69.725	14,62%		
		40 a 49 anos	406.137	318.266	87.871	21,64%		
		50 a 59 anos	261.241	187.175	74.066	28,35%		
		60 anos ou mais	342.890	187.596	155.294	45,29%		
Paraíba	**2.813.647**	**15 a 19 anos**	352.977	337.823	15.154	4,29%	616.609	21,91%
		20 a 29 anos	674.031	618.200	55.831	8,28%		
		30 a 39 anos	558.012	453.622	104.390	18,71%		
		40 a 49 anos	458.170	340.751	117.419	25,63%		
		50 a 59 anos	319.072	216.772	102.300	32,06%		
		60 anos ou mais	451.385	229.870	221.515	49,07%		
Pernambuco	**6.539.679**	**15 a 19 anos**	813.598	778.266	35.332	4,34%	1.177.707	18,01%
		20 a 29 anos	1.597.223	1.477.221	120.002	7,51%		
		30 a 39 anos	1.352.255	1.162.654	189.601	14,02%		
		40 a 49 anos	1.079.244	850.815	228.429	21,17%		
		50 a 59 anos	759.416	553.089	206.327	27,17%		
		60 anos ou mais	937.943	539.927	398.016	42,43%		
Alagoas	**2.210.133**	**15 a 19 anos**	312.992	293.154	19.838	6,34%	537.541	24,32%
		20 a 29 anos	562.061	495.208	66.853	11,89%		
		30 a 39 anos	458.382	357.588	100.794	21,99%		
		40 a 49 anos	354.729	247.934	106.795	30,11%		
		50 a 59 anos	245.206	151.660	93.546	38,15%		
		60 anos ou mais	276.763	127.048	149.715	54,10%		

Sergipe	**1.511.795**	**15 a 19 anos**	202.045	193.939	8.106	4,01%	278.251	18,41%
		20 a 29 anos	390.266	360.768	29.498	7,56%		
		30 a 39 anos	318.943	268.902	50.041	15,69%		
		40 a 49 anos	249.941	195.026	54.915	21,97%		
		50 a 59 anos	164.643	114.692	49.951	30,34%		
		60 anos ou mais	185.957	100.217	85.740	46,11%		
Bahia	**10.426.812**	**15 a 19 anos**	1.327.281	1.285.908	41.373	3,12%	1.729.815	16,59%
		20 a 29 anos	2.613.223	2.469.927	143.296	5,48%		
		30 a 39 anos	2.153.171	1.894.841	258.330	12,00%		
		40 a 49 anos	1.684.569	1.362.426	322.143	19,12%		
		50 a 59 anos	1.197.362	882.550	314.812	26,29%		
		60 anos ou mais	1.451.206	801.345	649.861	44,78%		
Sudeste	**62.912.190**	**15 a 19 anos**	6.594.988	6.520.912	74.076	1,12%	3.432.113	5,46%
		20 a 29 anos	14.178.628	13.978.498	200.130	1,41%		
		30 a 39 anos	12.824.379	12.465.185	359.194	2,80%		
		40 a 49 anos	11.119.884	10.593.749	526.135	4,73%		
		50 a 59 anos	8.666.957	8.024.637	642.320	7,41%		
		60 anos ou mais	9.527.354	7.897.096	1.630.258	17,11%		
Minas Gerais	**15.203.309**	**15 a 19 anos**	1.719.275	1.698.295	20.980	1,22%	1.265.101	8,32%
		20 a 29 anos	3.438.185	3.374.946	63.239	1,84%		
		30 a 39 anos	3.012.137	2.885.001	127.136	4,22%		
		40 a 49 anos	2.668.360	2.475.204	193.156	7,24%		
		50 a 59 anos	2.054.787	1.807.257	247.530	12,05%		
		60 anos ou mais	2.310.565	1.697.505	613.060	26,53%		
Espírito Santo	**2.703.310**	**15 a 19 anos**	301.529	297.664	3.865	1,28%	219.786	8,13%
		20 a 29 anos	645.831	634.127	11.704	1,81%		
		30 a 39 anos	558.476	536.812	21.664	3,88%		

		40 a 49 anos	472.909	437.265	35.644	7,54%		
		50 a 59 anos	359.820	313.647	46.173	12,83%		
		60 anos ou mais	364.745	264.009	100.736	27,62%		
Rio de Janeiro	**12.604.290**	**15 a 19 anos**	1.270.276	1.255.592	14.684	1,16%	542.241	4,30%
		20 a 29 anos	2.667.136	2.630.793	36.343	1,36%		
		30 a 39 anos	2.513.197	2.452.166	61.031	2,43%		
		40 a 49 anos	2.244.818	2.159.250	85.568	3,81%		
		50 a 59 anos	1.828.255	1.727.510	100.745	5,51%		
		60 anos ou mais	2.080.608	1.836.738	243.870	11,72%		
São Paulo	**32.401.281**	**15 a 19 anos**	3.303.908	3.269.361	34.547	1,05%	1.404.985	4,34%
		20 a 29 anos	7.427.476	7.338.632	88.844	1,20%		
		30 a 39 anos	6.740.569	6.591.206	149.363	2,22%		
		40 a 49 anos	5.733.797	5.522.030	211.767	3,69%		
		50 a 59 anos	4.424.095	4.176.223	247.872	5,60%		
		60 anos ou mais	4.771.436	4.098.844	672.592	14,10%		
Sul	**21.403.574**	**15 a 19 anos**	2.349.554	2.328.213	21.341	0,91%	1.092.126	5,10%
		20 a 29 anos	4.678.610	4.626.731	51.879	1,11%		
		30 a 39 anos	4.159.394	4.061.505	97.889	2,35%		
		40 a 49 anos	3.905.698	3.744.550	161.148	4,13%		
		50 a 59 anos	3.022.853	2.807.579	215.274	7,12%		
		60 anos ou mais	3.287.465	2.742.870	544.595	16,57%		
Paraná	**8.053.026**	**15 a 19 anos**	928.631	920.445	8.186	0,88%	251.502	3,12%
		20 a 29 anos	1.781.564	1.760.098	21.466	1,20%		
		30 a 39 anos	1.623.747	1.580.708	43.039	2,65%		
		40 a 49 anos	1.466.832	1.391.151	75.681	5,16%		
		50 a 59 anos	1.081.297	978.167	103.130	9,54%		
		60 anos ou mais	1.170.955	916.279	254.676	21,75%		

Santa Catarina	**4.886.123**	**15 a 19 anos**	545.186	540.748	4.438	0,81%	202.583	4,15%
		20 a 29 anos	1.132.141	1.121.353	10.788	0,95%		
		30 a 39 anos	982.237	961.598	20.639	2,10%		
		40 a 49 anos	905.865	871.572	34.293	3,79%		
		50 a 59 anos	663.781	623.813	39.968	6,02%		
		60 anos ou mais	656.913	564.456	92.457	14,07%		
Rio Grande do Sul	**8.464.425**	**15 a 19 anos**	875.737	867.020	8.717	1,00%	383.365	4,53%
		20 a 29 anos	1.764.905	1.745.280	19.625	1,11%		
		30 a 39 anos	1.553.410	1.519.199	34.211	2,20%		
		40 a 49 anos	1.533.001	1.481.827	51.174	3,34%		
		50 a 59 anos	1.277.775	1.205.599	72.176	5,65%		
		60 anos ou mais	1.459.597	1.262.135	197.462	13,53%		
Centro-Oeste	**10.616.704**	**15 a 19 anos**	1.264.708	1.250.788	13.920	1,10%	763.970	7,20%
		20 a 29 anos	2.632.343	2.588.382	43.961	1,67%		
		30 a 39 anos	2.354.661	2.265.543	89.118	3,78%		
		40 a 49 anos	1.868.811	1.736.279	132.532	7,09%		
		50 a 59 anos	1.258.047	1.105.961	152.086	12,09%		
		60 anos ou mais	1.238.134	905.781	332.353	26,84%		
Mato Grosso do Sul	**1.837.311**	**15 a 19 anos**	225.991	223.457	2.534	1,12%	141.171	7,68%
		20 a 29 anos	437.184	429.124	8.060	1,84%		
		30 a 39 anos	382.085	366.272	15.813	4,14%		
		40 a 49 anos	323.278	298.391	24.887	7,70%		
		50 a 59 anos	229.503	201.776	27.727	12,08%		
		60 anos ou mais	239.270	177.120	62.150	25,97%		
Mato Grosso	**2.255.487**	**15 a 19 anos**	284.382	280.194	4.188	1,47%	191.749	8,50%
		20 a 29 anos	570.193	558.367	11.826	2,07%		
		30 a 39 anos	501.155	478.894	22.261	4,44%		

		40 a 49 anos	397.955	362.496	35.459	8,91%		
		50 a 59 anos	262.176	221.652	40.524	15,46%		
		60 anos ou mais	239.626	162.135	77.491	32,34%		
Goiás	**4.562.239**	**15 a 19 anos**	533.590	528.031	5.559	1,04%	362.884	7,95%
		20 a 29 anos	1.110.741	1.091.962	18.779	1,69%		
		30 a 39 anos	1.005.904	964.908	40.996	4,08%		
		40 a 49 anos	802.725	742.897	59.828	7,45%		
		50 a 59 anos	547.654	476.411	71.243	13,01%		
		60 anos ou mais	561.625	395.146	166.479	29,64%		
Distrito Federal	**1.961.667**	**15 a 19 anos**	220.745	219.106	1.639	0,74%	68.166	3,47%
		20 a 29 anos	514.225	508.929	5.296	1,03%		
		30 a 39 anos	465.517	455.469	10.048	2,16%		
		40 a 49 anos	344.853	332.495	12.358	3,58%		
		50 a 59 anos	218.714	206.122	12.592	5,76%		
		60 anos ou mais	197.613	171.380	26.233	13,27%		

1.3. Jovens e Adultos no Ensino Regular (Brasil e Regiões)

Brasil

Jovens e adultos no Ensino Regular (2002 - 2010) - Brasil													
Ano	E. Fundamental									E. Médio			
	Total	E. Fundamental - 1a a 4a				E. Fundamental - 5a a 8a				Total	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29
		15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29				
2002	7.577.784	682.718	308.456	86.286	229.497	4.266.099	1.514.919	223.828	265.981	4.477.850	3.790.983	338.619	348.248
2003	6.852.788	554.642	233.015	67.617	192.643	4.110.926	1.289.607	182.280	222.058	4.529.516	3.824.021	346.224	359.271
2004	6.219.325	441.317	166.242	53.220	163.010	3.941.448	1.111.736	154.420	187.932	4.444.228	3.754.692	337.450	352.086
2005	5.705.496	380.898	134.435	47.989	154.255	3.716.434	963.251	135.682	172.552	4.261.841	3.591.127	316.125	354.589
2006	5.253.830	326.531	99.634	38.271	128.395	3.569.438	829.021	114.382	148.158	4.093.549	3.453.013	298.392	342.144
2007	7.741.218	84.562	27.520	95.854	3.321.121	3.321.121	674.931	81.404	134.705	3.698.162	3.085.776	280.173	332.213
2008	6.499.757	42.335	14.732	54.136	2.928.736	2.928.736	402.049	50.795	78.238	2.990.964	2.557.780	195.649	237.535
2009	6.828.509	42.305	13.594	49.645	3.103.359	3.103.359	398.648	45.142	72.457	3.028.662	2.568.860	202.881	256.921
2010	6.970.321	37.849	9.771	31.190	3.204.588	3.204.588	391.757	35.592	54.986	2.981.554	2.552.495	187.519	241.540

Centro-Oeste

Jovens e adultos no Ensino Regular (2002 - 2010) - Centro-Oeste													
Ano	**E. Fundamental**									**E. Médio**			
	Total	**E. Fundamental - 1a a 4a**				**E. Fundamental - 5a a 8a**				**Total**	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29
		15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29				
2002	593.629	23.424	13.147	6.927	25.935	330.736	132.234	25.122	36.104	323.199	270.882	25.685	26.632
2003	517.276	18.321	9.328	4.562	17.550	312.077	105.367	20.030	30.041	307.963	257.891	24.499	25.573
2004	475.426	15.268	6.730	4.019	15.766	299.316	89.140	18.005	27.182	302.609	254.969	22.840	24.800
2005	411.157	13.096	5.171	3.004	12.524	275.220	66.488	13.290	22.364	277.427	236.796	18.524	22.107
2006	376.902	12.438	3.813	2.412	10.033	260.671	58.032	11.272	18.231	272.576	235.539	17.187	19.850
2007	327.479	12.858	3.938	1.946	8.279	235.353	43.577	7.483	14.045	245.189	209.912	16.083	19.194
2008	293.767	9.954	2.770	1.329	5.676	224.554	33.356	5.683	10.445	209.240	179.484	13.469	16.287
2009	281.812	9.348	2.404	1.233	5.638	223.663	26.647	4.224	8.655	205.035	175.438	12.775	16.822
2010	284.688	8.935	1.913	795	2.983	231.855	27.073	3.601	7.533	204.282	177.091	11.384	15.807

Sul

Jovens e adultos no Ensino Regular (2002 - 2010) - Sul													
Ano	**E. Fundamental**									**E. Médio**			
	Total	**E. Fundamental - 1a a 4a**				**E. Fundamental - 5a a 8a**							
		15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	**Total**	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29
2002	520.913	16.539	3.541	996	4.581	410.850	65.152	7.560	11.694	437.779	390.274	23.521	23.984
2003	501.524	14.623	3.180	1.069	4.200	404.302	55.877	6.857	11.416	438.425	388.853	23.550	26.022
2004	469.165	12.849	2.395	780	3.366	388.479	46.904	5.450	8.942	411.305	365.682	21.304	24.319
2005	435.562	11.254	1.768	624	2.896	370.139	37.731	4.060	7.090	372.377	330.578	19.119	22.680
2006	452.356	11.333	1.653	557	2.818	384.885	40.003	3.985	7.122	366.990	324.651	18.985	23.354
2007	427.829	11.967	1.992	440	2.298	363.075	38.655	3.230	6.172	339.081	301.135	17.404	20.542
2008	418.138	10.226	1.114	102	383	367.433	32.934	2.100	3.846	321.595	288.022	15.366	18.207
2009	433.778	10.446	944	77	333	385.147	31.836	1.696	3.299	305.743	276.521	13.007	16.215
2010	420.218	9.545	771	58	209	378.083	28.342	1.089	2.121	283.505	257.537	11.295	14.673

Sudeste

Jovens e adultos no Ensino Regular (2002 - 2010) - Sudeste												
Ano	**E. Fundamental**								**E. Médio**			
	Total	**E. Fundamental - 1a a 4a**				**E. Fundamental - 5a a 8a**				**Total**			
		15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29		18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29
2002	1.957.246	63.043	23.669	10.719	41.600	1.463.773	273.684	33.249	47.509	1.716.145	1.509.616	96.930	109.599
2003	1.800.315	55.743	19.864	10.320	41.965	1.364.190	228.590	31.346	48.297	1.646.380	1.457.055	88.001	101.324
2004	1.682.073	47.258	16.337	8.750	39.028	1.298.770	197.002	28.739	46.189	1.569.529	1.380.922	85.338	103.269
2005	1.572.755	41.334	13.001	8.266	39.185	1.236.792	164.938	25.375	43.864	1.444.172	1.266.276	75.105	102.791
2006	1.476.224	38.666	9.989	6.410	31.938	1.202.141	135.236	18.340	33.504	1.329.860	1.166.803	67.101	95.956
2007	1.349.881	38.713	8.208	4.115	25.455	1.124.816	108.303	12.578	27.693	1.167.247	1.025.840	57.216	84.191
2008	1.300.354	32.601	5.800	2.538	16.735	1.119.659	93.191	8.939	20.891	1.089.166	968.296	46.926	73.944
2009	1.264.614	28.744	4.522	1.688	13.221	1.114.828	78.921	6.059	16.631	1.017.905	914.129	38.725	65.051
2010	1.210.564	25.843	2.764	560	4.129	1.100.278	65.411	3.327	8.252	983.270	893.501	32.479	57.290

Nordeste

Jovens e adultos no Ensino Regular (2002 - 2010) - Nordeste													
Ano	**E. Fundamental**									**E. Médio**			
	Total	**E. Fundamental - 1a a 4a**				**E. Fundamental - 5a a 8a**				**Total**	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29
		15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29				
2002	3.758.969	460.951	228.103	60.263	144.523	1.677.080	900.750	137.409	149.890	1.545.459	1.258.333	145.601	141.525
2003	3.315.681	359.239	165.580	45.221	116.662	1.644.931	767.589	104.970	111.489	1.660.248	1.344.373	160.450	155.425
2004	2.919.711	276.184	111.020	33.389	92.864	1.567.199	662.086	86.855	90.114	1.680.276	1.376.119	156.322	147.835
2005	2.641.418	232.448	87.748	29.612	89.335	1.456.198	584.952	77.564	83.561	1.693.480	1.379.299	156.200	157.981
2006	2.333.483	192.274	62.772	23.510	74.948	1.347.815	492.837	66.055	73.272	1.656.190	1.350.202	150.144	155.844
2007	2.030.213	174.622	49.558	15.579	49.681	1.228.621	393.920	46.531	71.701	1.510.370	1.200.690	145.319	164.361
2008	1.319.137	80.154	22.353	7.784	25.401	931.436	192.659	26.445	32.905	1.055.855	862.876	92.001	100.978
2009	1.457.735	92.144	22.187	7.011	23.167	1.051.159	203.856	25.191	33.020	1.151.631	920.827	105.618	125.186
2010	1.538.842	105.440	19.950	4.998	16.997	1.134.794	209.249	20.354	27.060	1.147.114	928.038	99.600	119.476

Norte

Jovens e adultos no Ensino Regular (2002 - 2010) - Norte													
Ano	E. Fundamental									E. Médio			
	Total	E. Fundamental - 1a a 4a				E. Fundamental - 5a a 8a				Total	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29
		15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	mais de 29				
2002	747.027	118.761	39.996	7.381	12.858	383.660	143.099	20.488	20.784	455.268	361.878	46.882	46.508
2003	717.992	106.716	35.063	6.445	12.266	385.426	132.184	19.077	20.815	476.500	375.849	49.724	50.927
2004	672.992	89.758	29.760	6.324	11.986	387.684	116.604	15.371	15.505	480.509	377.000	51.646	51.863
2005	644.604	82.766	26.747	6.483	10.315	378.085	109.142	15.393	15.673	474.385	378.178	47.177	49.030
2006	614.865	71.820	21.407	5.382	8.658	373.926	102.913	14.730	16.029	467.933	375.818	44.975	47.140
2007	593.660	70.805	20.866	5.440	10.141	369.256	90.476	11.582	15.094	436.275	348.199	44.151	43.925
2008	405.204	32.644	10.298	2.979	5.941	285.654	49.909	7.628	10.151	315.108	259.102	27.887	28.119
2009	467.754	39.861	12.248	3.585	7.286	328.562	57.388	7.972	10.852	348.348	281.945	32.756	33.647
2010	507.162	45.978	12.451	3.360	6.872	359.578	61.682	7.221	10.020	363.383	296.328	32.761	34.294

1.4. Demanda potencial e demanda atendida em EJA

Fonte: PNAD e Censo Escolar

Demanda Potencial – EJA (Brasil, Estados e Regiões no período de 2002 a 2009)

Ano		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	EF	55,47%	53,38%	52,04%	50,79%	48,92%	47,16%	45,27%	44,58%
	EM	14,98%	15,41%	15,48%	15,33%	15,46%	15,98%	16,11%	15,23%
Norte	EF	55,32%	53,19%	57,89%	55,17%	52,57%	50,45%	48,20%	48,23%
	EM	18,11%	18,24%	15,98%	17,01%	16,92%	17,40%	17,59%	16,22%
Nordeste	EF	67,89%	65,87%	63,96%	62,58%	60,63%	58,33%	56,11%	57,26%
	EM	11,72%	12,68%	13,26%	13,17%	13,65%	14,25%	12,10%	14,29%
Sudeste	EF	49,17%	47,09%	45,09%	44,13%	42,32%	40,41%	39,25%	38,58%
	EM	16,19%	16,34%	16,49%	16,19%	16,03%	16,77%	16,42%	15,67%
Sul	EF	52,59%	50,01%	48,66%	47,64%	46,08%	45,55%	42,76%	42,18%
	EM	15,80%	16,43%	15,92%	15,70%	15,98%	16,01%	16,95%	16,07%
Centro-Oeste	EF	53,86%	52,49%	50,81%	49,33%	47,37%	45,99%	43,26%	42,41%
	EM	15,48%	15,40%	16,06%	15,63%	16,12%	16,17%	16,42%	15,34%
Rondônia	EF	55,84%	55,54%	58,97%	59,85%	57,45%	53,94%	53,33%	49,67%
	EM	16,41%	16,35%	15,43%	14,60%	14,58%	14,24%	15,26%	14,39%
Acre	EF	55,09%	51,92%	58,24%	54,07%	52,43%	45,69%	45,45%	43,43%
	EM	16,54%	13,30%	12,67%	14,51%	13,30%	16,08%	16,09%	14,69%
Amazonas	EF	48,87%	45,85%	50,24%	48,39%	43,09%	43,71%	40,55%	43,69%
	EM	17,71%	18,57%	16,14%	16,70%	17,20%	17,53%	17,40%	15,08%
Roraima	EF	52,40%	44,40%	48,84%	48,08%	45,05%	41,65%	39,48%	36,02%
	EM	17,60%	18,69%	16,62%	16,76%	15,85%	17,31%	14,03%	16,02%
Pará	EF	57,14%	39,26%	62,46%	58,61%	56,93%	54,60%	52,56%	52,42%

	EM	19,32%	13,81%	16,21%	17,99%	17,85%	18,07%	18,59%	17,75%
Amapá	EF	45,70%	43,02%	43,45%	39,55%	38,55%	35,59%	30,99%	36,62%
	EM	22,64%	19,74%	20,34%	18,76%	19,42%	21,71%	23,59%	17,51%
Tocantins	EF	64,29%	60,72%	58,87%	57,11%	55,34%	51,53%	49,02%	46,63%
	EM	14,63%	14,63%	14,64%	15,93%	14,98%	15,97%	14,40%	13,23%
Maranhão	EF	70,69%	67,85%	64,60%	64,81%	62,87%	58,72%	58,44%	55,42%
	EM	10,02%	11,70%	14,01%	14,26%	14,69%	15,38%	14,45%	15,09%
Piauí	EF	73,22%	70,53%	68,94%	68,07%	64,17%	63,90%	60,25%	60,48%
	EM	10,99%	12,52%	13,33%	11,41%	13,37%	11,80%	14,71%	12,63%
Ceará	EF	64,64%	63,57%	61,38%	59,83%	57,36%	55,08%	52,69%	51,47%
	EM	12,40%	13,34%	13,25%	13,66%	14,25%	15,16%	15,60%	15,65%
Rio Grande do Norte	EF	64,16%	63,05%	61,99%	59,55%	59,05%	56,14%	53,99%	54,67%
	EM	13,39%	14,17%	13,98%	13,55%	13,38%	13,97%	14,22%	14,23%
Paraíba	EF	71,38%	68,98%	67,29%	65,55%	64,89%	62,12%	58,98%	57,56%
	EM	10,16%	11,82%	12,59%	11,81%	12,38%	12,78%	13,51%	13,32%
Pernambuco	EF	65,71%	63,50%	62,30%	60,55%	59,20%	57,36%	55,52%	53,26%
	EM	11,76%	12,20%	12,76%	12,65%	13,11%	13,90%	14,37%	12,97%
Alagoas	EF	74,75%	72,67%	72,20%	71,33%	68,27%	65,65%	62,77%	63,56%
	EM	10,70%	11,63%	11,22%	11,23%	12,22%	14,08%	14,31%	11,56%
Sergipe	EF	63,30%	59,23%	58,43%	58,91%	58,39%	53,40%	50,40%	51,71%
	EM	13,28%	14,34%	14,39%	14,80%	14,38%	16,34%	16,59%	13,78%
Bahia	EF	67,79%	66,10%	63,69%	61,87%	59,62%	58,03%	55,72%	55,19%
	EM	12,21%	12,91%	13,52%	13,59%	13,86%	14,21%	14,52%	13,27%
Minas Gerais	EF	58,31%	56,44%	54,67%	53,36%	51,34%	49,28%	48,50%	47,51%
	EM	13,84%	14,27%	14,80%	14,80%	15,03%	16,67%	15,58%	15,13%
Espírito Santo	EF	54,68%	53,24%	49,61%	47,27%	47,50%	45,49%	45,95%	44,35%
	EM	15,28%	15,41%	16,40%	16,46%	16,98%	18,38%	16,34%	15,37%

Rio de Janeiro	EF	46,03%	44,55%	42,64%	41,82%	39,52%	37,46%	36,02%	36,77%
	EM	18,21%	18,46%	18,48%	18,24%	18,00%	18,31%	18,29%	17,09%
São Paulo	EF	45,63%	43,18%	41,15%	40,38%	38,72%	36,94%	35,54%	34,52%
	EM	16,55%	16,54%	16,50%	16,01%	15,64%	16,08%	16,09%	15,40%
Paraná	EF	51,50%	48,20%	48,04%	47,12%	45,28%	44,25%	41,06%	41,16%
	EM	14,80%	16,35%	14,66%	14,92%	15,23%	15,20%	16,43%	15,84%
Santa Catarina	EF	50,38%	46,89%	46,02%	43,55%	42,41%	42,73%	39,62%	38,22%
	EM	17,89%	18,57%	17,76%	16,78%	17,37%	16,56%	17,71%	16,13%
Rio Grande do Sul	EF	54,75%	53,35%	50,67%	50,35%	48,86%	48,35%	46,14%	45,38%
	EM	15,64%	15,38%	16,11%	15,85%	15,94%	16,45%	17,01%	16,24%
Mato Grosso do Sul	EF	55,76%	56,27%	55,30%	54,58%	51,29%	50,45%	48,17%	47,55%
	EM	14,78%	14,14%	14,61%	14,48%	15,95%	15,13%	15,28%	15,23%
Mato Grosso	EF	57,43%	57,72%	54,69%	53,29%	53,64%	53,73%	45,29%	45,74%
	EM	14,25%	14,36%	15,95%	16,94%	16,09%	16,25%	18,24%	16,46%
Goiás	EF	58,98%	55,78%	54,31%	52,94%	50,08%	48,06%	47,17%	45,36%
	EM	14,89%	15,49%	16,16%	14,96%	16,45%	16,57%	15,81%	15,54%
Distrito Federal	EF	35,43%	34,06%	33,64%	31,15%	30,06%	28,21%	27,35%	27,19%
	EM	18,95%	17,63%	17,33%	16,74%	15,53%	16,10%	16,75%	13,69%

Demanda Atendida - EJA (Brasil, Estados e Regiões no período de 2002 a 2009)

Ano		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	EF	15,67%	15,65%	14,84%	13,99%	13,55%	12,25%	10,86%	10,80%
	EM	33,77%	33,17%	32,67%	31,33%	29,71%	25,60%	21,71%	22,35%
Norte	EF	33,72%	33,25%	22,15%	22,09%	21,68%	20,08%	15,99%	16,76%
	EM	48,40%	49,16%	43,32%	39,28%	38,62%	34,94%	26,25%	30,68%
Nordeste	EF	21,30%	21,45%	20,25%	19,10%	18,11%	15,85%	12,67%	13,01%
	EM	49,69%	47,85%	47,11%	46,99%	43,48%	37,36%	32,56%	29,78%
Sudeste	EF	10,92%	10,77%	10,85%	10,28%	10,00%	9,43%	9,39%	8,91%
	EM	28,07%	27,62%	27,12%	25,77%	24,29%	20,48%	20,01%	19,38%
Sul	EF	8,73%	8,89%	8,95%	7,95%	8,20%	7,55%	7,65%	7,45%
	EM	23,73%	22,79%	23,22%	20,88%	20,73%	18,04%	15,90%	15,25%
Centro-Oeste	EF	16,46%	15,46%	14,46%	13,13%	12,67%	11,15%	10,85%	10,29%
	EM	36,18%	34,78%	33,19%	31,50%	28,99%	25,29%	22,47%	22,64%
Rondônia	EF	30,03%	29,76%	17,11%	15,18%	14,88%	10,59%	9,49%	11,01%
	EM	51,01%	55,08%	39,17%	39,31%	39,60%	38,05%	32,47%	35,66%
Acre	EF	45,06%	44,19%	26,34%	24,95%	22,36%	21,29%	16,52%	17,08%
	EM	65,19%	84,73%	70,70%	57,26%	53,81%	38,82%	31,23%	35,09%
Amazonas	EF	38,98%	38,58%	26,99%	27,55%	29,60%	26,23%	21,29%	19,83%
	EM	51,86%	49,30%	45,97%	39,41%	37,13%	33,15%	27,58%	31,81%
Roraima	EF	28,37%	36,03%	22,42%	19,43%	18,35%	15,82%	13,11%	13,48%
	EM	67,87%	66,63%	53,19%	46,82%	46,50%	33,30%	31,56%	25,65%
Pará	EF	35,07%	34,43%	21,52%	22,19%	21,37%	19,97%	15,72%	16,99%
	EM	43,85%	44,84%	39,99%	36,59%	36,79%	35,24%	24,44%	29,47%
Amapá	EF	33,59%	31,30%	29,07%	28,28%	26,17%	24,89%	22,22%	18,89%
	EM	44,15%	44,68%	39,07%	41,02%	38,85%	30,48%	19,84%	30,29%

Tocantins	EF	22,10%	20,91%	17,81%	16,43%	15,54%	13,65%	9,99%	10,54%
	EM	51,93%	51,98%	49,47%	44,06%	44,34%	35,87%	27,74%	29,46%
Maranhão	EF	22,69%	25,82%	23,19%	21,35%	20,72%	18,52%	13,53%	14,60%
	EM	44,79%	39,62%	42,77%	41,01%	41,35%	36,06%	28,31%	28,97%
Piauí	EF	23,23%	23,46%	20,97%	19,29%	19,39%	15,47%	12,24%	12,64%
	EM	52,02%	53,65%	52,39%	62,26%	51,23%	54,57%	31,24%	40,73%
Ceará	EF	20,16%	19,26%	18,43%	16,77%	15,88%	13,36%	10,63%	10,72%
	EM	54,97%	53,82%	47,18%	44,26%	38,66%	31,95%	20,94%	21,28%
Rio Grande do Norte	EF	20,16%	20,24%	19,28%	18,57%	16,33%	14,80%	11,65%	11,34%
	EM	43,28%	42,77%	43,97%	43,38%	41,17%	35,22%	24,45%	25,78%
Paraíba	EF	21,29%	22,46%	23,11%	21,52%	19,34%	16,24%	12,60%	12,92%
	EM	48,78%	43,10%	45,78%	46,15%	43,44%	38,36%	26,92%	27,78%
Pernambuco	EF	18,40%	18,69%	18,62%	17,86%	17,33%	15,52%	12,94%	13,03%
	EM	47,03%	44,63%	41,55%	43,49%	42,48%	38,10%	28,35%	32,83%
Alagoas	EF	20,96%	21,45%	20,82%	19,84%	19,41%	17,14%	13,86%	14,42%
	EM	41,36%	41,69%	46,50%	44,75%	41,27%	32,95%	23,31%	31,95%
Sergipe	EF	21,46%	22,26%	21,40%	19,64%	17,40%	16,86%	13,60%	13,40%
	EM	41,15%	39,22%	42,16%	37,68%	36,95%	31,79%	23,38%	28,38%
Bahia	EF	22,86%	21,80%	19,96%	19,27%	18,20%	16,07%	13,20%	13,65%
	EM	53,96%	52,86%	52,75%	53,13%	48,02%	39,70%	30,07%	33,19%
Minas Gerais	EF	10,45%	10,14%	9,62%	9,17%	9,09%	8,93%	8,57%	8,23%
	EM	29,81%	27,83%	27,36%	26,39%	24,76%	20,30%	20,41%	20,02%
Espírito Santo	EF	12,46%	11,51%	11,30%	10,34%	9,43%	8,89%	8,53%	8,68%
	EM	36,28%	33,54%	28,81%	25,99%	23,19%	18,21%	18,85%	18,84%
Rio de Janeiro	EF	13,85%	14,35%	14,97%	14,14%	14,03%	13,54%	14,13%	13,33%
	EM	28,21%	28,95%	29,39%	28,41%	27,67%	23,39%	23,69%	24,01%
São Paulo	EF	9,88%	9,63%	9,90%	9,40%	9,01%	8,16%	8,14%	7,55%

	EM	26,71%	26,49%	25,86%	24,30%	22,63%	19,47%	18,28%	17,11%
Paraná	EF	8,24%	8,86%	8,78%	7,40%	7,98%	8,02%	8,26%	7,73%
	EM	24,53%	21,52%	23,72%	19,80%	20,56%	19,89%	17,18%	16,33%
Santa Catarina	EF	9,92%	9,88%	10,10%	8,82%	8,97%	6,86%	7,13%	7,09%
	EM	24,40%	24,40%	25,29%	22,97%	22,57%	16,21%	14,29%	14,28%
Rio Grande do Sul	EF	8,59%	8,44%	8,54%	8,01%	8,02%	7,48%	7,38%	7,38%
	EM	22,63%	23,00%	21,59%	20,63%	19,79%	17,47%	15,68%	14,79%
Mato Grosso do Sul	EF	15,25%	14,39%	13,46%	12,50%	12,95%	11,79%	11,72%	11,31%
	EM	25,86%	28,81%	29,39%	29,56%	27,10%	26,97%	24,85%	23,32%
Mato Grosso	EF	15,41%	14,14%	13,52%	13,10%	13,03%	11,24%	12,23%	11,61%
	EM	38,65%	35,96%	33,46%	30,58%	32,16%	29,46%	24,35%	26,25%
Goiás	EF	6,22%	15,36%	13,95%	11,87%	11,18%	9,64%	8,49%	8,26%
	EM	39,25%	36,08%	33,98%	32,92%	27,93%	23,44%	21,13%	20,05%
Distrito Federal	EF	22,45%	20,61%	19,77%	19,28%	17,28%	15,87%	16,11%	13,77%
	EM	36,09%	35,69%	34,18%	31,22%	29,66%	23,48%	21,01%	23,65%

1.4. Faixa etária na EJA por segmentos de ensino (Brasil, Regiões e Estados)

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Brasil								
Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	1.353.463	42.928 3,17%	182.257 13,47%	312.526 23,09%	194.107 14,34%	172.456 12,74%	153.037 11,31%	296.152 21,88%
2003	1.551.018	36.461 2,35%	179.787 11,59%	337.673 21,77%	225.531 14,54%	202.969 13,09%	185.412 11,95%	383.185 24,71%
2004	1.553.483	32.087 2,07%	159.833 10,29%	299.686 19,29%	224.698 14,46%	206.873 13,32%	195.636 12,59%	434.670 27,98%
2005	1.488.574	27.483 1,85%	141.510 9,51%	261.838 17,59%	215.091 14,45%	203.352 13,66%	195.939 13,16%	443.361 29,78%
2006	1.487.072	20.511 1,38%	134.210 9,03%	241.615 16,25%	206.274 13,87%	201.167 13,53%	190.215 12,79%	493.080 33,16%
2007	1.142.703	15.744 1,38%	95.709 8,38%	173.420 15,18%	143.501 12,56%	146.830 12,85%	134.675 11,79%	432.824 37,88%
2008	1.110.101	31.590 2,85%	86.228 7,77%	154.040 13,88%	132.623 11,95%	144.540 13,02%	130.817 11,78%	430.263 38,76%
2009	1.022.750	26.606 2,60%	77.161 7,54%	131.607 12,87%	114.728 11,22%	136.231 13,32%	125.217 12,24%	411.200 40,21%
2010	915.470	11.177 1,22%	77.312 8,45%	111.503 12,18%	94.646 10,34%	117.601 12,85%	112.066 12,24%	391.165 42,73%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Brasil								
Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	1.434.650	25.676 1,79%	308.905 21,53%	535.671 37,34%	208.256 14,52%	147.166 10,26%	103.241 7,20%	105.735 7,37%
2003	1.764.869	27.616 1,56%	366.422 20,76%	666.617 37,77%	256.038 14,51%	182.933 10,37%	128.024 7,25%	137.219 7,78%
2004	1.866.192	31.244 1,67%	398.100 21,33%	674.233 36,13%	270.345 14,49%	196.159 10,51%	139.581 7,48%	156.530 8,39%
2005	1.906.976	28.262 1,48%	418.702 21,96%	663.253 34,78%	272.632 14,30%	202.255 10,61%	149.322 7,83%	172.550 9,05%
2006	2.029.153	27.910 1,38%	454.322 22,39%	681.942 33,61%	284.057 14,00%	217.205 10,70%	162.989 8,03%	200.728 9,89%
2007	1.710.801	17.380 1,02%	409.190 23,92%	592.955 34,66%	207.749 12,14%	166.380 9,73%	126.317 7,38%	190.830 11,15%
2008	1.891.733	97.946 5,18%	434.604 22,97%	613.974 32,46%	212.849 11,25%	181.516 9,60%	137.573 7,27%	213.271 11,27%
2009	1.813.952	90.388 4,98%	436.792 24,08%	581.240 32,04%	187.950 10,36%	174.128 9,60%	134.823 7,43%	208.631 11,50%
2010	1.711.157	29.415 1,72%	463.498 27,09%	576.115 33,67%	163.853 9,58%	155.027 9,06%	124.117 7,25%	199.132 11,64%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Brasil								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	874.001	3 0%	31.093 3,56%	391.639 44,81%	169.622 19,41%	116.859 13,37%	85.943 9,83%	78.842 9,02%
2003	980743	3 0%	31455 3,21%	430744 43,92%	186684 19,03%	133668 13,63%	98869 10,08%	97320 9,92%
2004	1157593	5 0%	40910 3,53%	520189 44,94%	217051 18,75%	152238 13,15%	113015 9,76%	114185 9,86%
2005	1.223.859	104 0,01%	39.749 3,25%	552.456 45,14%	223.798 18,29%	160.084 13,08%	120.587 9,85%	127.081 10,38%
2006	1.345.165	- 0,00%	53.432 3,97%	602.302 44,78%	237.578 17,66%	174.474 12,97%	131.437 9,77%	145.942 10,85%
2007	1.278.690	416 0,03%	27.970 2,19%	630.029 49,27%	207.536 16,23%	149.414 11,68%	114.584 8,96%	148.741 11,63%
2008	1.276.241	1.749 0,14%	53.074 4,16%	631.840 49,51%	194.833 15,27%	141.500 11,09%	108.122 8,47%	145.123 11,37%
2009	1.224.606	2.286 0,19%	46.245 3,78%	613.348 50,09%	181.178 14,79%	133.597 10,91%	104.040 8,50%	143.912 11,75%
2010	1.133.326	1.116 0,10%	22.929 2,02%	577.314 50,94%	169.156 14,93%	125.142 11,04%	97.240 8,58%	140.429 12,39%

Norte

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Região Norte								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	207.168	6.212 3,00%	33.142 16,00%	53.096 25,63%	30.787 14,86%	26.079 12,59%	21.747 10,50%	36.105 17,43%
2003	206.955	4.592 2,22%	29.364 14,19%	50.614 24,46%	31.457 15,20%	27.066 13,08%	21.999 10,63%	41.621 20,11%
2004	213.421	4.467 2,09%	27.522 12,90%	47.449 22,23%	33.167 15,54%	29.103 13,64%	24.877 11,66%	46.836 21,95%
2005	214.332	4.187 1,95%	23.972 11,18%	43.947 20,50%	33.984 15,86%	29.661 13,84%	26.617 12,42%	51.964 24,24%
2006	205.270	3.317 1,62%	22.716 11,07%	40.732 19,84%	32.277 15,72%	28.336 13,80%	24.400 11,89%	53.492 26,06%
2007	151.012	1.695 1,10%	16.934 11,20%	29.147 19,30%	22.078 14,60%	20.377 13,50%	16.923 11,20%	43.858 29,00%
2008	139.844	5.581 4,00%	13.404 9,60%	25.868 18,50%	20.302 14,50%	19.123 13,70%	15.730 11,20%	39.836 28,50%
2009	132.566	4.971 3,70%	12.641 9,50%	23.163 17,50%	18.504 14,00%	19.213 14,50%	15.728 11,90%	38.346 28,90%
2010	119.863	1.509 1,30%	13.902 11,60%	20.382 17,00%	15.573 13,00%	17.239 14,40%	14.221 11,90%	37.037 30,90%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Região Norte								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	290.265	6.388 2,20%	72.894 25,11%	117.395 40,44%	38.567 13,29%	25.210 8,69%	16.137 5,56%	13.674 4,71%
2003	307.640	6.124 1,99%	77.097 25,06%	121.890 39,62%	41.260 13,41%	27.473 8,93%	17.694 5,75%	16.102 5,23%
2004	302.886	6.486 2,14%	75.693 24,99%	119.892 39,58%	40.228 13,28%	27.043 8,93%	17.423 5,75%	16.121 5,32%
2005	299.270	4.891 1,63%	75.095 25,09%	114.484 38,25%	41.873 13,99%	27.865 9,31%	18.252 6,10%	16.810 5,62%
2006	293.712	4.717 1,61%	73.400 24,99%	110.297 37,55%	40.770 13,88%	27.659 9,42%	18.683 6,36%	18.186 6,19%
2007	250.919	2.274 0,90%	62.477 24,90%	100.754 40,20%	31.852 12,70%	22.014 8,80%	14.681 5,90%	16.867 6,70%
2008	243.307	18.822 7,70%	53.366 21,90%	91.321 37,50%	29.621 12,20%	20.769 8,50%	13.517 5,60%	15.891 6,50%
2009	246.232	19.973 8,10%	58.539 23,80%	88.790 36,10%	27.717 11,30%	21.495 8,70%	13.933 5,70%	15.785 6,40%
2010	242.674	5.073 2,10%	68.737 28,30%	92.262 38,00%	26.152 10,80%	20.482 8,40%	13.875 5,70%	16.093 6,60%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Região Norte

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	65.809	3 0%	3.630 6%	27.015 41%	13.098 20%	8.912 14%	6.946 11%	6.205 9%
2003	79.323	1 0%	3.420 4%	34.449 43%	15.545 20%	10.731 14%	7.767 10%	7.410 9%
2004	95.064	2 0%	3.724 4%	40.921 43%	19.533 21%	13.004 14%	9.542 10%	8.338 9%
2005	100.311	2 0,00%	3.961 3,95%	44.157 44,02%	19.703 19,64%	14.046 14,00%	9.785 9,75%	8.657 8,63%
2006	109.500	- 0,00%	3.151 2,88%	49.775 45,46%	21.864 19,97%	14.968 13,67%	10.368 9,47%	9.374 8,56%
2007	114.263	66 0,10%	1.839 1,60%	55.865 48,90%	21.817 19,10%	14.633 12,80%	9.628 8,40%	10.415 9,10%
2008	107.583	139 0,10%	6.355 5,90%	51.291 47,70%	19.502 18,10%	12.913 12,00%	8.415 7,80%	8.968 8,30%
2009	118.415	341 0,30%	5.845 4,90%	59.090 49,90%	21.208 17,90%	13.674 11,50%	8.819 7,40%	9.438 8,00%
2010	122.575	49 0,00%	1.854 1,50%	66.256 54,10%	21.429 17,50%	14.258 11,60%	9.072 7,40%	9.657 7,90%

Nordeste

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Região Nordeste								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	784.204	30.799 3,93%	113.773 14,51%	188.791 24,07%	110.721 14,12%	96.799 12,34%	86.752 11,06%	156.569 19,97%
2003	971.770	26.809 2,76%	117.853 12,13%	222.047 22,85%	141.362 14,55%	123.986 12,76%	115.059 11,84%	224.654 23,12%
2004	949.359	23.494 2,47%	103.312 10,88%	194.990 20,54%	136.822 14,41%	123.614 13,02%	116.540 12,28%	250.587 26,40%
2005	916.628	20.116 2,19%	92.989 10,14%	172.500 18,82%	133.147 14,53%	123.361 13,46%	117.891 12,86%	256.624 28,00%
2006	909.606	14.100 1,55%	86.251 9,48%	157.237 17,29%	127.168 13,98%	120.934 13,30%	114.875 12,63%	289.041 31,78%
2007	676.882	11.865 1,80%	58.400 8,60%	112.309 16,60%	86.828 12,80%	85.298 12,60%	77.086 11,40%	245.096 36,20%
2008	637.308	23.695 3,70%	51.268 8,00%	97.361 15,30%	78.174 12,30%	81.432 12,80%	71.983 11,30%	233.395 36,60%
2009	592.466	19.934 3,40%	44.849 7,60%	83.170 14,00%	69.524 11,70%	78.796 13,30%	70.310 11,90%	225.883 38,10%
2010	521.656	8.670 1,70%	44.460 8,50%	67.984 13,00%	57.220 11,00%	67.445 12,90%	62.403 12,00%	213.474 40,90%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Região Nordeste								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	334.717	8.219 2,46%	76.409 22,83%	136.950 40,92%	45.792 13,68%	29.827 8,91%	19.884 5,94%	17.636 5,27%
2003	587.470	10.825 1,84%	120.259 20,47%	254.126 43,26%	81.058 13,80%	52.762 8,98%	35.452 6,03%	32.988 5,62%
2004	702.183	15.755 2,24%	154.104 21,95%	284.302 40,49%	97.108 13,83%	63.445 9,04%	43.830 6,24%	43.639 6,21%
2005	749.168	15.170 2,02%	165.976 22,15%	293.776 39,21%	104.353 13,93%	68.955 9,20%	49.278 6,58%	51.660 6,90%
2006	785.335	13.328 1,70%	183.169 23,32%	299.269 38,11%	105.895 13,48%	72.079 9,18%	51.053 6,50%	60.542 7,71%
2007	665.955	11.455 1,70%	166.203 25,00%	265.407 39,90%	76.498 11,50%	53.084 8,00%	36.837 5,50%	56.471 8,50%
2008	736.711	72.179 9,80%	163.603 22,20%	262.774 35,70%	80.084 10,90%	57.847 7,90%	39.522 5,40%	60.702 8,20%
2009	731.075	65.056 8,90%	167.714 22,90%	251.932 34,50%	76.968 10,50%	61.789 8,50%	43.005 5,90%	64.611 8,80%
2010	697.403	22.115 3,20%	196.251 28,10%	250.177 35,90%	68.039 9,80%	55.939 8,00%	40.739 5,80%	64.143 9,20%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Região Nordeste

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	176.442	- 0%	6.412 4%	77.229 44%	35.136 20%	23.939 14%	17.941 10%	15.785 9%
2003	188.077	2 0%	6.051 3%	77.655 41%	38.194 20%	27.641 15%	19.934 11%	18.600 10%
2004	275.861	3 0%	10.879 4%	127.456 46%	52.192 19%	35.860 13%	25.962 9%	23.509 9%
2005	292.783	102 0,03%	12.162 4,15%	131.051 44,76%	55.445 18,94%	38.021 12,99%	28.555 9,75%	27.447 9,37%
2006	297.603	- 0,00%	9.035 3,04%	138.036 46,38%	55.401 18,62%	38.085 12,80%	28.588 9,61%	28.458 9,56%
2007	267.705	287 0,10%	9.088 3,40%	140.047 52,30%	43.819 16,40%	27.983 10,50%	19.981 7,50%	26.500 9,90%
2008	278.714	1.309 0,50%	24.938 8,90%	139.096 49,90%	42.691 15,30%	27.104 9,70%	19.240 6,90%	24.336 8,70%
2009	265.230	1.673 0,60%	23.260 8,80%	130.579 49,20%	40.525 15,30%	26.242 9,90%	18.629 7,00%	24.322 9,20%
2010	259.184	773 0,30%	11.694 4,50%	135.377 52,20%	40.916 15,80%	27.042 10,40%	18.849 7,30%	24.533 9,50%

Sudeste

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Região Sudeste								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	243.573	3.735 1,53%	23.576 9,68%	48.101 19,75%	35.877 14,73%	33.358 13,70%	29.622 12,16%	69.304 28,45%
2003	247.650	3.201 1,29%	21.147 8,54%	43.529 17,58%	35.396 14,29%	34.590 13,97%	32.168 12,99%	77.619 31,34%
2004	274.856	2.661 0,97%	20.113 7,32%	40.371 14,69%	39.136 14,24%	38.508 14,01%	38.293 13,93%	95.774 34,85%
2005	258.552	2.299 0,89%	17.329 6,70%	32.723 12,66%	34.644 13,40%	36.368 14,07%	37.012 14,32%	98.177 37,97%
2006	250.640	2.664 1,06%	16.440 6,56%	29.616 11,82%	31.415 12,53%	34.647 13,82%	33.656 13,43%	102.202 40,78%
2007	212.912	1.557 0,70%	13.465 6,30%	21.263 10,00%	23.531 11,10%	28.239 13,30%	27.764 13,00%	97.093 45,60%
2008	226.212	1.627 0,70%	14.248 6,30%	20.522 9,10%	23.195 10,30%	30.421 13,40%	29.501 13,00%	106.698 47,20%
2009	201.278	1.256 0,60%	13.205 6,60%	16.914 8,40%	17.784 8,80%	26.182 13,00%	26.836 13,30%	99.101 49,20%
2010	185.154	782 0,40%	13.041 7,00%	15.651 8,50%	14.531 7,80%	22.331 12,10%	24.133 13,00%	94.685 51,10%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Região Sudeste								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	513.651	4.440 0,86%	92.068 17,92%	188.418 36,68%	80.070 15,59%	57.763 11,25%	41.524 8,08%	49.368 9,61%
2003	548.416	4.589 0,84%	93.023 16,96%	187.623 34,21%	88.910 16,21%	66.589 12,14%	48.204 8,79%	59.478 10,85%
2004	572.983	4.109 0,72%	97.485 17,01%	178.444 31,14%	93.126 16,25%	74.530 13,01%	54.629 9,53%	70.650 12,33%
2005	582.980	4.285 0,74%	103.986 17,84%	170.310 29,21%	90.329 15,49%	76.360 13,10%	58.872 10,10%	78.838 13,52%
2006	585.801	7.216 1,23%	119.218 20,35%	160.321 27,37%	84.101 14,36%	74.438 12,71%	59.153 10,10%	81.354 13,89%
2007	542.230	2.226 0,40%	116.831 21,50%	147.256 27,20%	67.459 12,40%	64.797 12,00%	54.045 10,00%	89.616 16,50%
2008	589.596	4.198 0,70%	137.546 23,30%	160.713 27,30%	65.024 11,00%	67.498 11,40%	56.822 9,60%	97.795 16,60%
2009	531.647	3.348 0,60%	134.236 25,20%	147.824 27,80%	50.412 9,50%	57.122 10,70%	50.496 9,50%	88.209 16,60%
2010	480.806	1.483 0,30%	125.682 26,10%	143.187 29,80%	39.764 8,30%	47.758 9,90%	43.727 9,10%	79.205 16,50%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Região Sudeste

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	376.297	- 0%	12.597 3%	171.109 45%	72.787 19%	49.435 13%	36.294 10%	34.075 9%
2003	448.217	- 0%	12.379 3%	199.703 45%	86.223 19%	60.291 13%	44.442 10%	45.179 10%
2004	516.758	- 0%	14.194 3%	228.238 44%	97.468 19%	69.193 13%	51.866 10%	55.799 11%
2005	555.530	- 0,00%	15.012 2,70%	249.450 44,90%	98.870 17,80%	72.918 13,13%	55.591 10,01%	63.689 11,46%
2006	587.305	- 0,00%	35.666 6,07%	261.037 44,45%	94.505 16,09%	72.990 12,43%	56.061 9,55%	67.046 11,42%
2007	569.276	17 0,00%	11.614 2,00%	281.523 49,50%	85.757 15,10%	66.269 11,60%	53.120 9,30%	70.976 12,50%
2008	587.619	179 0,00%	14.791 2,50%	297.071 50,60%	82.975 14,10%	65.288 11,10%	52.463 8,90%	74.852 12,70%
2009	549.852	161 0,00%	12.499 2,30%	284.408 51,70%	72.628 13,20%	58.659 10,70%	49.094 8,90%	72.403 13,20%
2010	475.614	282 0,10%	7.019 1,50%	245.247 51,60%	61.721 13,00%	49.981 10,50%	42.803 9,00%	68.561 14,40%

Sul

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Região Sul								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	69.223	1.482 2,14%	6.999 10,11%	12.124 17,51%	9.205 13,30%	9.181 13,26%	8.556 12,36%	21.676 31,31%
2003	64.897	1.265 1,95%	6.601 10,17%	10.631 16,38%	8.651 13,33%	8.675 13,37%	8.287 12,77%	20.787 32,03%
2004	64.795	866 1,34%	5.361 8,27%	9.005 13,90%	8.309 12,82%	8.532 13,17%	8.888 13,72%	23.834 36,78%
2005	50.769	483 0,95%	4.034 7,95%	6.144 12,10%	6.206 12,22%	6.899 13,59%	7.332 14,44%	19.671 38,75%
2006	69.506	151 0,22%	5.261 7,57%	7.729 11,12%	8.211 11,81%	9.395 13,52%	9.732 14,00%	29.027 41,76%
2007	60.100	327 0,50%	4.523 7,50%	6.196 10,30%	5.872 9,80%	6.945 11,60%	7.246 12,10%	28.991 48,20%
2008	62.114	258 0,40%	4.558 7,30%	5.923 9,50%	5.680 9,10%	6.951 11,20%	7.344 11,80%	31.400 50,60%
2009	54.783	128 0,20%	3.925 7,20%	4.794 8,80%	4.421 8,10%	5.858 10,70%	6.443 11,80%	29.214 53,30%
2010	47.876	106 0,20%	3.825 8,00%	4.183 8,70%	3.443 7,20%	4.896 10,20%	5.315 11,10%	26.108 54,50%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Região Sul								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	207.239	5.325 2,57%	50.993 24,61%	62.281 30,05%	29.453 14,21%	23.587 11,38%	17.942 8,66%	17.658 8,52%
2003	208.917	4.642 2,22%	53.971 25,83%	63.103 30,20%	27.770 13,29%	22.965 10,99%	17.324 8,29%	19.142 9,16%
2004	177.904	3.360 1,89%	49.016 27,55%	53.317 29,97%	23.227 13,06%	17.995 10,12%	14.336 8,06%	16.653 9,36%
2005	158.894	2.490 1,57%	48.451 30,49%	46.002 28,95%	19.178 12,07%	15.536 9,78%	12.544 7,89%	14.693 9,25%
2006	207.660	1.750 0,84%	46.612 22,45%	59.359 28,58%	29.409 14,16%	24.906 11,99%	20.334 9,79%	25.290 12,18%
2007	118.267	466 0,40%	35.232 29,80%	34.471 29,10%	13.399 11,30%	11.305 9,60%	9.505 8,00%	13.889 11,70%
2008	182.712	516 0,30%	46.853 25,60%	54.821 30,00%	20.462 11,20%	19.669 10,80%	16.220 8,90%	24.171 13,20%
2009	171.998	305 0,20%	42.883 24,90%	52.066 30,30%	17.781 10,30%	18.568 10,80%	15.759 9,20%	24.636 14,30%
2010	168.037	213 0,10%	46.374 27,60%	52.098 31,00%	15.524 9,20%	16.259 9,70%	14.261 8,50%	23.308 13,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Região Sul

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	159.109	- 0%	4.937 3%	71.829 45%	30.050 19%	21.483 14%	15.733 10%	15.077 9%
2003	163.530	- 0%	5500 3%	71730 44%	29652 18%	21799 13%	17167 10%	17682 11%
2004	154.489	- 0%	7.778 5%	70.156 45%	26.143 17%	19.027 12%	15.003 10%	16.382 11%
2005	137.025	- 0,00%	4.004 2,92%	64.592 47,14%	23.794 17,36%	16.892 12,33%	12.881 9,40%	14.862 10,85%
2006	204.026	- 0,00%	3.302 1,62%	84.989 41,66%	37.128 18,20%	28.965 14,20%	22.671 11,11%	26.971 13,22%
2007	196.629	16 0,00%	2.281 1,20%	89.204 45,40%	33.521 17,00%	24.433 12,40%	20.026 10,20%	27.148 13,80%
2008	164.560	27 0,00%	1.617 1,00%	75.143 45,70%	27.741 16,90%	20.400 12,40%	16.465 10,00%	23.167 14,10%
2009	162.190	20 0,00%	861 0,50%	73.194 45,10%	27.050 16,70%	20.206 12,50%	16.548 10,20%	24.311 15,00%
2010	157.124	3 0,00%	909 0,60%	71.418 45,50%	25.994 16,50%	19.464 12,40%	15.475 9,80%	23.861 15,20%

Centro-Oeste

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Região Centro-Oeste								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	49.295	700 1,42%	4.767 9,67%	10.414 21,13%	7.517 15,25%	7.039 14,28%	6.360 12,90%	12.498 25,35%
2003	59.746	594 0,99%	4.802 8,04%	10.852 18,16%	8.665 14,50%	8.630 14,44%	7.899 13,22%	18.304 30,64%
2004	51.052	599 1,17%	3.525 6,90%	7.871 15,42%	7.264 14,23%	7.116 13,94%	7.038 13,79%	17.639 34,55%
2005	48.293	398 0,82%	3.186 6,60%	6.524 13,51%	7.110 14,72%	7.063 14,63%	7.087 14,68%	16.925 35,05%
2006	52.050	279 0,54%	3.542 6,80%	6.301 12,11%	7.203 13,84%	7.855 15,09%	7.552 14,51%	19.318 37,11%
2007	41.797	300 0,70%	2.387 5,70%	4.505 10,80%	5.192 12,40%	5.971 14,30%	5.656 13,50%	17.786 42,60%
2008	44.623	429 1,00%	2.750 6,20%	4.366 9,80%	5.272 11,80%	6.613 14,80%	6.259 14,00%	18.934 42,40%
2009	41.657	317 0,80%	2.541 6,10%	3.566 8,60%	4.495 10,80%	6.182 14,80%	5.900 14,20%	18.656 44,80%
2010	40.921	110 0,30%	2.084 5,10%	3.303 8,10%	3.879 9,50%	5.690 13,90%	5.994 14,60%	19.861 48,50%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Centro-Oeste								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	88.778	1.304 1,47%	16.541 18,63%	30.627 34,50%	14.374 16,19%	10.779 12,14%	7.754 8,73%	7.399 8,33%
2003	112.426	1.436 1,28%	22.072 19,63%	39.875 35,47%	17.040 15,16%	13.144 11,69%	9.350 8,32%	9.509 8,46%
2004	110.246	1.534 1,39%	21.802 19,78%	38.278 34,72%	16.656 15,11%	13.146 11,92%	9.363 8,49%	9.467 8,59%
2005	116.664	1.426 1,22%	25.194 21,60%	38.681 33,16%	16.899 14,49%	13.539 11,61%	10.376 8,89%	10.549 9,04%
2006	156.645	899 0,57%	31.923 20,38%	52.696 33,64%	23.882 15,25%	18.123 11,57%	13.766 8,79%	15.356 9,80%
2007	133.430	959 0,70%	28.447 21,30%	45.067 33,80%	18.541 13,90%	15.180 11,40%	11.249 8,40%	13.987 10,50%
2008	139.407	2.231 1,60%	33.236 23,80%	44.345 31,80%	17.658 12,70%	15.733 11,30%	11.492 8,20%	14.712 10,60%
2009	133.000	1.706 1,30%	33.420 25,10%	40.628 30,50%	15.072 11,30%	15.154 11,40%	11.630 8,70%	15.390 11,60%
2010	122.237	531 0,40%	26.454 21,60%	38.391 31,40%	14.374 11,80%	14.589 11,90%	11.515 9,40%	16.383 13,40%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Região Centro-Oeste

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	96.344	- 0%	3.517 4%	44.457 46%	18.551 19%	13.090 14%	9.029 9%	7.700 8%
2003	101.596	- 0%	4105 4%	47207 46%	19070 19%	13206 13%	9559 9%	8449 8%
2004	115.421	- 0%	4.335 4%	53.418 46%	21.715 19%	15.154 13%	10.642 9%	10.157 9%
2005	138.210	- 0,00%	4.610 3,34%	63.206 45,73%	25.986 18,80%	18.207 13,17%	13.775 9,97%	12.426 8,99%
2006	146.731	- 0,00%	2.278 1,55%	68.465 46,66%	28.680 19,55%	19.466 13,27%	13.749 9,37%	14.093 9,60%
2007	130.817	30 0,00%	3.148 2,40%	63.390 48,50%	22.622 17,30%	16.096 12,30%	11.829 9,00%	13.702 10,50%
2008	137.765	95 0,10%	5.373 3,90%	69.239 50,30%	21.924 15,90%	15.795 11,50%	11.539 8,40%	13.800 10,00%
2009	128.919	91 0,10%	3.780 2,90%	66.077 51,30%	19.767 15,30%	14.816 11,50%	10.950 8,50%	13.438 10,40%
2010	118.829	9 0,00%	1.453 1,20%	59.016 49,70%	19.096 16,10%	14.397 12,10%	11.041 9,30%	13.817 11,60%

Rondônia

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Rondônia								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	12.838	308 2,40%	1.549 12,07%	2.542 19,80%	1.912 14,89%	1.929 15,03%	1.608 12,53%	2.990 23,29%
2003	12.713	302 2,38%	1.187 9,34%	2.292 18,03%	1.806 14,21%	1.809 14,23%	1.724 13,56%	3.593 28,26%
2004	10.725	166 1,55%	1.021 9,52%	1.880 17,53%	1.578 14,71%	1.553 14,48%	1.513 14,11%	3.014 28,10%
2005	9.604	142 1,48%	832 8,66%	1.373 14,30%	1.454 15,14%	1.338 13,93%	1.412 14,70%	3.053 31,79%
2006	10.121	167 1,65%	794 7,85%	1.337 13,21%	1.392 13,75%	1.444 14,27%	1.354 13,38%	3.633 35,90%
2007	7637	68 0,90%	603 7,90%	928 12,20%	948 12,40%	1061 13,90%	1016 13,30%	3013 39,50%
2008	7663	183 2,40%	561 7,30%	978 12,80%	969 12,60%	1131 14,80%	1042 13,60%	2799 36,50%
2009	7890	161 2,00%	495 6,30%	852 10,80%	973 12,30%	1179 14,90%	1089 13,80%	3141 39,80%
2010	7144	41 0,60%	624 8,70%	711 10,00%	771 10,80%	990 13,90%	949 13,30%	3058 42,80%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Rondônia								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	34.225	963 2,81%	8.408 24,57%	12.742 37,23%	4.846 14,16%	3.255 9,51%	2.164 6,32%	1.847 5,40%
2003	35.815	832 2,32%	8.428 23,53%	12.342 34,46%	5.228 14,60%	4.090 11,42%	2.591 7,23%	2.304 6,43%
2004	34.497	797 2,31%	8.401 24,35%	11.667 33,82%	5.012 14,53%	3.824 11,09%	2.425 7,03%	2.371 6,87%
2005	30.110	421 1,40%	7.480 24,84%	9.981 33,15%	4.785 15,89%	3.248 10,79%	2.261 7,51%	1.934 6,42%
2006	28.012	492 1,76%	7.383 26,36%	9.082 32,42%	4.221 15,07%	2.819 10,06%	2.150 7,68%	1.865 6,66%
2007	23.910	209 0,90%	6.188 25,90%	8.321 34,80%	3.377 14,10%	2.406 10,10%	1.729 7,20%	1.680 7,00%
2008	25.804	1.968 7,60%	5.631 21,80%	8.324 32,30%	3.475 13,50%	2.606 10,10%	1.870 7,20%	1.930 7,50%
2009	28.302	2.036 7,20%	6.556 23,20%	8.952 31,60%	3.570 12,60%	3.048 10,80%	2.074 7,30%	2.066 7,30%
2010	27.244	486 1,80%	7.828 28,70%	9.231 33,90%	3.155 11,60%	2.655 9,70%	1.906 7,00%	1.983 7,30%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Rondônia

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	18.717	- 0%	991 5%	9.454 51%	3.460 18%	2.259 12%	1.436 8%	1.117 6%
2003	23.686	- 0%	1170 5%	11986 51%	4090 17%	2729 12%	2064 9%	1647 7%
2004	23.376	- 0%	1.243 5%	13.149 56%	5.101 22%	3.000 13%	2.180 9%	1.703 7%
2005	25.515	- 0,00%	964 3,78%	11.993 47,00%	4.826 18,91%	3.653 14,32%	2.260 8,86%	1.819 7,13%
2006	26.350	- 0,00%	1.139 4,32%	13.198 50,09%	4.808 18,25%	3.065 11,63%	2.274 8,63%	1.866 7,08%
2007	24.134	2 0,00%	627 2,60%	13.827 57,30%	3.830 15,90%	2.497 10,30%	1.711 7,10%	1.640 6,80%
2008	25.197	14 0,10%	1.552 6,20%	13.891 55,10%	3.934 15,60%	2.544 10,10%	1.633 6,50%	1.629 6,50%
2009	26.373	70 0,30%	1.680 6,40%	14.362 54,50%	4.152 15,70%	2.640 10,00%	1.727 6,50%	1.742 6,60%
2010	26.106	9 0,00%	896 3,40%	15.211 58,30%	3.808 14,60%	2.668 10,20%	1.773 6,80%	1.741 6,70%

Acre

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Acre								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	18.967	581 3,06%	2.186 11,53%	4.256 22,44%	2.778 14,65%	2.508 13,22%	2.229 11,75%	4.429 23,35%
2003	17.214	431 2,50%	1.550 9,00%	3.862 22,44%	2.768 16,08%	2.506 14,56%	1.908 11,08%	4.090 23,76%
2004	14.136	347 2,45%	1.352 9,56%	2.842 20,10%	2.520 17,83%	2.188 15,48%	2.034 14,39%	2.853 20,18%
2005	12.640	208 1,65%	1.064 8,42%	2.463 19,49%	2.089 16,53%	1.849 14,63%	1.656 13,10%	3.311 26,19%
2006	11.444	- 0,00%	1.122 9,80%	1.985 17,35%	1.916 16,74%	1.733 15,14%	1.480 12,93%	3.208 28,03%
2007	8.660	130 1,50%	671 7,70%	1.507 17,40%	1.377 15,90%	1.337 15,40%	1.055 12,20%	2.583 29,80%
2008	7.679	200 2,60%	527 6,90%	1.308 17,00%	1.310 17,10%	1.186 15,40%	993 12,90%	2.155 28,10%
2009	7.800	188 2,40%	518 6,60%	1.265 16,20%	1.276 16,40%	1.263 16,20%	1.081 13,90%	2.209 28,30%
2010	6.588	37 0,60%	490 7,40%	1.069 16,20%	990 15,00%	1.075 16,30%	869 13,20%	2.058 31,20%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Acre								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	18.459	650 3,52%	4.113 22,28%	7.514 40,71%	2.527 13,69%	1.570 8,51%	1.030 5,58%	1.055 5,72%
2003	22.670	982 4,33%	5.178 22,84%	9.162 40,41%	3.189 14,07%	1.948 8,59%	1.211 5,34%	1.000 4,41%
2004	21.825	931 4,27%	4.350 19,93%	8.681 39,78%	3.493 16,00%	2.099 9,62%	1.200 5,50%	1.071 4,91%
2005	18.796	655 3,48%	3.861 20,54%	6.944 36,94%	3.023 16,08%	1.919 10,21%	1.257 6,69%	1.137 6,05%
2006	16.527	- 0,00%	4.369 26,44%	5.826 35,25%	2.525 15,28%	1.745 10,56%	1.068 6,46%	994 6,01%
2007	12.522	378 3,00%	3.128 25,00%	4.440 35,50%	1.783 14,20%	1.206 9,60%	753 6,00%	834 6,70%
2008	11.561	537 4,60%	2.266 19,60%	4.181 36,20%	1.790 15,50%	1.279 11,10%	751 6,50%	757 6,50%
2009	9.303	552 5,90%	1.864 20,00%	3.200 34,40%	1.313 14,10%	1.063 11,40%	643 6,90%	668 7,20%
2010	9.758	151 1,50%	2.073 21,20%	3.618 37,10%	1.324 13,60%	1.121 11,50%	701 7,20%	770 7,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Acre

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	11.295	- 0%	857 8%	4.703 42%	2.396 21%	1.436 13%	942 8%	961 9%
2003	12.991	- 0%	979 8%	5783 45%	2703 21%	1648 13%	990 8%	888 7%
2004	16.494	- 0%	863 5%	7.773 47%	3.441 21%	2.042 12%	1.310 8%	1.065 6%
2005	14.881	- 0,00%	1.163 7,82%	6.328 42,52%	3.077 20,68%	2.000 13,44%	1.320 8,87%	993 6,67%
2006	12.575	- 0,00%	- 0,00%	6.485 51,57%	2.483 19,75%	1.537 12,22%	1.142 9,08%	928 7,38%
2007	10.709	3 0,00%	525 4,90%	5.106 47,70%	2.177 20,30%	1.327 12,40%	760 7,10%	811 7,60%
2008	10.015	17 0,20%	457 4,60%	4.580 45,70%	2.182 21,80%	1.316 13,10%	754 7,50%	709 7,10%
2009	9.810	46 0,50%	484 4,90%	4.500 45,90%	2.138 21,80%	1.303 13,30%	707 7,20%	632 6,40%
2010	6.872	8 0,10%	144 2,10%	3.408 49,60%	1.505 21,90%	922 13,40%	472 6,90%	413 6,00%

Amazonas

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Amazonas								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	48.277	2.055 4,26%	8.176 16,94%	12.082 25,03%	7.286 15,09%	5.993 12,41%	5.106 10,58%	7.579 15,70%
2003	46.014	1.423 3,09%	6.763 14,70%	11.717 25,46%	7.016 15,25%	5.848 12,71%	4.813 10,46%	8.434 18,33%
2004	52.296	1.572 3%	6.456 12%	11.794 23%	8.321 16%	7.100 14%	6.120 12%	10.933 21%
2005	54.913	1.875 3,41%	6.340 11,55%	11.305 20,59%	8.684 15,81%	7.539 13,73%	6.440 11,73%	12.730 23,18%
2006	55.224	1.504 2,72%	6.022 10,90%	10.913 19,76%	8.606 15,58%	7.751 14,04%	6.438 11,66%	13.990 25,33%
2007	39.637	660 1,70%	4.658 11,80%	7.569 19,10%	5.928 15,00%	5.368 13,50%	4.280 10,80%	11.174 28,20%
2008	35.463	1.479 4,20%	3.666 10,30%	6.553 18,50%	5.082 14,30%	4.939 13,90%	3.865 10,90%	9.879 27,90%
2009	31.811	1.378 4,30%	3.367 10,60%	5.437 17,10%	4.428 13,90%	4.669 14,70%	3.683 11,60%	8.849 27,80%
2010	28.701	584 2,00%	3.919 13,70%	4.812 16,80%	3.634 12,70%	4.156 14,50%	3.248 11,30%	8.348 29,10%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Amazonas								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	26.649	483 1,81%	4.634 17,39%	8.901 33,40%	4.337 16,27%	3.283 12,32%	2.535 9,51%	2.476 9,29%
2003	26.306	659 2,51%	4.858 18,47%	9.208 35,00%	4.128 15,69%	2.993 11,38%	1.960 7,45%	2.500 9,50%
2004	27.757	715 2,58%	4.925 17,74%	10.546 37,99%	4.485 16,16%	3.038 10,94%	2.022 7,28%	2.026 7,30%
2005	33.467	549 1,64%	6.067 18,13%	12.461 37,23%	5.740 17,15%	3.750 11,21%	2.416 7,22%	2.484 7,42%
2006	39.460	1.062 2,69%	6.552 16,60%	14.325 36,30%	6.440 16,32%	4.649 11,78%	3.110 7,88%	3.322 8,42%
2007	42.189	600 1,40%	6.729 15,90%	15.766 37,40%	6.704 15,90%	4.892 11,60%	3.324 7,90%	4.174 9,90%
2008	34.796	2.585 7,40%	6.050 17,40%	12.449 35,80%	4.826 13,90%	3.655 10,50%	2.304 6,60%	2.927 8,40%
2009	36.081	3.033 8,40%	6.853 19,00%	12.138 33,60%	4.663 12,90%	3.928 10,90%	2.427 6,70%	3.039 8,40%
2010	34.554	995 2,90%	7.604 22,00%	12.376 35,80%	4.311 12,50%	3.592 10,40%	2.500 7,20%	3.176 9,20%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Amazonas								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	15.035	3 0%	1.028 7%	4.492 30%	2.680 18%	2.313 15%	2.348 16%	2.171 14%
2003	10.783	- 0%	593 5%	3.458 32%	2.060 19%	1.617 15%	1.252 12%	1.803 17%
2004	8.724	2 0%	249 3%	3.145 36%	2.063 24%	1.382 16%	957 11%	1.099 13%
2005	12.135	2 0,02%	458 3,77%	5.289 43,58%	2.310 19,04%	1.647 13,57%	1.257 10,36%	1.172 9,66%
2006	12.628	- 0,00%	457 3,62%	5.445 43,12%	2.446 19,37%	1.912 15,14%	1.254 9,93%	1.114 8,82%
2007	20.084	6 0,00%	208 1,00%	8.408 41,90%	3.687 18,40%	2.977 14,80%	2.143 10,70%	2.655 13,20%
2008	13.882	27 0,20%	768 5,50%	5.558 40,00%	2.572 18,50%	1.959 14,10%	1.359 9,80%	1.639 11,80%
2009	15.641	29 0,20%	866 5,50%	6.381 40,80%	2.997 19,20%	2.147 13,70%	1.464 9,40%	1.757 11,20%
2010	14.755	25 0,20%	333 2,30%	6.538 44,30%	2.850 19,30%	2.072 14,00%	1.333 9,00%	1.604 10,90%

Roraima

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Roraima								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	5.181	69 1,33%	426 8,22%	922 17,80%	755 14,57%	831 16,04%	751 14,50%	1.427 27,54%
2003	6.643	73 1,10%	426 6,41%	1.061 15,97%	919 13,83%	948 14,27%	885 13,32%	2.331 35,09%
2004	5.412	147 2,72%	424 7,83%	937 17,31%	850 15,71%	713 13,17%	644 11,90%	1.697 31,36%
2005	4.702	155 3,30%	388 8,25%	789 16,78%	734 15,61%	673 14,31%	609 12,95%	1.354 28,80%
2006	3.505	39 1,11%	240 6,85%	582 16,60%	552 15,75%	537 15,32%	443 12,64%	1.112 31,73%
2007	2321	19 0,80%	219 9,40%	446 19,20%	357 15,40%	319 13,70%	270 11,60%	691 29,80%
2008	1722	23 1,30%	133 7,70%	264 15,30%	243 14,10%	260 15,10%	224 13,00%	575 33,40%
2009	1169	16 1,40%	90 7,70%	155 13,30%	130 11,10%	188 16,10%	169 14,50%	421 36,00%
2010	1899	4 0,20%	213 11,20%	467 24,60%	276 14,50%	265 14,00%	206 10,80%	468 24,60%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Roraima								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Roraima								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	8.461	108 1,28%	1.799 21,26%	3.294 38,93%	1.344 15,88%	858 10,14%	522 6,17%	536 6,33%
2003	13.551	198 1,46%	3.107 22,93%	4.237 31,27%	2.050 15,13%	1.547 11,42%	1.043 7,70%	1.369 10,10%
2004	11.985	126 1,05%	2.850 23,78%	3.687 30,76%	1.678 14,00%	1.360 11,35%	1.001 8,35%	1.283 10,71%
2005	10.366	129 1,24%	2.492 24,04%	3.190 30,77%	1.475 14,23%	1.193 11,51%	844 8,14%	1.043 10,06%
2006	7.840	56 0,71%	1.803 23,00%	2.276 29,03%	1.204 15,36%	914 11,66%	695 8,86%	892 11,38%
2007	4.990	32 0,60%	1.322 26,50%	1.547 31,00%	671 13,40%	538 10,80%	366 7,30%	514 10,30%
2008	5.431	521 9,60%	1.334 24,60%	1.579 29,10%	617 11,40%	506 9,30%	351 6,50%	523 9,60%
2009	3.878	354 9,10%	983 25,30%	1.191 30,70%	367 9,50%	360 9,30%	267 6,90%	356 9,20%
2010	4.282	83 1,90%	1.338 31,20%	1.476 34,50%	392 9,20%	366 8,50%	270 6,30%	357 8,30%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	7.741	- 0%	131 2%	2.905 38%	1.797 23%	1.179 15%	898 12%	831 11%
2003	12.203	- 0%	220 2%	5.584 46%	2.309 19%	1.673 14%	1.245 10%	1.172 10%
2004	12.459	- 0%	606 5%	6.352 51%	2.072 17%	1.403 11%	927 7%	1.099 9%
2005	11.826	- 0,00%	431 3,64%	6.465 54,67%	1.855 15,69%	1.215 10,27%	886 7,49%	974 8,24%
2006	11.434	- 0,00%	585 5,12%	5.799 50,72%	1.983 17,34%	1.345 11,76%	854 7,47%	868 7,59%
2007	8.477	6 0,10%	198 2,30%	5.035 59,40%	1.267 14,90%	837 9,90%	499 5,90%	635 7,50%
2008	7.072	5 0,10%	486 6,90%	4.049 57,30%	1.004 14,20%	653 9,20%	407 5,80%	468 6,60%
2009	6.103	29 0,50%	436 7,10%	3.675 60,20%	796 13,00%	503 8,20%	307 5,00%	357 5,80%
2010	6.632	- 0,00%	249 3,80%	4.238 63,90%	884 13,30%	536 8,10%	331 5,00%	394 5,90%

Pará

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Pará								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	99.509	2.677 2,69%	17.923 18,01%	28.340 28,48%	15.004 15,08%	11.846 11,90%	9.446 9,49%	14.273 14,34%
2003	102.480	2.045 2,00%	16.997 16,59%	27.460 26,80%	15.943 15,56%	12.932 12,62%	10.141 9,90%	16.962 16,55%
2004	111.297	1.988 1,79%	16.148 14,51%	26.479 23,79%	17.055 15,32%	14.871 13,36%	12.050 10,83%	22.706 20,40%
2005	115.647	1.573 1,36%	13.631 11,79%	25.249 21,83%	18.635 16,11%	15.896 13,75%	14.086 12,18%	26.577 22,98%
2006	107.730	1.392 1,29%	12.679 11,77%	23.357 21,68%	17.374 16,13%	14.538 13,49%	12.526 11,63%	25.864 24,01%
2007	81.768	741 0,90%	9.706 11,90%	16.969 20,80%	11.918 14,60%	10.803 13,20%	8.937 10,90%	22.694 27,80%
2008	77.673	3.379 4,40%	7.639 9,80%	15.181 19,50%	11.340 14,60%	10.301 13,30%	8.467 10,90%	21.366 27,50%
2009	75.394	2.996 4,00%	7.469 9,90%	14.303 19,00%	10.542 14,00%	10.650 14,10%	8.586 11,40%	20.848 27,70%
2010	67.358	807 1,20%	7.695 11,40%	12.062 17,90%	8.912 13,20%	9.590 14,20%	7.953 11,80%	20.339 30,20%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Pará								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	154.442	3.271 2,12%	42.418 27,47%	66.081 42,79%	19.429 12,58%	11.771 7,62%	6.702 4,34%	4.770 3,09%
2003	161.855	2.626 1,62%	43.946 27,15%	68.890 42,56%	20.555 12,70%	12.434 7,68%	7.633 4,72%	5.771 3,57%
2004	164.218	3.095 1,88%	44.164 26,89%	69.555 42,36%	20.087 12,23%	12.880 7,84%	8.118 4,94%	6.319 3,85%
2005	167.360	2.431 1,45%	44.758 26,74%	68.118 40,70%	22.014 13,15%	13.987 8,36%	8.762 5,24%	7.290 4,36%
2006	165.082	2.493 1,51%	43.342 26,25%	66.177 40,09%	21.717 13,16%	14.022 8,49%	9.129 5,53%	8.202 4,97%
2007	140.556	928 0,70%	38.144 27,10%	61.078 43,50%	16.038 11,40%	10.362 7,40%	6.710 4,80%	7.296 5,20%
2008	141.196	11.270 8,00%	32.716 23,20%	56.408 40,00%	16.000 11,30%	10.364 7,30%	6.697 4,70%	7.741 5,50%
2009	147.385	12.315 8,40%	37.271 25,30%	56.412 38,30%	15.428 10,50%	11.056 7,50%	7.113 4,80%	7.790 5,30%
2010	145.966	3.110 2,10%	43.573 29,90%	58.074 39,80%	14.806 10,10%	10.956 7,50%	7.238 5,00%	8.209 5,60%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Pará

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	4.409	- 0%	168 4%	1.979 45%	873 20%	627 14%	457 10%	305 7%
2003	9.298	- 0%	137 1%	3.967 43%	2.109 23%	1.438 15%	895 10%	752 8%
2004	16.955	- 0%	458 3%	6.667 39%	3.652 22%	2.551 15%	2.119 12%	1.508 9%
2005	21.569	- 0,00%	761 3,53%	10.121 46,92%	4.201 19,48%	2.756 12,78%	2.072 9,61%	1.658 7,69%
2006	29.439	- 0,00%	749 2,54%	13.538 45,99%	5.955 20,23%	3.952 13,42%	2.821 9,58%	2.424 8,23%
2007	35.582	49 0,10%	181 0,50%	18.177 51,10%	6.937 19,50%	4.547 12,80%	2.893 8,10%	2.798 7,90%
2008	37.098	56 0,20%	2.137 5,80%	18.201 49,10%	6.593 17,80%	4.364 11,80%	2.849 7,70%	2.898 7,80%
2009	44.394	139 0,30%	1.500 3,40%	22.235 50,10%	8.276 18,60%	5.289 11,90%	3.381 7,60%	3.574 8,10%
2010	50.838	6 0,00%	126 0,20%	26.910 52,90%	9.492 18,70%	6.198 12,20%	3.972 7,80%	4.134 8,10%

Amapá

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Amapá								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	7.645	183 2,39%	1.452 18,99%	2.130 27,86%	1.115 14,58%	1.013 13,25%	742 9,71%	1.010 13,21%
2003	6.690	127 1,90%	1.235 18,46%	1.658 24,78%	974 14,56%	949 14,19%	632 9,45%	1.115 16,67%
2004	8.466	131 1,55%	1.215 14,35%	1.793 21,18%	1.315 15,53%	1.269 14,99%	1.022 12,07%	1.721 20,33%
2005	7.787	134 1,72%	1.047 13,45%	1.581 20,30%	1.185 15,22%	1.194 15,33%	1.026 13,18%	1.620 20,80%
2006	7.723	93 1,20%	988 12,79%	1.436 18,59%	1.162 15,05%	1.096 14,19%	1.030 13,34%	1.918 24,83%
2007	5.562	42 0,80%	725 13,00%	1.104 19,80%	854 15,40%	762 13,70%	681 12,20%	1.394 25,10%
2008	5.537	228 4,10%	651 11,80%	1.064 19,20%	833 15,00%	755 13,60%	656 11,80%	1.350 24,40%
2009	5.079	191 3,80%	584 11,50%	824 16,20%	705 13,90%	765 15,10%	655 12,90%	1.355 26,70%
2010	5.296	29 0,50%	817 15,40%	979 18,50%	670 12,70%	780 14,70%	605 11,40%	1.416 26,70%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Amapá

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Amapá								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	15.603	192 1,23%	3.709 23,77%	6.894 44,18%	1.990 12,75%	1.368 8,77%	793 5,08%	657 4,21%
2003	15.139	183 1,21%	4.030 26,62%	6.375 42,11%	1.832 12,10%	1.217 8,04%	838 5,54%	664 4,39%
2004	15.333	218 1,42%	4.315 28,14%	6.449 42,06%	1.906 12,43%	1.164 7,59%	672 4,38%	609 3,97%
2005	14.599	206 1,41%	4.219 28,90%	5.930 40,62%	1.708 11,70%	1.221 8,36%	775 5,31%	540 3,70%
2006	13.816	140 1,01%	4.192 30,34%	5.325 38,54%	1.675 12,12%	1.108 8,02%	725 5,25%	651 4,71%
2007	11.405	51 0,40%	3.618 31,70%	4.469 39,20%	1.221 10,70%	894 7,80%	552 4,80%	600 5,30%
2008	11.961	1.084 9,10%	3.133 26,20%	4.360 36,50%	1.292 10,80%	911 7,60%	556 4,60%	625 5,20%
2009	11.743	1.152 9,80%	3.494 29,80%	3.950 33,60%	1.035 8,80%	847 7,20%	586 5,00%	679 5,80%
2010	11.801	147 1,20%	4.299 36,40%	4.410 37,40%	1.005 8,50%	782 6,60%	527 4,50%	631 5,30%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	4.743	- 0%	165 3%	2.172 46%	1.060 22%	596 13%	418 9%	332 7%
2003	4.705	1 0%	216 5%	2.462 52%	985 21%	453 10%	374 8%	214 5%
2004	5.352	- 0%	249 5%	2.685 50%	1.076 20%	611 11%	445 8%	286 5%
2005	5.187	- 0,00%	70 1,35%	2.709 52,23%	1.103 21,26%	595 11,47%	388 7,48%	322 6,21%
2006	5.553	- 0,00%	50 0,90%	2.935 52,85%	1.075 19,36%	742 13,36%	438 7,89%	313 5,64%
2007	5.097	- 0,00%	69 1,40%	2.890 56,70%	983 19,30%	567 11,10%	305 6,00%	283 5,60%
2008	5.431	8 0,10%	520 9,60%	2.807 51,70%	941 17,30%	543 10,00%	314 5,80%	298 5,50%
2009	5.773	12 0,20%	304 5,30%	3.130 54,20%	1.027 17,80%	579 10,00%	367 6,40%	354 6,10%
2010	5.970	- 0,00%	19 0,30%	3.622 60,70%	1.044 17,50%	557 9,30%	368 6,20%	360 6,00%

Tocantins

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Tocantins								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	14.751	339 2,30%	1.430 9,69%	2.824 19,14%	1.937 13,13%	1.959 13,28%	1.865 12,64%	4.397 29,81%
2003	15.201	191 1,26%	1.217 8,01%	2.564 16,87%	2.031 13,36%	2.006 13,20%	1.896 12,47%	5.296 34,84%
2004	11.089	116 1,05%	906 8,17%	1.724 15,55%	1.528 13,78%	1.409 12,71%	1.494 13,47%	3.912 35,28%
2005	9.039	100 1,11%	670 7,41%	1.187 13,13%	1.203 13,31%	1.172 12,97%	1.388 15,36%	3.319 36,72%
2006	9.523	122 1,28%	871 9,15%	1.122 11,78%	1.275 13,39%	1.237 12,99%	1.129 11,86%	3.767 39,56%
2007	5.427	35 0,60%	352 6,50%	624 11,50%	696 12,80%	727 13,40%	684 12,60%	2.309 42,50%
2008	4.107	89 2,20%	227 5,50%	520 12,70%	525 12,80%	551 13,40%	483 11,80%	1.712 41,70%
2009	3.423	41 1,20%	118 3,40%	327 9,60%	450 13,10%	499 14,60%	465 13,60%	1.523 44,50%
2010	2.877	7 0,20%	144 5,00%	282 9,80%	320 11,10%	383 13,30%	391 13,60%	1.350 46,90%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) -Tocantins								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	32.426	721 2,22%	7.813 24,09%	11.969 36,91%	4.094 12,63%	3.105 9,58%	2.391 7,37%	2.333 7,19%
2003	32.304	664 2,06%	7.550 23,37%	11.676 36,14%	4.278 13,24%	3.244 10,04%	2.418 7,49%	2.494 7,72%
2004	27.271	604 2,21%	6.688 24,52%	9.307 34,13%	3.567 13,08%	2.678 9,82%	1.985 7,28%	2.442 8,95%
2005	24.572	500 2,03%	6.218 25,31%	7.860 31,99%	3.128 12,73%	2.547 10,37%	1.937 7,88%	2.382 9,69%
2006	22.975	474 2,06%	5.759 25,07%	7.286 31,71%	2.988 13,01%	2.402 10,45%	1.806 7,86%	2.260 9,84%
2007	15.347	76 0,50%	3.348 21,80%	5.133 33,40%	2.058 13,40%	1.716 11,20%	1.247 8,10%	1.769 11,50%
2008	12.558	857 6,80%	2.236 17,80%	4.020 32,00%	1.621 12,90%	1.448 11,50%	988 7,90%	1.388 11,10%
2009	9.540	531 5,60%	1.518 15,90%	2.947 30,90%	1.341 14,10%	1.193 12,50%	823 8,60%	1.187 12,40%
2010	9.069	101 1,10%	2.022 22,30%	3.077 33,90%	1.159 12,80%	1.010 11,10%	733 8,10%	967 10,70%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Tocantins

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	3.869	- 0%	290 7%	1.310 34%	832 22%	502 13%	447 12%	488 13%
2003	5.657	- 0%	105 2%	1.209 21%	1.289 23%	1.173 21%	947 17%	934 17%
2004	8.704	- 0%	56 1%	1.150 13%	2.128 24%	2.015 23%	1.604 18%	1.751 20%
2005	9.198	- 0,00%	114 1,24%	1.252 13,61%	2.331 25,34%	2.180 23,70%	1.602 17,42%	1.719 18,69%
2006	11.521	- 0,00%	171 1,48%	2.375 20,61%	3.114 27,03%	2.415 20,96%	1.585 13,76%	1.861 16,15%
2007	10.180	- 0,00%	31 0,30%	2.422 23,80%	2.936 28,80%	1.881 18,50%	1.317 12,90%	1.593 15,60%
2008	8.888	12 0,10%	435 4,90%	2.205 24,80%	2.276 25,60%	1.534 17,30%	1.099 12,40%	1.327 14,90%
2009	10.321	16 0,20%	575 5,60%	4.807 46,60%	1.822 17,70%	1.213 11,80%	866 8,40%	1.022 9,90%
2010	11.402	1 0,00%	87 0,80%	6.329 55,50%	1.846 16,20%	1.305 11,40%	823 7,20%	1.011 8,90%

Maranhão

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Maranhão								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	105.275	3.254 3,09%	14.594 13,86%	26.393 25,07%	15.782 14,99%	13.604 12,92%	12.111 11,50%	19.537 18,56%
2003	183.415	3.599 1,96%	18.572 10,13%	39.032 21,28%	27.969 15,25%	25.163 13,72%	23.066 12,58%	46.014 25,09%
2004	129.976	2.909 2,24%	12.414 9,55%	26.491 20,38%	20.192 15,54%	18.563 14,28%	16.658 12,82%	32.749 25,20%
2005	120.014	2.347 1,96%	10.812 9,01%	23.105 19,25%	19.456 16,21%	17.454 14,54%	15.938 13,28%	30.902 25,75%
2006	121.123	2.051 1,69%	10.236 8,45%	21.950 18,12%	18.825 15,54%	17.342 14,32%	16.381 13,52%	34.338 28,35%
2007	91.393	1.953 2,10%	6.029 6,60%	16.143 17,70%	13.270 14,50%	11.762 12,90%	10.486 11,50%	31.750 34,70%
2008	81.856	3.443 4,20%	5.081 6,20%	13.421 16,40%	11.745 14,30%	10.796 13,20%	9.161 11,20%	28.209 34,50%
2009	79.383	2.099 2,60%	4.285 5,40%	11.774 14,80%	11.569 14,60%	11.581 14,60%	9.401 11,80%	28.674 36,10%
2010	75.142	1.150 1,50%	4.118 5,50%	10.039 13,40%	10.230 13,60%	10.932 14,50%	8.885 11,80%	29.788 39,60%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Maranhão								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	63.346	1.727 2,73%	16.240 25,64%	26.269 41,47%	7.603 12,00%	4.928 7,78%	3.474 5,48%	3.105 4,90%
2003	89.121	2.832 3,18%	21.650 24,29%	35.561 39,90%	11.202 12,57%	7.529 8,45%	5.055 5,67%	5.292 5,94%
2004	95.062	3.292 3,46%	23.897 25,14%	36.247 38,13%	11.744 12,35%	8.065 8,48%	5.661 5,96%	6.156 6,48%
2005	101.762	3.146 3,09%	25.341 24,90%	36.011 35,39%	13.482 13,25%	9.269 9,11%	7.218 7,09%	7.295 7,17%
2006	104.760	2.269 2,17%	26.681 25,47%	37.028 35,35%	13.999 13,36%	9.598 9,16%	6.910 6,60%	8.275 7,90%
2007	80.757	2.076 2,60%	21.684 26,90%	30.742 38,10%	9.209 11,40%	6.202 7,70%	4.208 5,20%	6.636 8,20%
2008	92.565	9.764 10,50%	20.160 21,80%	29.954 32,40%	10.651 11,50%	7.500 8,10%	4.990 5,40%	9.546 10,30%
2009	93.910	8.778 9,30%	21.235 22,60%	28.423 30,30%	10.802 11,50%	8.747 9,30%	5.789 6,20%	10.136 10,80%
2010	88.914	3.680 4,10%	23.495 26,40%	28.203 31,70%	10.061 11,30%	8.232 9,30%	5.536 6,20%	9.707 10,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) -Maranhão

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	3.026	- 0%	165 5%	1.277 42%	706 23%	423 14%	213 7%	242 8%
2003	7.397	- 0%	378 5%	3.181 43%	1.759 24%	988 13%	591 8%	497 7%
2004	12.793	- 0%	504 4%	6.158 48%	2.488 19%	1.646 13%	1.022 8%	975 8%
2005	16.270	- 0,00%	1.118 6,87%	7.369 45,29%	2.508 15,41%	2.415 14,84%	1.522 9,35%	1.338 8,22%
2006	18.800	- 0,00%	603 3,21%	10.197 54,24%	3.130 16,65%	2.075 11,04%	1.592 8,47%	1.203 6,40%
2007	18.815	19 0,10%	1.051 5,60%	11.257 59,80%	2.661 14,10%	1.642 8,70%	1.099 5,80%	1.086 5,80%
2008	24.209	151 0,60%	3.117 12,90%	12.769 52,70%	3.320 13,70%	2.085 8,60%	1.304 5,40%	1.463 6,00%
2009	27.501	204 0,70%	3.014 11,00%	13.695 49,80%	3.739 13,60%	2.540 9,20%	1.648 6,00%	2.661 9,70%
2010	27.771	83 0,30%	1.852 6,70%	15.576 56,10%	4.116 14,80%	2.753 9,90%	1.694 6,10%	1.697 6,10%

Piauí

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Piauí								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	69.230	1.620 2,34%	9.845 14,22%	16.560 23,92%	10.043 14,51%	8.589 12,41%	8.234 11,89%	14.339 20,71%
2003	76.133	1.371 1,80%	9.906 13,01%	19.106 25,10%	11.668 15,33%	9.708 12,75%	8.610 11,31%	15.764 20,71%
2004	60.012	1.519 2,53%	7.652 12,75%	14.370 23,95%	9.484 15,80%	7.583 12,64%	6.540 10,90%	12.864 21,44%
2005	54.658	813 1,49%	6.133 11,22%	11.813 21,61%	8.948 16,37%	7.361 13,47%	6.847 12,53%	12.743 23,31%
2006	65.077	701 1,08%	6.712 10,31%	11.662 17,92%	9.676 14,87%	8.331 12,80%	7.575 11,64%	20.420 31,38%
2007	31.662	295 0,90%	2.736 8,60%	6.114 19,30%	4.526 14,30%	4.056 12,80%	3.429 10,80%	10.506 33,20%
2008	34.919	1.523 4,40%	3.099 8,90%	6.335 18,10%	4.598 13,20%	4.581 13,10%	3.735 10,70%	11.048 31,60%
2009	33.804	1.437 4,30%	2.897 8,60%	5.088 15,10%	4.030 11,90%	4.781 14,10%	3.853 11,40%	11.718 34,70%
2010	29.787	477 1,60%	2.889 9,70%	4.150 13,90%	3.349 11,20%	4.004 13,40%	3.429 11,50%	11.489 38,60%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Piauí								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	44.425	1.555 3,50%	12.508 28,16%	17.112 38,52%	5.406 12,17%	3.675 8,27%	2.459 5,54%	1.710 3,85%
2003	73.086	1.652 2,26%	18.095 24,76%	29.192 39,94%	9.746 13,33%	6.143 8,41%	4.533 6,20%	3.725 5,10%
2004	76.252	2.464 3,23%	19.589 25,69%	28.959 37,98%	10.222 13,41%	6.334 8,31%	4.578 6,00%	4.106 5,38%
2005	70.530	2.090 2,96%	17.803 25,24%	26.408 37,44%	9.889 14,02%	6.255 8,87%	4.214 5,97%	3.871 5,49%
2006	68.141	1.670 2,45%	18.430 27,05%	25.402 37,28%	8.739 12,82%	5.996 8,80%	4.060 5,96%	3.844 5,64%
2007	44.289	784 1,80%	12.687 28,60%	18.154 41,00%	4.775 10,80%	3.214 7,30%	2.063 4,70%	2.612 5,90%
2008	55.496	5.325 9,60%	12.666 22,80%	20.340 36,70%	6.104 11,00%	4.510 8,10%	2.887 5,20%	3.664 6,60%
2009	55.181	5.642 10,20%	13.098 23,70%	18.427 33,40%	5.824 10,60%	4.867 8,80%	3.170 5,70%	4.153 7,50%
2010	48.550	1.811 3,70%	13.583 28,00%	16.937 34,90%	4.884 10,10%	4.268 8,80%	2.926 6,00%	4.141 8,50%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Piauí

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	1.464	- 0%	153 10%	570 39%	294 20%	219 15%	163 11%	65 4%
2003	1.854	- 0%	217 12%	920 50%	308 17%	192 10%	128 7%	89 5%
2004	2.082	- 0%	227 11%	1.075 52%	301 14%	229 11%	148 7%	102 5%
2005	1.776	- 0,00%	192 10,81%	753 42,40%	210 11,82%	274 15,43%	217 12,22%	130 7,32%
2006	2.289	- 0,00%	273 11,93%	1.015 44,34%	428 18,70%	290 12,67%	128 5,59%	155 6,77%
2007	2.452	5 0,20%	187 7,60%	1.230 50,20%	344 14,00%	217 8,80%	195 8,00%	274 11,20%
2008	1.453	3 0,20%	173 11,90%	687 47,30%	168 11,60%	122 8,40%	126 8,70%	174 12,00%
2009	2.213	14 0,60%	255 11,50%	1.124 50,80%	278 12,60%	174 7,90%	153 6,90%	215 9,70%
2010	7.057	39 0,60%	322 4,60%	2.585 36,60%	1.350 19,10%	1.020 14,50%	756 10,70%	985 14,00%

Ceará

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Ceará								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	170.917	5.865 3,43%	18.093 10,59%	32.402 18,96%	22.796 13,34%	22.074 12,92%	21.704 12,70%	47.983 28,07%
2003	183.874	4.288 2,33%	15.599 8,48%	31.282 17,01%	24.824 13,50%	24.109 13,11%	25.155 13,68%	58.617 31,88%
2004	182.094	3.210 1,76%	12.898 7,08%	27.153 14,91%	23.127 12,70%	23.703 13,02%	24.373 13,38%	67.630 37,14%
2005	162.222	2.398 1,48%	10.533 6,49%	23.093 14,24%	20.661 12,74%	21.801 13,44%	21.713 13,38%	62.023 38,23%
2006	152.091	1.347 0,89%	9.373 6,16%	19.632 12,91%	18.159 11,94%	19.799 13,02%	20.324 13,36%	63.457 41,72%
2007	93.082	1.119 1,20%	5.120 5,50%	11.123 11,90%	10.209 11,00%	11.577 12,40%	11.263 12,10%	42.671 45,80%
2008	82.896	1.388 1,70%	4.532 5,50%	9.258 11,20%	8.549 10,30%	10.289 12,40%	10.066 12,10%	38.814 46,80%
2009	74.702	1.113 1,50%	4.089 5,50%	7.958 10,70%	7.100 9,50%	9.469 12,70%	9.395 12,60%	35.578 47,60%
2010	55.977	418 0,70%	2.947 5,30%	5.306 9,50%	5.147 9,20%	6.876 12,30%	7.126 12,70%	28.157 50,30%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Ceará								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	13.993	170 1,21%	2.188 15,64%	4.015 28,69%	2.298 16,42%	1.915 13,69%	1.585 11,33%	1.822 13,02%
2003	27.047	683 2,53%	5.148 19,03%	8.283 30,62%	3.801 14,05%	3.173 11,73%	2.554 9,44%	3.405 12,59%
2004	47.012	1.046 2,22%	10.451 22,23%	13.914 29,60%	6.322 13,45%	5.190 11,04%	4.086 8,69%	6.003 12,77%
2005	66.444	1.355 2,04%	15.092 22,71%	20.718 31,18%	8.573 12,90%	6.659 10,02%	5.563 8,37%	8.484 12,77%
2006	82.790	1.121 1,35%	18.797 22,70%	24.679 29,81%	10.419 12,58%	8.652 10,45%	6.925 8,36%	12.197 14,73%
2007	76.483	1.539 2,00%	19.031 24,90%	22.297 29,20%	7.955 10,40%	7.118 9,30%	5.826 7,60%	12.717 16,60%
2008	75.628	6.329 8,40%	17.426 23,00%	19.826 26,20%	7.243 9,60%	6.853 9,10%	5.472 7,20%	12.479 16,50%
2009	69.537	5.597 8,00%	17.963 25,80%	17.733 25,50%	5.766 8,30%	6.203 8,90%	5.203 7,50%	11.072 15,90%
2010	66.428	1.382 2,10%	20.517 30,90%	16.977 25,60%	5.163 7,80%	5.735 8,60%	4.938 7,40%	11.716 17,60%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	96.264	- 0%	2.872 3%	44.521 46%	18.394 19%	12.611 13%	9.692 10%	8.174 8%
2003	103.410	- 0%	2.661 3%	43.729 42%	20.157 19%	15.022 15%	11.120 11%	10.721 10%
2004	68.782	- 0%	2.399 3%	29.057 42%	12.871 19%	10.082 15%	7.352 11%	7.021 10%
2005	50.223	100 0,20%	1.574 3,13%	20.775 41,37%	9.424 18,76%	7.002 13,94%	5.398 10,75%	5.950 11,85%
2006	42.689	- 0,00%	1.086 2,54%	18.163 42,55%	7.988 18,71%	5.933 13,90%	4.488 10,51%	5.031 11,79%
2007	30.149	4 0,00%	517 1,70%	15.426 51,20%	4.964 16,50%	3.548 11,80%	2.467 8,20%	3.223 10,70%
2008	21.149	36 0,20%	951 4,50%	10.423 49,30%	3.259 15,40%	2.399 11,30%	1.710 8,10%	2.371 11,20%
2009	14.673	50 0,30%	737 5,00%	6.817 46,50%	2.353 16,00%	1.768 12,00%	1.338 9,10%	1.610 11,00%
2010	16.713	5 0,00%	272 1,60%	8.029 48,00%	2.917 17,50%	2.078 12,40%	1.568 9,40%	1.844 11,00%

Rio Grande do Norte

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Rio Grande do Norte								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	60.662	2.702 4,45%	10.184 16,79%	15.057 24,82%	8.093 13,34%	7.198 11,87%	6.273 10,34%	11.155 18,39%
2003	63.697	2.544 3,99%	9.253 14,53%	14.820 23,27%	8.597 13,50%	7.484 11,75%	6.888 10,81%	14.111 22,15%
2004	63.567	2.055 3,23%	8.205 12,91%	12.994 20,44%	8.425 13,25%	7.898 12,42%	7.469 11,75%	16.521 25,99%
2005	58.845	1.981 3,37%	7.508 12,76%	11.123 18,90%	7.508 12,76%	6.961 11,83%	7.075 12,02%	16.689 28,36%
2006	52.069	1.430 2,75%	5.778 11,10%	9.277 17,82%	6.401 12,29%	6.485 12,45%	6.067 11,65%	16.631 31,94%
2007	34.994	866 2,50%	4.276 12,20%	6.320 18,10%	4.029 11,50%	4.094 11,70%	3.612 10,30%	11.797 33,70%
2008	31.367	1.573 5,00%	3.631 11,60%	5.443 17,40%	3.530 11,30%	3.679 11,70%	3.199 10,20%	10.312 32,90%
2009	26.794	1.503 5,60%	2.825 10,50%	4.132 15,40%	2.802 10,50%	3.313 12,40%	3.047 11,40%	9.172 34,20%
2010	25.497	708 2,80%	3.532 13,90%	3.758 14,70%	2.506 9,80%	2.930 11,50%	2.856 11,20%	9.207 36,10%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Rio Grande do Norte								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	56.035	1.568 2,80%	14.155 25,26%	24.070 42,96%	7.067 12,61%	4.253 7,59%	2.711 4,84%	2.211 3,95%
2003	62.445	1.505 2,41%	15.743 25,21%	26.041 41,70%	8.200 13,13%	4.871 7,80%	3.299 5,28%	2.786 4,46%
2004	66.814	1.678 2,51%	17.359 25,98%	27.012 40,43%	8.387 12,55%	5.283 7,91%	3.641 5,45%	3.454 5,17%
2005	69.167	1.775 2,57%	17.729 25,63%	27.626 39,94%	8.513 12,31%	5.416 7,83%	3.905 5,65%	4.203 6,08%
2006	65.746	1.380 2,10%	16.641 25,31%	26.067 39,65%	7.945 12,08%	5.371 8,17%	3.582 5,45%	4.760 7,24%
2007	47.658	743 1,60%	12.269 25,70%	19.782 41,50%	5.292 11,10%	3.525 7,40%	2.400 5,00%	3.647 7,70%
2008	51.433	5.327 10,40%	11.433 22,20%	19.200 37,30%	5.406 10,50%	3.849 7,50%	2.530 4,90%	3.688 7,20%
2009	48.085	5.172 10,80%	12.037 25,00%	16.254 33,80%	4.566 9,50%	3.682 7,70%	2.615 5,40%	3.759 7,80%
2010	49.751	1.628 3,30%	16.016 32,20%	17.896 36,00%	4.361 8,80%	3.515 7,10%	2.613 5,30%	3.722 7,50%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Rio Grande do Norte

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	11.230	- 0%	1.052 9%	4.427 39%	2.513 22%	1.163 10%	975 9%	1.100 10%
2003	7.765	- 0%	825 11%	3.662 47%	1.394 18%	791 10%	655 8%	438 6%
2004	8.725	1 0%	896 10%	3.785 43%	1.551 18%	1.092 13%	798 9%	602 7%
2005	12.991	- 0,00%	1.266 9,75%	5.450 41,95%	2.363 18,19%	1.614 12,42%	1.353 10,41%	945 7,27%
2006	11.318	- 0,00%	754 6,66%	4.646 41,05%	2.120 18,73%	1.617 14,29%	1.285 11,35%	896 7,92%
2007	8.396	2 0,00%	388 4,60%	4.000 47,60%	1.421 16,90%	949 11,30%	637 7,60%	999 11,90%
2008	10.718	13 0,10%	1.432 13,40%	4.692 43,80%	1.676 15,60%	1.054 9,80%	749 7,00%	1.102 10,30%
2009	12.211	64 0,50%	1.268 10,40%	6.109 50,00%	1.763 14,40%	1.132 9,30%	798 6,50%	1.077 8,80%
2010	14.010	9 0,10%	694 5,00%	7.467 53,30%	2.170 15,50%	1.401 10,00%	992 7,10%	1.277 9,10%

Paraíba

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2000-2010) - Paraíba								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	65.508	2.431 3,71%	8.379 12,79%	15.530 23,71%	9.732 14,86%	8.131 12,41%	7.254 11,07%	14.051 21,45%
2003	82.309	2.840 3,45%	8.995 10,93%	18.161 22,06%	11.637 14,14%	10.585 12,86%	9.575 11,63%	20.516 24,93%
2004	93.261	2.607 2,80%	8.678 9,31%	17.823 19,11%	13.676 14,66%	12.233 13,12%	11.388 12,21%	26.856 28,80%
2005	97.959	2.777 2,83%	9.032 9,22%	17.160 17,52%	13.778 14,07%	12.807 13,07%	12.309 12,57%	30.096 30,72%
2006	97.418	2.027 2,08%	8.403 8,63%	15.554 15,97%	13.472 13,83%	12.657 12,99%	11.752 12,06%	33.553 34,44%
2007	62.997	1.125 1,80%	4.653 7,40%	9.635 15,30%	7.555 12,00%	7.982 12,70%	7.208 11,40%	24.839 39,40%
2008	60.640	2.340 3,90%	3.994 6,60%	8.313 13,70%	6.911 11,40%	7.678 12,70%	6.924 11,40%	24.480 40,40%
2009	55.884	2.210 4,00%	3.681 6,60%	6.995 12,50%	5.978 10,70%	7.127 12,80%	6.755 12,10%	23.138 41,40%
2010	52.757	867 1,60%	3.854 7,30%	5.947 11,30%	5.272 10,00%	6.469 12,30%	6.496 12,30%	23.852 45,20%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2000-2010) - Paraíba								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	28.169	464 1,65%	5.497 19,51%	11.773 41,79%	4.541 16,12%	2.684 9,53%	1.725 6,12%	1.485 5,27%
2003	36.514	540 1,48%	6.656 18,23%	15.504 42,46%	5.785 15,84%	3.810 10,43%	2.371 6,49%	1.848 5,06%
2004	39.149	763 1,95%	8.256 21,09%	16.358 41,78%	5.709 14,58%	3.501 8,94%	2.418 6,18%	2.144 5,48%
2005	44.632	747 1,67%	9.654 21,63%	18.462 41,36%	6.377 14,29%	4.049 9,07%	2.761 6,19%	2.582 5,79%
2006	53.394	1.385 2,59%	11.886 22,26%	21.642 40,53%	7.269 13,61%	4.798 8,99%	3.318 6,21%	3.096 5,80%
2007	47.629	881 1,80%	12.129 25,50%	19.307 40,50%	5.690 11,90%	3.877 8,10%	2.571 5,40%	3.174 6,70%
2008	50.155	5.523 11,00%	10.840 21,60%	18.121 36,10%	5.623 11,20%	4.006 8,00%	2.641 5,30%	3.401 6,80%
2009	48.874	4.976 10,20%	11.432 23,40%	16.999 34,80%	5.091 10,40%	4.104 8,40%	2.797 5,70%	3.475 7,10%
2010	48.428	1.625 3,40%	13.731 28,40%	18.319 37,80%	4.586 9,50%	3.695 7,60%	2.788 5,80%	3.684 7,60%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2000-2010) - Paraíba

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	7.693	- 0,00%	242 3,15%	3.083 40,08%	1.723 22,40%	1.237 16,08%	817 10,62%	591 7,68%
2003	11.140	2 0,02%	434 3,90%	5.410 48,56%	2.036 18,28%	1.317 11,82%	1.097 9,85%	844 7,58%
2004	15.608	- 0,00%	854 5,47%	7.755 49,69%	3.059 19,60%	1.803 11,55%	1.187 7,61%	950 6,09%
2005	21.142	- 0,00%	1.010 4,78%	10.413 49,25%	3.909 18,49%	2.479 11,73%	1.722 8,14%	1.609 7,61%
2006	27.421	- 0,00%	1.360 4,96%	12.949 47,22%	5.402 19,70%	3.360 12,25%	2.385 8,70%	1.965 7,17%
2007	29.354	40 0,10%	1.422 4,80%	16.469 56,10%	4.724 16,10%	2.667 9,10%	2.034 6,90%	1.998 6,80%
2008	31.473	218 0,70%	3.524 11,20%	16.814 53,40%	4.542 14,40%	2.670 8,50%	1.850 5,90%	1.855 5,90%
2009	30.377	251 0,80%	3.452 11,40%	16.441 54,10%	4.140 13,60%	2.527 8,30%	1.705 5,60%	1.861 6,10%
2010	32.895	136 0,40%	2.222 6,80%	19.166 58,30%	4.612 14,00%	2.778 8,40%	1.897 5,80%	2.084 6,30%

Pernambuco

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Pernambuco								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	141.997	7.946 5,60%	26.280 18,51%	37.379 26,32%	19.221 13,54%	15.948 11,23%	13.250 9,33%	21.973 15,47%
2003	150.753	5.666 3,76%	24.165 16,03%	37.808 25,08%	21.368 14,17%	17.778 11,79%	15.620 10,36%	28.348 18,80%
2004	163.090	4.631 2,84%	22.252 13,64%	36.094 22,13%	22.388 13,73%	19.953 12,23%	18.365 11,26%	39.407 24,16%
2005	153.849	3.798 2,47%	19.467 12,65%	30.316 19,71%	21.104 13,72%	18.989 12,34%	18.584 12,08%	41.591 27,03%
2006	151.575	3.521 2,32%	17.073 11,26%	27.713 18,28%	20.377 13,44%	18.534 12,23%	17.688 11,67%	46.669 30,79%
2007	115.829	2.648 2,30%	12.311 10,60%	20.658 17,80%	13.686 11,80%	13.652 11,80%	12.381 10,70%	40.493 35,00%
2008	112.525	3.927 3,50%	10.860 9,70%	18.398 16,40%	12.942 11,50%	13.528 12,00%	12.225 10,90%	40.645 36,10%
2009	93.196	3.685 4,00%	8.859 9,50%	14.475 15,50%	10.563 11,30%	11.442 12,30%	10.614 11,40%	33.558 36,00%
2010	86.185	1.760 2,00%	8.926 10,40%	12.028 14,00%	8.988 10,40%	10.316 12,00%	9.771 11,30%	34.396 39,90%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Pernambuco								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	71.235	1.362 1,91%	14.531 20,40%	28.975 40,68%	10.701 15,02%	7.024 9,86%	4.370 6,13%	4.272 6,00%
2003	86.160	1.554 1,80%	18.189 21,11%	35.188 40,84%	12.576 14,60%	8.443 9,80%	5.350 6,21%	4.860 5,64%
2004	99.789	1.715 1,72%	21.252 21,30%	40.966 41,05%	14.620 14,65%	9.838 9,86%	6.166 6,18%	5.232 5,24%
2005	108.174	1.899 1,76%	24.168 22,34%	42.004 38,83%	16.087 14,87%	10.538 9,74%	6.771 6,26%	6.707 6,20%
2006	121.527	2.697 2,22%	28.081 23,11%	45.869 37,74%	17.021 14,01%	11.407 9,39%	8.124 6,68%	8.328 6,85%
2007	111.254	1.892 1,70%	27.856 25,00%	42.766 38,40%	12.859 11,60%	9.241 8,30%	6.388 5,70%	10.252 9,20%
2008	124.391	11.544 9,30%	28.543 22,90%	43.821 35,20%	13.571 10,90%	10.171 8,20%	7.224 5,80%	9.517 7,70%
2009	130.990	11.438 8,70%	32.587 24,90%	44.463 33,90%	13.180 10,10%	10.845 8,30%	7.854 6,00%	10.623 8,10%
2010	131.152	4.428 3,40%	39.817 30,40%	46.233 35,30%	12.513 9,50%	10.239 7,80%	7.598 5,80%	10.324 7,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Pernambuco

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	14.752	- 0,00%	518 3,51%	5.659 38,36%	3.056 20,72%	2.262 15,33%	1.731 11,73%	1.526 10,34%
2003	12.308	- 0,00%	303 2,46%	5.077 41,25%	2.489 20,22%	1.952 15,86%	1.336 10,85%	1.151 9,35%
2004	16.030	2 0,01%	519 3,24%	6.578 41,04%	3.271 20,41%	2.460 15,35%	1.687 10,52%	1.513 9,44%
2005	20.780	- 0,00%	674 3,24%	8.540 41,10%	4.033 19,41%	2.898 13,95%	2.460 11,84%	2.175 10,47%
2006	26.002	- 0,00%	1.015 3,90%	10.177 39,14%	4.799 18,46%	3.705 14,25%	2.950 11,35%	3.356 12,91%
2007	30.069	30 0,10%	807 2,70%	12.275 40,80%	4.842 16,10%	3.739 12,40%	2.889 9,60%	5.487 18,20%
2008	33.540	89 0,30%	2.893 8,60%	15.424 46,00%	5.103 15,20%	3.538 10,50%	2.863 8,50%	3.630 10,80%
2009	30.893	222 0,70%	2.861 9,30%	14.033 45,40%	4.368 14,10%	3.250 10,50%	2.689 8,70%	3.470 11,20%
2010	27.631	68 0,20%	2.075 7,50%	14.029 50,80%	3.838 13,90%	2.820 10,20%	2.063 7,50%	2.738 9,90%

Alagoas

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Alagoas								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	77.574	3.558 4,59%	13.773 17,75%	21.600 27,84%	10.872 14,02%	8.924 11,50%	7.624 9,83%	11.223 14,47%
2003	77.500	2.940 3,79%	11.929 15,39%	21.233 27,40%	11.855 15,30%	9.274 11,97%	8.637 11,14%	11.632 15,01%
2004	81.562	2.394 2,94%	11.103 13,61%	20.457 25,08%	12.335 15,12%	10.354 12,69%	9.565 11,73%	15.354 18,82%
2005	83.975	1.814 2,16%	10.196 12,14%	18.788 22,37%	13.034 15,52%	11.886 14,15%	10.559 12,57%	17.698 21,08%
2006	85.679	308 0,36%	9.411 10,98%	18.199 21,24%	12.776 14,91%	11.878 13,86%	10.476 12,23%	22.631 26,41%
2007	68.549	827 1,20%	6.366 9,30%	12.963 18,90%	9.881 14,40%	9.199 13,40%	7.674 11,20%	21.639 31,60%
2008	62.782	1.994 3,20%	5.385 8,60%	10.744 17,10%	8.734 13,90%	8.679 13,80%	7.063 11,30%	20.183 32,10%
2009	65.976	1.631 2,50%	4.803 7,30%	10.025 15,20%	8.833 13,40%	9.369 14,20%	7.820 11,90%	23.495 35,60%
2010	53.360	460 0,90%	4.325 8,10%	7.835 14,70%	6.958 13,00%	7.451 14,00%	6.617 12,40%	19.714 36,90%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Alagoas								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	13.617	574 4,22%	2.401 17,63%	5.473 40,19%	2.040 14,98%	1.331 9,77%	901 6,62%	897 6,59%
2003	17.115	382 2,23%	3.263 19,07%	7.162 41,85%	2.672 15,61%	1.590 9,29%	1.027 6,00%	1.019 5,95%
2004	17.939	259 1,44%	3.405 18,98%	7.685 42,84%	2.762 15,40%	1.737 9,68%	1.040 5,80%	1.051 5,86%
2005	17.411	201 1,15%	3.336 19,16%	7.242 41,59%	2.511 14,42%	1.751 10,06%	1.268 7,28%	1.102 6,33%
2006	19.604	15 0,08%	4.175 21,30%	8.203 41,84%	2.785 14,21%	1.815 9,26%	1.260 6,43%	1.351 6,89%
2007	22.187	239 1,10%	5.429 24,50%	9.287 41,90%	2.739 12,30%	1.916 8,60%	1.158 5,20%	1.419 6,40%
2008	28.781	3.352 11,60%	6.554 22,80%	10.646 37,00%	3.140 10,90%	2.111 7,30%	1.391 4,80%	1.587 5,50%
2009	33.810	3.203 9,50%	8.051 23,80%	12.263 36,30%	3.691 10,90%	2.825 8,40%	1.840 5,40%	1.937 5,70%
2010	32.801	822 2,50%	9.322 28,40%	12.651 38,60%	3.543 10,80%	2.692 8,20%	1.757 5,40%	2.014 6,10%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Alagoas

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	1.648	- 0,00%	84 5,10%	886 53,76%	246 14,93%	172 10,44%	128 7,77%	132 8,01%
2003	1.862	- 0,00%	116 6,23%	846 45,44%	334 17,94%	213 11,44%	162 8,70%	191 10,26%
2004	2.269	- 0,00%	84 3,70%	1.202 52,97%	408 17,98%	226 9,96%	181 7,98%	168 7,40%
2005	2.540	- 0,00%	82 3,23%	1.060 41,73%	485 19,09%	360 14,17%	306 12,05%	247 9,72%
2006	3.322	- 0,00%	8 0,24%	1.329 40,01%	629 18,93%	551 16,59%	416 12,52%	389 11,71%
2007	8.186	2 0,00%	114 1,40%	5.059 61,80%	1.289 15,70%	752 9,20%	495 6,00%	475 5,80%
2008	12.009	12 0,10%	1.469 12,20%	6.019 50,10%	1.818 15,10%	1.188 9,90%	745 6,20%	758 6,30%
2009	12.505	59 0,50%	1.584 12,70%	6.095 48,70%	1.914 15,30%	1.259 10,10%	789 6,30%	805 6,40%
2010	11.446	15 0,10%	465 4,10%	6.175 53,90%	1.894 16,50%	1.257 11,00%	826 7,20%	814 7,10%

Sergipe

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Sergipe								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	25.125	1.160 4,62%	4.724 18,80%	7.692 30,61%	3.726 14,83%	2.773 11,04%	2.206 8,78%	2.844 11,32%
2003	26.208	999 3,81%	4.599 17,55%	7.618 29,07%	3.894 14,86%	3.231 12,33%	2.546 9,71%	3.321 12,67%
2004	25.753	1.036 4,02%	4.472 17,36%	6.827 26,51%	3.894 15,12%	3.045 11,82%	2.585 10,04%	3.894 15,12%
2005	31.108	1.106 3,56%	4.990 16,04%	7.358 23,65%	4.838 15,55%	4.222 13,57%	3.426 11,01%	5.168 16,61%
2006	26.173	- 0,00%	5.386 20,58%	5.838 22,31%	3.926 15,00%	3.297 12,60%	2.807 10,72%	4.919 18,79%
2007	20.466	515 2,50%	3.192 15,60%	4.446 21,70%	2.781 13,60%	2.578 12,60%	2.088 10,20%	4.866 23,80%
2008	16.713	939 5,60%	2.475 14,80%	3.510 21,00%	2.114 12,60%	2.134 12,80%	1.732 10,40%	3.809 22,80%
2009	13.679	863 6,30%	2.246 16,40%	2.727 19,90%	1.644 12,00%	1.778 13,00%	1.473 10,80%	2.948 21,60%
2010	10.627	381 3,60%	2.317 21,80%	2.064 19,40%	1.124 10,60%	1.274 12,00%	1.091 10,30%	2.376 22,40%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Sergipe								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	27.416	432 1,58%	5.446 19,86%	12.817 46,75%	3.766 13,74%	2.505 9,14%	1.498 5,46%	952 3,47%
2003	31.791	650 2,04%	6.478 20,38%	14.242 44,80%	4.542 14,29%	3.002 9,44%	1.736 5,46%	1.141 3,59%
2004	36.848	776 2,11%	8.559 23,23%	16.028 43,50%	4.817 13,07%	3.219 8,74%	2.103 5,71%	1.346 3,65%
2005	37.218	685 1,84%	9.033 24,27%	15.996 42,98%	4.884 13,12%	3.130 8,41%	2.143 5,76%	1.347 3,62%
2006	36.468	- 0,00%	10.907 29,91%	15.188 41,65%	4.589 12,58%	2.714 7,44%	1.681 4,61%	1.389 3,81%
2007	33.661	343 1,00%	9.371 27,80%	15.645 46,50%	3.500 10,40%	2.107 6,30%	1.375 4,10%	1.320 3,90%
2008	34.555	3.248 9,40%	8.079 23,40%	14.573 42,20%	3.564 10,30%	2.291 6,60%	1.396 4,00%	1.404 4,10%
2009	32.130	3.299 10,30%	8.997 28,00%	12.260 38,20%	2.774 8,60%	2.135 6,60%	1.326 4,10%	1.339 4,20%
2010	31.227	698 2,20%	10.999 35,20%	12.767 40,90%	2.397 7,70%	1.831 5,90%	1.252 4,00%	1.283 4,10%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	9.741	- 0,00%	252 2,59%	4.689 48,14%	2.030 20,84%	1.341 13,77%	863 8,86%	566 5,81%
2003	10.831	- 0,00%	280 2,59%	4.844 44,72%	2.306 21,29%	1.653 15,26%	1.041 9,61%	707 6,53%
2004	12.876	- 0,00%	503 3,91%	5.713 44,37%	2.665 20,70%	1.876 14,57%	1.228 9,54%	891 6,92%
2005	12.885	- 0,00%	660 5,12%	5.569 43,22%	2.906 22,55%	1.728 13,41%	1.154 8,96%	868 6,74%
2006	14.291	- 0,00%	- 0,00%	7.249 50,72%	2.990 20,92%	2.005 14,03%	1.070 7,49%	977 6,84%
2007	13.370	6 0,00%	344 2,60%	7.793 58,30%	2.149 16,10%	1.267 9,50%	934 7,00%	877 6,60%
2008	13.799	28 0,20%	924 6,70%	7.562 54,80%	2.193 15,90%	1.319 9,60%	907 6,60%	866 6,30%
2009	13.732	52 0,40%	988 7,20%	7.450 54,30%	2.141 15,60%	1.297 9,40%	935 6,80%	869 6,30%
2010	12.712	28 0,20%	323 2,50%	7.705 60,60%	1.844 14,50%	1.182 9,30%	790 6,20%	840 6,60%

Bahia

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Bahia								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	67.916	2.263 3,33%	7.901 11,63%	16.178 23,82%	10.456 15,40%	9.558 14,07%	8.096 11,92%	13.464 19,82%
2003	127.881	2.562 2,00%	14.835 11,60%	32.987 25,80%	19.550 15,29%	16.654 13,02%	14.962 11,70%	26.331 20,59%
2004	150.044	3.133 2,09%	15.638 10,42%	32.781 21,85%	23.301 15,53%	20.282 13,52%	19.597 13,06%	35.312 23,53%
2005	153.998	3.082 2,00%	14.318 9,30%	29.744 19,31%	23.820 15,47%	21.880 14,21%	21.440 13,92%	39.714 25,79%
2006	158.401	2.715 1,71%	13.879 8,76%	27.412 17,31%	23.556 14,87%	22.611 14,27%	21.805 13,77%	46.423 29,31%
2007	157.910	2.517 1,60%	13.717 8,70%	24.907 15,80%	20.891 13,20%	20.398 12,90%	18.945 12,00%	56.535 35,80%
2008	153.610	6.568 4,30%	12.211 7,90%	21.939 14,30%	19.051 12,40%	20.068 13,10%	17.878 11,60%	55.895 36,40%
2009	149.048	5.393 3,60%	11.164 7,50%	19.996 13,40%	17.005 11,40%	19.936 13,40%	17.952 12,00%	57.602 38,60%
2010	132.324	2.449 1,90%	11.552 8,70%	16.857 12,70%	13.646 10,30%	17.193 13,00%	16.132 12,20%	54.495 41,20%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Bahia								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	16.481	367 2,23%	3.443 20,89%	6.446 39,11%	2.370 14,38%	1.512 9,17%	1.161 7,04%	1.182 7,17%
2003	164.191	1.027 0,63%	25.037 15,25%	82.953 50,52%	22.534 13,72%	14.201 8,65%	9.527 5,80%	8.912 5,43%
2004	223.318	3.762 1,68%	41.336 18,51%	97.133 43,50%	32.525 14,56%	20.278 9,08%	14.137 6,33%	14.147 6,33%
2005	233.830	3.272 1,40%	43.820 18,74%	99.309 42,47%	34.037 14,56%	21.888 9,36%	15.435 6,60%	16.069 6,87%
2006	232.905	2.791 1,20%	47.571 20,43%	95.191 40,87%	33.129 14,22%	21.728 9,33%	15.193 6,52%	17.302 7,43%
2007	202.037	2.958 1,50%	45.747 22,60%	87.427 43,30%	24.479 12,10%	15.884 7,90%	10.848 5,40%	14.694 7,30%
2008	223.707	21.767 9,70%	47.902 21,40%	86.293 38,60%	24.782 11,10%	16.556 7,40%	10.991 4,90%	15.416 6,90%
2009	218.558	16.951 7,80%	42.314 19,40%	85.110 38,90%	25.274 11,60%	18.381 8,40%	12.411 5,70%	18.117 8,30%
2010	200.152	6.041 3,00%	48.771 24,40%	80.194 40,10%	20.531 10,30%	15.732 7,90%	11.331 5,70%	17.552 8,80%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Bahia

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	30.624	- 0,00%	1.074 3,51%	12.117 39,57%	6.174 20,16%	4.511 14,73%	3.359 10,97%	3.389 11,07%
2003	31.510	- 0,00%	837 2,66%	9.983 31,68%	7.411 23,52%	5.513 17,50%	3.804 12,07%	3.962 12,57%
2004	136.696	- 0,00%	4.893 3,58%	66.133 48,38%	25.578 18,71%	16.446 12,03%	12.359 9,04%	11.287 8,26%
2005	154.176	2 0,00%	5.586 3,62%	71.122 46,13%	29.607 19,20%	19.251 12,49%	14.423 9,35%	14.185 9,20%
2006	151.471	- 0,00%	3.936 2,60%	72.311 47,74%	27.915 18,43%	18.549 12,25%	14.274 9,42%	14.486 9,56%
2007	126.914	179 0,10%	4.258 3,40%	66.538 52,40%	21.425 16,90%	13.202 10,40%	9.231 7,30%	12.081 9,50%
2008	130.364	759 0,60%	10.455 8,00%	64.706 49,60%	20.612 15,80%	12.729 9,80%	8.986 6,90%	12.117 9,30%
2009	121.125	757 0,60%	9.101 7,50%	58.815 48,60%	19.829 16,40%	12.295 10,20%	8.574 7,10%	11.754 9,70%
2010	108.949	390 0,40%	3.469 3,20%	54.645 50,20%	18.175 16,70%	11.753 10,80%	8.263 7,60%	12.254 11,20%

Minas Gerais

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Minas Gerais								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	27.318	907 3,32%	2.594 9,50%	4.945 18,10%	3.622 13,26%	3.917 14,34%	3.378 12,37%	7.955 29,12%
2003	32.225	654 2,03%	2.653 8,23%	5.436 16,87%	4.332 13,44%	4.389 13,62%	4.244 13,17%	10.517 32,64%
2004	36.285	587 1,62%	2.595 7,15%	5.229 14,41%	4.788 13,20%	4.771 13,15%	5.108 14,08%	13.207 36,40%
2005	37.556	528 1,41%	2.622 6,98%	4.656 12,40%	4.784 12,74%	4.883 13,00%	5.361 14,27%	14.722 39,20%
2006	52.989	583 1,10%	3.931 7,42%	6.809 12,85%	6.331 11,95%	6.435 12,14%	6.330 11,95%	22.570 42,59%
2007	41.264	487 1,20%	2.549 6,20%	3.871 9,40%	4.306 10,40%	4.936 12,00%	4.488 10,90%	20.627 50,00%
2008	44.700	525 1,20%	2.794 6,30%	3.958 8,90%	4.290 9,60%	5.490 12,30%	4.939 11,00%	22.704 50,80%
2009	38.973	404 1,00%	2.358 6,10%	3.094 7,90%	3.299 8,50%	4.830 12,40%	4.506 11,60%	20.482 52,60%
2010	39.901	320 0,80%	2.326 5,80%	3.126 7,80%	2.938 7,40%	4.642 11,60%	4.729 11,90%	21.820 54,70%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) -Minas Gerais								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	18.653	272 1,46%	3.615 19,38%	6.155 33,00%	3.194 17,12%	2.114 11,33%	1.604 8,60%	1.699 9,11%
2003	21.949	414 1,89%	4.113 18,74%	6.959 31,71%	3.518 16,03%	2.649 12,07%	2.012 9,17%	2.284 10,41%
2004	27.733	375 1,35%	5.213 18,80%	8.666 31,25%	4.317 15,57%	3.459 12,47%	2.509 9,05%	3.194 11,52%
2005	52.881	599 1,13%	9.481 17,93%	14.985 28,34%	8.331 15,75%	7.071 13,37%	5.459 10,32%	6.955 13,15%
2006	79.029	635 0,80%	16.123 20,40%	21.176 26,80%	11.022 13,95%	9.783 12,38%	8.243 10,43%	12.047 15,24%
2007	106.793	448 0,40%	21.057 19,70%	26.718 25,00%	12.251 11,50%	12.167 11,40%	10.620 9,90%	23.532 22,00%
2008	136.070	1.468 1,10%	28.238 20,80%	35.839 26,30%	14.382 10,60%	15.234 11,20%	13.144 9,70%	27.765 20,40%
2009	125.107	1.088 0,90%	26.266 21,00%	34.303 27,40%	12.039 9,60%	14.120 11,30%	12.408 9,90%	24.883 19,90%
2010	117.146	501 0,40%	27.637 23,60%	33.124 28,30%	9.685 8,30%	12.458 10,60%	11.505 9,80%	22.236 19,00%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Minas Gerais

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	18.380	- 0,00%	2.275 12,38%	9.163 49,85%	2.703 14,71%	1.847 10,05%	1.308 7,12%	1.084 5,90%
2003	22.408	- 0,00%	1.662 7,42%	11.646 51,97%	3.453 15,41%	2.468 11,01%	1.740 7,77%	1.439 6,42%
2004	41.289	- 0,00%	2.270 5,50%	20.781 50,33%	6.747 16,34%	4.705 11,40%	3.486 8,44%	3.300 7,99%
2005	65.230	- 0,00%	1.998 3,06%	31.403 48,14%	11.156 17,10%	7.596 11,64%	6.325 9,70%	6.752 10,35%
2006	80.913	- 0,00%	1.259 1,56%	38.921 48,10%	13.543 16,74%	9.753 12,05%	7.932 9,80%	9.505 11,75%
2007	85.014	2 0,00%	1.105 1,30%	41.367 48,70%	13.473 15,80%	9.790 11,50%	7.908 9,30%	11.369 13,40%
2008	100.691	78 0,10%	2.442 2,40%	46.660 46,30%	15.888 15,80%	11.528 11,40%	9.503 9,40%	14.592 14,50%
2009	103.690	46 0,00%	1.915 1,80%	47.743 46,00%	16.074 15,50%	12.025 11,60%	10.131 9,80%	15.756 15,20%
2010	99.444	85 0,10%	1.117 1,10%	48.817 49,10%	14.044 14,10%	10.628 10,70%	8.911 9,00%	15.842 15,90%

Espírito Santo

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Espírito Santo								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	18.379	166 0,90%	2.298 12,50%	3.801 20,68%	2.317 12,61%	2.292 12,47%	2.229 12,13%	5.276 28,71%
2003	18.177	93 0,51%	1.979 10,89%	3.287 18,08%	2.279 12,54%	2.317 12,75%	2.349 12,92%	5.873 32,31%
2004	16.533	1 0,01%	1.702 10,29%	2.766 16,73%	2.077 12,56%	2.019 12,21%	2.259 13,66%	5.709 34,53%
2005	11.440	49 0,43%	1.028 8,99%	1.630 14,25%	1.437 12,56%	1.473 12,88%	1.593 13,92%	4.230 36,98%
2006	9.083	36 0,40%	822 9,05%	1.324 14,58%	1.109 12,21%	1.170 12,88%	1.220 13,43%	3.402 37,45%
2007	8.526	55 0,60%	689 8,10%	1.067 12,50%	875 10,30%	1.003 11,80%	994 11,70%	3.843 45,10%
2008	9.690	75 0,80%	749 7,70%	1.086 11,20%	1.024 10,60%	1.213 12,50%	1.089 11,20%	4.454 46,00%
2009	9.729	55 0,60%	884 9,10%	1.127 11,60%	1.008 10,40%	1.223 12,60%	1.186 12,20%	4.246 43,60%
2010	9.661	63 0,70%	994 10,30%	1.084 11,20%	963 10,00%	1.196 12,40%	1.102 11,40%	4.259 44,10%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Espírito Santo								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	32.067	254 0,79%	5.843 18,22%	12.526 39,06%	4.756 14,83%	3.672 11,45%	2.662 8,30%	2.354 7,34%
2003	34.281	182 0,53%	6.577 19,19%	12.356 36,04%	5.182 15,12%	4.054 11,83%	2.983 8,70%	2.947 8,60%
2004	31.696	24 0,08%	6.440 20,32%	10.954 34,56%	4.799 15,14%	3.535 11,15%	2.862 9,03%	3.082 9,72%
2005	26.290	43 0,16%	5.782 21,99%	9.368 35,63%	3.721 14,15%	2.798 10,64%	2.273 8,65%	2.305 8,77%
2006	24.946	80 0,32%	6.009 24,09%	8.703 34,89%	3.371 13,51%	2.574 10,32%	2.074 8,31%	2.135 8,56%
2007	20.373	97 0,50%	5.713 28,00%	6.979 34,30%	2.368 11,60%	1.890 9,30%	1.504 7,40%	1.822 8,90%
2008	22.162	70 0,30%	6.482 29,20%	7.718 34,80%	2.319 10,50%	2.005 9,00%	1.490 6,70%	2.078 9,40%
2009	26.267	144 0,50%	8.272 31,50%	8.926 34,00%	2.616 10,00%	2.196 8,40%	1.696 6,50%	2.417 9,20%
2010	28.415	183 0,60%	10.931 38,50%	8.404 29,60%	2.290 8,10%	2.167 7,60%	1.832 6,40%	2.608 9,20%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Espírito Santo

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	26.585	- 0,00%	699 2,63%	12.065 45,38%	5.129 19,29%	3.689 13,88%	2.617 9,84%	2.386 8,97%
2003	33.452	- 0,00%	1.059 3,17%	15.332 45,83%	5.925 17,71%	4.376 13,08%	3.496 10,45%	3.264 9,76%
2004	34.160	- 0,00%	849 2,49%	15.868 46,45%	6.296 18,43%	4.361 12,77%	3.572 10,46%	3.214 9,41%
2005	30.975	- 0,00%	735 2,37%	14.107 45,54%	5.729 18,50%	3.926 12,67%	3.213 10,37%	3.265 10,54%
2006	31.066	- 0,00%	527 1,70%	15.001 48,29%	5.542 17,84%	3.935 12,67%	2.892 9,31%	3.169 10,20%
2007	26.794	- 0,00%	607 2,30%	13.624 50,80%	4.192 15,60%	3.149 11,80%	2.427 9,10%	2.795 10,40%
2008	26.394	7 0,00%	363 1,40%	13.512 51,20%	3.968 15,00%	3.137 11,90%	2.388 9,00%	3.019 11,40%
2009	26.204	22 0,10%	200 0,80%	13.372 51,00%	4.204 16,00%	3.013 11,50%	2.356 9,00%	3.037 11,60%
2010	24.811	16 0,10%	553 2,20%	14.141 57,00%	3.420 13,80%	2.427 9,80%	1.804 7,30%	2.450 9,90%

Rio de Janeiro

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Rio de Janeiro								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	60.490	1.151 1,90%	8.071 13,34%	14.337 23,70%	9.167 15,15%	7.669 12,68%	6.094 10,07%	14.001 23,15%
2003	60.975	1.208 1,98%	7.966 13,06%	13.501 22,14%	8.766 14,38%	7.879 12,92%	6.631 10,87%	15.002 24,60%
2004	71.695	1.059 1,48%	8.063 11,25%	13.048 18,20%	10.870 15,16%	9.435 13,16%	8.814 12,29%	20.406 28,46%
2005	67.785	1.086 1,60%	6.962 10,27%	10.549 15,56%	9.661 14,25%	8.867 13,08%	8.606 12,70%	22.054 32,54%
2006	66.068	758 1,15%	6.198 9,38%	8.970 13,58%	8.622 13,05%	8.831 13,37%	8.314 12,58%	24.375 36,89%
2007	56.703	345 0,60%	5.299 9,30%	7.035 12,40%	6.599 11,60%	7.275 12,80%	6.857 12,10%	23.293 41,10%
2008	59.985	330 0,60%	5.725 9,50%	7.083 11,80%	6.559 10,90%	7.902 13,20%	7.296 12,20%	25.090 41,80%
2009	53.035	237 0,40%	5.479 10,30%	5.808 11,00%	4.781 9,00%	6.791 12,80%	6.540 12,30%	23.399 44,10%
2010	50.818	191 0,40%	5.980 11,80%	5.722 11,30%	4.080 8,00%	5.932 11,70%	6.126 12,10%	22.787 44,80%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Rio de Janeiro								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	155.710	2.215 1,42%	34.418 22,10%	61.043 39,20%	23.023 14,79%	14.328 9,20%	9.751 6,26%	10.932 7,02%
2003	164.993	2.298 1,39%	36.528 22,14%	61.158 37,07%	24.196 14,66%	16.581 10,05%	11.358 6,88%	12.874 7,80%
2004	176.012	2.595 1,47%	40.385 22,94%	60.781 34,53%	25.978 14,76%	18.489 10,50%	12.573 7,14%	15.211 8,64%
2005	172.163	2.242 1,30%	39.507 22,95%	56.751 32,96%	24.943 14,49%	18.229 10,59%	13.404 7,79%	17.087 9,92%
2006	171.270	2.352 1,37%	40.462 23,62%	53.961 31,51%	23.218 13,56%	18.351 10,71%	14.265 8,33%	18.661 10,90%
2007	146.254	642 0,40%	37.017 25,30%	47.504 32,50%	17.262 11,80%	14.238 9,70%	11.153 7,60%	18.438 12,60%
2008	163.039	778 0,50%	44.010 27,00%	53.235 32,70%	17.164 10,50%	15.218 9,30%	12.281 7,50%	20.353 12,50%
2009	155.485	584 0,40%	45.768 29,40%	50.996 32,80%	13.482 8,70%	13.671 8,80%	11.243 7,20%	19.741 12,70%
2010	159.542	562 0,40%	53.034 33,20%	53.574 33,60%	11.131 7,00%	12.091 7,60%	10.248 6,40%	18.902 11,80%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Rio de Janeiro

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	43.576	- 0,00%	4.112 9,44%	23.015 52,82%	7.181 16,48%	4.074 9,35%	2.998 6,88%	2.196 5,04%
2003	46.249	- 0,00%	3.806 8,23%	23.795 51,45%	7.829 16,93%	4.976 10,76%	3.137 6,78%	2.706 5,85%
2004	52.585	- 0,00%	4.429 8,42%	25.885 49,23%	9.066 17,24%	5.781 10,99%	3.769 7,17%	3.655 6,95%
2005	59.178	- 0,00%	4.434 7,49%	27.703 46,81%	10.109 17,08%	7.197 12,16%	4.779 8,08%	4.956 8,37%
2006	73.488	- 0,00%	4.070 5,54%	34.352 46,75%	12.367 16,83%	9.066 12,34%	6.675 9,08%	6.958 9,47%
2007	77.895	14 0,00%	2.914 3,70%	39.303 50,50%	11.772 15,10%	8.473 10,90%	6.668 8,60%	8.751 11,20%
2008	97.992	69 0,10%	4.064 4,10%	52.175 53,20%	13.523 13,80%	9.736 9,90%	7.643 7,80%	10.782 11,00%
2009	106.043	31 0,00%	3.274 3,10%	59.456 56,10%	13.552 12,80%	10.015 9,40%	8.001 7,50%	11.714 11,00%
2010	108.486	180 0,20%	3.594 3,30%	62.759 57,80%	12.730 11,70%	9.569 8,80%	7.580 7,00%	12.074 11,10%

São Paulo

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - São Paulo								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	137.386	1.511 1,10%	10.613 7,72%	25.018 18,21%	20.771 15,12%	19.480 14,18%	17.921 13,04%	42.072 30,62%
2003	136.273	1.246 0,91%	8.549 6,27%	21.305 15,63%	19.997 14,67%	20.005 14,68%	18.944 13,90%	46.227 33,92%
2004	150.343	1.014 0,67%	7.753 5,16%	19.328 12,86%	21.401 14,23%	22.283 14,82%	22.112 14,71%	56.452 37,55%
2005	141.771	636 0,45%	6.717 4,74%	15.888 11,21%	18.762 13,23%	21.145 14,91%	21.452 15,13%	57.171 40,33%
2006	122.500	1.287 1,05%	5.489 4,48%	12.513 10,21%	15.353 12,53%	18.211 14,87%	17.792 14,52%	51.855 42,33%
2007	106.419	670 0,60%	4.928 4,60%	9.290 8,70%	11.751 11,00%	15.025 14,10%	15.425 14,50%	49.330 46,40%
2008	111.837	697 0,60%	4.980 4,50%	8.395 7,50%	11.322 10,10%	15.816 14,10%	16.177 14,50%	54.450 48,70%
2009	99.541	560 0,60%	4.484 4,50%	6.885 6,90%	8.696 8,70%	13.338 13,40%	14.604 14,70%	50.974 51,20%
2010	84.774	208 0,20%	3.741 4,40%	5.719 6,70%	6.550 7,70%	10.561 12,50%	12.176 14,40%	45.819 54,00%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - São Paulo								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	307.221	1.699 0,55%	48.192 15,69%	108.694 35,38%	49.097 15,98%	37.649 12,25%	27.507 8,95%	34.383 11,19%
2003	327.193	1.695 0,52%	45.805 14,00%	107.150 32,75%	56.014 17,12%	43.305 13,24%	31.851 9,73%	41.373 12,64%
2004	337.532	1.115 0,33%	45.447 13,46%	98.043 29,05%	58.032 17,19%	49.047 14,53%	36.685 10,87%	49.163 14,57%
2005	331.646	1.401 0,42%	49.216 14,84%	89.206 26,90%	53.334 16,08%	48.262 14,55%	37.736 11,38%	52.491 15,83%
2006	310.556	4.149 1,34%	56.624 18,23%	76.481 24,63%	46.490 14,97%	43.730 14,08%	34.571 11,13%	48.511 15,62%
2007	268.810	1.039 0,40%	53.044 19,70%	66.055 24,60%	35.578 13,20%	36.502 13,60%	30.768 11,40%	45.824 17,00%
2008	268.325	1.882 0,70%	58.816 21,90%	63.921 23,80%	31.159 11,60%	35.041 13,10%	29.907 11,10%	47.599 17,70%
2009	224.788	1.532 0,70%	53.930 24,00%	53.599 23,80%	22.275 9,90%	27.135 12,10%	25.149 11,20%	41.168 18,30%
2010	175.703	237 0,10%	34.080 19,40%	48.085 27,40%	16.658 9,50%	21.042 12,00%	20.142 11,50%	35.459 20,20%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	287.756	- 0,00%	5.511 1,92%	126.866 44,09%	57.774 20,08%	39.825 13,84%	29.371 10,21%	28.409 9,87%
2003	346.108	- 0,00%	5.852 1,69%	148.930 43,03%	69.016 19,94%	48.471 14,00%	36.069 10,42%	37.770 10,91%
2004	388.724	- 0,00%	6.646 1,71%	165.704 42,63%	75.359 19,39%	54.346 13,98%	41.039 10,56%	45.630 11,74%
2005	400.147	- 0,00%	7.845 1,96%	176.237 44,04%	71.876 17,96%	54.199 13,54%	41.274 10,31%	48.716 12,17%
2006	401.838	- 0,00%	29.810 7,42%	172.763 42,99%	63.053 15,69%	50.236 12,50%	38.562 9,60%	47.414 11,80%
2007	379.573	1 0,00%	6.988 1,80%	187.229 49,30%	56.320 14,80%	44.857 11,80%	36.117 9,50%	48.061 12,70%
2008	362.542	25 0,00%	7.922 2,20%	184.724 51,00%	49.596 13,70%	40.887 11,30%	32.929 9,10%	46.459 12,80%
2009	313.915	62 0,00%	7.110 2,30%	163.837 52,20%	38.798 12,40%	33.606 10,70%	28.606 9,10%	41.896 13,30%
2010	242.873	1 0,00%	1.755 0,70%	119.530 49,20%	31.527 13,00%	27.357 11,30%	24.508 10,10%	38.195 15,70%

Paraná

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Paraná								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	36.072	455 1,26%	2.898 8,03%	5.314 14,73%	4.198 11,64%	4.735 13,13%	4.562 12,65%	13.910 38,56%
2003	30.512	406 1,33%	2.603 8,53%	4.150 13,60%	3.671 12,03%	4.070 13,34%	4.166 13,65%	11.446 37,51%
2004	27.952	313 1,12%	1.913 6,84%	3.097 11,08%	3.175 11,36%	3.420 12,24%	3.960 14,17%	12.074 43,20%
2005	20.751	221 1,07%	1.271 6,13%	2.061 9,93%	2.409 11,61%	2.760 13,30%	3.049 14,69%	8.980 43,28%
2006	34.905	12 0,03%	2.122 6,08%	3.253 9,32%	3.671 10,52%	4.351 12,47%	4.747 13,60%	16.749 47,98%
2007	32.245	142 0,40%	1.703 5,30%	2.670 8,30%	2.779 8,60%	3.552 11,00%	3.836 11,90%	17.563 54,50%
2008	35.081	117 0,30%	1.767 5,00%	2.579 7,40%	2.867 8,20%	3.792 10,80%	4.150 11,80%	19.809 56,50%
2009	29.186	27 0,10%	1.255 4,30%	1.937 6,60%	2.085 7,10%	2.923 10,00%	3.243 11,10%	17.716 60,70%
2010	26.599	10 0,00%	1.328 5,00%	1.801 6,80%	1.741 6,50%	2.649 10,00%	2.757 10,40%	16.313 61,30%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Paraná								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	69.969	1.579 2,26%	23.641 33,79%	20.901 29,87%	8.678 12,40%	6.309 9,02%	4.305 6,15%	4.556 6,51%
2003	73.761	1.593 2,16%	25.773 34,94%	21.309 28,89%	8.462 11,47%	6.543 8,87%	4.891 6,63%	5.191 7,04%
2004	42.287	916 2,17%	18.074 42,74%	12.205 28,86%	3.902 9,23%	2.769 6,55%	2.068 4,89%	2.353 5,56%
2005	39.282	503 1,28%	16.793 42,75%	11.262 28,67%	3.331 8,48%	2.861 7,28%	2.281 5,81%	2.251 5,73%
2006	63.614	93 0,15%	8.491 13,35%	19.984 31,41%	10.303 16,20%	9.050 14,23%	7.057 11,09%	8.636 13,58%
2007	2.355	11 0,50%	1.180 50,10%	684 29,00%	138 5,90%	127 5,40%	90 3,80%	125 5,30%
2008	72.659	156 0,20%	12.035 16,60%	22.071 30,40%	9.059 12,50%	9.642 13,30%	8.063 11,10%	11.633 16,00%
2009	62.519	22 0,00%	6.750 10,80%	20.397 32,60%	7.806 12,50%	8.669 13,90%	7.471 11,90%	11.404 18,20%
2010	65.035	9 0,00%	7.224 11,10%	22.391 34,40%	7.875 12,10%	8.505 13,10%	7.418 11,40%	11.613 17,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Paraná

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	46.757	- 0,00%	1.631 3,49%	25.805 55,19%	8.070 17,26%	5.096 10,90%	3.219 6,88%	2.936 6,28%
2003	55.772	- 0,00%	1.680 3,01%	28.864 51,75%	9.400 16,85%	6.262 11,23%	4.624 8,29%	4.942 8,86%
2004	36.090	- 0,00%	1.615 4,47%	21.158 58,63%	5.480 15,18%	3.284 9,10%	2.195 6,08%	2.358 6,53%
2005	32.192	- 0,00%	849 2,64%	19.186 59,60%	4.479 13,91%	3.209 9,97%	2.275 7,07%	2.194 6,82%
2006	69.403	- 0,00%	90 0,13%	29.676 42,76%	12.952 18,66%	9.936 14,32%	7.879 11,35%	8.870 12,78%
2007	82.966	4 0,00%	881 1,10%	35.632 42,90%	14.788 17,80%	10.961 13,20%	9.009 10,90%	11.691 14,10%
2008	75.314	7 0,00%	574 0,80%	31.098 41,30%	13.346 17,70%	10.155 13,50%	8.406 11,20%	11.728 15,60%
2009	67.037	1 0,00%	63 0,10%	26.388 39,40%	12.071 18,00%	9.375 14,00%	7.747 11,60%	11.392 17,00%
2010	70.384	- 0,00%	26 0,00%	27.340 38,80%	12.704 18,00%	9.901 14,10%	7.942 11,30%	12.471 17,70%

Santa Catarina

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Santa Catarina								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	13.170	702 5,33%	1.676 12,73%	2.597 19,72%	2.275 17,27%	1.961 14,89%	1.647 12,51%	2.312 17,56%
2003	13.251	555 4,19%	1.675 12,64%	2.447 18,47%	2.090 15,77%	1.959 14,78%	1.622 12,24%	2.095 15,81%
2004	13.414	242 1,80%	1.120 8,35%	2.131 15,89%	2.012 15,00%	2.053 15,30%	1.985 14,80%	3.871 28,86%
2005	8.026	98 1,22%	504 6,28%	882 10,99%	1.031 12,85%	1.292 16,10%	1.483 18,48%	2.736 34,09%
2006	12.436	119 0,96%	712 5,73%	1.382 11,11%	1.758 14,14%	2.124 17,08%	2.161 17,38%	4.180 33,61%
2007	10.493	71 0,70%	557 5,30%	1.093 10,40%	1.264 12,00%	1.431 13,60%	1.463 13,90%	4.614 44,00%
2008	8.737	49 0,60%	476 5,40%	835 9,60%	1.014 11,60%	1.145 13,10%	1.198 13,70%	4.020 46,00%
2009	9.091	30 0,30%	445 4,90%	804 8,80%	932 10,30%	1.145 12,60%	1.328 14,60%	4.407 48,50%
2010	7.008	39 0,60%	312 4,50%	602 8,60%	647 9,20%	881 12,60%	995 14,20%	3.532 50,40%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Santa Catarina								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	56.677	2.792 4,93%	11.045 19,49%	14.009 24,72%	9.329 16,46%	8.203 14,47%	6.429 11,34%	4.870 8,59%
2003	50.670	2.216 4,37%	9.712 19,17%	13.431 26,51%	8.098 15,98%	7.292 14,39%	4.730 9,33%	5.191 10,24%
2004	44.673	1.691 3,79%	8.930 19,99%	11.193 25,06%	7.283 16,30%	6.109 13,67%	4.710 10,54%	4.757 10,65%
2005	25.892	1.031 3,98%	6.260 24,18%	5.769 22,28%	4.216 16,28%	3.393 13,10%	2.539 9,81%	2.684 10,37%
2006	51.857	1.647 3,18%	10.652 20,54%	10.542 20,33%	7.877 15,19%	7.153 13,79%	6.385 12,31%	7.601 14,66%
2007	39.156	309 0,80%	9.557 24,40%	8.413 21,50%	5.338 13,60%	5.006 12,80%	4.273 10,90%	6.260 16,00%
2008	31.178	222 0,70%	7.739 24,80%	6.767 21,70%	4.144 13,30%	4.080 13,10%	3.313 10,60%	4.913 15,80%
2009	35.600	155 0,40%	8.130 22,80%	7.765 21,80%	4.384 12,30%	4.843 13,60%	4.047 11,40%	6.276 17,60%
2010	31.246	134 0,40%	8.323 26,60%	7.046 22,60%	3.140 10,00%	3.662 11,70%	3.366 10,80%	5.575 17,80%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Santa Catarina

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	48.992	- 0,00%	2.802 5,72%	17.586 35,90%	9.789 19,98%	7.821 15,96%	6.054 12,36%	4.940 10,08%
2003	45.562	- 0,00%	3.266 7,17%	15.885 34,86%	8.941 19,62%	7.269 15,95%	5.453 11,97%	4.748 10,42%
2004	48.780	- 0,00%	4.852 9,95%	17.227 35,32%	8.989 18,43%	7.160 14,68%	5.716 11,72%	4.836 9,91%
2005	30.330	- 0,00%	2.633 8,68%	10.744 35,42%	5.725 18,88%	4.873 16,07%	3.414 11,26%	2.941 9,70%
2006	64.757	- 0,00%	3.208 4,95%	20.327 31,39%	11.604 17,92%	10.999 16,99%	8.638 13,34%	9.981 15,41%
2007	51.917	7 0,00%	1.264 2,40%	21.108 40,70%	8.485 16,30%	7.037 13,60%	6.015 11,60%	8.001 15,40%
2008	36.778	7 0,00%	955 2,60%	14.840 40,40%	6.077 16,50%	4.964 13,50%	4.183 11,40%	5.752 15,60%
2009	47.579	10 0,00%	742 1,60%	19.316 40,60%	7.832 16,50%	6.391 13,40%	5.470 11,50%	7.818 16,40%
2010	44.826	2 0,00%	785 1,80%	19.384 43,20%	7.083 15,80%	5.709 12,70%	4.729 10,50%	7.134 15,90%

Rio Grande do Sul

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Rio Grande do Sul								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	19.981	325 1,63%	2.425 12,14%	4.213 21,09%	2.732 13,67%	2.485 12,44%	2.347 11,75%	5.454 27,30%
2003	21.134	304 1,44%	2.323 10,99%	4.034 19,09%	2.882 13,64%	2.646 12,52%	2.499 11,82%	6.446 30,50%
2004	23.429	311 1,33%	2.328 9,94%	3.777 16,12%	3.122 13,33%	3.059 13,06%	2.943 12,56%	7.889 33,67%
2005	21.992	164 0,75%	2.259 10,27%	3.201 14,56%	2.766 12,58%	2.847 12,95%	2.800 12,73%	7.955 36,17%
2006	22.165	20 0,09%	2.427 10,95%	3.094 13,96%	2.782 12,55%	2.920 13,17%	2.824 12,74%	8.098 36,54%
2007	17.362	114 0,70%	2.263 13,00%	2.433 14,00%	1.829 10,50%	1.962 11,30%	1.947 11,20%	6.814 39,20%
2008	18.296	92 0,50%	2.315 12,70%	2.509 13,70%	1.799 9,80%	2.014 11,00%	1.996 10,90%	7.571 41,40%
2009	16.506	71 0,40%	2.225 13,50%	2.053 12,40%	1.404 8,50%	1.790 10,80%	1.872 11,30%	7.091 43,00%
2010	14.269	57 0,40%	2.185 15,30%	1.780 12,50%	1.055 7,40%	1.366 9,60%	1.563 11,00%	6.263 43,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Rio Grande do Sul

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) -Rio Grande do Sul								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	80.593	954 1,18%	16.307 20,23%	27.371 33,96%	11.446 14,20%	9.075 11,26%	7.208 8,94%	8.232 10,21%
2003	84.486	833 0,99%	18.486 21,88%	28.364 33,57%	11.210 13,27%	9.130 10,81%	7.703 9,12%	8.760 10,37%
2004	90.944	753 0,83%	22.012 24,20%	29.919 32,90%	12.042 13,24%	9.117 10,02%	7.558 8,31%	9.543 10,49%
2005	93.720	956 1,02%	25.398 27,10%	28.971 30,91%	11.631 12,41%	9.282 9,90%	7.724 8,24%	9.758 10,41%
2006	92.189	10 0,01%	27.469 29,80%	28.833 31,28%	11.229 12,18%	8.703 9,44%	6.892 7,48%	9.053 9,82%
2007	76.756	146 0,20%	24.495 31,90%	25.374 33,10%	7.923 10,30%	6.172 8,00%	5.142 6,70%	7.504 9,80%
2008	78.875	138 0,20%	27.079 34,30%	25.983 32,90%	7.259 9,20%	5.947 7,50%	4.844 6,10%	7.625 9,70%
2009	73.879	128 0,20%	28.003 37,90%	23.904 32,40%	5.591 7,60%	5.056 6,80%	4.241 5,70%	6.956 9,40%
2010	71.756	70 0,10%	30.827 43,00%	22.661 31,60%	4.509 6,30%	4.092 5,70%	3.477 4,80%	6.120 8,50%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	63.360	- 0,00%	504 0,80%	28.438 44,88%	12.191 19,24%	8.566 13,52%	6.460 10,20%	7.201 11,37%
2003	62.196	- 0,00%	554 0,89%	26.981 43,38%	11.311 18,19%	8.268 13,29%	7.090 11,40%	7.992 12,85%
2004	69.619	- 0,00%	1.311 1,88%	31.771 45,64%	11.674 16,77%	8.583 12,33%	7.092 10,19%	9.188 13,20%
2005	74.503	- 0,00%	522 0,70%	34.662 46,52%	13.590 18,24%	8.810 11,83%	7.192 9,65%	9.727 13,06%
2006	69.866	- 0,00%	4 0,01%	34.986 50,08%	12.572 17,99%	8.030 11,49%	6.154 8,81%	8.120 11,62%
2007	61746	5 0,00%	136 0,20%	32.464 52,60%	10.248 16,60%	6.435 10,40%	5.002 8,10%	7.456 12,10%
2008	52468	13 0,00%	88 0,20%	29.205 55,70%	8.318 15,90%	5.281 10,10%	3.876 7,40%	5.687 10,80%
2009	47574	9 0,00%	56 0,10%	27.490 57,80%	7.147 15,00%	4.440 9,30%	3.331 7,00%	5.101 10,70%
2010	41914	1 0,00%	98 0,20%	24.694 58,90%	6.207 14,80%	3.854 9,20%	2.804 6,70%	4.256 10,20%

Mato Grosso do Sul

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Mato Grosso do Sul								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	2.464	17 0,69%	161 6,53%	291 11,81%	292 11,85%	358 14,53%	395 16,03%	950 38,56%
2003	17.151	169 0,99%	1.246 7,26%	2.416 14,09%	2.086 12,16%	2.553 14,89%	2.606 15,19%	6.075 35,42%
2004	13.173	131 0,99%	971 7,37%	1.609 12,21%	1.517 11,52%	1.693 12,85%	1.808 13,73%	5.444 41,33%
2005	11.115	115 1,03%	874 7,86%	1.366 12,29%	1.283 11,54%	1.397 12,57%	1.517 13,65%	4.563 41,05%
2006	11.276	163 1,45%	894 7,93%	1.330 11,79%	1.414 12,54%	1.448 12,84%	1.472 13,05%	4.555 40,40%
2007	9.559	97 1,00%	834 8,70%	1.188 12,40%	1.134 11,90%	1.212 12,70%	1.235 12,90%	3.859 40,40%
2008	10.438	108 1,00%	918 8,80%	1.189 11,40%	1.226 11,70%	1.392 13,30%	1.442 13,80%	4.163 39,90%
2009	10.235	109 1,10%	830 8,10%	1.008 9,80%	1.137 11,10%	1.387 13,60%	1.322 12,90%	4.442 43,40%
2010	8.313	7 0,10%	244 2,90%	745 9,00%	853 10,30%	1.141 13,70%	1.204 14,50%	4.119 49,50%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Mato Grosso do Sul								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	7.024	50 0,71%	1.168 16,63%	2.406 34,25%	1.093 15,56%	880 12,53%	682 9,71%	745 10,61%
2003	28.643	301 1,05%	6.783 23,68%	9.898 34,56%	3.833 13,38%	3.097 10,81%	2.263 7,90%	2.468 8,62%
2004	29.447	354 1,20%	7.525 25,55%	10.091 34,27%	3.768 12,80%	3.041 10,33%	2.195 7,45%	2.473 8,40%
2005	33.152	322 0,97%	8.828 26,63%	10.994 33,16%	4.207 12,69%	3.308 9,98%	2.500 7,54%	2.993 9,03%
2006	34.674	490 1,41%	9.287 26,78%	11.101 32,02%	4.373 12,61%	3.496 10,08%	2.649 7,64%	3.278 9,45%
2007	32.458	322 1,00%	9.467 29,20%	10.528 32,40%	3.834 11,80%	2.963 9,10%	2.365 7,30%	2.979 9,20%
2008	37.797	486 1,30%	12.124 32,10%	11.427 30,20%	4.212 11,10%	3.524 9,30%	2.615 6,90%	3.409 9,00%
2009	36.929	445 1,20%	12.737 34,50%	11.070 30,00%	3.534 9,60%	3.257 8,80%	2.463 6,70%	3.423 9,30%
2010	20.015	11 0,10%	1.729 8,60%	7.210 36,00%	2.906 14,50%	2.722 13,60%	2.192 11,00%	3.245 16,20%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Mato Grosso do Sul

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	5.549	- 0,00%	68 1,23%	2.520 45,41%	1.022 18,42%	730 13,16%	589 10,61%	620 11,17%
2003	12.879	- 0,00%	459 3,56%	5.814 45,14%	2.257 17,52%	1.806 14,02%	1.292 10,03%	1.251 9,71%
2004	19.169	- 0,00%	553 2,88%	9.116 47,56%	3.336 17,40%	2.590 13,51%	1.796 9,37%	1.778 9,28%
2005	25.869	- 0,00%	802 3,10%	12.523 48,41%	4.152 16,05%	3.312 12,80%	2.478 9,58%	2.602 10,06%
2006	28.868	- 0,00%	885 3,07%	14.452 50,06%	4.664 16,16%	3.419 11,84%	2.562 8,87%	2.886 10,00%
2007	32.203	1 0,00%	1.063 3,30%	16.983 52,70%	4.964 15,40%	3.429 10,60%	2.752 8,50%	3.011 9,40%
2008	33.548	3 0,00%	1.173 3,50%	18.241 54,40%	4.920 14,70%	3.479 10,40%	2.691 8,00%	3.041 9,10%
2009	31.735	3 0,00%	1.208 3,80%	17.849 56,20%	4.296 13,50%	3.070 9,70%	2.362 7,40%	2.947 9,30%
2010	23.309	1 0,00%	26 0,10%	12.214 52,40%	3.673 15,80%	2.684 11,50%	2.067 8,90%	2.644 11,30%

Mato Grosso

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Mato Grosso								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	7.598	132 1,74%	775 10,20%	1.423 18,73%	1.165 15,33%	1.186 15,61%	1.047 13,78%	1.870 24,61%
2003	6.159	144 2,34%	567 9,21%	1.092 17,73%	882 14,32%	871 14,14%	875 14,21%	1.728 28,06%
2004	5.532	136 2,46%	406 7,34%	766 13,85%	803 14,52%	685 12,38%	887 16,03%	1.849 33,42%
2005	8.608	65 0,76%	556 6,46%	1.065 12,37%	1.257 14,60%	1.331 15,46%	1.436 16,68%	2.898 33,67%
2006	15.661	- 0,00%	1.093 6,98%	1.739 11,10%	2.059 13,15%	2.429 15,51%	2.267 14,48%	6.074 38,78%
2007	13.601	121 0,90%	619 4,60%	1.288 9,50%	1.552 11,40%	1.814 13,30%	1.821 13,40%	6.386 47,00%
2008	14.448	129 0,90%	746 5,20%	1.234 8,50%	1.623 11,20%	2.017 14,00%	1.981 13,70%	6.718 46,50%
2009	14.247	109 0,80%	721 5,10%	1.096 7,70%	1.397 9,80%	2.002 14,10%	1.922 13,50%	7.000 49,10%
2010	13.864	31 0,20%	696 5,00%	1.044 7,50%	1.211 8,70%	1.733 12,50%	1.921 13,90%	7.228 52,10%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Mato Grosso								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	19.768	446 2,26%	4.624 23,39%	6.185 31,29%	3.014 15,25%	2.336 11,82%	1.635 8,27%	1.528 7,73%
2003	15.133	323 2,13%	3.659 24,18%	4.981 32,91%	2.228 14,72%	1.613 10,66%	1.141 7,54%	1.188 7,85%
2004	12.589	336 2,67%	2.993 23,77%	4.281 34,01%	1.855 14,74%	1.337 10,62%	970 7,71%	817 6,49%
2005	23.932	507 2,12%	5.611 23,45%	7.469 31,21%	3.370 14,08%	2.851 11,91%	2.117 8,85%	2.007 8,39%
2006	39.981	2 0,01%	9.557 23,90%	12.716 31,81%	5.825 14,57%	4.699 11,75%	3.563 8,91%	3.619 9,05%
2007	39.132	435 1,10%	8.947 22,90%	12.720 32,50%	5.172 13,20%	4.481 11,50%	3.292 8,40%	4.085 10,40%
2008	40.396	506 1,30%	9.524 23,60%	12.540 31,00%	5.138 12,70%	4.678 11,60%	3.469 8,60%	4.541 11,20%
2009	43.244	553 1,30%	11.662 27,00%	11.910 27,50%	4.787 11,10%	4.986 11,50%	3.956 9,10%	5.390 12,50%
2010	48.557	375 0,80%	13.900 28,60%	13.639 28,10%	5.129 10,60%	5.161 10,60%	4.141 8,50%	6.212 12,80%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Mato Grosso

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	34.603	- 0,00%	1.521 4,40%	15.351 44,36%	6.185 17,87%	5.024 14,52%	3.624 10,47%	2.898 8,37%
2003	22.906	- 0,00%	1.557 6,80%	10.006 43,68%	4.049 17,68%	2.950 12,88%	2.281 9,96%	2.063 9,01%
2004	24.522	- 0,00%	1.200 4,89%	11.662 47,56%	4.709 19,20%	3.005 12,25%	2.017 8,23%	1.929 7,87%
2005	24.720	- 0,00%	1.101 4,45%	11.562 46,77%	4.269 17,27%	3.237 13,09%	2.656 10,74%	1.895 7,67%
2006	28.543	- 0,00%	1 0,00%	14.729 51,60%	5.062 17,73%	3.611 12,65%	2.598 9,10%	2.542 8,91%
2007	30.711	2 0,00%	1.176 3,80%	15.813 51,50%	4.986 16,20%	3.498 11,40%	2.346 7,60%	2.890 9,40%
2008	31.538	19 0,10%	1.188 3,80%	15.675 49,70%	5.044 16,00%	3.700 11,70%	2.686 8,50%	3.226 10,20%
2009	35.003	16 0,00%	1.011 2,90%	16.624 47,50%	5.644 16,10%	4.389 12,50%	3.204 9,20%	4.115 11,80%
2010	36.619	1 0,00%	598 1,60%	17.717 48,40%	5.829 15,90%	4.488 12,30%	3.398 9,30%	4.588 12,50%

Goiás

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Goiás								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	22.149	405 1,83%	2.112 9,54%	4.189 18,91%	3.022 13,64%	3.163 14,28%	2.938 13,26%	6.320 28,53%
2003	21.821	225 1,03%	1.893 8,68%	3.837 17,58%	3.056 14,00%	2.992 13,71%	2.756 12,63%	7.062 32,36%
2004	19.428	292 1,50%	1.325 6,82%	2.901 14,93%	2.773 14,27%	2.813 14,48%	2.699 13,89%	6.625 34,10%
2005	17.377	188 1,08%	1.155 6,65%	2.140 12,32%	2.403 13,83%	2.600 14,96%	2.600 14,96%	6.291 36,20%
2006	15.836	77 0,49%	1.014 6,40%	1.903 12,02%	2.172 13,72%	2.432 15,36%	2.509 15,84%	5.729 36,18%
2007	11.104	51 0,50%	499 4,50%	1.032 9,30%	1.324 11,90%	1.668 15,00%	1.563 14,10%	4.967 44,70%
2008	12.048	115 1,00%	609 5,10%	1.054 8,70%	1.327 11,00%	1.852 15,40%	1.758 14,60%	5.333 44,30%
2009	10.644	56 0,50%	554 5,20%	775 7,30%	1.083 10,20%	1.625 15,30%	1.619 15,20%	4.932 46,30%
2010	12.774	53 0,40%	772 6,00%	976 7,60%	1.164 9,10%	1.828 14,30%	1.867 14,60%	6.114 47,90%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Goiás

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Goiás								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	60.061	804 1,34%	10.437 17,38%	21.659 36,06%	9.800 16,32%	7.141 11,89%	5.256 8,75%	4.964 8,26%
2003	67.367	799 1,19%	11.268 16,73%	24.439 36,28%	10.783 16,01%	8.337 12,38%	5.914 8,78%	5.827 8,65%
2004	66.861	839 1,25%	10.927 16,34%	23.412 35,02%	10.847 16,22%	8.613 12,88%	6.147 9,19%	6.076 9,09%
2005	58.699	589 1,00%	10.438 17,78%	19.927 33,95%	9.227 15,72%	7.311 12,46%	5.704 9,72%	5.503 9,37%
2006	51.193	187 0,37%	7.070 13,81%	17.172 33,54%	8.871 17,33%	6.915 13,51%	5.287 10,33%	5.691 11,12%
2007	36.273	79 0,20%	3.865 10,70%	12.339 34,00%	6.097 16,80%	5.234 14,40%	3.868 10,70%	4.791 13,20%
2008	35.036	549 1,60%	5.037 14,40%	10.935 31,20%	5.203 14,90%	5.008 14,30%	3.670 10,50%	4.634 13,20%
2009	31.120	336 1,10%	4.866 15,60%	9.519 30,60%	4.107 13,20%	4.383 14,10%	3.511 11,30%	4.398 14,10%
2010	32.433	70 0,20%	5.485 16,90%	10.545 32,50%	4.045 12,50%	4.334 13,40%	3.424 10,60%	4.530 14,00%

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	49.795	- 0,00%	1.708 3,43%	23.318 46,83%	10.066 20,21%	6.486 13,03%	4.357 8,75%	3.860 7,75%
2003	61.194	- 0,00%	1.766 2,89%	28.497 46,57%	12.090 19,76%	8.097 13,23%	5.771 9,43%	4.973 8,13%
2004	67.678	- 0,00%	2.375 3,51%	30.324 44,81%	12.973 19,17%	9.113 13,47%	6.633 9,80%	6.260 9,25%
2005	63.693	- 0,00%	2.078 3,26%	26.989 42,37%	12.687 19,92%	8.947 14,05%	6.805 10,68%	6.187 9,71%
2006	56.899	- 0,00%	229 0,40%	22.705 39,90%	12.651 22,23%	9.046 15,90%	6.257 11,00%	6.011 10,56%
2007	39.740	17 0,00%	165 0,40%	15.602 39,30%	7.870 19,80%	6.019 15,10%	4.666 11,70%	5.401 13,60%
2008	36.663	48 0,10%	531 1,40%	14.560 39,70%	6.949 19,00%	5.506 15,00%	4.080 11,10%	4.989 13,60%
2009	33.612	29 0,10%	449 1,30%	14.718 43,80%	5.972 17,80%	4.751 14,10%	3.541 10,50%	4.152 12,40%
2010	34.419	5 0,00%	44 0,10%	15.586 45,30%	6.140 17,80%	4.657 13,50%	3.668 10,70%	4.319 12,50%

Distrito Federal

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 1a a 4a - (2002-2010) - Distrito Federal								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	17.084	146 0,85%	1.719 10,06%	4.511 26,40%	3.038 17,78%	2.332 13,65%	1.980 11,59%	3.358 19,66%
2003	14.615	56 0,38%	1.096 7,50%	3.507 24,00%	2.641 18,07%	2.214 15,15%	1.662 11,37%	3.439 23,53%
2004	12.919	40 0,31%	823 6,37%	2.595 20,09%	2.171 16,80%	1.925 14,90%	1.644 12,73%	3.721 28,80%
2005	11.193	30 0,27%	601 5,37%	1.953 17,45%	2.167 19,36%	1.735 15,50%	1.534 13,70%	3.173 28,35%
2006	9.277	39 0,42%	541 5,83%	1.329 14,33%	1.558 16,79%	1.546 16,66%	1.304 14,06%	2.960 31,91%
2007	7.533	31 0,40%	435 5,80%	997 13,20%	1.182 15,70%	1.277 17,00%	1.037 13,80%	2.574 34,20%
2008	7.689	77 1,00%	477 6,20%	889 11,60%	1.096 14,30%	1.352 17,60%	1.078 14,00%	2.720 35,40%
2009	6.531	43 0,70%	436 6,70%	687 10,50%	878 13,40%	1.168 17,90%	1.037 15,90%	2.282 34,90%
2010	5.970	19 0,30%	372 6,20%	538 9,00%	651 10,90%	988 16,50%	1.002 16,80%	2.400 40,20%

Faixa etária - EJA - E. Fundamental - 5a a 8a - (2002-2010) - Distrito Federal								
Ano	**Total**	**Até 14 anos**	**15 a 17 anos**	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**	**30 a 34 anos**	**35 a 39 anos**	**40 anos ou mais**
2002	1.925	4 0,21%	312 16,21%	377 19,58%	467 24,26%	422 21,92%	181 9,40%	162 8,42%
2003	1.283	13 1,01%	362 28,22%	557 43,41%	196 15,28%	97 7,56%	32 2,49%	26 2,03%
2004	1.349	5 0,37%	357 26,46%	494 36,62%	186 13,79%	155 11,49%	51 3,78%	101 7,49%
2005	881	8 0,91%	317 35,98%	291 33,03%	95 10,78%	69 7,83%	55 6,24%	46 5,22%
2006	30.797	220 0,71%	6.009 19,51%	11.707 38,01%	4.813 15,63%	3.013 9,78%	2.267 7,36%	2.768 8,99%
2007	25.567	123 0,50%	6.168 24,10%	9.480 37,10%	3.438 13,40%	2.502 9,80%	1.724 6,70%	2.132 8,30%
2008	26.178	690 2,60%	6.551 25,00%	9.443 36,10%	3.105 11,90%	2.523 9,60%	1.738 6,60%	2.128 8,10%
2009	21.707	372 1,70%	4.155 19,10%	8.129 37,40%	2.644 12,20%	2.528 11,60%	1.700 7,80%	2.179 10,00%
2010	21.232	75 0,40%	5.340 25,20%	6.997 33,00%	2.294 10,80%	2.372 11,20%	1.758 8,30%	2.396 11,30%

Faixa etária - EJA - E. Médio - (2002-2010) - Distrito Federal

Ano	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2002	6.397	- 0,00%	220 3,44%	3.268 51,09%	1.278 19,98%	850 13,29%	459 7,18%	322 5,03%
2003	4.617	- 0,00%	323 7,00%	2.890 62,59%	674 14,60%	353 7,65%	215 4,66%	162 3,51%
2004	4.052	- 0,00%	207 5,11%	2.316 57,16%	697 17,20%	446 11,01%	196 4,84%	190 4,69%
2005	23.928	- 0,00%	629 2,63%	12.132 50,70%	4.878 20,39%	2.711 11,33%	1.836 7,67%	1.742 7,28%
2006	32.421	- 0,00%	1.163 3,59%	16.579 51,14%	6.303 19,44%	3.390 10,46%	2.332 7,19%	2.654 8,19%
2007	28.163	10 0,00%	744 2,60%	14.992 53,20%	4.802 17,10%	3.150 11,20%	2.065 7,30%	2.400 8,50%
2008	36.016	25 0,10%	2.481 6,90%	20.763 57,60%	5.011 13,90%	3.110 8,60%	2.082 5,80%	2.544 7,10%
2009	28.569	43 0,20%	1.112 3,90%	16.886 59,10%	3.855 13,50%	2.606 9,10%	1.843 6,50%	2.224 7,80%
2010	24.482	2 0,00%	785 3,20%	13.499 55,10%	3.454 14,10%	2.568 10,50%	1.908 7,80%	2.266 9,30%

1.5. Jovens e Adultos que estudam

	Demanda potencial de EJA						Matrículas na EJA - Censo escolar 2010				Matrículas na Educação Especial - EJA Censo Escolar 2010	Matrículas Jovens e Adultos no Ensino Regular - Censo Escolar 2010					Certificação na EJA				Brasil alfabetizado	TOTAL - JOVENS E ADULTOS QUE ESTUDAM	Demanda atendida******			
	Taxa de analfabetismo - CENSO 2010*		Demanda potencial de EJA - PNAD 2009				Matrículas na EJA - Censo escolar 2010				Matrículas na Educação Especial - EJA - Censo Escolar 2010	Matrículas Jovens e Adultos no Ensino Regular - Censo Escolar 2010					ENCCEJA 2010	ENEM - 2010		Total - certificação	Brasil Alfabetizado - 2010					
							Total	Presencial	Semi presencial	EJA-EP		E. Fundamental****		E. Médio*****		Total		Certificação	Sem informação							
		%	E. Fund**	%	E.Med***	%						1o ciclo	2o ciclo	Regular	Técnico								E. Fund	%	E.Med	%
Brasil	13.940.729	9,63%	65.155.350	44,82%	20.223.238	14,98%	4.287.234	3.759.953	475.003	52.278	38353	274.551	3.686.923	2.918.347	63.207	6.943.028	142.555	528.658	979.871	671.213	1.861.249	13.129.864	8.682.953	13,33%	4.408.558	21,80%
Norte	1.221.106	11,19%	5.202.279	48,41%	1.568.171	16,03%	522.922	485.112	34.018	3.792	2765	68.661	438.501	357.856	5.527	870.545	6.958	45.765	62.501	52.723	180.543	1.576.775	1.070.185	20,57%	503.825	32,13%
Rondônia	99.642	8,76%	557.668	49,95%	143.538	14,09%	77.027	60.494	16.201	332	1213	1.707	37.078	17.923	182	56.890	379	5.830	9.704	6.209	3.783	138.913	85.822	15,39%	51.878	36,14%
Acre	80.264	16,50%	205.454	43,76%	61.717	14,33%	24.527	23.218	1.280	29	259	3.768	16.825	13.358	1.742	35.693	628	1.794	3.464	2.422	8.101	68.580	45.410	22,10%	22.911	37,12%
Amazonas	229.349	9,85%	1.039.122	43,83%	321.084	14,92%	90.615	78.010	11.923	682	786	14.335	123.003	81.386	813	219.537	279	12.926	14.386	13.205	21.835	332.773	228.358	21,98%	103.629	32,27%
Roraima	31.156	10,33%	104.352	36,43%	40.655	15,57%	13.494	12.813	75	606	0	482	9.931	4.299	503	15.215	54	1.478	2.409	1.532	266	28.975	17.053	16,34%	11.922	29,32%
Pará	613.897	11,75%	2.693.789	52,53%	822.337	17,63%	269.827	264.162	4.137	1.528	145	44.303	205.234	203.509	2.241	455.287	1.217	18.728	22.582	19.945	138.182	863.441	605.250	22,47%	258.046	31,38%
Amapá	37.702	8,42%	161.386	36,93%	67.921	17,17%	23.477	23.067	325	85	332	1.258	13.371	15.162	751	30.542	57	1.676	2.981	1.733	4.806	59.157	36.842	22,83%	21.983	32,37%
Tocantins	129.096	13,10%	440.508	46,92%	110.919	12,91%	23.955	23.348	77	530	30	2.808	33.059	22.219	1.037	59.123	4.344	3.333	6.975	7.677	3.570	86.678	51.450	11,68%	35.198	31,73%
Nordeste	7.431.414	19,07%	21.789.657	57,49%	4.875.269	14,04%	1.571.217	1.478.243	74.790	18.184	6614	147.385	1.391.457	1.114.042	33.072	2.685.956	4.841	136.535	237.121	141.376	1.373.127	5.636.914	4.169.484	19,14%	1.460.816	29,96%
Maranhão	948.187	20,88%	2.489.784	55,54%	609.039	14,96%	198.536	191.827	4.039	2.670	956	23.001	179.946	151.198	2.207	356.352	1.211	12.332	27.348	13.543	154.674	710.518	525.333	21,10%	184.229	30,25%
Piauí	524.710	22,93%	1.409.084	60,57%	268.059	12,53%	104.602	85.394	17.855	1353	534	11.396	77.063	91.040	5.151	184.650	77	8.671	11.543	8.748	180.896	470.682	354.858	25,18%	115.290	43,01%
Ceará	1.176.638	18,78%	3.229.682	51,72%	878.574	15,38%	183.887	139.118	40.692	4.077	1807	12.222	181.592	146.890	4.159	344.863	661	16.313	48.424	16.974	113.352	643.909	447.325	13,85%	194.777	22,17%
Rio Grande do Norte	441.956	18,55%	1.317.593	54,69%	314.625	14,21%	93.777	89.258	1.927	2.592	157	5.979	73.828	66.818	1.379	148.004	188	8.286	16.533	8.474	106.125	348.063	262.520	19,92%	85.386	27,14%
Paraíba	616.609	21,91%	1.625.224	57,72%	340.311	13,14%	140.992	134.080	6.043	869	220	13.234	97.967	60.310	1.084	172.595	64	7.025	16.850	7.089	164.056	477.863	379.132	23,33%	98.511	28,95%
Pernambuco	1.177.707	18,01%	3.483.871	53,67%	748.714	12,52%	248.213	244.968	1.546	1.699	1430	14.502	211.127	214.459	4.671	444.759	373	21.114	38.343	21.487	167.978	862.380	612.912	17,59%	248.038	33,13%
Alagoas	537.541	24,32%	1.456.257	63,65%	235.740	11,46%	98.497	97.607	419	471	327	7.904	109.965	61.921	1.879	181.669	78	5.060	7.628	5.138	36.955	317.448	241.501	16,58%	75.620	32,08%
Sergipe	278.251	18,41%	785.331	52,05%	213.590	15,46%	56.303	54.566	269	1.468	121	6.354	58.492	41.332	644	106.822	117	5.115	6.136	5.232	92.841	256.087	200.759	25,56%	55.207	25,85%
Bahia	1.729.815	16,59%	5.992.831	55,43%	1.294.929	13,00%	446.410	441.425	2.000	2.985	1062	52793	401477	280.074	11.898	746.242	2.072	52.619	64.316	54.691	356.250	1.549.964	1.145.144	19,11%	403.758	31,18%
Sudeste	3.432.113	5,46%	24.501.278	41,39%	9.108.376	14,44%	1.477.877	1.141.574	314.197	22.106	20532	33.296	1.177.268	970.274	12.996	2.193.834	86.661	196.505	431.510	283.166	207.026	3.899.269	2.232.434	9,11%	1.646.303	18,07%
Minas Gerais	1.265.101	8,32%	7.391.196	51,05%	2.173.273	14,00%	373.119	256.491	100.563	16065	11986	11.271	353.771	268.857	3.139	637.038	10.211	56.960	115.081	67.171	141.166	1.163.309	712.352	9,64%	438.971	20,20%
Espírito Santo	219.786	8,13%	1.177.839	44,99%	372.450	15,34%	71.440	62.887	7.004	1.549	0	2.385	55.365	32.616	1.557	91.923	1.248	17.830	27.339	19.078	3.119	166.482	102.683	8,72%	63.799	17,13%
Rio de Janeiro	542.241	4,30%	4.694.954	37,16%	1.983.937	16,68%	427.289	318.846	104.279	4.164	1239	16.003	319.001	271.444	4.011	610.459	7.679	38.657	58.954	46.336	42.917	1.081.904	641.899	13,67%	438.766	22,12%
São Paulo	1.404.985	4,34%	11.237.289	34,82%	4.578.716	15,08%	606.029	503.350	102.351	328	7307	3.637	449.131	397.357	4.289	854.414	67.523	83.058	230.136	150.581	19.824	1.487.574	775.500	6,90%	704.767	15,39%
Sul	1.092.126	5,10%	9.176.386	42,32%	3.209.987	15,91%	426.979	373.037	47.654	6.288	5139	10.583	409.635	273.876	9.629	703.723	27.597	95.739	165.137	123.336	65.350	1.201.191	726.389	7,92%	469.663	14,63%
Paraná	251.502	3,12%	3.401.395	41,29%	1.201.437	15,70%	165.705	162.018	256	3.431	57	2.356	159.708	113.254	6.938	282.256	1.304	25.280	68.797	26.584	40.625	488.643	295.548	8,69%	193.038	16,07%
Santa Catarina	202.583	4,15%	1.867.479	38,51%	712.844	15,83%	106.549	83.080	22.771	698	406	996	73.137	41.770	1.607	117.510	2.906	7.215	38.014	10.121	9.428	233.893	134.553	7,21%	98.934	13,88%
Rio Grande do Sul	383.365	4,53%	3.907.512	45,46%	1.295.706	16,15%	154.725	127.939	24.627	2.159	4676	7.231	176.790	118.852	1.084	303.957	23.387	63.244	58.326	86.631	15.297	478.655	296.288	7,58%	177.691	13,71%
Centro-Oeste	763.970	7,20%	4.485.750	42,70%	1.461.435	15,03%	288.239	281987	4344	1908	3303	14.626	270.062	202.299	1.983	488.970	16.498	54.114	83.602	70.612	35.203	815.715	484.461	10,80%	327.951	22,44%
Mato Grosso do Sul	141.171	7,68%	852.903	47,84%	245.381	14,92%	51.756	51.637	26	93	106	4.260	56.823	30.097	237	91.417	7.224	17.670	18.311	24.894	13.312	156.591	102.749	12,05%	53.736	21,90%
Mato Grosso	191.749	8,50%	1.055.040	46,18%	336.664	15,99%	101.311	99.040	1.355	916	2316	4.145	51.975	50.183	1.129	107.432	1.554	13.824	23.058	15.378	15.576	226.635	135.019	12,80%	89.300	26,52%
Goiás	362.884	7,95%	2.038.363	45,58%	634.152	15,31%	81.209	79.626	684	899	260	5.471	117.696	91.998	504	215.669	2.104	13.658	31.138	15.762	5.338	302.476	174.023	8,54%	128.193	20,21%
Distrito Federal	68.166	3,47%	539.444	27,44%	245.238	13,42%	53.963	51.684	2.279	-	621	750	43.568	30.021	113	74.452	5.616	8.962	11.095	14.578	977	130.013	72.670	13,47%	56.722	23,13%

*Considera somente pessoas acima de 15 anos

**Pessoas com 15 anos ou mais que não possuem o Ensino Fundamental completo.

***Pessoas com 18 anos ou mais que não possuem o Ensino Médio completo.

****Pessoas com 15 anos ou mais matriculadas no ensino fundamental

*****Pessoas com 18 ou mais matriculadas no ensino médio

****** Diferença entre a demanda potencial e a soma das matrículas na EJA, no Ensino Regular, na Educação Especial e no Brasil Alfabetizado

Anexo 2 - Instrumentos de Pesquisa

2.1. Roteiros de entrevista

Roteiro de entrevista – dirigente estadual de EJA - Maranhão

A política de EJA no estado

1. O(A) Sr(a) poderia me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Maranhão nos últimos 10 anos?
   1.1 Quais foram as mudanças mais significativas?
2. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria?
   2.1 Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
3. Como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão hoje?
   3.1.Como é a divisão entre a Rede Estadual e Municipal de Ensino na oferta de EJA?
   3.2 Qual a divisão de **ciclos**?
   3.3 Em quais turnos é **ofertado**?
   3.4 De acordo com o Censo Escolar de 2010 a taxa de **evasão** é de 28% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 36% nos anos finais e 33% no Ensino Médio. O que, na opinião das Sras. explica as altas taxas de evasão na EJA no Maranhão?
   3.5 Existe **contratação** específica para EJA ou são os mesmos professores do ensino regular?
   3.5.1 Existe **formação** específica para professores da EJA?
   3.6 Qual o **material didático** utilizado? É específico para EJA?
   3.7 Quais são as ações da Secretaria para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
   3.7.1 É realizada **chamada pública**?
   3.7.2 Como é feito o **levantamento de demanda** de EJA?
   3.8 Considerando que o Maranhão tem a quarta maior taxa de analfabetismo do País – 21% da população com 15 anos ou mais conforme o Censo IBGE 2010 –, quais são os programas desenvolvidos pela Secretaria para estimular a **alfabetização de jovens e adultos**?
   3.9 Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no ensino fundamental. Quais as ações da Secretaria para garantir o **fluxo escolar** na EJA (a continuidade da alfabetização para ensino fundamental e depois para ensino médio)? Como é o diálogo com os municípios?

   3.10 De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Maranhão somam 198.536, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino

Médio) no **ensino regular** é de 356.352[80]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?

3.11 Qual o impacto que a inclusão da EJA no **Fundeb** teve na política de EJA do estado?

4. Na sua visão, quais os fatores que explicam a **queda do número de matrículas de EJA** desde 2006 no Maranhão (de 2006 até 2010 o número de matrículas caiu 20%)?
   4.1 A partir dos dados do Censo Escolar, é possível observar que, diferente das matrículas do ensino fundamental, as matrículas no **Ensino Médio** da EJA estão subindo no Maranhão. Por que os Srs. acham que isso ocorre?
   4.2 Os dados do Censo Escolar mostram que no Estado do Maranhão, a grande maioria das Matrículas da EJA é feita na Rede Municipal de ensino (em 2010 a proporção é de 77% na Rede Municipal). Por que isso ocorre?
   4.3 Mais da metade dessas matrículas na EJA dos municípios é feita na zona rural (52% no Censo Escolar 2010). Na rede estadual a porcentagem de matrículas no meio rural diminui para 9% (em 2010). Por que os Srs. Acham que isto ocorre?

ENCCEJA

5. Qual a visão da Secretaria acerca do ENCCEJA? Quais seriam os aspectos negativos e positivos do exame?
6. O que **motivou a adesão** do estado ao ENCCEJA a partir de 2008?
   6.1 Houve pessoas da equipe que se opuseram a adesão? Quais eram as posições e justificativas?
7. A adesão ao exame gerou alguma mudança na **organização da Coordenação de EJA**?
8. Após a adesão, o **currículo** dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
9. Surgiram **"cursinhos"** para o ENCCEJA após a adesão?
10. Qual o perfil dos inscritos no ENCCEJA? Há diferenças com relação ao perfil dos alunos da EJA?
11. A Sra entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. Qual é o procedimento de aplicação do exame?
    12.1 Como se dá a **divisão de tarefas** entre INEP e Secretaria de educação?
    12.2 Em que momento são coletados os **dados socioeconômicos**?
    12.3 Qual órgão controla os resultados das provas e a certificação?
    12.4 Como é feita a certificação?
13. O Estado do Maranhão mantém exame supletivo próprio ou utiliza somente o ENCCEJA? Por que a Secretaria de Educação resolveu deixar de realizar/manter o exame próprio?

    13.2 Em que o exame próprio se diferencia(va) do ENCCEJA? É(era) baseado em uma matriz de competências como o ENCCEJA e o ENEM?
14. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como a Sra avalia essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

[80] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 42.034. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 21 anos) o número de matrículas cai para 124.948.

15. De acordo com o Censo Escolar, a maior parte das matrículas de EJA no Maranhão são feitas na rede municipal de ensino. A senhora sabe quantos municípios aderiram ao encceja? Como funciona o exame nos municípios, estimativa de quantos são certificados, se existe uma grande quantidade de pessoas sendo certificadas pelo encceja nos municípios.
    Existe uma tendência do estado ampliar o número de cidades em que aplica o encceja, assumindo a maior parte da certificação. Existe uma tendência do estado centralizar mais a certificação pelo ENCCEJA?
16. De acordo com os dados que vocês enviaram para nós o número de pessoas certificadas pelo ENCCEJA é bem pequeno, comparando com o número de matrículas no estado. Porque isso acontece?

EJA nas prisões

17. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Maranhão? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
18. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – dirigente estadual de EJA – Mato Grosso do Sul

A política de EJA no estado

1. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria?
   1.2 Como está composta a equipe? É uma equipe grande?

2. Os Srs. poderiam me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Mato Grosso do Sul nos últimos **10 anos**?
   2.1 Quais foram as **mudanças** mais significativas?
3. Como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos no Mato Grosso do Sul hoje?
   3.1. Como é a divisão entre a **Rede Estadual e Municipal** de Ensino na oferta de EJA? De acordo com os dados do Censo Escolar, a grande maioria das matrículas é realizada na rede estadual de ensino (74% em 2010). Por que isso ocorre?

   3.2. Qual a divisão de **ciclos**?
   3.3. Em quais **turnos** é ofertado?
   3.4. Como são os cursos **presenciais**? E os **semipresenciais**? De acordo com os dados do Censo, o número de matrículas em cursos semipresenciais é muito baixo, residual. Isso reflete uma decisão da Secretaria no sentido de favorecer cursos presenciais?
   3.5. De acordo com o Censo Escolar de 2010 a taxa de **evasão** é de 33% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 40% nos anos finais e 33% no Ensino Médio. O que, na opinião dos Srs. explica as altas taxas de evasão na EJA no Mato Grosso do Sul?
   3.6. Existe **contratação** específica para EJA ou são os mesmos professores do ensino regular? Existe **formação** específica para professores da EJA?

3.7. Qual o **material didático** utilizado? É específico para EJA?
3.8. Quais são as ações da Secretaria para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
3.8.1 É realizada **chamada pública**?
3.8.2 Como é feito o **levantamento de demanda** de EJA?
3.9. Quais são os programas desenvolvidos pela Secretaria para estimular a **alfabetização de jovens e adultos**?
3.10. Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no ensino fundamental. Quais as ações da Secretaria para garantir o **fluxo escolar** na EJA (a continuidade da alfabetização para ensino fundamental e depois para ensino médio)? Como é o diálogo com os municípios?
3.11. De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Mato Grosso do Sul somam 51.756, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no **ensino regular** é de 91.417[81]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?
3.12. Qual o impacto que a inclusão da EJA no **Fundeb** teve na política de EJA do estado?

4. Analisando os dados do Censo Escolar, verificamos que a evolução no número de matrículas no Mato Grosso do Sul apresenta um comportamento muito peculiar: foi o estado brasileiro que apresentou o maior crescimento no número de matrículas neste período (350% entre 2002 e 2008) e, por outro lado, é o estado com a maior queda no número de matrículas do país em 2010 (35%). Na sua visão, quais os fatores que explicam esta **grande oscilação do número de matrículas de EJA** entre 2002 e 2010 no Mato Grosso do Sul?
   4.4 Apesar de acompanhar o comportamento do total de matrículas, as matrículas no Ensino Médio crescem mais e caem menos no período, passando a representar 45% das matrículas em 2010 (representavam 22% em 2003, por exemplo). Por que isso ocorre?

   4.5 De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente 5% das matrículas na EJA são feitas na zona rural. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?

ENCCEJA

5. Qual a visão da Secretaria acerca do ENCCEJA? Quais seriam os aspectos negativos e positivos do exame?
6. O que **motivou a adesão** do estado ao ENCCEJA a partir de 2006 (confirmar se foi só neste ano)?
   6.1 Houve pessoas da equipe que se opuseram a adesão? Quais eram as posições e justificativas?
7. A adesão ao exame gerou alguma mudança na **organização da Coordenação de EJA**?
8. Após a adesão, o **currículo** dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?

[81] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 15.704. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 17 E. Fund e 18 a 21 anos e. médio) o número de matrículas cai para 41.030.

9. Surgiram **"cursinhos"** para o ENCCEJA após a adesão?
10. Qual o perfil dos inscritos no ENCCEJA? Há diferenças com relação ao perfil dos alunos da EJA?
11. Os Srs. entendem que a adesão ao ENCCEJA tem impacto no número de matrículas nos cursos de EJA, no sentido de aumentar ou de diminuir?
12. Qual é o procedimento de aplicação do exame?
    12.1 Como se dá a **divisão de tarefas** entre INEP e Secretaria de educação?
    12.2 Em que momento são coletados os **dados socioeconômicos**?
    12.3 Qual órgão controla os resultados das provas e a certificação?
    12.4 Como é feita a certificação?
13. A Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul ainda possui exame próprio?
    13.2 Em que o exame próprio se diferencia(va) do ENCCEJA? Quem é(era) responsável pela formulação da prova? É(Era) baseado em uma matriz de competências como o ENCCEJA e o ENEM?
14. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como os Srs. avaliam essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

EJA nas prisões

15. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Mato Grosso do Sul? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
16. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – dirigentes estaduais de EJA – Rio Grande do Sul

A política de EJA no estado

1. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria?
   1.1 Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
2. As Sras. poderia me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Rio Grande do Sul nos últimos **10 anos**?
   2.2 Quais foram as **mudanças** mais significativas?
3. Como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul hoje?
   3.1.Como é a divisão entre a **Rede Estadual e Municipal** de Ensino na oferta de EJA?
   3.2 Qual a divisão de **ciclos**?
   3.3 Em quais **turnos** é ofertado?
   3.4 Como são os cursos **presenciais**? E os **semipresenciais**?
   3.4 De acordo com o Censo Escolar de 2010 a taxa de **evasão** é de 33% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 30% nos anos finais e 22% no Ensino Médio. O que, na opinião das Sras. explica as altas taxas de evasão na EJA no Rio Grande do Sul?
   3.5 Existe **contratação** específica para EJA ou são os mesmos professores do ensino regular?
   3.5.1 Existe **formação** específica para professores da EJA?

3.6 Qual o **material didático** utilizado? É específico para EJA?

3.7 Quais são as ações da Secretaria para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?

3.7.1 É realizada **chamada pública**?

3.7.2 Como é feito o **levantamento de demanda** de EJA?

3.8 Quais são os programas desenvolvidos pela Secretaria para estimular a **alfabetização de jovens e adultos**?

3.9 Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no ensino fundamental. Quais as ações da Secretaria para garantir o **fluxo escolar** na EJA (a continuidade da alfabetização para ensino fundamental e depois para ensino médio)? Como é o diálogo com os municípios?

3.10 De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Rio Grande do Sul somam 154.725, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no **ensino regular** é de 303.957[82]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?

3.11 Qual o impacto que a inclusão da EJA no **Fundeb** teve na política de EJA do estado?

4. Na sua visão, quais os fatores que explicam a **queda do número de matrículas de EJA** desde 2007 no Rio Grande do Sul (de 2006 até 2010, mas matrículas caíram 25%)?

   4.6 Esta queda não pode ser explicada pela queda na demanda potencial de EJA, uma vez que a **demanda potencial atendida**, de acordo com os dados da PNAD, está diminuindo desde 2002, principalmente no ensino médio.

   4.7 De acordo com os dados do Censo Escolar, a grande maioria das matrículas de EJA no Rio Grande do Sul é em cursos presenciais. No entanto, entre 2002 e 2010 é possível observar que o **número de matrículas nos cursos semipresenciais tem aumentado**. Enquanto em 2002 essas matrículas representavam 7% do total, em 2010 são 16% do total de matrículas. Por que as Sras acham que isso ocorre?

   4.8 Os dados do Censo Escolar mostram que, diferente das matrículas na rede estadual de ensino, o número de **matrículas de EJA na rede municipal vem crescendo** nos últimos anos (de 2002 a 2010, cresceu 44% - na rede estadual de 2005 a 2010 caiu 34% - neste mesmo período a rede municipal cresceu 21%). Por que isso ocorre?

   4.9 De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente 2% das matrículas na EJA são feitas na zona rural. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?

ENCCEJA

5. Qual a visão da Secretaria acerca do ENCCEJA? Quais seriam os aspectos negativos e positivos do exame?
6. O que **motivou a adesão** do estado ao ENCCEJA a partir de 2008 (confirmar se foi só neste ano)? Por que só neste ano e não antes?

   6.1 Houve pessoas da equipe que se opuseram a adesão? Quais eram as posições e justificativas?

[82] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 25.081. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 17 E. Fund e 18 a 21 anos e. médio) o número de matrículas cai para 95.041.

7. A adesão ao exame gerou alguma mudança na **organização da Coordenação de EJA**?
8. Após a adesão, o **currículo** dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
9. Surgiram **"cursinhos"** para o ENCCEJA após a adesão?
10. Qual o perfil dos inscritos no ENCCEJA? Há diferenças com relação ao perfil dos alunos da EJA?
11. A Sra entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. Qual é o procedimento de aplicação do exame?
    12.1 Como se dá a **divisão de tarefas** entre INEP e Secretaria de educação?
    12.2 Em que momento são coletados os **dados socioeconômicos**?
    12.3 Qual órgão controla os resultados das provas e a certificação?
    12.4 Como é feita a certificação?
13. Por que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul resolveu deixar de realizar o exame próprio?
    13.2 Em que o exame próprio se diferenciava do ENCCEJA? Era baseado em uma matriz de competências como o ENCCEJA e o ENEM?
14. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como a Sra avalia essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

EJA nas prisões

15. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Rio Grande do Sul? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
16. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – dirigente estadual de EJA – São Paulo

A política de EJA no estado

1. O(A) Sr(a) poderia me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui em São Paulo nos últimos 10 anos?
2. Como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos em São Paulo hoje?
   2.1. Qual a divisão de **ciclos**?
   2.1.1 Em quais turnos é **ofertado**?
   2.1.2 A taxa de **reprovação** nos cursos de EJA em São Paulo, de acordo com o Censo Escolar 2010 é de 40% nos anos iniciais e 24% nos anos finais do ensino fundamental e 21% no ensino médio. O que explica as altas taxas de reprovação?
   2.1.3 A taxa de **evasão** de acordo com a mesma fonte é de 15%, 14% e 8%. O que, na opinião das Sras. explica as altas taxas de evasão na EJA?.
   2.2 Existe **contratação** específica para EJA ou são os mesmos professores do ensino regular?
   2.2.1 Existe **formação** específica para professores da EJA?

2.3 Qual o **material didático** utilizado? É específico para EJA?
2.4 Quais são as ações da Secretaria para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
2.4.1 É realizada **chamada pública**?
2.4.2 Como é feito o **levantamento de demanda** de EJA?
2.5 Considerando que São Paulo é o estado com o maior número absoluto de analfabetos do país – 1.404.98 pessoas com mais de 15 anos conforme o Censo 2010, quais são os programas desenvolvidos pela Secretaria para estimular a **alfabetização de jovens e adultos**?
2.6 Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no ensino fundamental. Quais as ações da Secretaria para garantir o **fluxo escolar** na EJA (a continuidade da alfabetização para ensino fundamental e depois para ensino médio)? Como é o diálogo com os municípios?
2.7 De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA em São Paulo somam 606.029, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no **ensino regular** é de 854.414[83]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?
2.8 Qual o impacto que a inclusão da EJA no **Fundeb** teve na política de EJA do estado?

3. Na sua visão, quais os fatores que explicam a **queda do número de matrículas de EJA** desde 2006 em São Paulo?
   3.1. No ano de **2010**, as matrículas de EJA em São Paulo caíram 24% (segundo estado com maior queda no número de matrículas). A que a Sra atribui essa mudança?
   3.2. As matrículas no **Ensino Médio** da EJA caem muito mais lentamente do que as matrículas no Ensino Fundamental (o número de matrículas fica praticamente o mesmo em 2010 – as matrículas no e. médio representavam 42% do total em 2002 e passam a representar 50% em 2010). Por que os Srs. acham que isso ocorre?
   3.3. Os dados do Censo Escolar mostram que no Estado de São Paulo, o número de matrículas de EJA na **rede estadual** cai de forma mais acelerada do que as matrículas na rede municipal: enquanto no município as matrículas começam a cair no ano de 2005 e caem 36,8% até 2010, no estado o número de matrículas começa a cair em 2006 e cai 49,5% até 2010. Por que isso ocorre?
   3.4. As matrículas de EJA na **zona rural** são praticamente inexistentes no Estado de São Paulo, menos de 1%. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?
   3.5. Outra evidência da redução na oferta de EJA no estado são os dados do Censo Escolar relativos a **número de turmas**: em 2010, foram 8.583 turmas nessa modalidade, contra 11.528 turmas em 2009 e 13.005 em 2008. Considerando que a demanda potencial de EJA no estado em 2009 era de 35% para o Ensino Fundamental e de 15% para o Ensino Médio; o que explica esta redução?

ENCCEJA

4. Qual a visão da secretaria acerca do ENCCEJA? Quais seriam os aspectos negativos e positivos do exame?
5. O que **motivou a adesão** ou não do estado ao ENCCEJA a partir de 2008?

[83] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 28.931. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 21 anos) o número de matrículas cai para 420.007.

5.1 Houve pessoas da equipe que se opuseram a adesão? Quais eram as posições e justificativas?

6. adesão ao exame gerou alguma mudança na **organização da Coordenação de EJA**?
7. Após a adesão, o **currículo** dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
8. Surgiram **"cursinhos"** para o ENCCEJA após a adesão?
9. A **taxa de aprovação** (em pelo menos uma área) no ENCCEJA 2008 de Ensino Fundamental no estado de São Paulo (de acordo com as tabelas enviadas) é de 98% e de concluintes (certificados) é de 45%. Da mesma forma para o ENCCEJA 2008 E. Médio essas taxas são de 99,5% e 56%. A que as Sra atribuem essa taxa tão elevada?

   9.1 As altas taxas de aprovação se repetem no ENEM que tem 100% de aprovação em 2009 e 2010 e 65% de concluintes em 2009, e 38% em 2010. O que explica isso?
   9.2 No caso do exame supletivo para Ensino Médio de 2009, a taxa de aprovação é de 86% e a de concluintes é de 19%. Por que existe essa diferença na taxa de concluintes?
10. Qual o perfil dos inscritos no ENCCEJA? Há diferenças com relação ao perfil dos alunos da EJA?
11. Como já mencionado, as matrículas nos cursos de EJA vem caindo drasticamente no Estado de São Paulo, enquanto o número de inscritos no ENCCEJA permanece alto. A Sra entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. Qual é o procedimento de aplicação do exame?
    12.1 Como se dá a **divisão de tarefas** entre INEP e Secretaria de educação?
    12.2 Em que momento são coletados os **dados socioeconômicos**?
    12.3 Qual órgão controla os resultados das provas e a certificação?
    12.4 Como é feita a certificação?
13. De acordo com os dados enviados por vocês sobre certificação na EJA, o Estado de São Paulo extinguiu o exame próprio de ensino fundamental em 2007. Por que a Secretaria de Educação resolveu deixar de realizar o exame próprio? Por que o exame supletivo de Ensino Médio foi mantido?
    13.2 Nas tabelas enviadas, existe uma categoria para certificação de Ensino Médio chamada "Diversos". A que isso se refere?
    13.2 Em que o exame próprio se diferencia do ENCCEJA?
14. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como as Sras avaliam essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

EJA nas prisões

15. Recentemente, o Governo do Estado de São Paulo aprovou um programa para educação nas prisões que envolverá a Casa Civil, a SAP, a Secretaria de Ciência e Tecnologia e a Secretaria de Educação. Por que esta política não foi incluída na política de EJA do estado e manteve-se com a execução da FUNAP?
16. De acordo com os dados enviados por vocês, o ENCCEJA não foi aplicado nas unidades prisionais de São Paulo em 2008. O exame foi aplicado em 2010? Há a previsão de ampliação no número de inscritos? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – dirigente estadual de EJA - Tocantins

A política de EJA no estado

1. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria?
   1.3 Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
2. Os Srs. poderiam me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Tocantins nos últimos **10 anos**?

   2.3 Quais foram as **mudanças** mais significativas?
3. Como está estruturada a Educação de Jovens e Adultos no Tocantins hoje?
   3.1. Como é a divisão entre a **Rede Estadual e Municipal** de Ensino na oferta de EJA? De acordo com os dados do Censo Escolar, a maior parte das matrículas é feita na rede estadual, ainda que a rede municipal tenha uma grande representatividade. Por que isso ocorre?
   3.2. Qual a divisão de **ciclos**?
   3.3. Em quais **turnos** é ofertado?
   3.4. Como são os cursos **presenciais**? E os **semipresenciais**? De acordo com os dados do Censo, o número de matrículas em cursos semipresenciais é muito baixo, residual. Isso reflete uma decisão da Secretaria no sentido de favorecer cursos presenciais?
   3.5. Ao que os Srs. atribuem as altas taxas de evasão na EJA no Tocantins?
   3.6. Existe **contratação** específica para EJA ou são os mesmos professores do ensino regular? Existe **formação** específica para professores da EJA?
   3.7. Qual o **material didático** utilizado? É específico para EJA?
   3.8. Quais são as ações da Secretaria para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
      3.8.1 É realizada **chamada pública**?
      3.8.2 Como é feito o **levantamento de demanda** de EJA?
   3.9. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos no Tocantins é de 13% (segunda maior taxa da região norte). Quais são os programas desenvolvidos pela Secretaria para estimular a **alfabetização de jovens e adultos**?
   3.10. Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no ensino fundamental. Quais as ações da Secretaria para garantir o **fluxo escolar** na EJA (a continuidade da alfabetização para ensino fundamental e depois para ensino médio)? Como é o diálogo com os municípios?
   3.11. De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Tocantins somam 23.955, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no **ensino regular** é de 59.123[84]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?
   3.12. Qual o impacto que a inclusão da EJA no **Fundeb** teve na política de EJA do estado?

[84] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 7.982. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 17 E. Fund e 18 a 21 anos e. médio) o número de matrículas cai para 17.201.

4. Observando os dados sobre matrículas na EJA do Censo Escolar no período de 2002 a 2010 no Tocantins, observamos uma queda muito significativa das matrículas no período (58%). É o estado que apresenta a maior queda nas matrículas neste período. Na sua visão, quais os fatores que explicam a **queda do número de matrículas de EJA** desde 2002 no estado?

   4.10 Observando os dados de matrículas por segmento de ensino, observamos que, enquanto as matrículas no ensino fundamental caem continuamente neste período, as matrículas no ensino médio cresceram em quase todos os anos (como o número de matrículas no e. médio é muito pequeno isso não é suficiente para reverter o quadro geral). Por que isso ocorre?

   4.11 Observamos também que o número de matrículas na rede municipal caiu mais rapidamente que o da rede estadual (representava 44% das matrículas em 2002 e passou a representar 31% em 2010). Na visão dos Srs. porque isso ocorre?

   4.12 De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente em torno de 5% das matrículas na EJA são feitas na zona rural. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?

ENCCEJA

5. Qual a visão da Secretaria acerca do ENCCEJA? Quais seriam os aspectos negativos e positivos do exame?
6. O que **motivou a adesão** do estado ao ENCCEJA a partir de 2005 (confirmar se foi só neste ano)? De acordo com os dados do INEP, desde este ano, o estado só não aderiu em 2007. Aconteceu algo específico nesse ano?
   6.1 Houve pessoas da equipe que se opuseram a adesão? Quais eram as posições e justificativas?
7. A adesão ao exame gerou alguma mudança na **organização da Coordenação de EJA**?
8. Após a adesão, o **currículo** dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
9. Surgiram **"cursinhos"** para o ENCCEJA após a adesão?
10. Qual o perfil dos inscritos no ENCCEJA? Há diferenças com relação ao perfil dos alunos da EJA?
11. Como já mencionado, as matrículas nos cursos de EJA vem caindo drasticamente no Estado do Tocantins, enquanto o número de inscritos no ENCCEJA permanece alto (em 2008 o número de inscritos no ENCCEJA foi maior que o número de matrículas na EJA – é o único estado em que isso acontece). A Sra entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. Qual é o procedimento de aplicação do exame?
    12.1 Como se dá a **divisão de tarefas** entre INEP e Secretaria de educação?
    12.2 Em que momento são coletados os **dados socioeconômicos**?
    12.3 Qual órgão controla os resultados das provas e a certificação?
    12.4 Como é feita a certificação?
13. A Secretaria de Educação do Tocantins ainda possui exame próprio?
    13.2 Em que o exame próprio se diferencia(va) do ENCCEJA? Quem é(era) responsável pela formulação da prova? É(Era) baseado em uma matriz de competências como o ENCCEJA e o ENEM?

14. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como os Srs. avaliam essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

EJA nas prisões

15. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Tocantins? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
16. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – membros do Fórum estadual de EJA MA

A política de EJA no estado

1. O(s) Sr(s) poderiam me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Maranhão nos últimos 6 anos? Quais são as mudanças mais significativas?
   1.4 Como você avalia o impacto das mudanças de governo nas políticas de EJA?
2. Como é a relação do Fórum com o Governo? Há diálogo? Teve algum momento em que essa relação foi diferente? Qual a razão desta mudança?
3. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria? Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
4. Como o(s) Sr(s) avaliam a forma como a EJA está estruturada hoje no estado?
   4.1 Quais são os principais problemas/ pontos positivos da política atual de EJA no Maranhão?
   4.2 Qual o lugar ocupado pela EJA nas políticas de educação da Secretaria de educação? Existe esforços para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
   4.3 Como a Secretaria de educação lida com o problema da evasão na EJA?
   4.4 É realizada chamada pública? A Secretaria faz levantamento de demanda para EJA?
   4.5 Existe formação específica para professores da EJA? E material didático específico?
5. Na sua visão, quais os fatores que explicam a diminuição das matrículas de EJA a partir de 2005 no Maranhão?
   5.1. A partir dos dados do Censo Escolar, é possível observar que, diferente das matrículas do ensino fundamental, as matrículas no **Ensino Médio** da EJA estão subindo no Maranhão. Por que os Srs. acham que isso ocorre?
   5.2. Os dados do Censo Escolar mostram que no Estado do Maranhão, a grande maioria das Matrículas da EJA é feita na Rede Municipal de ensino (em 2010 a proporção é de 77% na Rede Municipal). Por que isso ocorre?
   5.3. Mais da metade dessas matrículas na EJA dos municípios é feita na zona rural (52% no Censo Escolar 2010). Na rede estadual a porcentagem de matrículas no meio rural diminui para 9% (em 2010). Por que os Srs. Acham que isto ocorre?
6. De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Maranhão somam 198.536, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no

ensino regular é de 356.352[85]. Quais fatores o(a) Senhor(a) entendem que contribuem para a definição deste cenário?

ENCCEJA

7. Quais as principais posições dos atores do Fórum sobre o exame? Como o Fórum se posiciona sobre a realização do exame para EJA?
   7.1 (Em caso de ser contrária) Quais são as principais críticas ao exame? Qual a alternativa defendida?
8. Na sua visão, o que motivou a adesão do estado ao ENCCEJA a partir de 2008? A adesão ao ENCCEJA está relacionada a outras políticas de EJA do estado?
9. Após a adesão, o currículo dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
10. Surgiram "cursinhos" para o ENCCEJA após a adesão?
11. O(a) Sr(a) entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como a Sra avalia essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?
13. O exame próprio tem algum benefício em relação ao ENCCEJA? Como o Sr(a) avalia o exame supletivo do estado?

EJA nas prisões

1. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Maranhão? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
2. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – membros do Fórum estadual de EJA MS

A política de EJA no estado

1. As Senhoras poderiam me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Mato Grosso do Sul nos últimos **10 anos** (o fórum EJA existe desde 2004 – confirmar desde quando elas estão no fórum)? Quais são as mudanças mais significativas?
   1.5 Como você avalia o **impacto das mudanças de governo** nas políticas de EJA?
2. Como é a **relação do Fórum com o Governo**? Há diálogo? Teve algum momento em que essa relação foi diferente? Qual a razão desta mudança?
3. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria? Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
4. Como as senhoras avaliam a forma como a EJA está estruturada hoje no estado?
   4.1 Quais são os **principais problemas/ pontos positivos** da política atual de EJA no Mato Grosso do Sul?

[85] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 42.034. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 21 anos) o número de matrículas cai para 124.948.

4.2 Qual o **lugar ocupado pela EJA** nas políticas de educação da Secretaria de educação? Existe esforços para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
4.3 Como a Secretaria de educação lida com o problema da **evasão** na EJA?
4.4 É realizada **chamada pública**? A Secretaria faz **levantamento de demanda** para EJA?
4.5 Existe **formação específica** para professores da EJA? E **material didático** específico?

5. Analisando os dados do Censo Escolar, verificamos que a evolução no número de matrículas no Mato Grosso do Sul apresenta um comportamento muito peculiar: foi o estado brasileiro que apresentou o maior crescimento no número de matrículas neste período (350% entre 2002 e 2008) e, por outro lado, é o estado com a maior queda no número de matrículas do país em 2010 (35%). Na sua visão, quais os fatores que explicam esta **grande oscilação do número de matrículas de EJA** entre 2002 e 2010 no Mato Grosso do Sul?
   5.1 Apesar de acompanhar o comportamento do total de matrículas, as matrículas no Ensino Médio crescem mais e caem menos no período, passando a representar 45% das matrículas em 2010 (representavam 22% em 2003, por exemplo). Por que isso ocorre?
   5.2 De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente 5% das matrículas na EJA são feitas na zona rural. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?
6. De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Mato Grosso do Sul somam 51.756, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no **ensino regular** é de 91.417[86]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?

ENCCEJA

7. Quais as principais posições dos atores do Fórum sobre o ENCCEJA? Como o Fórum se posiciona sobre a realização do exame para EJA?

   7.2 (Em caso de ser contrária) Quais são as principais críticas ao exame? Qual a alternativa defendida?
   7.3 O exame próprio teria algum benefício em relação ao ENCCEJA? Como as Senhoras avaliam o exame supletivo próprio do estado?
8. Na sua visão, o que motivou a adesão do estado ao ENCCEJA a partir de 2006? A adesão ao ENCCEJA está relacionada a outras políticas de EJA do estado?
9. Após a adesão, o currículo dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
10. Surgiram "cursinhos" para o ENCCEJA após a adesão?
11. O(a) Sr(a) entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como as Sras avaliam essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

[86] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 15.704. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 17 E. Fund e 18 a 21 anos e. médio) o número de matrículas cai para 41.030.

EJA nas prisões

3. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Mato Grosso do Sul? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
4. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – membros do Fórum estadual de EJA RS

A política de EJA no estado

1. As Senhoras poderiam me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Rio Grande do Sul nos últimos **10 anos** (o fórum EJA existe desde 1996 – confirmar desde quando elas estão no fórum)? Quais são as mudanças mais significativas?
   1.6 Como você avalia o **impacto das mudanças de governo** nas políticas de EJA?
2. Como é a **relação do Fórum com o Governo**? Há diálogo? Teve algum momento em que essa relação foi diferente? Qual a razão desta mudança?
3. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria? Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
4. Como as senhoras avaliam a forma como a EJA está estruturada hoje no estado?
   4.1 Quais são os **principais problemas/ pontos positivos** da política atual de EJA no Rio Grande do Sul?
   4.2 Qual o **lugar ocupado pela EJA** nas políticas de educação da Secretaria de educação? Existe esforços para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
   4.3 Como a Secretaria de educação lida com o problema da **evasão** na EJA?

   4.4 É realizada **chamada pública**? A Secretaria faz **levantamento de demanda** para EJA?
   4.5 Existe **formação específica** para professores da EJA? E **material didático** específico?
5. Na sua visão, quais os fatores que explicam **queda do número de matrículas de EJA** desde 2007 no Rio Grande do Sul (de 2006 até 2010, mas matrículas caíram 25%)?
   5.1 De acordo com os dados do Censo Escolar, a grande maioria das matrículas de EJA é em cursos presenciais. No entanto, entre 2002 e 2010 é possível observar que o número de matrículas nos cursos semipresenciais tem aumentado. Enquanto em 2002 essas matrículas representavam 7% do total, em 2010 são 16% do total de matrículas. Por que as Sras acham que isso ocorre?
   5.2 Os dados do Censo Escolar mostram que, diferente das matrículas na rede estadual de ensino, o número de matrículas de EJA na rede municipal vem crescendo nos últimos anos (de 2002 a 2010, cresceu 44% - na rede estadual de 2005 a 2010 caiu 34% - neste mesmo período a rede municipal cresceu 21%). Por que isso ocorre?
   5.3 De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente 2% das matrículas na EJA são feitas na zona rural. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?
6. De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Rio Grande do Sul somam 154.725, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino

Médio) no **ensino regular** é de 303.957[87]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?

ENCCEJA

7. Quais as principais posições dos atores do Fórum sobre o ENCCEJA? Como o Fórum se posiciona sobre a realização do exame para EJA?
   7.4 (Em caso de ser contrária) Quais são as principais críticas ao exame? Qual a alternativa defendida?
   7.5 O exame próprio teria algum benefício em relação ao ENCCEJA? Como as Senhoras avaliam o exame supletivo próprio do estado que era aplicado antes do ENCCEJA?
8. Na sua visão, o que motivou a adesão do estado ao ENCCEJA a partir de 2008? A adesão ao ENCCEJA está relacionada a outras políticas de EJA do estado?
9. Após a adesão, o currículo dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
10. Surgiram "cursinhos" para o ENCCEJA após a adesão?
11. O(a) Sr(a) entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como as Sras avaliam essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

EJA nas prisões

5. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Rio Grande do Sul? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
6. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

Roteiro de entrevista – membros do Fórum EJA SP

A política de EJA no estado

1. O(A) Sr(a) poderia me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui em São Paulo nos últimos 10 anos?
2. Como o Sr(a) avalia a forma como a EJA está estruturada hoje no estado?
   2.1 Quais são os principais problemas/ pontos positivos da política atual de EJA em São Paulo?
   2.2 Qual o lugar ocupado pela EJA nas políticas de educação da Secretaria de educação? Existem esforços para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
   2.3 Como a Secretaria de educação lida com o problema da evasão na EJA?
   2.4 É realizada chamada pública? A Secretaria faz levantamento de demanda para EJA?
   2.4 Existe formação específica para professores da EJA? E material didático específico?

[87] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 25.081. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 17 E. Fund e 18 a 21 anos e. médio) o número de matrículas cai para 95.041.

3. Na sua visão, quais os fatores que explicam a queda do número de matrículas de EJA desde 2006 em São Paulo?
   3.1. No ano de 2010, as matrículas de EJA em São Paulo caíram 24% (segundo estado com maior queda no número de matrículas). A que o Sr(a) atribui essa mudança?
   3.2. As matrículas no Ensino Médio da EJA caem muito mais lentamente do que as matrículas no Ensino Fundamental (o número de matrículas fica praticamente o mesmo em 2010 – as matrículas no e. médio representavam 42% do total em 2002 e passam a representar 50% em 2010). Por que os Srs. acham que isso ocorre?
   3.3. As matrículas de EJA na zona rural são praticamente inexistentes no Estado de São Paulo, menos de 1%. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?

ENCCEJA

4. Quais as principais posições dos atores do Fórum sobre o exame? Como o Fórum se posiciona sobre a realização do exame para EJA?
   4.1 (Em caso de ser contrária) Quais são as principais críticas ao exame? Qual a alternativa defendida?
5. Na sua visão, o que motivou a adesão do estado ao ENCCEJA a partir de 2008? A adesão ao ENCCEJA está relacionada à outras políticas de EJA do estado?
6. Após a adesão, o currículo dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
7. Surgiram "cursinhos" para o ENCCEJA após a adesão?
8. O Sr(a) entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
9. O exame próprio tem algum benefício em relação ao ENCCEJA? Como avalia o exame supletivo do estado?

Roteiro de entrevista – membros do Fórum estadual de EJA TO

A política de EJA no estado

1. As Senhoras poderiam me dizer qual a sua visão sobre as políticas para EJA desenvolvidas aqui no Tocantins nos últimos **10 anos** (o fórum EJA existe desde 2000 – confirmar desde quando elas estão no fórum)? Quais são as mudanças mais significativas?
   1.7 Como você avalia o **impacto das mudanças de governo** nas políticas de EJA?
2. Como é a **relação do Fórum com o Governo**? Há diálogo? Teve algum momento em que essa relação foi diferente? Qual a razão desta mudança?
3. A EJA está localizada em qual departamento na Secretaria? Como está composta a equipe? É uma equipe grande?
4. Como as senhoras avaliam a forma como a EJA está estruturada hoje no estado?
   4.1 Quais são os **principais problemas/ pontos positivos** da política atual de EJA no Tocantins?
   4.2 Qual o **lugar ocupado pela EJA** nas políticas de educação da Secretaria de educação? Existe esforços para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?
   4.3 Como a Secretaria de educação lida com o problema da **evasão** na EJA?

4.4 É realizada **chamada pública**? A Secretaria faz **levantamento de demanda** para EJA?

4.5 Existe **formação específica** para professores da EJA? E **material didático** específico?

5. Observando os dados sobre matrículas na EJA do Censo Escolar no período de 2002 a 2010 no Tocantins, observamos uma queda muito significativa das matrículas no período (58%). É o estado que apresenta a maior queda nas matrículas neste período. Na sua visão, quais os fatores que explicam a **queda do número de matrículas de EJA** desde 2002 no estado?
   5.1 Observando os dados de matrículas por segmento de ensino, observamos que, enquanto as matrículas no ensino fundamental caem continuamente neste período, as matrículas no ensino médio cresceram em quase todos os anos (como o número de matrículas no e. médio é muito pequeno isso não é suficiente para reverter o quadro geral). Por que isso ocorre?
   5.2 Observamos também que o número de matrículas na rede municipal caiu mais rapidamente que o da rede estadual (representava 44% das matrículas em 2002 e passou a representar 31% em 2010). Na visão dos Srs. porque isso ocorre?
   5.3 De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, somente em torno de 5% das matrículas na EJA são feitas na zona rural. Por que os Srs. Acham que isto ocorre?
6. De acordo com o Censo Escolar de 2010, enquanto as matrículas em cursos de EJA no Tocantins somam 23.955, o número de matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais no Ensino Fundamental e de 18 anos ou mais no Ensino Médio) no **ensino regular** é de 59.123[88]. Quais fatores as Senhoras entendem que contribuem para a definição deste cenário?

ENCCEJA

7. Quais as principais posições dos atores do Fórum sobre o ENCCEJA? Como o Fórum se posiciona sobre a realização do exame para EJA?
   7.6 (Em caso de ser contrária) Quais são as principais críticas ao exame? Qual a alternativa defendida?
   7.7 O exame próprio teria algum benefício em relação ao ENCCEJA? Como as Senhoras avaliam o exame supletivo próprio do estado?
8. Na sua visão, o que motivou a adesão do estado ao ENCCEJA a partir de 2006? A adesão ao ENCCEJA está relacionada a outras políticas de EJA do estado?
9. Após a adesão, o currículo dos cursos de EJA sofreu alguma alteração no sentido de adequação aos conteúdos do exame?
10. Surgiram "cursinhos" para o ENCCEJA após a adesão?
11. O(a) Sr(a) entende que a adesão ao ENCCEJA tem relação com a queda no número de matrículas nos cursos de EJA?
12. A partir de 2009 o INEP substituiu o ENCCEJA de Ensino Médio pelo ENEM, que passou a certificar. Como as Sras avaliam essa decisão? Quais são as vantagens e desvantagens de ter a certificação pelo ENEM?

EJA nas prisões

[88] Retirando as primeiras faixas etárias (15 a 17 no E. Fundamental e 18 a 21 no E. Médio), o número de matrículas no ensino regular cai para 7.982. No caso da EJA, se tiramos as duas primeiras faixas (15 a 17 E. Fund e 18 a 21 anos e. médio) o número de matrículas cai para 17.201.

7. Como funciona a oferta de educação nas unidades prisionais do Tocantins? Esta oferta integra a política de EJA do Estado? É de responsabilidade da Secretaria de Educação? Existem escolas dentro das unidades? Os professores são da rede?
8. O ENCCEJA/exame supletivo próprio é aplicado nas unidades prisionais? Todos os presos tem a possibilidade de prestar o exame?

2.2. Roteiro de análise pedagógica Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) – 2002 a 2008.

Responda as questões a seguir com base na análise feita dos itens. Não é necessário fazer referência a todos os itens, mas utilizar o maior número possível de itens para justificar o ponto de vista formulado sobre cada questão.

Tema	Questão	Resp.	Exemplos de itens (pelo menos 3)	Justificativa
1. Análise das competências e habilidades	g. Avalia habilidades e competência a partir da resolução de problemas?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	h. Solicita/exige do estudante o domínio da norma culta da língua?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	i. Solicita que o aluno saiba aplicar conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, culturais e sociais?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	j. Solicita que o aluno saiba selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	k. Solicita que os estudantes relacionem informações e conhecimentos em situações concretas para construir argumentos consistentes?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	l. Solicita que os alunos recorram aos conhecimentos para construir/identificar propostas de intervenção na realidade respeitando os valores humanos e a diversidade cultural?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
2. Aspectos conceituais	f. A avaliação apresenta erros conceituais no que se refere ao problema apresentado ou à solução indicada?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	g. É necessário domínio de conceitos específicos da área para a resolução dos itens?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	h. Os conceitos utilizados na avaliação estão de acordo com aqueles indicados na matriz de conhecimentos?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	i. Os conceitos são importantes e representativos para a área de conhecimento?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	j. Os conceitos utilizados são adequados ao nível indicado? (ens. Fund./ens. Médio)	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
3. Análise técnica dos itens	h. Os textos selecionados para a elaboração dos itens são adequados ao nível indicado? (ens. Fund./ens. Médio)	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	i. Os textos, imagens, gráficos e tabelas são efetivamente necessários para a solução dos itens?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	j. O comando dos itens indica com clareza o que está sendo perguntado?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	k. Existe claramente uma única resposta correta nos itens?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	l. Os distratores são	1. Sim ( )		

Tema	Questão	Resp.	Exemplos de itens (pelo menos 3)	Justificativa
	plausíveis? Estão dentro do mesmo tema e não contém hipóteses absurdas.	2. Não ( )		
	m. Exige apenas o conhecimento prévio de uma informação?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	n. Há estratégias na construção dos itens que induzem o aluno ao erro?	1. Sim ( ) 2. Não ( )		
	o. Avalie o nível de dificuldade dos itens. Dê exemplos de itens muito fáceis, médios e muito difíceis.			

4. Retome a matriz de conhecimentos e o texto específico sobre os conhecimentos de área presentes no Livro Introdutório do ENCCEJA e analise a coerência entre os pressupostos enunciados nestes documentos e os itens formulados nos exames. Em que medida está sendo avaliado aquilo que propõem os documentos? Faça uma análise comparativa referindo-se a provas de pelo menos 3 anos diferentes.

5. Análise comparativa: Considerando as provas elaboradas em diferentes anos, pode-se considerar que elas mantém um mesmo perfil? Que semelhanças e diferenças pode-se perceber entre as provas ao longo dos anos?

6. Avalie as provas no que se refere à adequação à educação de jovens e adultos considerando como parâmetro o texto "As bases educacionais do ENCCEJA", que compõe o Livro Introdutório do exame.

2.3. Quadro de problemas encontrados nos dados levantados do ENCCEJA

Edições	Dados obtidos	Fonte	Problemas	Inconsistências	Dado utilizado	
					número de inscritos	adesões das secretarias
ENCCEJA 2002	1. arquivo Excel – duas tabelas: E. Fundamental e E. Médio – número de inscritos, presentes e média de pontos em cada uma das provas por município	INEP	Não é possível saber o número de aprovados e nem a nota de corte; não é possível saber qual a dependência administrativa da inscrição.	Os dados de número de inscritos são diferentes nos dois arquivos. As cidades são as mesmas.	Arquivo Excel (1) por ter sido confirmado pela tese da Carmen Gatto	Tese Carmen Gatto (3)
	2. arquivo Word – tabela com número de inscritos por município	INEP	Não é possível saber qual a dependência administrativa da inscrição.			
	3. número de adesões; número de inscritos por segmento; número de presentes por segmento	Tese Carmen Gatto		os dados coincidem com a tabela de excel		
ENCCEJA 2005	1. arquivo Excel – duas tabelas – com número de inscritos, presentes e aprovados (nota de corte) em cada uma das provas por município e por estado – inclusive no exterior.	INEP	a que se referem as duas tabelas? E. Fundamental e E. Médio? Não é possível saber qual a dependência administrativa das inscrições.	o número de estados e de municípios é o mesmo, os estados que ela coloca com mais inscritos é o mesmo, mas o número de inscritos não bate.	Arquivo Excel (1) porque a tese da Carmen Gatto não tinha os valores por estado	Arquivo Excel (1) porque a tese da Carmen Gatto não tinha os valores por estado
	2. número de municípios que aderiram, número de inscritos por segmento, estados com maior número de inscritos.	Tese Carmen Gatto				
ENCCEJA 2006	1. arquivo Word – questionário socioeconômico de 2006 – é praticamente igual ao questionário de 2008, mas tem alguns comentários e sugestões de alteração	INEP			Arquivo Excel (2) pois a informação sobre número de inscritos do outro arquivo continha uma quantidade muito grande de "não informado"	Arquivo Excel (3) por ser o único que tinha a informação sobre adesões
	2. 2006-2007 – arquivo Excel – número de inscritos por segmento por estado e total de aprovados no Brasil por segmento.	INEP		Os dados de número de inscritos são diferentes nos dois arquivos.		
	3. 2006-2008 – arquivo Excel – duas tabelas: número de inscritos por estado e adesões dos municípios e dos estados (tem descrito o nome das secretarias que aderiram)	INEP	na tabela de número de inscritos, existe a categoria "não informado" que soma, em 2006, 87% dos dados; em 2007, 7%; e em 2008, 0,1%.			
	4. Estados e número de municípios que aderiram, total de inscritos por segmento	Tese Carmen Gatto				

Edições	Dados obtidos	Fonte	Problemas	Inconsistências	Dado utilizado	
ENCCEJA 2007	1. 2006-2007 – arquivo Excel – número de inscritos por segmento por estado e total de aprovados no Brasil por segmento.	INEP		Os dados de número de inscritos são diferentes nos dois arquivos.	Arquivo Excel (1) pois a informação sobre número de inscritos do outro arquivo continha uma quantidade muito grande de "não informado"	Arquivo Excel (2) por ser o único que tinha a informação sobre adesões
	2. 2006-2008 – arquivo Excel – duas tabelas: número de inscritos por estado e adesões dos municípios e dos estados (tem descrito o nome das secretarias que aderiram)	INEP	na tabela de número de inscritos, existe a categoria "não informado" que soma, em 2006, 87% dos dados; em 2007, 7%; e em 2008, 0,1%.			
	3. Total de inscritos por segmento	Tese Carmen Gatto				
ENCCEJA 2008	1. 2006-2008 – arquivo Excel – duas tabelas: número de inscritos por estado e adesões dos municípios e dos estados (tem descrito o nome das secretarias que aderiram)	INEP	na tabela de número de inscritos, existe a categoria "não informado" que soma, em 2006, 87% dos dados; em 2007, 7%; e em 2008, 0,1%.	O número de inscritos dos três arquivos é diferente. As cidades descritas nos dois arquivos pdf são quase as mesmas	Arquivo pdf (3) por ser o único que tinha o número de inscritos por segmento	Arquivo Excel (2) por ser o único que tinha a informação sobre adesões
	2. arquivo pdf – número de inscritos e de presentes por município/presídio/unidade de internação e por estado	INEP	no final do documento, depois de todos os estados, tem uma parte que diz "UP" de unidades prisionais, por que essas unidades não estão nos estados?			
	3. arquivo pdf – número de inscritos por município e estado por segmento – tem ainda as colunas hospital e presídio – mas nestas colunas não tem o número de inscritos, somente um X	INEP	os números de inscritos de várias cidades são muito exatos (ex: 400 de Fundamental, 400 de Médio), parece que foi feita uma estimativa; por que tem algumas cidades escritas em vermelho?			
	4. arquivo pdf – nomes das unidades prisionais que aplicaram o exame por município e por estado e a qual secretaria da educação está vinculada, mas não possui o número de inscritos.	INEP	São muitas unidades – em SP estão listadas 143 que é o total de unidades do estado.			
	5. arquivo pdf – questionário socioeconômico	INEP				
	6. arquivo txt – tabelas de frequência de todas as questões do questionário socioeconômico.	INEP	em todas as tabelas tem os símbolos "*" e "_". A que eles se referem?			

Edições	Dados obtidos	Fonte	Problemas	Inconsistências	Dado utilizado	
ENCCEJA 2009	1. arquivo Excel – lista das cidades em cada estado que aplicaram a prova. Existe uma legenda no arquivo: as cidades podem estar escritas com as cores preta ("Município"), vermelha ("Estado"), azul ("Presídio") ou grifadas em amarelo ("Adesão não solicitada"). Algumas cidades são escritas com duas cores.	INEP	o que significa "Adesão não solicitada"? Quando o presídio aplica o exame não é pela adesão da secretaria estadual de educação?	o número de municípios é um pouco diferente nos dois arquivos. Em um deles o total de municípios é 239 e no outro é 260. tirando os municípios a mais do segundo arquivo, todos os outros são os mesmos.	Arquivo Excel (2)	Arquivo Excel (2). Deduzimos que a legenda de cores se refere à dependência administrativa da aplicação do exame e que quando tem mais de uma cor é porque naquela cidade teve a aplicação do exame pela adesão do município e pela adesão do estado
	2. arquivo Excel igual ao anterior, mas inclui o número de inscritos por município.					
ENEM 2009	1. Recebemos por email o número de inscritos no ENEM 2009 e 2010 que solicitaram certificação e uma tabela com o total de aprovados por área do conhecimento nos dois anos.	INEP			Arquivo Excel (2)	Arquivo Excel (2)
	2. arquivo Excel - número de inscritos no ENEM que solicitaram certificação em 2009, 2010 e 2011.	INEP				
ENCCEJA 2010	1. arquivos Excel – número de inscritos por segmento e por estado				Arquivo Excel (1)	Arquivo Excel (3)
	2. arquivo pdf – quantidade de provas por unidade prisional, por município no estado de São Paulo					
	3. arquivos Excel – montado por nós a partir do mapa das adesões encontrado no site do INEP que contem o nome das secretarias que aderiram ao exame.		em alguns estados tem o nome das cidades e não das secretarias, deduzimos que quando diz a capital é a adesão da secretaria estadual, mas não é possível ter certeza disso.			

Edições	Dados obtidos	Fonte	Problemas	Inconsistências	Dado utilizado	
	4. arquivo Word – questionário socioeconômico – tem as questões, mas para algumas delas não tem as alternativas.					
	5. arquivo txt – tabelas de frequência de todas as questões do questionário socioeconômico.		nas tabelas em que tem 0 significa "não se aplica"? Por que neste arquivo não existem as informações sobre sexo, cor, idade, estado de nascimento etc.? essas informações não foram coletadas em 2010?			
	6. arquivo pdf – questionário socioeconômico 2010 – encontrado no novo site do INEP.					
ENEM 2010	1. arquivo Excel - número de inscritos no ENEM que solicitaram certificação em 2009, 2010 e 2011.			o número de inscritos nos dois arquivos é diferente, os valores são próximos, mas o total em um arquivo é 528658 e no outro é 539216.	Arquivo Excel (3) porque o total bate com o email enviado por representante do INEP	Arquivo Excel (3) porque o total bate com o email enviado por representante do INEP
	2. Recebemos por email o número de inscritos no ENEM 2009 e 2010 que solicitaram certificação uma tabela com o total de aprovados por área do conhecimento nos dois anos.					
	3. arquivo de Excel com 3 tabelas: número de inscritos por cidade e por rede de ensino; número de pessoas certificadas pelo ENEM por estado; número de inscritos egressos da EJA por cidade; número de inscritos por estado e por modalidade de ensino		na tabela sobre certificação, tem uma coluna que diz "sem informação", a que isso se refere?			

Anexo 3 - Artigo

ENCCEJA: CENÁRIO DE DISPUTAS NA EJA

ENCCEJA: scenario of disputes in the education for youth and adults

Resumo

Com base no levantamento de documentos e da bibliografia existente, da análise de dados quantitativos e entrevistas qualitativas com gestores públicos, o artigo discute o processo de criação e implementação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da educação de jovens e adultos no país a partir de 2002. Sistematiza informações existentes sobre o ENCCEJA e utiliza os dados produzidos pelo INEP na perspectiva de contribuir com o debate público sobre o tema da certificação na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave

Certificação de competências, Educação de Jovens e Adultos, ENCCEJA

Abstract

Based on the survey of documents and existing literature, analysis of quantitative data and qualitative interviews with public managers, the article discusses the process of creating and deploying the National Certification Examination Competences of Youths and Adults (ENCCEJA) in a context of political wrangling over the ways of youth and adult education in the country since 2002. Systematizes existing information about ENCCEJA and uses data produced by INEP in view of contributing to the public debate on the issue of certification in the education of youth and adults.

Keywords

Certification of competences, Education for Youth and Adult, ENCCEJA

Em agosto de 2002 foi instituído o *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (ENCCEJA) pela Portaria Nº 2270 do Ministério da Educação. Foi apresentado como um "instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio" (Art. 2 Portaria N.º 2.270 de 14 de Agosto de 2002). Tratava-se de uma política formulada pelo Governo Federal para a educação de jovens e adultos (EJA) com dois objetivos principais: ser uma alternativa aos *exames supletivos* aplicados nos estados como forma de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, colaborando para a correção do fluxo escolar; e integrar o que o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, denominou de "ciclo de avaliações da Educação Básica" (SOUZA *in* MURRIE, 2002, p. 8) juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desta forma, o ENCCEJA foi criado no contexto do grande desenvolvimento das "avaliações externas em larga escala" nos anos 1990, devendo servir também como instrumento de avaliação das políticas públicas para a educação de jovens e adultos com vistas a melhorar a sua qualidade no Brasil.

Em 2012, o ENCCEJA completou dez anos de existência. Mesmo assim, é uma política ainda pouco consolidada, pois ao longo deste período, sua execução foi marcada por grande inconstância no processo de organização e aplicação do exame pelo INEP. Depois da edição piloto em 2002, o exame foi suspenso e ficou dois anos sem ser aplicado no Brasil[89]. Em 2009, a prova não aconteceu (ainda que tenham sido realizadas as inscrições dos participantes), a edição de 2010 ocorreu só no início de 2011 e, em 2012 não houve aplicação, que só foi retomada em 2013.

Apesar da inconstância da realização do exame, em um quadro aparentemente contraditório, o exame assumiu uma importância crescente ao longo dos anos, com grande incremento do número de inscritos e de adesões por parte das secretarias de educação.

Além dos problemas na periodicidade de sua execução, esta política não foi analisada e avaliada criteriosamente seja por seus formuladores e gestores, seja por pesquisadores e especialistas. Reflexo disso é que inexistem relatórios ou dados

[89] Em 2004, o exame foi aplicado no Japão, mas não no Brasil. Entre 2002 e 2009, o exame foi aplicado no exterior com a participação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficava responsável pela aplicação das provas e também pela certificação dos aprovados. Vale lembrar que o Ministério da Educação desde 1999 já realizava experiências de aplicação de exames no exterior em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Em 2010, não houve provas no exterior, e, em 2011, a certificação no exterior passou a ser feita pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Entre 2005 e 2011 o exame também foi aplicado na Suíça, reunindo residentes de vários países europeus. O ENCCEJA também foi aplicado para brasileiros privados de liberdade nestes países.

estatísticos publicados oficialmente com resultados do exame e informações socioeconômicas dos participantes, tal como foi previsto no artigo 2º da Portaria de criação do ENCCEJA: "consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao ENCCEJA"[90].

Por outro lado, esta política recebeu grande atenção pública e gerou um intenso debate político. O seu formato e pressupostos receberam críticas importantes de gestores estaduais e municipais, representantes dos fóruns de EJA e pesquisadores da área da educação. Considerando que faltam informações mínimas sobre a aplicação e resultados do ENCCEJA, a produção acadêmica está bastante restrita à elaboração de críticas relativas aos pressupostos políticos do exame, sem discutir os impactos de sua implementação para a educação de jovens e adultos nos estados da federação que o oferecem ou ainda a validade do exame do ponto de vista pedagógico levando em conta seus pressupostos e resultados obtidos pelos candidatos.

Diante deste cenário, o objetivo deste artigo é mapear e problematizar as questões que compõem o debate sobre o ENCCEJA a partir dos resultados da pesquisa "Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA: seus impactos nas políticas de educação e jovens e adultos e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos" desenvolvida pela Ação Educativa em convênio com o INEP entre 2010 e 2012. Considerando que esta é uma política muito debatida, mas ainda pouco analisada, nos dedicamos a:

- Discutir o processo de criação e implementação do ENCCEJA em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da educação de jovens e adultos no país.
- Sistematizar parte das informações existentes sobre o ENCCEJA e utilizar os dados obtidos na perspectiva de contribuir com o debate público sobre o tema da certificação na educação de jovens e adultos.
- Avaliar em que medida o seu processo de implementação articulou-se com uma política nacional para a educação de jovens e adultos, ou ainda, quais foram as proposições de seus críticos e que papel tiveram na condução desta política.

[90] Portaria Nº 2270 que estabelece a criação do ENCCEJA. Ministério da Educação (MEC), 14/08/2002.

1. O contexto nacional de criação do ENCCEJA

Durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreram várias mudanças na política pública de educação. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo Congresso Nacional, em 1996, reafirmou-se, com base nos princípios da Constituição de 1988, a educação enquanto direito que deve ser oferecido em igualdade de condições de acesso e permanência, valorizando a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

No ano seguinte, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, propondo novas perspectivas metodológicas para a educação brasileira. Do ponto de vista do financiamento, entrou em vigor, em 1998, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que criava uma nova sistemática de distribuição de recursos para o ensino fundamental. Com isso, a gestão de Fernando Henrique Cardoso privilegiou o ensino fundamental na perspectiva de universalizar o acesso às séries iniciais e melhorar a qualidade do ensino. No que se refere à educação de jovens e adultos, entretanto, poucos investimentos foram realizados, ficando evidente o foco da política em crianças e adolescentes do ensino fundamental.

Além disso, a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso buscou equilibrar as contas públicas, propondo a privatização de muitas empresas públicas estatais e a redução do tamanho do Estado[91]. Apesar de ter conquistado a confiança de parte significativa da população com a estabilização da moeda e a derrubada da inflação após a implementação do Plano Real, o governo FHC foi muito criticado pela oposição que considerava que o governo tinha adotado um modelo neoliberal que além de propor a privatização de empresas estatais, defendia a maior abertura para os investimentos estrangeiros, a eliminação de restrições ao comércio internacional e a redução de gastos públicos como forma de reinserção do Estado no contexto mundial.

No que se refere à educação, mesmo com a criação do FUNDEF e a preocupação com a universalização do acesso ao ensino fundamental, não houve um

[91] O cientista político Brasilio Sallum Jr. explica que neste contexto: "o governo Fernando Henrique Cardoso não só estimulou o Congresso a aprovar a lei complementar que regulava as concessões de serviços públicos à iniciativa privada, autorizada pela Constituição (eletricidade, estradas, ferrovias etc.), mas também conseguiu a aprovação de uma lei de proteção aos direitos de propriedade industrial e intelectual, tal como recomendado pela OMC e, ainda, efetuou um enorme programa de privatizações e venda de concessões, preservando o programa de abertura comercial já implementado. De forma similar, os governos dos estados realizaram programas de privatização e concessões, mas em menor escala" (SALLUM JR., 2003, p. 45).

crescimento significativo dos gastos com educação. Em 1995, primeiro ano da gestão FHC foram investidos 19,7 bilhões em educação e, em 2002, último ano de sua gestão, foram gastos 19,9 bilhões. Em termos percentuais, houve uma redução em relação ao PIB. Em 1995 foram gastos 0,95% do PIB em educação, enquanto em 2002 foram investidos apenas 0,71% do PIB (IPEA, 2011).

Não houve investimento efetivo na educação de jovens e adultos, sendo concentrado os esforços no ensino fundamental para crianças e adolescentes. Em 1995, os gastos com o ensino fundamental representavam 56% do gasto total com educação no país conforme estudo do IPEA. Segundo o estudo:

> A priorização do ensino fundamental no período em questão deve-se, largamente, ao extinto Fundef, que introduziu, além da subvinculação de recursos exclusivamente para aquele nível de ensino, uma forma inovadora de repartição dos recursos para o ensino fundamental, principalmente ao estipular uma equalização do valor do gasto por aluno/ano com base em um indicador educacional – a matrícula (IPEA, 2011, p. 11).

Neste contexto, a estratégia de ampliar as avaliações em larga escala e a criação do ENCCEJA como exame de certificação para jovens e adultos, em 2002, era vista com desconfiança por seus críticos, uma vez que esta representaria, na visão destes, uma estratégia neoliberal que investia na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais, os quais poderiam ser direcionados à iniciativa privada. Maria Aparecida Zanetti, pesquisadora da educação de jovens e adultos integrante do Fórum de EJA do Paraná, afirma, ao retomar a história da criação do ENCCEJA:

> A criação do Encceja se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução. Além disso, a gestão do Min. Paulo Renato Souza, concebia a Educação de Jovens e Adultos como correção de fluxo, aligeiramento da escolarização, possibilidade de redução de investimentos ("gastos") com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos. Assim, a aplicação do Encceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das

> diferenças locais, regionais e de matriz curricular e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios (ZANETTI, 2007, p. 1)[92].

O argumento de que o ENCCEJA é uma política que contribui negativamente para a visão de educação como um direito para todos é também afirmado pelos fóruns de EJA na audiência realizada com o Ministro da Educação sobre o ENCCEJA. De acordo com o documento preparado para a audiência, o resgate do exame desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação nos sistemas públicos de ensino, desobrigando o Estado de tal oferta. Ainda neste sentido há a ideia de que a oferta do ENCCEJA constitui um incentivo do poder público para que os alunos deixem a escola e optem pela certificação de escolaridade via exame.

É fato que o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu políticas de caráter neoliberal e que no campo da educação houve a preocupação com o fortalecimento do ensino fundamental para crianças e adolescentes. Entretanto, não se pode automaticamente concluir que a criação do ENCCEJA esteja diretamente vinculada à execução de mais uma política neoliberal que teria a finalidade de reduzir a responsabilidade do Estado da oferta de cursos presenciais de EJA. A criação do ENCCEJA ocorreu por iniciativa do INEP, que já em 1998 tinha criado o ENEM, que foi a matriz inspiradora do ENCCEJA. Deste modo, está inserido no contexto de ampliação das avaliações nacionais em larga escala, que tinham, no caso do ENCCEJA, uma dupla finalidade: promover a certificação de jovens e adultos nos moldes determinados pela LDB em 1996 e também criar um sistema de avaliação da educação de jovens e adultos que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade nesta modalidade de ensino[93].

Desde a criação da LDB estava posto que era necessário garantir o acesso, mas também a qualidade e a permanência. Neste sentido, os exames nacionais, na visão de seus criadores, seriam uma estratégia para a construção de um parâmetro nacional de qualidade e também para evitar que instituições privadas pudessem fomentar uma

[92] O termo aligeiramento, utilizado aqui pela autora, aparece em vários documentos formulados pelos Fóruns EJA e se refere à ideia de que a opção do governo federal de criar um exame nacional relacionava-se com uma proposta de correção de fluxo que prescindia da oferta de ensino de qualidade para jovens e adultos. A estes seria oferecido apenas um exame como caminho mais rápido para a conclusão da educação básica.

[93] Deve-se levar em conta também a experiência da certificação de jovens e adultos residentes no exterior, em especial, no Japão como antecedente da criação do ENCCEJA. Como será detalhado a seguir, esta vinha ocorrendo desde 1999, fruto de uma parceria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e o Ministério da Educação. Desde então, já ocorria a formulação de uma prova pelo governo federal para certificar jovens e adultos. Conforme Jamil Cury, em seu parecer formulado em 2000 sobre as Diretrizes curriculares Nacionais: não deixa de ser significativa a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999. Muitos descendentes nipônicos, brasileiros natos, puderam prestar exames supletivos inclusive com a supervisão da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de exame nacional em um contexto transnacional.

indústria de diplomas para a educação de jovens e adultos sem qualquer preocupação com a formação efetiva desses cidadãos.

Depois de dez anos da criação do ENCCEJA, sabemos, entretanto que o exame não cumpriu sua função de construção de um parâmetro de qualidade para a modalidade, restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na chamada idade própria definida pela LDB.

Em 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, tendo Luís Inácio Lula da Silva como presidente, o ENCCEJA foi suspenso pelo então ministro Cristovam Buarque[94]. Considerando as manifestações das entidades que atuam na EJA, a portaria determinava a realização de estudos sobre o exame para compatibiliza-lo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (GATTO, 2008). Conforme o então presidente no INEP, Luiz Araújo, em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo:

> O problema é que o Encceja quer fazer uma certificação nacional, e essa é uma responsabilidade dos Estados. O governo passado tentou fazer com os Estados e municípios uma espécie de convênio de adesão, e não se pode revogar uma competência estadual ou municipal apenas por um termo de adesão. (Folha de São Paulo, 08/09/2003)[95].

Além da suspensão do exame, buscou-se construir uma política pública de educação para a modalidade da educação de jovens e adultos, que tomaria novo rumo com a participação mais efetiva dos movimentos sociais em comissões e conselhos governamentais. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a finalidade de construir uma política de estado para a educação de jovens e adultos. Neste mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) com a participação de vários movimentos sociais que poderiam influir na reformulação desta política.

A entrevista concedida por Luiz Araújo sobre o ENCCEJA indicava ainda que a decisão pela suspensão do exame esteve orientada por este diálogo com setores da sociedade civil. O argumento utilizado por ele é muito semelhante a uma das principais críticas elaborada pelos coordenadores e membros dos Fóruns de EJA: a ideia de que a proposta do ENCCEJA desconsidera a autonomia dos estados. Apesar desta tentativa

[94] Portaria Ministerial n 2.134/ Agosto de 2003 que revogava a Portaria Ministerial nº. 2.270, de 14 de agosto de 2002, que instituiu o ENCCEJA.

[95] O problema ao qual se refere Luiz Araújo era o da irregularidade de cursos supletivos privados que vendiam diplomas aos interessados de maneira irregular.

inicial de ampliação do debate sobre o ENCCEJA, em Outubro de 2004, a Portaria nº 3.415 assinada pelo ministro Tarso Genro instituiu o exame para o ano seguinte. Esta decisão, no entanto, não expressava um consenso interno ao Ministério, pois a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SECAD manteve sua posição contrária ao exame (GATTO, 2008).

Apesar dessa discordância inicial e das mudanças na condução da política para educação de jovens de adultos pelo Governo Federal, em 2005, o ENCCEJA foi retomado e, ainda que tenha havido diálogo com os Fóruns de EJA e pesquisadores do campo da educação, a posição contrária destes últimos não foi assumida pelo MEC, que mantém o exame até os dias atuais.

2. O processo de criação e implementação do Exame Nacional de Certificação de Competência para educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

2.1. Objetivos e proposta da prova

De acordo com o Relatório técnico-pedagógico do ENCCEJA (2002) (apud GATTO, 2008, p. 61), a principal motivação para criação de um exame nacional de certificação foi a necessidade de combater a "indústria de diplomas para o supletivo" denunciada pela mídia. Para Paulo Renato Souza, ministro da educação em 2002, combater as fraudes promovidas pelos cursos supletivos foi efetivamente uma das razões da criação do ENCCEJA:

> O Encceja é do interesse (...) daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada e são ludibriados por cursinhos que fazem propaganda enganosa e fraudam o sistema" (Folha de São Paulo, 08/09/2003).

Além disso, segundo ele, pretendia-se criar

> um padrão nacional de qualidade do ensino médio no país, e o Encceja era uma parte importante, junto com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)" (Folha de São Paulo, 08/09/2003).

Em entrevista concedida à Ação Educativa, Maria Inês Fini, responsável pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC), do Ministério da Educação, em 2002, afirmou que a ideia de fazer o exame relacionou-se com a dificuldade que brasileiros residentes em outros países, em especial, o Japão, tinham em legalizar seus diplomas no Brasil. Acabavam por comprar diplomas falsos que não podiam ser legitimados no Brasil, uma vez que o estudante era submetido a um exame

em uma escola para validar seus conhecimentos e, então, verificava-se que este jovem ou adulto não tinha suficientes aprendizagens para receber o diploma que solicitava.

A vinculação entre a criação do ENCCEJA e a oferta de exames de certificação no exterior é confirmada pela determinação estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 07 de 05/07/2000) de que a competência para a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União (Art. 14). Esta determinação é fundamentada no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB/CNE nº 11/2000) com base no Artigo 22, XXIV da Constituição Federal onde consta que legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é de competência privativa da União.

Havia, portanto, uma demanda pela criação de um exame formulado e ofertado pela União para brasileiros residentes no exterior. De acordo com o relato de Maria Inês Fini, ao receber a solicitação para elaboração deste exame, ela teria exigido que ele fosse aplicado também no Brasil com o objetivo de formular uma referência de qualidade:

> O que a gente queria, era criar uma referência de qualidade, essa foi a intenção do ENCCEJA, e permitir que as pessoas pudessem fazer o exame ou não. Ela é uma proposta, o único caráter político que ela tem é de criar uma referência de qualidade e tentar impedir que se venda diplomas[96].

O processo de formulação do ENCCEJA que antecedeu sua instituição oficial pela Portaria Ministerial nº 2270 de 14 de agosto de 2002, envolveu consultas ao Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Este processo foi conduzido pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC), que elaborou o primeiro documento sobre o ENCCEJA e o apresentou aos órgãos citados em reuniões e audiências públicas sob a coordenação de Maria Inês Fini (GATTO, 2008). O parecer da COEJA foi favorável à criação do exame e, como resposta a consulta feita aos Conselhos Estaduais de Educação, sob coordenação do Conselho Estadual de São Paulo, manifestaram-se dezesseis presidentes de Conselhos Estaduais

[96] Entrevista concedida à Ação Educativa em 18/04/2012.

de Educação. Destes, oito foram favoráveis à proposta do ENCCEJA: Ceará, Bahia, Maranhão, Paraíba, Paraná, Pernambuco, São Paulo e Acre (GATTO, 2008).

Em seu depoimento, Maria Inês Fini refere-se aos conselhos estaduais reiterando o objetivo de evitar a venda de diplomas:

> Tinha que criar um consórcio entre os conselhos estaduais de educação pra eles poderem disponibilizar nos seus estados, nas suas secretarias, para as questões poderem andar. Muito difícil. Porque ela é uma proposta, o único caráter político que ela tem é de você criar uma referência de qualidade e tentar impedir que se venda diplomas em 30 dias. Aqui tem uma chance, vocês querem? Não querem. Não querem, vende, se ganha uma... A indústria de venda de diplomas de supletivo é absurdo e continua, você não se defronta com vários *outdoors* "diploma em 30 dias"?[97]

Em dezembro de 2002, depois da realização da primeira edição do exame - feito em caráter piloto devido à falta de previsão orçamentária - a DACC lançou um material didático-pedagógico com 13 volumes contendo os fundamentos do exame e disponibilizou um material de orientação para os professores e de estudo para os candidatos[98]. O primeiro volume, intitulado "Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio", expõe as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o ENCCEJA, descreve as áreas do conhecimento contempladas nas provas de ensino fundamental e de ensino médio e a matriz de competências e habilidades utilizada. O documento traz ainda as referências legais da legislação utilizadas na construção da política e as portarias de instituição e regulamentação do ENCCEJA.

Este material constitui fonte importante de análise uma vez que nele são explicitados os pressupostos que justificam a elaboração e o formato desta política para jovens e adultos. Ainda que não seja possível encontrar neste documento os vários elementos envolvidos no processo decisório de criação da política, a partir de sua

[97] Entrevista concedida à Ação Educativa em 18/04/2012. Fazendo uma busca em sites internet, ainda em 2012, facilmente se encontram anúncios como "*Supletivo a distância sem reprovação: diploma em 30 dias*", "*Diplomas com o mínimo de esforço*" ou ainda "*Supletivo rápido e fácil em até 30 dias*".

[98] Além do "Livro Introdutório", são quatro volumes de orientação para professores – "Livro do Professor" - e oito volumes para os estudantes - "Livro do Estudante" - (quatro volumes relativos ao ensino fundamental e quatro relativos ao Ensino Médio). Os livros estão disponíveis no site do INEP: http://encceja.inep.gov.br/materiais-para-estudo (acessado em 05/03/2012). Paulo Mello em sua tese de doutoramento, ao analisar os materiais didáticos do ENCCEJA para o ensino médio, afirma que: "Os critérios de seleção e organização adotados pela coleção são compatíveis com os objetivos e as diretrizes do Ensino Médio, estabelecidas no Parecer no 15/98, na medida em que, são fundados nos conceitos de competências e habilidades previstos nesses documentos e ao propor a passagem de um ensino centrado em conteúdos disciplinares (didáticos) seriados e sem contextualização dos conteúdos, para um ensino voltado ao desenvolvimento de competências verificáveis em situações específicas, contextualizado e interdisciplinar. O material pretende permitir ao jovem e adulto ―retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na formação escolar ou na educação extra-escolar e na própria vida". (MELLO, 2010, p. 217).

análise pode-se investigar como os objetivos são construídos e apresentados oficialmente para sua criação e para que/quem esta política foi criada.

Ainda que o ENCCEJA não tenha sido utilizado ao longo de sua existência com a finalidade de avaliar a Educação de Jovens e Adultos no país, foi apresentada no Livro Introdutório como um de seus objetivos principais. A primeira referência apresentada é a da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) – em que está prevista a realização de processos avaliativos do rendimento escolar para melhoria da qualidade de ensino – e a da Lei n 9.448/1997 que atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a responsabilidade de implementar uma política nacional de avaliação como estratégia de monitoramento das políticas educacionais.

Este novo contexto alimentou a criação primeiramente do ENEM e, em seguida, do ENCCEJA, que além de certificar poderia cumprir o caráter de avaliação da educação de jovens e adultos.

Ainda no que diz respeito à construção da justificativa para o ENCCEJA, a autora do Livro Introdutório faz referência a um dos pilares da perspectiva dominante sobre a Educação de Jovens e Adultos: a que trata de sujeitos que, apesar de não terem frequentado a escola, detém um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional, na comunidade e na família.

A autora destaca que há nos documentos que estruturam a Educação Básica no Brasil o pressuposto de que cada cidadão tem a capacidade de interpretar a realidade a partir de sua própria experiência. Afirmaria, assim, a possibilidade de aprendizagens em espaços não-formais ao longo da vida. Este pressuposto é o que fundamenta a defesa dos exames de certificação como meio de democratização das oportunidades educacionais[99]. A certificação via exames possibilitaria a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo. É o que defende a autora a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos em que, segundo ela, "recomenda-se que o estudante de EJA, com a maturidade correspondente, deva encontrar, nos cursos e nos exames dessa modalidade, oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui" (MURRIE, 2002, pp.13-14).

[99] Cf. VELOSO, 1977. O autor argumenta que os exames de suplência teriam o potencial de redistribuição das oportunidades educacionais. Para isso, no entanto, destaca a importância da ampliação de oferta de cursos preparatórios para exames públicos e a necessidade de saber se há igualdade de oportunidade – no mercado de trabalho e na continuidade dos estudos - entre os egressos do sistema de suplência e os do ensino regular.

O ENCCEJA não priorizaria a memorização, mas sim "a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações" (MURRIE, 2002, p. 14). Conforme Murrie, uma Matriz de Competências e Habilidades[100] deveria ser o referencial fundamental para a elaboração de exames para jovens e adultos por ser mais adequada às possibilidades de ler e interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar" (MURRIE, 2002, p. 14).

A adoção do termo competência na educação estaria, para a autora do Livro Introdutório, relacionada a um processo mais amplo de modificação de várias concepções relacionadas à educação como o reconhecimento de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola, a crítica ao ensino disciplinar e descontextualizado e a valorização do educando como sujeito ativo do processo educacional.

Oposição ao exame

Como já foi destacado, o ENCCEJA recebeu diversas críticas por parte dos atores envolvidos na defesa do direito à educação de pessoas jovens e adultas. Criado como uma política nacional para EJA em um contexto de ausência de investimento e atenção à modalidade por parte do Governo Federal, o exame foi visto como parte do sucateamento da EJA, ou seja, do movimento que exime o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública à jovens e adultos oferecida por meio de cursos presenciais. Além disso, a oferta do ENCCEJA poderia significar a valorização da certificação que, orientada por uma visão da educação para o mercado de trabalho, serviria de incentivo ao abandono da escola por parte de jovens e adultos.

Outro foco das críticas diz respeito ao caráter centralizador do ENCCEJA. Por ser um exame nacional, estaria desconsiderando, por um lado, a autonomia dos estados na elaboração de suas políticas educacionais e, por outro, a contextualização do conhecimento, considerada essencial para a EJA. De acordo com este ponto de vista, o ENCCEJA não seria capaz de dar conta das diferenças regionais e da diversidade dos sujeitos da EJA partindo de conhecimentos que sejam significativos para esses sujeitos.

[100] A estrutura da matriz de competências e habilidades foi formalizada na Portaria n. 77 do Inep/MEC de 16 de agosto de 2002 (Artigo 3): 05 competências do sujeito (eixos cognitivos), a saber: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas; 09 competências estabelecidas em cada área do conhecimento; 45 habilidades resultantes da associação das 09 competências estabelecidas em cada área do conhecimento e os 05 eixos cognitivos do sujeito. As cinco competências que servem de base para a formulação do ENCCEJA foram as mesmas utilizadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com a finalidade de avaliar estudantes do ensino médio brasileiro pela aplicação de uma prova

Estas críticas foram elaboradas e confirmadas em diversos momentos. Ainda em 2002, no ano de lançamento da portaria que instituiu o ENCCEJA, foi realizado em Belo Horizonte (MG) o IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV ENEJA) e uma das deliberações da plenária do encontro foi o posicionamento contrário ao exame:

> O IV ENEJA posicionou-se contrário à concepção político-pedagógica centralizadora e padronizante do ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos, e apresenta profunda preocupação quanto às consequências deste exame na Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos. O IV ENEJA recomenda aos fóruns estaduais e municipais o aprofundamento do tema, encaminhando suas conclusões, por escrito, à Comissão Nacional de Fóruns até novembro de 2002 [101].

Em 2006, quando o exame passou por um processo de reestruturação que pretendia ampliar a adesão dos estados e ampliar a aplicação do exame, ocorreu uma articulação política contrária ao ENCCEJA. Os coordenadores estaduais de EJA realizaram uma reunião em março daquele ano para discutir a proposta de reedição do ENCCEJA. Elaboraram uma carta aberta em que se manifestaram contrários ao exame com a justificativa de que representaria um tratamento discriminatório com a EJA por ser a única avaliação em larga escala que certifica. Além de estimular os jovens e adultos a trocarem a escola regular e os cursos de EJA pelo exame. A reunião de coordenadores deliberou pela solicitação de que o INEP atue como colaborador técnico no aprimoramento dos exames estaduais e não como um formulador de política para a EJA[102].

Em maio do mesmo ano, representantes dos fóruns estaduais de EJA realizaram uma audiência com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e entregaram um documento em que também se manifestavam contrários a realização do ENCCEJA: reforçavam os argumentos apresentados pelos coordenadores de EJA de que o exame poderia estimular o "aligeiramento" da escolarização e questionavam a possibilidade de um exame nacional contemplar as diversidades culturais e de conhecimentos dos sujeitos da EJA. Também destacavam que o exame desobrigava o Estado de garantir o direito à educação nos sistemas públicos de ensino, conforme indicava a LDB

[101] Relatório-síntese do IV ENEJA publicado no boletim Informação em Rede da Ação Educativa. O ENEJA é o Encontro Nacional dos Fóruns Estaduais da Educação de Jovens e Adultos que ocorre a cada dois anos e tem como finalidade discutir diretrizes gerais do movimento que luta pela defesa dos direitos da educação de jovens e adultos.

[102] Carta aberta enviada pelo coordenadores estaduais de EJA ao Ministro da Educação, ao Presidente do INEP, ao Conselho Nacional de Educação, ao CNAEJA e a SECAD/DEJA, elaborada em 7 de março de 2006.

promulgada em 1996. Com estes argumentos, solicitavam, por fim, o cancelamento do ENCCEJA. Conforme o documento:

> A insistência do INEP no novo ENCCEJA nos faz retomar a ideia a de que o exame é um problema marcado do ponto de vista histórico e, principalmente, no âmbito das políticas de corte neoliberal, por questões sociais, sobretudo aquelas que não consegue resolver. Dentre elas o da dívida social e o da reparação do direito negado a milhões de brasileiros[103].

Além desses pronunciamentos, ocorridos em 2006, outra expressão importante da posição dos militantes da EJA sobre o exame está registrada no Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)[104] produzido ao longo de 2008[105]. O documento defende o desenvolvimento de avaliações processuais realizadas em cursos presenciais em oposição aos exames de certificação. Nas recomendações do documento ao Ministério da Educação propõe-se:

> Suprimir a oferta do Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de jovens e Adultos (ENCCEJA) uma vez que este não atende as especificidades da EJA no Brasil" (BRASIL, 2009).

Em seguida, o documento apresenta a mesma recomendação aos Conselhos de Educação e se refere à necessidade de realização de pesquisas e levantamento de informações sobre a realização de exames de certificação (tanto do ENCCEJA como dos exames estaduais).

Outro momento importante de debate sobre o ENCCEJA foi o processo de elaboração das Diretrizes Operacionais de Educação de Jovens e Adultos iniciado em 2007, mas que só foi aprovado pelo MEC em 2010. Ainda que o principal objeto de discussão tenha sido a definição da idade mínima para os exames e para os cursos de EJA, o ENCCEJA esteve presente durante todo o debate. Esta associação decorre da avaliação de que a redução da idade mínima para exames trazida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96) era, assim como a criação do ENCCEJA, reflexo da focalização das políticas federais de educação no Ensino Fundamental obrigatório. Dado que o ensino obrigatório compreendia a população de 7 a 14 anos, a redução da idade mínima para exames de ensino fundamental para 15 anos foi vista como

[103] Carta elaborada pelo Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil entregue ao Ministro da Educação na Audiência de 07 de maio de 2006.

[104] Carmen Gatto (2008) realiza uma análise detalhada do processo de discussão das Diretrizes Operacionais para EJA.

[105] A CONFINTEA é um evento realizado pela Organização nas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a cada 12 anos, desde 1949 e tem como objetivo definir as diretrizes que orientarão as ações nesta área. Sua quarta edição ocorreu em 2009 no Brasil, primeiro país do hemisfério sul a sediar a conferência. O documento mencionado aqui é o resultado dos debates desenvolvidos nos 33 encontros preparatórios realizado no Brasil para a Conferência.

confirmação da visão de que a responsabilidade de garantia da educação pelo poder público se restringia à população de 7 a 14 anos.

Nas discussões sobre as Diretrizes Operacionais para EJA, foi central o tema da idade mínima, tendo sido selecionado como um dos três objetos de revisão: "1) os parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; 2) os parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; 3) o disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância" (Parecer CEB/CNE nº 23/2008). A defesa da elevação da idade mínima para realização de exames de ensino fundamental para 18 anos tinha como fundamento a necessidade de adequar a LDB ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n 8.069 de 13 de Julho de 1990) – que define como adolescente as pessoas com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos – e de frear o processo conhecido como a juvenilização da EJA. Afirma a relatora Regina Vinhaes Gracindo:

> Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como "invasora" da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de "lavagem das mãos" sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas (Parecer CEB/CNE nº 23/2008).

Esta migração de adolescentes do ensino regular para a educação de jovens e adultos é vista, tal qual a aposta nos exames de certificação, como "aligeiramento" da formação escolar. No lugar de garantir o direito dos adolescentes de frequentar e permanecer no ensino regular, esta lógica contribuiria para a visão equivocada da educação de jovens e adultos como meio de "acelerar" a escolarização e corrigir a defasagem idade/série dos adolescentes, definindo a certificação como principal finalidade da educação.

Com o intuito de envolver diferentes segmentos da sociedade e órgãos públicos na discussão sobre os referidos temas, em Agosto de 2007, o CNE organizou três audiências públicas. Para subsidiar as audiências foram elaborados três textos base: "Idade para EJA", "Exames Supletivos/ Certificação na Educação de Jovens e Adultos" e "Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede".

O texto sobre os exames supletivos, elaborado por Maria Aparecida Zanetti é quase inteiramente dedicado à análise da inadequação do ENCCEJA como instrumento de certificação para jovens e adultos. Seu principal argumento de crítica referia-se ao caráter centralizador do ENCCEJA e ao fato dele expressar a visão da EJA como correção de fluxo, aligeiramento da escolarização e possibilidade de redução de investimentos na educação. Nas audiências públicas a quase totalidade dos grupos acompanha as críticas de Zanetti e confirma a inadequação do ENCCEJA como mecanismo de certificação.

Na entrevista concedida à Ação Educativa em 2012, Zanetti retomou o debate acerca da idade, relacionando-o com uma política educacional de inspiração neoliberal:

> Porque a idade dos exames na LDB baixou para 15 anos? Porque aquele universo desses jovens que são normalmente multi-repetentes, tem uma relação com a escola que já foi ficando complicada, eles custam naquela lógica neoliberal dos anos 90, eles custam mais. Vir para a EJA, é uma forma de tirar do Ensino Regular esses multi-repetentes e aí a certificação via exames, ela é uma certificação que também acelera esse movimento de saída destes jovens.[106].

Ainda no que diz respeito ao debate acerca da elevação da idade mínima para cursos e exames, cabe destacar que este tema determinou a não homologação da proposta de Diretrizes Operacionais para EJA de 2008 pelo Ministro da Educação. Em Nota Técnica enviada ao CNE (Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD), o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD discorda do diagnóstico sobre a juvenilização da EJA fazendo referência aos dados do INEP e IBGE. Argumenta que a elevação da idade significaria restringir as oportunidades de conclusão do ensino fundamental da população entre 15 e 17 anos e sua liberdade de escolha. Comenta ainda que existe a sinalização de que o ensino obrigatório seja estendido até os 17 anos, o que tornaria a demanda pela EJA ainda maior para este grupo. A partir desta nota técnica, em 2010, outro parecer é elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 6/2010) mantendo a idade mínima em 15 anos para os exames e cursos de EJA de ensino fundamental.

Neste cenário de intenso debate político sobre o ENCCEJA não ocorreu uma avaliação efetiva do impacto que o exame pode ter provocado nas redes estaduais de educação de jovens e adultos. Não foi divulgado nem mesmo quantos jovens e adultos atenderiam aos critérios mínimos de certificação nestes anos e se estes estariam

[106] - Entrevista concedida por Maria Aparecida Zanetti à Ação Educativa em 24/10/2012.

deixando os cursos presenciais para realizar o exame. Não se sabe também qual é o perfil do público que busca o exame. A falta de dados para refletir sobre a implementação desta política impediu uma avaliação efetiva de seu funcionamento, o planejamento de sua execução por parte do Estado e o controle social de sua implementação por parte da sociedade civil.

A disseminação dos exames de certificação e a defesa da noção de competência adotada pelos realizadores do exame, conforme indicamos antes, receberam muitas críticas da comunidade acadêmica e de grupos que lutavam pelo direito à educação de jovens e adultos. Segundo Sérgio Haddad, a ênfase nos exames de certificação coloca em segundo plano o que

> a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação (Haddad, 1998, p. 122 *apud* Vieira, 2006, p. 105).

Para parte dos pesquisadores, educadores e gestores ligados a EJA, os exames reforçariam a precarização já existente na modalidade, desconsiderando uma dimensão fundamental/central do ensino que é o processo de socialização e construção coletiva da cidadania que só poderia ser garantida no ensino presencial. O fortalecimento do exame de certificação foi interpretado como diminuição da responsabilidade do sistema público e não como estratégia de garantir o direito educacional.

Reynaldo Fernandes, presidente do INEP entre 2006 e 2009, em entrevista concedida à Ação Educativa, faz referência às dificuldades que encontrou enquanto gestor na reestruturação e ampliação do ENCCEJA em 2006, sofrendo muitas críticas dos Fóruns EJA, gestores e pesquisadores relacionados à educação de jovens e adultos. Para ele, o ENCCEJA era uma proposta de inclusão, por isso defendia sua expansão. Afirma que:

> É um sistema de certificação enorme, com grande potencial, muitas pessoas poderiam usar. (...) As provas de estado, não todas, eram muito ruins. Para isso, era preciso ter uma prova boa. Fazer certificação sem a TRI é difícil. (...) A ideia era abrir, indicar a pontuação para a certificação. A maior surpresa foi a reação enorme que enfrentei para fazer isso. Teve dois grupos: todo um pessoal de ONGs e o pessoal que defende a escola. Diziam que eu estava tirando o direito das pessoas irem para a escola. Está induzindo que a pessoa vá para a escola e vá fazer o teste.

> Está tirando o direito delas à educação. (...) O segundo grupo era o pessoal que fazia a prova nos estados. Ai o corporativo falava muito, a prova tem que ser regional. A matemática do Pará tem que ser diferente da prova de São Paulo. Houve uma reação do próprio MEC, da SECAD (...). A crítica deles era a da precarização e da redução da escola. (...) Ai foi tirado um pouco, cresceu, mas poderia ter sido maior, nós queríamos fazer um grande exame, mas ai politicamente ficou difícil, achei melhor ir mais devagar[107].

Maria Aparecida Zanetti, reiterando as críticas formuladas em 2006, no texto elaborado para as audiências públicas na por ocasião da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos, destacava que o ENCCEJA, por ser uma prova nacional assumiu "caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios" (ZANETTI, 2007). Questiona-se, assim, a possibilidade de um exame nacional, aplicado indistintamente em todas as regiões do país, conseguir contemplar experiências cotidianas tão diversas com a finalidade de avaliar certas competências comuns.

No que diz respeito a essa discussão sobre a possibilidade de uma prova nacional dar conta das diferenças regionais, existe uma proposta apresentada no parecer acerca das Diretrizes Operacionais formulado por Carlos Roberto Jamil Cury como membro do Conselho Nacional de Educação em 2000. Considerando a dificuldade técnica e financeira de alguns municípios e estados para realizar seus exames, a possibilidade da União desenvolver um exame não é descartada. A elaboração deste exame, no entanto, seria o resultado de um trabalho articulado de estados e municípios no sentido de exames intergovernamentais unificados. Como resultado de um regime de colaboração, este processo respeitaria, diferente do que ocorreu com o ENCCEJA, a autonomia dos entes federativos.

Consta também no parecer a sugestão de que o INEP/MEC ofereça apoio técnico pedagógico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir a regionalização do exame. Defende também a existência de um exame nacional como instrumento de avaliação e diagnóstico da EJA com o objetivo de contribuir com a elaboração de políticas públicas adequadas, sem a função certificadora. É destacada a importância de essas iniciativas serem acompanhadas do investimento na ampliação da oferta de EJA nos três turnos, na forma presencial e com avaliação no processo. No documento preparatório para a VI

[107] Entrevista concedida por Reynaldo Fernandes à equipe da Ação Educativa em 26/04/2012.

Confintea também consta a recomendação de que o INEP realize pesquisas nacionais de diagnóstico da EJA.

4. As edições do ENCCEJA

Entre 2002 e 2011, o INEP, realizador do ENCCEJA, teve oito presidentes diferentes. Foi também alterada a estrutura organizacional e muitos diretores foram mais de uma vez substituídos. Em 2001, com o crescimento de importância do ENEM foi criada a Diretoria de Avaliação e Certificação de Competência (DACC). Até então, o ENEM era organizado por uma coordenação específica dentro da Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior. Em 2007, foi extinta a DACC e criada a Diretoria de Avaliação da Educação básica, que incluiria o ENEM, SAEB, Prova Brasil e o ENCCEJA.

As sistemáticas mudanças aliadas ao fato de que - depois dos embates da presidência do INEP com a SECAD e os opositores do exame - houve um recuo na perspectiva de tornar o ENCCEJA um exame de grande impacto em 2006, fez com que se afrouxasse o compromisso da instituição com a aplicação do exame. Houve até mesmo a descontinuidade na produção de novos itens para a prova e o não-investimento na criação de um banco de itens. O sucessivo crescimento do ENEM e o grande número de avaliações realizadas pelo INEP (ENADE, Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB e ENEM) também teve consequências para o ENCCEJA, pois o exame acabou por ficar em segundo plano. Nunca houve, no INEP, um descompasso ou adiamento de uma prova do ENEM. No entanto, no que se refere ao ENCCEJA, sua realização é sempre uma incerteza. Não há calendário pré-definido e nem mesmo a certeza se ocorrerá a cada ano. As edições de 2009, 2011 e 2012 não ocorreram. Sobre isto, explica o diretor da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), Alexandre dos Santos:

> Cada exame, cada avaliação tem uma agenda associada desde a elaboração do item. Quer dizer, não conseguimos processar e encaminhar todas as agendas de todas avaliações e aí nesse sentido o ENCCEJA foi seriamente prejudicado e a gente é muito demandados pelas secretárias estaduais e municipais por essa inconstância[108].

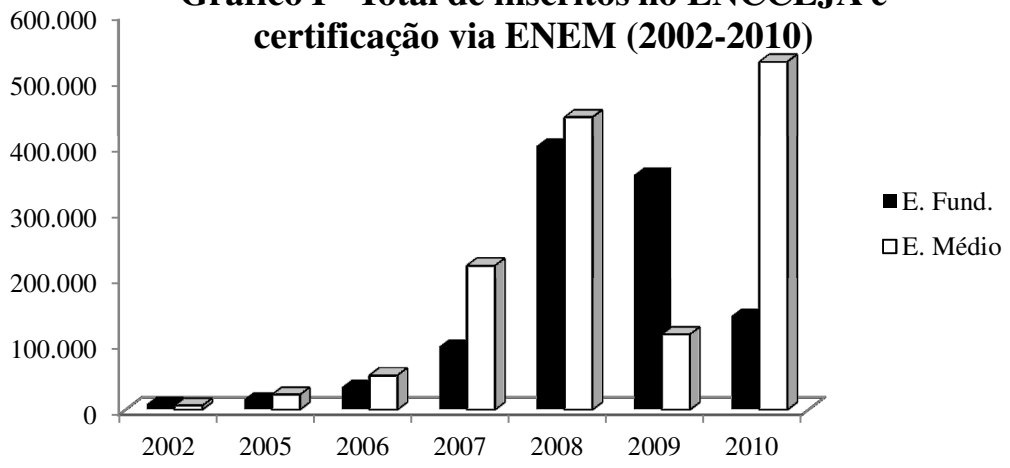
Mas, apesar das disputas em torno do ENCCEJA e das dificuldades do Inep no oferecimento do exame, ocorreu sua ampliação ao longo do tempo. É o que mostram os dados sobre as edições do ENCCEJA: número de inscritos e adesões das secretarias

[108] - Entrevista de Alexandre André dos Santos concedida a Ação Educativa em 22/05/2012.

estaduais e municipais. Como o INEP não está autorizado a certificar a conclusão das etapas da educação básica, a aplicação da prova depende da adesão das secretarias estaduais e municipais, que precisam assinar um termo de compromisso com o INEP[109]. Assim, para que a prova possa ser aplicada e utilizada para certificação nas diferentes localidades é preciso que alguma unidade certificadora tenha aderido ao ENCCEJA. Neste sentido, a informação sobre a adesão é necessária para analisarmos a importância do exame no contexto das políticas para a EJA no Brasil.

Como podemos observar no gráfico a seguir, há um crescimento constante no número de inscritos no ENCCEJA: se em 2005 o exame contou com 38.391 inscritos, em 2008 este número sobe para 846.142 inscritos, 22 vezes mais que em 2005. Neste ano observamos o pico no número de inscritos que diminui em 2010 para 671.213. Este grande crescimento que observamos no número de inscritos em 2008 pode estar relacionado com uma mudança significativa que acontece no formato da política neste ano: em 2008 o INEP passou a arcar com todos os custos da prova. Esta pode ser vista como uma das mudanças mais significativas para os rumos que a política tomou nos anos seguintes: tendo em vista os altos custos de elaboração e aplicação de exames estaduais de certificação, esta medida representa um estímulo importante à adesão ao ENCCEJA.

Gráfico I - Total de inscritos no ENCCEJA e certificação via ENEM (2002-2010)



Fonte. Ação Educativa/INEP-MEC.

Ainda que o número de inscritos não tenha um crescimento constante, o número de secretarias estaduais que aderiram ao exame cresceu a cada edição, inclusive nas duas últimas: em 2008 são 8 secretarias estaduais e em 2010, 22 estados aderem ao

[109] Art. 4 da Portaria n. 2270 do MEC de 14 de agosto de 2002.

exame. Ao aderir ao ENCCEJA, estes estados podem estar substituindo suas provas locais pelo exame o que amplia enormemente sua importância. É o que demonstra o levantamento inicial da pesquisa "Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos". Uma das etapas da pesquisa consistiu na realização de estudos de casos em seis estados brasileiros que aderiram ao exame em várias edições. Destes, cinco estados (Maranhão, Tocantins, Mato Grosso do Sul, São Paulo[110] e Rio Grande do Sul)[111] substituíram seus exames estaduais pelo ENCCEJA.

Ainda que seja possível constatar o aumento da importância e dimensão do exame e o papel do INEP neste movimento, não é apenas a indução no plano federal que determina os caminhos da educação de jovens e adultos nos estados. Não é possível dimensionar o impacto do ENCCEJA na redução das matrículas nos estados e municípios, por exemplo, sem compreender também a lógica da política local para a educação de jovens e adultos. Para tanto, é preciso analisar o sentido da construção da política de educação de jovens e adultos em cada um dos estados da federação, pois o crescimento do interesse e adesão ao ENCCEJA e, ao mesmo tempo, o esvaziamento das salas de aula ocorre nos casos em que a política estadual não toma a modalidade como prioridade de investimento[112].

Não é possível negar, no entanto, que ao arcar com os custos e organização da prova o governo federal induz a adesão ao ENCCEJA contribuindo para uma possível desarticulação entre a oferta de exames de certificação e a formulação dos cursos de EJA nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Essa desarticulação dificulta que a oferta de exames integre as políticas estaduais e municipais de educação de jovens e adultos de um modo complementar ao ensino presencial e não excludente.

De qualquer forma, para avaliar a relação do ENCCEJA com a diminuição das matrículas na educação de jovens e adultos ou com as altas taxas de evasão nesta modalidade é necessário que a motivação dos candidatos e possíveis efeitos do exame sejam objeto de pesquisa: é preciso levar em consideração a possibilidade de que a opção pelo exame tenha menos a ver com a falta de interesse dos jovens e adultos pela

[110] De acordo com informações do site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Centro de Exames Supletivos voltou a ofertar exame supletivo estadual no ano de 2012. É possível supor que esta medida está relacionada com a falta de periodicidade do ENCCEJA.

[111] O único estado que manteve seu exame estadual foi o Paraná, escolhido para pesquisa justamente por sua resistência ao exame.

[112] Uma das etapas da pesquisa "Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos" consistiu na realização de estudos de casos em estados brasileiros que aderiram ao exame em várias edições. O intuito desta etapa era justamente buscar entender como a adesão ao ENCCEJA se relaciona com as políticas estaduais de EJA para saber a quais outras medidas a adesão está associada. Os estudos de caso estão em fase final de análise.

escola e mais com a inviabilidade da escola tradicional para essas pessoas considerando seus contextos de vida. Isso seria um indicativo de que há uma deficiência no formato de escola oferecido. Além das motivações indicadas pelos candidatos para a realização do exame, interessa aprofundar a análise para saber em que medida há uma forte articulação entre o bom desempenho nos exames e uma maior escolarização dos candidatos, sendo neste caso, o ENCCEJA, em seu modelo atual um exame válido para jovens e adultos que estejam mais próximos da finalização de uma etapa e tenham maior familiaridade com os conhecimentos construídos em um formato escolar. Isso restringiria o ENCCEJA a um foco específico de influência sobre a redução das matrículas da EJA.

Os dados socioeconômicos da prova realizada em 2010 para o ensino fundamental indicam a grande presença de alunos que já tinham vários anos de estudo, sendo que apenas 9% estava frequentando a escola naquele momento e 66% já haviam cursado alguma série na educação de jovens e adultos. Dos inscritos para a prova do ENCCEJA do ensino fundamental em 2010 que responderam ao questionário socioeconômico, apenas 3,7% nunca tinham estudado em uma escola regular e 29,1% abandonaram a escola na 8ª série do ensino regular. Deve-se mencionar ainda que 80% dos candidatos deixaram de estudar quando estavam cursando alguma série do ensino fundamental II, ou seja, do atual 6º ao 9º ano. Dos inscritos no exame que já tinham frequentado a escola, 44% deixaram de estudar quando tinham entre 15 e 18 anos de idade e 27% entre 10 e 14 anos[113]. A partir destes dados fica evidente que a maioria dos candidatos ao ENCCEJA é composta por indivíduos que frequentaram a escola e um terço estava prestes a completar o ensino fundamental. Podemos especular que o exame serviu para os que estavam próximo de completar o ensino fundamental, mas precisavam do certificado para o mercado de trabalho ou mesmo para dar continuidade aos estudos.

Se observarmos os dados presentes no questionário socioeconômico relativos às motivações dos candidatos para realizar a prova, 62,6% dos candidatos declararam que não querer estudar não era o principal motivo para realizar o ENCCEJA. Já 39% declararam que fariam o ENCCEJA pelo fato de não poderem estudar e 63,9% consideraram muito relevante o ENCCEJA ser a melhor forma de conciliar estudos e trabalho. Por fim, 73,6% atribuíram máxima importância, em uma escala de 0 a 5

[113] Dados do Questionário Socioeconômico do ENCCEJA. INEP, 2010.

habilitar-se para fazer um curso profissionalizante e se preparar para o mercado de trabalho.

O exame parece representar um caminho mais rápido para alcançar melhores posições no mercado de trabalho, entretanto, isso não significa necessariamente a falta de interesse de jovens e adultos em retomar a vida escolar, mas sim as dificuldades em frequentar uma escola pouco flexível e com currículos que, talvez, não venham de encontro às suas expectativas de vida na fase em que vive.

5. Considerações finais

Como foi indicado ao longo deste artigo, o processo de formulação e implementação do ENCCEJA foi marcado por disputas sobre o sentido, as funções e o alcance dos exames de certificação de escolaridade no contexto da educação de jovens e adultos.

Se, por um lado, o aumento de adesões de estados e municípios revelam a crescente importância do ENCCEJA no cenário educacional nacional, por outro, a intermitência em sua oferta indica a fragilidade de sua implementação. É possível afirmar que estas inconstâncias guardam relação, em parte, com as sucessivas mudanças de diretores do INEP, o que dificulta uma política de continuidade, e, também, pela troca de gestões com diferentes orientações políticas no governo federal.

A resistência da sociedade civil organizada e de algumas secretarias estaduais de educação, da SECADI e outras secretarias do Ministério da Educação fez com que o INEP recuasse na sua expectativa inicial de investimento no ENCCEJA. Criou-se uma situação contraditória, na qual se mantinha o calendário de provas, mas inexiste o diálogo e os investimentos necessários para a continuidade do exame. O problema dessa manutenção precária do ENCCEJA associado ao estímulo à adesão pelo baixo custo criou um cenário de instabilidade, no qual, muitas vezes, os estados suspendem suas exames estaduais enquanto ficam à espera das inconstantes aplicações nacionais do ENCCEJA.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao ENCCEJA enquanto uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ainda que este seja somente um de seus cinco objetivos, grande parte da construção da proposta e das justificativas para esta política apoiava-se na sua função como parte dos esforços de avaliação para melhoria da educação básica. A forma como o ENCCEJA foi executado, no entanto, em nenhum momento teve este horizonte. O desenho de sua implementação sempre esteve

direcionado para a certificação, sem viabilizar a construção de indicadores para que os estados e municípios pudessem avaliar os cursos presenciais de EJA.

Os dez anos de existência do ENCCEJA, marcados pela irregularidade na sua aplicação e disputas políticas sobre o significado e papel da educação de jovens e adultos, não contribuiu efetivamente para um processo maior de esvaziamento da educação de jovens e adultos em função da existência do exame. Em parte, isto pode ter ocorrido pela própria resistência de educadores e movimentos de EJA, já que, de fato, o exame parece ter uma grande capacidade de indução para estados e municípios que não estão dispostos a investir na educação de jovens e adultos e ainda podem ter os exames financiados pelo governo federal.

Por outro lado, ainda é preciso avançar no debate público sobre o significado dos exames para a educação de jovens e adultos. A falta de dados efetivos sobre as motivações dos candidatos aos exames de certificação (ENCCEJA e ENEM) e o maior conhecimento de seu perfil, nos permitiria identificar com mais propriedade o público a que atende e suas expectativas. Os poucos dados a que tivemos acesso parecem indicar que ele atende majoritariamente aqueles que já estiveram vários anos na escola e estão mais próximos de concluir uma etapa. Ou seja, são os mais escolarizados que procuram o exame na perspectiva de se qualificar melhor para o mercado de trabalho e abrir novas possibilidades para si mesmo.

Mas é preciso analisar ainda muitos outros aspectos como a taxa de aprovação nos exames e relacioná-los ao possível impacto da aprovação na redução das matrículas nas redes municipais e estaduais. É necessário também conhecer com mais profundidade este sujeito que procura o exame, identificando sua condição social e interesses. Esta perspectiva abriria a possibilidade de um diálogo renovado neste cenário de disputas, qualificando os atores para dimensionar o sentido dos exames na educação de jovens e adultos.

6. Referências

BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAES, Salete Campos de. O que enseja o ENCCEJA? **Educação Unisinos.** Vol. 6, Nº 11, p.173-193, 2002.

DINIZ, Eli. BOSCHI, Renato. **A difícil rota do desenvolvimento: empresários e a agenda pós-neoliberal.** Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 29.

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

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010.

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. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Doutorado), 2008.
HADDAD, Sérgio. **O Ensino Supletivo no Brasil – O estado da arte**. Brasília: INEP, 1987.
MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. São Paulo: Tese de doutoramento, FFLHCH-USP, 2010, p, 217.
MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). **Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002.
SALLUM JR., Brasilio. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** vol.18, n.52, p. 45, 2003.
VIEIRA, Maria Clarisse. Possíveis impactos das políticas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos: o ENCCEJA (2002) em questão. **Educação em Revista.** v. 43, Belo Horizonte, p. 95-110, Jun. 2006.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N° 2.270, DE 14 de AGOSTO DE 2002. **Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N° 77, DE 16 DE AGOSTO DE 2002. **Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio.** Brasília: MEC: INEP, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da CEB nº 18/2001 de 06 de agosto de 2001. **Exames supletivos no Japão.** Diário Oficial da União de 03 de set. de 2001.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da CEB/CNE nº 11/2000 de 10 de Maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da CEB/CNE nº 11/1999 de 07 de Julho de 1999. **Estabelecimento de normas para escolas brasileiras sediadas no exterior.** Diário Oficial da União de 23 de Julho de 1999.
BRASIL. Ministério da Educação. Resolução da CEB/CNE nº 1/2000 de 05 de Julho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da CEB/CNE nº 23/2008 de 08 de Outubro de 2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**
SECAD-MEC. Ata da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), 15 mar. 2006. Disponível em: Fórum EJA Brasil. In: http://forumeja.org.br/node/725. Acesso em: 21 dez. 2012.
ZANETTI, Maria Aparecida. Exames supletivos na educação de jovens e adultos. Audiência pública do Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=3881. Acesso em: 21 jan. 2013.

Meta 2

O impacto do ProJovem Urbano nas políticas de EJA e juventude e na trajetória educacional dos jovens.

Meta 2 -Equipe

Pesquisadoras: Maria Virgínia de Freitas (Ação Educativa) e Eliane Ribeiro de Andrade (UNIRIO)
Assistentes: Bianca Boggiani Cruz, Mariana Sucupira e Luiz Souza (UNIRIO).

Lista de tabelas, gráficos e quadros

Quadros:

Quadro 1 – Características da Educação de Jovens e Adultos e do Projovem Urbano

Quadro 2 – Tipos de documento

Quadro 3 – Ano da publicação dos documentos

Quadro 4 – Local da publicação dos documentos

Quadro 5 – UF e região da publicação dos documentos

Quadro 6 – Instituição responsável pela publicação dos documentos

Quadro 7 – Modalidade do ProJovem

Quadro 8 – Área do conhecimento

Quadro 9 – Tipo de dado produzido

Quadro 10 – Publicações com a temática "Perfis e concepções dos educandos do ProJovem"

Quadro 11 – Região, UF e município pesquisado. Dependência administrativa responsável pelo ProJovem

Quadro 12 – Porte dos municípios

Quadro 13 - Dados gerais dos municípios estudados

Quadro 14 - Entrevistados nos municípios, por sexo

Quadro 15 - O ProJovem nos municípios, por ordem de número de matriculados

Quadro 16 - Políticas públicas de juventude nos municípios

Quadro 17 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Ananindeua

Quadro 18 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Belém

Quadro 19 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Jaboatão dos Guararapes

Quadro 20 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano em Recife

Quadro 21 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Aparecida de Goiânia

Quadro 22 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Goiânia

Quadro 23 – Goiânia: Movimento e Rendimento Escolar na EJA em 2010.

Quadro 24 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Belford Roxo

Quadro 25 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Osasco

Quadro 26 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Novo Hamburgo

Quadro 27 – A 5ª entrada do ProJovem Urbano de Porto Alegre

Tabelas

Tabela 1 - Sexo dos alunos por região

Tabela 2 - Faixa etária dos alunos por região

Tabela 3 - Sexo dos docentes por região

Tabela 4 - Faixa Etária dos docentes por região

Tabela 5 - Experiência docente por faixa etária dos alunos – PJU

Tabela 6 - Escolaridade dos docentes por região

Tabela 7 - Existência de bibliotecas nas escolas por região

Tabela 8 - Existência de laboratório de informática nas escolas por região

Tabela 9 - Existência de Internet nas escolas por região

Tabela 10 - Existência de TV nas escolas por região

Tabela 11 - Existência de aparelhos de DVD ou VHS nas escolas por região

Tabela 12 - Existência de sala de reuniões para docentes nas escolas por região

Tabela 13 - Existência de merenda nas escolas por região

Tabela 14 – Ananindeua: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 15 – Ananindeua: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 16 – Belém: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 17 – Belém: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010

Tabela 18 – Jaboatão dos Guararapes: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 19 – Jaboatão dos Guararapes: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 20 – Recife: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 21 – Recife: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010

Tabela 22 – Aparecida de Goiânia: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 23 – Aparecida de Goiânia: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 24 – Goiânia: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 25 – Goiânia: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 26 – Belford Roxo: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 27 – Belford Roxo: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 28 – Osasco: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 29 – Osasco: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 30 – Novo Hamburgo: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 31 – Novo Hamburgo: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Tabela 32 – Porto Alegre: População jovem e adulta de baixa escolaridade

Tabela 33 – Porto Alegre: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Gráficos

Gráfico 1 – Porte dos municípios (%)

Gráfico 2 – Sexo dos alunos (%)

Gráfico 3 – Faixa etária dos alunos (%)

Gráfico 4 – Cor/raça dos alunos (%)

Gráfico 5 – Religião dos alunos (%)

Gráfico 6 – Número total de habitantes da residência (%)

Gráfico 7 – Alunos que moram com o pai (%)

Gráfico 8 – Alunos que moram com a mãe (%)

Gráfico 9 – Alunos que moram com cônjuge ou companheiro(a) (%)

Gráfico 10 – Número de filhos dos alunos (%)

Gráfico 11 – Alunos com mães que sabem ler (%)

Gráfico 12 – Escolaridade da mãe (%)

Gráfico 13 – Bens existentes no domicílio (%)

Gráfico 14 – Posição na ocupação dos alunos que trabalham (%)

Gráfico 15 – Cargo ou função dos alunos que trabalham (%)

Gráfico 16 – Renda mensal dos alunos que trabalham (%)

Gráfico 17 – Tipo de auxílio recebido pelos alunos (%)

Gráfico 18 – Idade com que os alunos entraram na escola (%)

Gráfico 19 – Última série concluída no Ensino Fundamental (%)

Gráfico 20 – Número de interrupções dos estudos (%)

Gráfico 21 – Número de reprovações (%)

Gráfico 22 – Participação dos alunos em organizações da sociedade civil (%)

Gráfico 23 – Participação em ações de voluntariado (%)

Gráfico 24 – Local de acesso à internet (%)

Gráfico 25 – Sexo dos alunos (%)

Gráfico 26 – Faixa etária dos alunos (%)

Gráfico 27 – Sexo dos docentes (%)

Gráfico 28 – Faixa etária dos docentes (%)

Gráfico 29 – Bibliotecas (%)

Gráfico 30 – Laboratórios de informática (%)

Gráfico 31 – Acesso à Internet (%)

Gráfico 32 – Aparelhos de TV (%)
Gráfico 33 – Aparelho de DVD ou vídeo Cassete (%)
Gráfico 34 – Sala de professores (%)
Gráfico 35 – Oferta de merenda (%)

Agradecimentos

Agradecemos às equipes da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, da Secretaria Nacional de Juventude e da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / MEC pela disponibilidade e presteza no fornecimento de informações acerca do ProJovem Urbano. De mesma forma, agradecemos à equipe do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pelo acesso aos dados do Censo Escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Agradecemos também a Cláudia Veloso Torres Guimarães, diretora de Políticas de Educação para a Juventude, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / MEC; Helena Abramo, da Secretaria Nacional de Juventude – Secretaria Geral da Presidência da República; Professor Dr Geraldo Leão, da UFMG; Profa. Dra. Regina Novaes, da UFRJ e consultora da Secretaria Nacional de Juventude; Fransérgio Goulart, membro do CEDAPS – Centro de Promoção da Saúde (Rio de Janeiro/RJ) e coordenador da Comissão de Acompanhamento e Avaliação de Programas e Políticas / Conselho Nacional de Juventude e Raquel Souza, coordenadora do Programa Jovens Educação e Trabalho da Ação Educativa, pela participação no segundo seminário do núcleo de pesquisa *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados*, realizado em outubro de 2012, e pelas valiosas contribuições oferecidas para a análise dos dados coletados pela pesquisa.

Sumário

1. INTRODUÇÃO 589

1.1. METODOLOGIA DE PESQUISA 602

2. ETAPA I: REVISÃO DA LITERATURA 618

2.1. METODOLOGIA DE BUSCA E TRIAGEM DA BIBLIOGRAFIA 618

2.2. ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA 620

2.3. RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 622

2.4. PERFIS E CONCEPÇÕES DOS EDUCANDOS DO PROJOVEM 634

2.5. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM E GESTÕES MUNICIPAIS 646

3. ETAPA II: ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS 662

3.1. PERFIL E TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS 662

3.2. PROJOVEM URBANO E EJA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DADOS QUANTITATIVOS 676

4. ETAPA III: ESTUDOS DE CASO EM 10 MUNICÍPIOS 703

4.1. NOTA METODOLÓGICA 703

4.2. ASPECTOS GERAIS DO PROJOVEM URBANO NOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS 705

4.3. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJOVEM URBANO NOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS 767

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 792

5.1. QUANTO AOS ALUNOS 792

5.2. QUANTO À PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E À IMPLEMENTAÇÃO DO PJU 793

5.3. QUANTO AOS EDUCADORES 797

5.4. QUANTO ÀS RELAÇÕES DO PJU COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NOS MUNICÍPIOS 798

5.5. QUANTO ÀS RELAÇÕES DO PJU COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS MUNICÍPIOS 799

5.6. O PJU, A EJA E OS DIREITOS DA JUVENTUDE 800

5.6. RECOMENDAÇÕES 802

6. REFERÊNCIAS 804

ANEXO 1 806

LEVANTAMENTO DE ARTIGOS, TESES, DISSERTAÇÕES, DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO 806

ANEXO 2 812

RELAÇÃO DE MUNICÍPIOS CUJOS DADOS DO CENSO ESCOLAR DE EJA FORAM ANALISADOS NESTE RELATÓRIO 812

ANEXO 3 817

INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS DO SURVEY DO PROJOVEM URBANO 817

ANEXO 4 820

ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS NOS MUNICÍPIOS 820

1. Introdução

A partir dos anos 90, organizações e movimentos juvenis, ONGs, pesquisadores e outros segmentos alimentaram um processo de afirmação dos jovens como sujeitos de direitos, pautando-se no reconhecimento de que a juventude configura um segmento específico – distinto da adolescência e também da adultez –, com necessidades e demandas peculiares, cujo atendimento depende de ações, projetos e políticas também específicas.

Na primeira década dos anos 2000, o tema da juventude impôs-se na pauta das políticas públicas. O Governo Lula criou um GT Interministerial de Juventude, que elaborou as prioridades para as políticas federais dirigidas aos jovens, ao mesmo tempo em que, na Câmara Federal, instalava-se uma Comissão de Juventude. Em 2005, na conjunção desses movimentos, foram criadas a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude.

A mesma lei (Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005) que criou tal institucionalidade para a política nacional de juventude criou, também, um programa específico para jovens que não haviam concluído o Ensino Fundamental – o ProJovem, respondendo à orientação do GT Interministerial de desenvolver uma ação abrangente para jovens em situação de vulnerabilidade.

Buscando responder ao desafio de ofertar oportunidade de escolarização adequada às características e necessidades desse público, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem foi instituído como:

> programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, elevação do grau de escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (LEI 11.129/2005).

A ser implementado em parceria entre União e municípios, sua gestão e execução requeriam uma articulação intersetorial tanto no âmbito do governo federal (o conselho gestor era composto pela Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria Geral da Presidência da República e Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social) como no dos governos municipais (os comitês gestores deveriam envolver as secretarias dos respectivos setores).

Para construir uma proposta pedagógica significativa e atrativa ao seu público, o ProJovem se fundamentou no reconhecimento das especificidades do sujeito jovem, entendendo que "a juventude, ou melhor, as juventudes vivem uma situação complexa na atualidade" (ProJovem, 2008, p.15), e buscou responder a essa complexidade por meio de um Projeto Pedagógico Integrado (PPI), articulando Matemática , Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Participação Cidadã e Qualificação Profissional. Como "programa inovador" (Ibid. p.11), exigiu que o(a) educador(a) atuasse *"de forma um pouco diferente da que é habitual no ensino regular ofertado à população pelos sistemas público e privado de educação"* (Ibid, p.15).

Tanto na construção da proposta de caráter inovador quanto na dimensão dos recursos destinados à sua implementação podem-se reconhecer os esforços dirigidos à promoção de uma inclusão efetiva de jovens em um processo de escolarização. Mas, para além disso, por seu caráter experimental, o programa revestiu-se também de outros significados. Nascido com, e alocado na Secretaria Nacional de Juventude, gerido por meio de articulação interministerial, implementado por meio de parcerias com municípios, nas quais se estimulava o fortalecimento dos órgãos gestores locais de juventude, o ProJovem foi concebido como carro-chefe da incipiente política nacional de juventude. Ao mesmo tempo, no discurso de diversos atores, a experiência do ProJovem poderia vir a contribuir para uma renovação da educação dirigida aos jovens como um todo, em especial, da educação de jovens e adultos -modalidade de ensino voltada ao segmento populacional. Cabe destacar, que o ProJovem nasce como um programa experimental, que "se reveste de características peculiares cujo teor aponta para o art. 81 da LDB"[1], e só se torna efetivamente parte da modalidade Educação de Jovens e Adultos em 2011, quando passa a ser gerido pelo Ministério da Educação.

A importância atribuída às dimensões de inclusão de jovens e de contribuição para a renovação da EJA pode ser conferida no Relatório de Avaliação do ProJovem 2007 – versão preliminar – que avalia que a aposta se mostrava acertada em ambos os sentidos:

> Um dos aspectos efetivamente distintivos do ProJovem reside na integração conceitual e pragmática entre os componentes de Currículo, Qualificação para o trabalho e Ação Comunitária, associados a um auxílio financeiro e uma modalidade particular de certificação. Com isso, não só institui-se uma

[1] Parecer jurídico elaborado para o Conselho nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Cury, a partir do Art. 81. da *Lei de Diretrizes e Bases* da Educação (LDB), Lei 9.394/96**:** *É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.*

> nova arquitetura quanto às possibilidades de inclusão deste jovem em uma ação de escolarização para a qual o mesmo traz um histórico de exclusão, como também se acena para uma reconfiguração dos paradigmas clássicos, que têm pautado, no país, as ações de Educação de Jovens e Adultos. (p.72)

Essa reconfiguração representaria a realização efetiva do caráter experimental do ProJovem, que teria sua missão cumprida ao impactar a elaboração de políticas de caráter não emergencial com um projeto pedagógico centrado no sujeito jovem e a integração de ações desenvolvidas por diferentes pastas de forma desarticulada.

A importância do ProJovem no âmbito da constituição de uma política nacional de juventude, de caráter necessariamente intersetorial, pode ser conferida no documento Recomendações do Conselho Nacional de Juventude ao Governo Federal – 2010:

> O lançamento do ProJovem juntamente com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude teve um importante peso simbólico, por motivos diversos: orientada pela concepção do jovem como sujeito de direitos, sua proposta se fundamenta nos conhecimentos disponíveis acerca dos jovens no Brasil e busca articular ações de diferentes ministérios; os recursos a ele destinados sinalizaram a importância que esse segmento assumia no governo federal, bem como o compromisso com a produção de impactos reais na qualidade de vida dos e das jovens. (p. 5)

Assim, pode-se identificar a existência de três diferentes objetivos em torno do ProJovem: a escolarização de jovens que enfrentam as maiores condições de vulnerabilidade; a contribuição para a construção de uma educação mais conectada às especificidades e expectativas dos sujeitos jovens – especialmente no âmbito da EJA; o impulso à criação de políticas públicas de juventude, orientadas à efetivação de direitos.

Nesses sete anos de existência, o programa sofreu alterações importantes. Em 2007, passou a se chamar ProJovem Urbano e a se constituir como uma das modalidades de um programa maior – o ProJovem Integrado – ao lado do ProJovem Adolescente, do ProJovem Trabalhador e do ProJovem Campo. No ProJovem Urbano, à faixa etária atendida foi estendida até os 29 anos (o ProJovem Original atendia a faixa dos 18 aos 24 anos) e a exigência de não ter carteira de trabalho assinada deixou de existir.

Nesse período, o Programa enfrentou desafios e provocou debates e embates em torno de sua proposta. Do ponto de vista gerencial, deve-se destacar como importante mudança a transferência do programa, que em 2012, saiu da Secretaria Nacional de Juventude e foi para o Ministério da Educação, criando, inclusive, a Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

No que diz respeito ao potencial de contribuição para a renovação da EJA, vale observar que as relações estabelecidas nesse campo desenvolveram-se, muitas vezes, de forma tensa e pouco colaborativa, como se pode observar no posicionamento público feito pelo Fórum Paulista de EJA:

> O governo federal, através da coordenação nacional do programa, deveria levar em consideração as experiências da educação de jovens e adultos nos municípios, criando a possibilidade de maior integração e troca de experiências, Existem localidades em que o investimento de uma política de educação de jovens já acontece, e essa ação poderia ser potencializada nos municípios.
>
> A ampliação da idade para vinte nove anos pode potencializar a tensão, a superposição e a competição existente entre as modalidades existentes da EJA e o ProJovem. (Fórum Paulista de EJA, s.d.)

A lógica de articulação intersetorial, que inspira o ProJovem, enfrenta enormes barreiras para sua realização. Um dos relatórios de avaliação do Programa não deixa dúvidas a esse respeito:

> Se a efetividade constituiu a dimensão mais exitosa do Programa, a implementação revelou-se a portadora de mais e maiores desafios. São três as principais esferas em que a implementação encontra as maiores dificuldades de realização: o início dos núcleos (...), a oferta simultânea dos elementos diferenciadores do PPI (principalmente Informática e QP) e a articulação entre as Instituições (em geral, escolas) que recebem o Programa, as Coordenações Municipais, a Coordenação Nacional e as Instituições Regionais. (ProJovem, 2007, p 105)

A capacidade de o Programa exercer efetivamente o papel de carro-chefe da política nacional de juventude mostra-se também polêmica. Para o Conjuve – Conselho Nacional de Juventude,

> a concentração de esforços na sua construção acabou contribuindo para que se firmasse, em diferentes setores e segmentos sociais, uma compreensão de que o ProJovem é **"a"** política nacional de juventude, reforçando assim a concepção de que as políticas públicas de juventude restringem-se às políticas emergenciais. O foco do governo nesse programa, contraditoriamente, dificultou o desenvolvimento e a disseminação de uma visão mais abrangente da diversidade e complexidade que envolve a construção dessa política, tal como assinalada no Pacto pela Juventude.

Tais dificuldades não se apresentam apenas como questões pontuais, conjunturais, mas sim de caráter estrutural, intrinsecamente relacionadas à lógica da gestão pública de forma mais ampla. Como afirma Sposito,

> é preciso admitir que a ideia de políticas públicas de juventude aparece como 'um objeto difuso quando comparado com os domínios mais consolidados a partir das estruturas ministeriais portadoras de competências delimitadas de intervenção' [Loncle, 2003, p.24[2]]. Assim, desde suas origens, as políticas de

[2] N.A.: LONCLE, Patrícia. Quel gain symbolique les municipalités attendent-elles de la jeunesse? In: VIETY, Vicente; PALM, Hans (orgs.). Les politiques sociales des communes en France et en Alemagne. Paris: Drees, 2004. p. 72-84.

> juventude constituem um espaço de intervenção pública transversal e periférico [idem, p. 25]. (SPOSITO, 2007, p 13-14)

A busca por uma maior e melhor compreensão da complexidade dos desafios reunidos no âmbito desse Programa – de caráter emergencial e experimental – é o que motiva a presente pesquisa.

Com o objetivo de extrair recomendações para o aperfeiçoamento de programas como o ProJovem, para as políticas educacionais dirigidas a jovens com baixa escolaridade e acerca dos melhores desenhos para sinergia do ProJovem com as outras políticas voltadas à juventude, a pesquisa propõe-se a analisar os perfis dos jovens educandos do programa, o perfil dos educadores e as condições de oferta (banco de dados do ProJovem), cotejando com o banco de dados de Educação de Jovens e Adultos – EJA organizado pelo INEP. O estudo também busca analisar as relações do programa com as políticas municipais de EJA e de/para a juventude. Espera-se que o conhecimento produzido alimente a atuação dos diversos atores que se encontram envolvidos com a construção de políticas que tenham como foco o atendimento das necessidades dos sujeitos jovens.

É importante registrar, porém, que o contexto do ProJovem Urbano sofreu importantes transformações a partir de sua mudança para o MEC, efetuada em 2012, quando esta pesquisa já se encontrava em curso. Tal mudança resultou, de imediato, numa forte aproximação com a EJA na esfera da gestão federal. Serão necessárias novas pesquisas para identificar os impactos que causará nas gestões municipais, nas experiências de articulação intersetorial, na efetivação de direitos aos jovens em contextos de maior vulnerabilidade.

Para facilitar a identificação das principais semelhanças e diferenças entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos, apresentamos a seguir um quadro com as principais características de ambos.

Quadro 1 – Características da Educação de Jovens e Adultos e do Projovem Urbano

TÓPICOS	EJA	PROJOVEM URBANO
1. Legislação que normatiza a oferta dos Cursos	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE/CEB nº 01/2000. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE/CEB nº 03/2010. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais Resolução CEB/CNE 02/2010.	Lei nº 11.692 de 10/06/2008. Decreto nº 6.629 de 04/11/2008. Resolução CNE/CEB nº 03/2006. Parecer CNE/CEB nº 18/2008. Resolução cd-fnde nº 22 de 26/05/2008. Em 2012, o Programa foi transferido para o Ministério da Educação.
2. Procedimentos para autorização/implantação dos cursos	Nos sistemas estaduais ou municipais, onde o ensino fundamental e médio já estejam autorizados, será necessário apenas a arregimentação. Para os estabelecimentos ainda sem autorização de funcionamento, deverá ser encaminhado processo aos Conselhos Estaduais ou Municipais conforme a Legislação.	Os municípios e estados participam do ProJovem Urbano por adesão, considerando a população existente. Para tal, os representantes do Poder Executivo Municipal e Estadual (Prefeitos e Governadores) assinam Termo de Adesão e posterior Plano de Implementação. Termo de Adesão com pactuação das metas e apresentação do Plano de Implementação, de acordo com a Resolução do FNDE. 5- PJUPRIS – O ProJovem Urbano estendido às unidades prisionais é uma das ações que integram o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania PRONASCI, estabelecido pela Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008, viabilizado por meio do Termo de Cooperação nº 01/08, firmado entre a Secretaria – Geral da Presidência da República e o Ministério da Justiça, publicado no Diário Oficial da União, com a Portaria nº 61, de 19 de dezembro de 2008.
3. Carga horária dos cursos	Conforme a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas horas).	Total: 2.000 horas, sendo 1.440 horas presenciais e 560 horas não presenciais: Formação Básica: 972 horas Qualificação profissional: 390 horas Participação Cidadã: 78 horas Desenvolvidos em 18 meses consecutivos
4. Faixa etária para o atendimento	Conforme a Resolução CNE/CEB nº 03/2010. Será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino	18 a 29 anos. Critério de atendimento: saber ler e escrever e não ter concluído o Ensino Fundamental.

	Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. Será considerada idade mínima para os cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio a de 18 (dezoito) anos completos.	
5. Perfil / habilitação dos professores	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.	**Educador de área específica:** Habilitação em nível superior em sua área de atuação: Licenciatura plena. Não havendo profissional com este perfil, os entes executores deverão utilizar os mesmos critérios adotados pela Secretaria de Educação para a composição dos seus quadros. Conhecimento em informática. **Educador de Participação Social e Cidadã.** Graduação na área de Serviço Social. Excepcionalidade para graduação de outra área Social ou Pedagógica com experiência em projetos sociais e/ou comunitários. Conhecimento em informática. **Educador de Qualificação Profissional** Habilitação técnica ou superior na área relacionada ao arco ocupacional. Experiência comprovada em curso de qualificação profissional. Técnico de nível médio com experiência comprovada na área do arco ocupacional. Conhecimento em informática.
6. Formação dos Educadores	Os sistemas podem oferecer formação continuada para os educadores utilizando os recursos do FUNDEB. O MEC oferece por meio das IPES cursos presenciais e a distância (Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização).	**Formação Inicial: 160 horas** 96 horas presenciais e 64 horas não presenciais. **Formação Continuada: 376 horas.** Sendo 216 horas presenciais e 160 horas não presenciais.
7. Formação de Gestores	Os sistemas podem oferecer formação continuada para os gestores. O MEC apoia formação de gestores através do Plano de Ações Articuladas (PAR).	**Diretores, Coordenadores e Apoios: 56 horas** Formação Inicial: 24 horas presenciais Formação Continuada: 32 horas presenciais **Formadores: 252 horas** Formação Inicial: 48 horas presenciais e 16 horas não presenciais Formação Continuada: 80 horas presenciais e 108 horas não presenciais.

8. Carga Horária do educador	Os sistemas de ensino têm autonomia para definir carga horária dos professores. Normalmente a carga horária é de 20 ou 40 horas semanais.	30 horas semanais.
9. Componentes curriculares	A modalidade EJA segue os mesmos componentes curriculares do Ensino Fundamental e médio regular, conforme Artigos 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB.	Matemática e Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Participação Cidadã; Qualificação Profissional
10. Estruturação do Projeto Pedagógico	As escolas têm autonomia para definir o Projeto Político Pedagógico em consonância com o Regimento da Escola e a normatização dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.	O princípio fundamental é a integração das três dimensões: educação básica, qualificação profissional e participação cidadã. O currículo organiza-se em eixos estruturantes em torno dos quais são desenvolvidos os conteúdos curriculares selecionados. Cada eixo interage com cada componente curricular. Os eixos estruturantes são: Juventude e Cultura; Juventude e Cidade; Juventude e Trabalho; Juventude e Comunicação; Juventude e Tecnologia e Juventude e Cidadania. A qualificação profissional é composta por 03 componentes: Formação técnica geral; arcos ocupacionais e o Projeto de Orientação Profissional (POP). A participação cidadã prevê o desenvolvimento de um Plano de Ação Comunitária (PLA).
11. Percentual de frequência exigida nos cursos	Conforme LDB – Artigo 24, inciso VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.	75% de frequência conforme a Lei nº 11.692/2008. (Verificar norma que trata frequência desvinculada do pagamento da bolsa).
12. Registro dos alunos no Censo Escolar	Sim – As escolas informam no Censo Escolar (EDUCACENSO) as matrículas de EJA presenciais / semi-presenciais e a integrada à educação profissional, conforme orientação do INEP/MEC.	Já houve acordo dos alunos do PJU serem contados no Censo Escolar como alunos do ProJovem Urbano. O programa passa a contar os alunos no Censo de 2012.
13. Auxílio financeiro aos alunos	Não.	Os alunos matriculados têm direito ao auxílio financeiro de R$ 100,00 por mês, desde que tenham comprovadamente 75% de frequência às aulas e entregado 75% dos trabalhos exigidos pelos professores. Recursos alocados na PR repassados aos jovens por meio da caixa Econômica Federal.

14. Formas de Financiamento	Com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDE) com Fator de Ponderação 0,8 para as matrículas com avaliação no processo, conforme o EDUCACENSO. Adesão de municípios e estados ao Plano de Ações Articuladas (PAR) que disponibiliza apoio técnico e financeiro para as ações voltadas para a gestão, a infraestrutura, a formação e recursos e materiais de apoio.	O financiamento do Programa junto aos entes federados parceiros (estados e municípios) se faz por meio de transferência direta de recursos, tendo como critério o número de jovens atendidos e frequentes. O repasse inicial se faz de acordo com a meta definida e os demais, conforme o número de alunos que comparecem aos exames externos interciclos. O financiamento é per capita: R$ 165,00 por mês no Município e R$ 170,00 nos Estados. Os recursos são repassados aos Municípios ou Estados por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE-MEC). O orçamento é da PR sendo destacados ao FNDE, os valores necessários para a execução financeira. Recursos de Custeio para as ações financiáveis conforme a Resolução do FNDE.
15. Programa Dinheiro Direto na Escola:	As escolas de EJA têm direito aos recursos deste Programa conforme Resolução FNDE nº 03/2010.	
16. Alimentação Escolar	Os alunos da EJA têm direito ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, conforme a Lei nº 11.507/2007, e Medida Provisória nº 455/2009.	Existe ação financiável específica de aquisição de gênero alimentício prevista na *per capita*.
17. Transporte Escolar	Os alunos da EJA têm direito ao Programa de Transporte Escolar (PNATE), conforme a Lei nº 11.494 / 20.06.2007, Lei nº 11.507 / 11.947/16.06.2009.	Não têm.
18. Direito a creche para os filhos dos estudantes	Não há normas que garantam esse atendimento, porém os Estados e Municípios podem deliberar sobre o assunto.	Não existe. Mas alguns Entes Executores que por iniciativa própria oferecem creches ou soluções de atendimento a essas crianças. A partir de 2012, com a transferência para o MEC são criadas as Salas de Acolhimento.
19. Turnos de funcionamento	A legislação em vigor permite o funcionamento de cursos de EJA nos três turnos. Atualmente 87,7% das turmas são ofertadas no turno noturno.	A grande maioria das turmas é oferecida no noturno, mas a definição do turno de funcionamento fica a critério dos entes executores.
20. Oferta em estabelecimentos penais e instituições sócio-educativas	Conforme as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Resolução CEB/CNE 02/2010. Compete ao Governo Federal a oferta nas unidades penitenciárias federais e aos estados a oferta nos estabelecimentos penais estaduais. Compete aos estados a oferta de EJA aos adolescentes com 15 anos ou mais nos	Estabelecimentos penais: SIM (implementados como piloto nos estados do AC – PA – RJ) Instituições Socio-educativas: não foi possível implementar.

	estabelecimentos socio-educativos.	
21. Materiais Didáticos e Literários Específicos	O MEC disponibiliza para os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas obras didáticas específicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA). Foram distribuídos XXX livros para XXX escolas contemplando XX municípios. Distribuição da Coleção Literatura Para Todos para as escolas que ofertam EJA e obras literárias no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).	O Material Didático do PJU foi concebido e organizado especificamente para o Programa, respeitando as características de seu público-alvo, e de uso obrigatório pelos entes executores.
22. Processos de matrícula	Os sistemas municipais e estaduais têm autonomia para organizar seus processos de matrícula.	A matrícula é realizada *online* por meio do Sistema Informatizado de Matrícula do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA ProJovem Urbano). O período de matrícula é estabelecido nacionalmente a partir de uma data de início de aula previamente definida pela Coordenação Nacional do ProJovem.
23. Organização dos tempos escolares	Conforme o Artigo 23, da LDB/96, a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 explicita todas as possibilidades de organização da modalidade EJA.	A duração do curso é de 18 meses consecutivos. A organização do curso é feita em ciclos (03) e unidades formativas (06). Cada ciclo dura 06 meses e contém duas (02) unidades formativas. Cada unidade formativa dura 3 meses.
24. Procedimento de matrícula de alunos que não têm comprovação de escolaridade	Os sistemas de ensino poderão aplicar uma avaliação e inserir o aluno na série correspondente.	Na ausência de comprovação da escolaridade é aplicado teste de proficiência para verificar a condicionalidade do Programa de saber ler e escrever.
25. Processos de certificação	Os sistemas estaduais e municipais têm autonomia para definir as formas de certificação, bem como realizar exames supletivos. O Ministério realiza o Exame Nacional de Certificação de Competência para a Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para o Ensino Fundamental e os sistemas podem fazer a adesão. Havendo ainda a possibilidade dos inscritos no Exame	Existem duas certificações, sendo uma para o Ensino Fundamental e outra para a qualificação profissional inicial. A certificação é por meio das escolas públicas definidas pelo próprio ente executor. Para fins de certificação, é necessária a realização do Exame Final Nacional Externo. (EFNE).

	Nacional do Ensino Médio (ENEM) optarem pela certificação do Ensino Médio.	
26. Avaliação, supervisão e monitoramento	Os sistemas estaduais e municipais têm autonomia para realizar Avaliação, Supervisão e Monitoramentos das suas redes de ensino.	Sistema de Monitoramento e Avaliação – SMA, que compreende as ações administrativo-pedagógicas necessárias para fazer acontecer as ações previstas.
27. Organização dos processos de gestão	Os sistemas estaduais e municipais têm autonomia para organizar a gestão da oferta de Educação de Jovens e Adultos. O MEC promove ações para que os estados e municípios organizem Comissões da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos para qualificar a oferta de EJA na perspectiva intersetorial.	A Gestão é intersetorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social. No Governo Federal, o Programa é coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República e tem gestão compartilhada com os Ministérios da Educação, Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A execução do Programa fica sob a responsabilidade da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano/SNJ/SG/PR.
28. Indicadores de matrícula	Ensino Fundamental: 2.846.104 (67%); Ens. Fund. De 18 a 29 anos: 888.915; Ensino Médio: 1.388.852 (33%); Total de matrículas – 4.234.956 Rede Estadual: 55%; Rede Municipal: 42%; Rede Privada: 3%; Rede Federal: 0,4% *Fonte: Censo Escolar 2010*	Matrícula Ens. Fund. de 18 a 29 anos: 491.500
29. Indicadores de evasão		Índice de evasão: 38%
30. Profissionais envolvidos	265.786 professores Fonte: Censo Escolar 2009	Educadores: 24.080; Equipe de Coordenação: 708; Equipe de Polo: 1.236; Pessoal de apoio à matrícula: 12.591
31. Perfil do público atendido		Há uma representação maior das mulheres entre os alunos, 61%, e 39% dos homens. A idade média dos alunos ficou em, aproximadamente, 23 anos para as três primeiras entradas. A participação no ProJovem Urbano entre os jovens de 25 a 29 anos é, em média, de 38,4. Mais de 50% dos jovens do ProJovem Urbano consideram-se pardos, aproximadamente 17% são negros e cerca de 24% brancos. Mais de 60% já possuem filhos. Sobre a escolaridade, os alunos do ProJovem Urbano ingressaram na escola regular, em sua grande maioria (52,7%) na idade correta – com seis anos de idade ou menos, 42,5% com 7 a 10 anos de idade a apenas 4,7% ingressaram com 11 anos ou mais. A grande maioria concluiu a 5ª, 6ª ou 7ª série e abandonaram ou foram

		reprovados mais de duas vezes. Quase metade dos alunos mora com famílias numerosas, com cinco ou mais pessoas, contando o próprio aluno.

Fonte: elaborado com base em texto produzido pela Professora Cláudia Veloso, diretora da Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude do MEC, em 2012, para a efetivação do processo de transição do ProJovem da SNJ para o MEC.

A pesquisa teve o objetivo de preencher lacunas em duas dimensões.

A primeira delas refere-se ao aprofundamento do conhecimento do perfil e das trajetórias educacionais dos alunos do ProJovem a partir da análise do banco de dados do programa. Isso porque, até 2011, o PJU contou com um sofisticado sistema de monitoramento e avaliação, a cargo de um conjunto de universidades federais, composto por quatro subsistemas: de monitoramento, de supervisão, de avaliação dos alunos e de avaliação do Programa. Esse sistema permitiu a criação de um banco de dados extremamente rico, com possibilidades de análise que vão além da que as Universidades Federais conseguiram produzir no escopo da parceria com o Programa. Há ali um extenso conjunto de dados sobre os alunos do ProJovem, que permite novas análises acerca de seu perfil e suas trajetórias educacionais. Por isso, avaliou-se que revelar o perfil desses jovens e entender suas trajetórias seria tentar conhecer um pouco mais o conjunto de obstáculos que impedem tanto a efetiva democratização do ensino quanto a melhoria das condições de trabalho e vida existentes no país, indicadores estes ainda fundados na problemática da iniquidade, cuja persistência constitui-se o desafio maior para as esferas públicas. A realidade social reconhecidamente complexa dos alunos do ProJovem deixou marcas indeléveis nos percursos desses jovens, as quais devem ser obrigatoriamente consideradas e transformadas no campo das políticas públicas.

A segunda dimensão refere-se às relações entre o Programa e as políticas educacionais e de juventude no âmbito do município, uma vez que se identificaram lacunas nos dois sentidos dessa relação: tanto no que diz respeito aos impactos das políticas educacionais e de juventude no âmbito municipal sobre os resultados do Programa, como no que diz respeito aos impactos do Programa sobre essas políticas. De um lado, os dados, há muito, permitiam identificar que os resultados variam entre os diferentes municípios, mas pouco estudadas se encontravam as causas dessas diferenças, os processos que levam a diferentes resultados. Eles podem estar relacionados a diversos níveis de articulação interinstitucional nos municípios ou a outras peculiaridades relacionadas à disponibilidade de equipamentos e materiais, seleção e formação dos docentes, implementação dos mecanismos de avaliação, supervisão, coordenação etc. De outro, observava-se a necessidade de avaliar se o Programa consegue cumprir seu caráter experimental, se as inovações avaliadas positivamente

impactam outros programas e políticas, contribuindo tanto para a melhoria dos níveis educacionais como para a efetivação da Política Nacional de Juventude (Conjuve, 2006). Pouco se sabia acerca dos impactos que esse modelo de política pode trazer em outras áreas.

Com o objetivo de avançar na compreensão desses aspectos, a pesquisa envolveu, além da revisão bibliográfica, a realização de dois estudos: um de caráter quantitativo e o outro de caráter qualitativo.

Uma análise das informações disponíveis no banco de dados do PJU permitiu traçar um quadro do perfil e trajetórias de seus alunos. Ao mesmo, fazendo uso também dos dados do Censo Escolar da Educação de Jovens e Adultos do INEP, procedeu-se a uma análise comparativa entre o PJU e a EJA, apontando aproximações e distanciamentos entre seus alunos, seus educadores e as condições materiais das escolas em que se desenvolvem as aulas do PJU e da EJA.

Um estudo de caráter qualitativo, realizado em 10 municípios brasileiros, permitiu levantar questões acerca da implementação do PJU em diferentes territórios, bem como das relações que aí se estabelecem entre o programa e a EJA e entre o programa e as políticas de juventude.

1.1. Metodologia de pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se, então, em três frentes de estudo: um levantamento bibliográfico; um estudo quantitativo acerca do perfil e trajetórias dos alunos do ProJovem, seguido de um estudo comparativo de abordagem quantitativa entre o ProJovem e a EJA, envolvendo o perfil dos alunos, dos educadores e das condições das escolas que oferecem os cursos; e um estudo, de abordagem qualitativa, acerca da implementação do ProJovem Urbano em 10 municípios brasileiros.

1.1.1. Revisão da literatura

O levantamento bibliográfico foi realizado no período de dezembro de 2010 a maio de 2011, consistindo na primeira etapa da pesquisa. Portanto, ele não contempla a produção de conhecimento posterior.

A busca de teses, dissertações, monografias, artigos e publicações em anais congressuais partiu de consulta na base de dados disponível na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – repositório mantido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras; no Portal Domínio Público – ambiente virtual do Ministério da Educação por meio do qual é possível ter acesso à produção acadêmica do Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujas informações são fornecidas diretamente pelos programas de pós-graduação do país; do SciELO (Scientific Electronic Library Online) – modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet; e do mecanismo de busca do Google Acadêmico.

Para cada autor cuja publicação foi mapeada, fez-se o esforço de buscar, no currículo na Plataforma Lattes do CNPq, outras produções acadêmicas publicadas, que também foram incluídas na revisão bibliográfica. Os livros foram procurados de maneira indireta, pois o exame dos currículos mostrou que alguns dos artigos acadêmicos encontrados haviam sido reunidos em publicações específicas.

Em relação aos documentos oficiais – aqueles produzidos por instituições públicas –, partiu-se em busca das publicações realizadas pela própria Coordenação Nacional do ProJovem (Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria-Geral da Presidência da República), das avaliações realizadas pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Em todos os casos, o descritor utilizado foi "ProJovem", tendo em vista que esta revisão da literatura visa a sistematizar o conhecimento produzido acerca do ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) com o foco no programa em sua primeira fase (2005-2007) – denominado ProJovem "original" – e no ProJovem Urbano (desde 2008). Tomou-se o cuidado, portanto, de desconsiderar as produções relativas exclusivamente às outras três modalidades do ProJovem Integrado: ProJovem Adolescente, ProJovem Trabalhador e ProJovem Rural.

A pesquisa bibliográfica foi mais criteriosa em se tratando de dissertações e teses. Não houve a pretensão de abranger a totalidade dos trabalhos, mas abarcamos as produções sobre o ProJovem, ligadas a programas de pós-graduação em diversos campos do conhecimento e regiões do país, que estão disponíveis em formato digital.

Um critério relevante é se a palavra "ProJovem" aparece no resumo das produções acadêmicas, indicando a importância imputada ao programa no percurso da investigação científica. Não nos detivemos em estudos nos quais a política foi abordada de maneira geral, mas apenas se foi minimamente destrinchada e problematizada, isto é, tomada como um objeto de pesquisa ou estudo de caso.

Após a etapa de busca, coleta e triagem do material, os textos foram organizados em seis tipos: tese, dissertação, monografia, artigo (inclui as publicações em anais congressuais), livro e documento oficial. As publicações foram examinadas a partir de uma ficha de leitura organizada em determinadas categorias, a partir das quais foi possível estabelecer comparações e totalizações.

Para os textos acadêmicos (teses, dissertações, monografias e artigos) e para os capítulos de livro, delimitamos as seguintes categoriais:

- **Identificação:** localizador do arquivo (ex: dis1, tese2, esp2);
- **Tipo de material**: modalidade do texto (ex: tese de doutorado, capítulo de livro, artigo, monografia de especialização);
- **Título**: nome do trabalho (ex: "O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários");
- **Autor(es):** nome do(s) autor(es) (ex: Ricardo de Souza Ribeiro/ José dos Santos Souza);
- **Orientador:** nome do docente responsável pela orientação da pesquisa, no caso dos artigos e do livro essa categoria não se aplica (ex: Profª. Drª. Cristiane Bonfim Fernandez);
- **Instituição do(s) autor(es):** instituição à qual o(s) autor(es) está(estão) ligados (ex: Universidade Federal de Pernambuco);
- **Editora/instituição da publicação:** instituição ou editora responsável pela publicação, aplica-se apenas ao caso dos artigos e livros (ex: Revista Brasileira de Educação, Escritório de Histórias);
- **Ano:** ano da publicação (ex: 2009, 2007);

- **Local:** município e unidade da federação onde ocorreu a publicação (ex: Goiânia, GO);

- **Nº de páginas**: quantidade total de páginas (ex: 200);

- **Área do conhecimento:** grande área do conhecimento científico à qual a produção se vincula (ex: Educação, Linguística, Sociologia);

- **Temática:** assunto ou conteúdo abordado (ex: Perfis e concepções dos educandos do ProJovem);

- **ProJovem:** modalidade ou etapa do ProJovem (ex: original, Urbano, Urbano Prisional);

- **Metodologia**: descrição sumária dos procedimentos metodológicos da pesquisa ou da análise (ex: Pesquisa de natureza qualitativa, uso das técnicas de grupo focal, entrevista reflexiva e aplicação de questionários);

- **Públicos/sujeitos da pesquisa:** sujeitos sobre os quais a investigação se debruça, não se aplica para todos os documentos (ex: Quatro jovens egressos do ProJovem no município de Porto Alegre/RS em 2007);

- **Referência bibliográfica:** ex: OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. *A formação continuada dos professores do ProJovem Urbano: uma discussão necessária.* 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

- **Questões fundamentais:** resumo das principais questões tratadas no texto, pormenorização do objeto de estudo, apresentação dos conteúdos abordados e do referencial teórico em questão;

- **Conclusões:** apresentação das hipóteses fundamentais, dos resultados e das conclusões alcançadas pela pesquisa;

- **Observações:** indicação de outras publicações do mesmo autor ou da existência de projeto de pesquisa sobre o ProJovem do qual o autor participa ou participou.

Os resultados obtidos para cada uma das categoriais foram metodicamente anotados e organizados em uma planilha a fim de possibilitar totalizações e

comparações. As últimas três categorias ("Questões fundamentais", "Hipóteses e conclusões" e "Observações"), no entanto, foram sistematizadas em separado por apresentarem conteúdo extenso e não permitirem um cotejamento imediato.

Em relação aos livros, como foi explicado, optamos por listar as quatro obras encontradas, mas preenchemos a ficha de leitura apenas para uma delas, *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Além disso, selecionamos quatro capítulos relevantes para realizar um estudo mais detido das suas especificidades e conclusões.

Para os documentos oficiais, desconsideramos algumas categorias que não se aplicavam e preenchemos a ficha de leitura para os seguintes tópicos: identificação, tipo de material, título, instituição, ano, local, nº de páginas, temática, ProJovem e referência bibliográfica.

1.1.2. Análise de dados quantitativos

Essa etapa da pesquisa voltou-se à análise de informações acerca do ProJovem Urbano – PJU e da Educação de Jovens e Adultos disponíveis em duas bases de dados: a do Sistema de Monitoramento e Informação do PJU e a do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Nela dois estudos foram realizados: o primeiro deles analisou o perfil e as trajetórias dos alunos do ProJovem Urbano; o segundo fez uma análise comparativa entre o PJU e a EJA, apontando aproximações e distanciamentos entre seus alunos, seus educadores e as condições materiais das escolas em que se desenvolvem as aulas do PJU e da EJA.

1.1.2.1. Análise do perfil e trajetórias dos alunos do ProJovem Urbano

Para a composição do perfil e das trajetórias dos alunos do PJU, foram analisados dados coletados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa através do denominado S*urvey 1 de alunos*, que foi aplicado em 2009 aos seus alunos participantes da segunda entrada[3]. Eles reúnem as respostas fornecidas por uma amostra que totalizou três mil quatrocentos e três alunos que estudavam em escolas de 46 municípios distribuídos pelas cinco regiões do país.

[3] Desde seu início, em 2008, o Projovem Urbano abriu inscrições sucessivas em diversos municípios do país. Os alunos se matriculavam e cursavam os 18 meses de duração do programa até concluí-lo e receber a certificação final. A cada um desses períodos de 18 meses de duração deu-se o nome de "entrada". Os dados aqui analisados referem-se à 2ª entrada do programa, que teve início em 06 de abril de 2009 e foi concluída em outubro de 2010.

O *survey* 1 foi baseado em amostragem estratificada simples. Nele consideraram-se dois tipos de estratos: o primeiro formado por municípios com mais de 200.000 habitantes, e o segundo por agrupamentos de cidades com menos de 200.000 habitantes. Isto implica em dizer que foram colhidos dados referentes a convênios municipais e estaduais com o programa. Dentro de cada estrato foram selecionados aleatoriamente os municípios e os respectivos alunos do *survey*. Segundo informações da equipe responsável pelo desenho amostral, a margem de erro, por estrato, é de 5% e, para inferência nacional, de 2%, para cima ou para baixo.

Foram selecionados e analisados, de forma descritiva, dados relativos ao perfil sociodemográfico, ao perfil socioeconômico, às trajetórias educacionais e à participação social dos alunos.

1.1.2.2. Análise comparativa entre o ProJovem Urbano e a EJA

Embora a realização dessa análise comparativa não constasse do projeto inicial da pesquisa, ela foi incorporada para permitir melhor compreensão acerca das relações que se estabelecem entre o programa e a EJA, uma vez que na revisão da literatura nenhum estudo nesse sentido foi encontrado. E, para enriquecer a possibilidade de estabelecer comparações, além dos dados relativos aos alunos, decidiu-se incorporar em tal análise também os dados relativos aos educadores e às condições materiais das escolas em que se desenvolvem as aulas do PJU e da EJA.

Dessa forma, esse estudo comparativo de abordagem quantitativa debruçou-se, de um lado, sobre os dados da 6ª entrada[4] PJU e, de outro, sobre os dados do Censo Escolar do Inep relativos à EJA - ambos coletados no ano de 2010. A escolha da 6ª entrada do PJU como objeto de análise comparativa deveu-se ao fato de que dos 10 estudos de caso analisados nesta pesquisa, 9 envolveram alunos desta entrada. Os dados reunidos no banco de dados do PJU relativos a essa entrada não se diferenciam dos dados relativos à 2ª entrada, que foram utilizados para a análise do perfil e das trajetórias dos alunos. Os dois conjuntos de dados foram reunidos a partir de amostras praticamente idênticas e de uma mesma metodologia de coleta.

[4] A 6ª entrada do programa teve início em maio de 2010 e foi concluída em novembro de 2011.

Ambos os bancos contêm uma grande riqueza de informações, mas discrepâncias entre as variáveis e as formas de coleta dos dados restringem a possibilidade de comparação a alguns poucos dados acerca dos alunos e docentes e a um conjunto um pouco mais amplo de dados relativos às escolas, mas no tocante a essas últimas, todos eles estão relacionados à dimensão da infraestrutura material.

Considerando as especificidades das duas bases de dados (PJU e Censo Escolar) foram necessários vários procedimentos metodológicos prévios para que fosse possível realizar estas comparações. A razão principal é a de que o PJU é um programa com características bem específicas. Entre elas, destacam-se seu caráter estritamente presencial, a destinação exclusiva ao público jovem (18 a 29 anos), a formação restrita à etapa fundamental de ensino, sua articulação com a qualificação profissional e a ação cidadã. Além disso, há também uma questão ligada à distribuição geográfica do programa, já que o mesmo não ocorreu em todos os municípios do país. Assim, foi preciso efetuar sucessivos recortes nos microdados do Censo Escolar do INEP, de forma que, ao final, pudéssemos tratar apenas com dados que são adequados às peculiaridades do PJU. Para além desses recortes, procedemos também a uma análise dos instrumentos de coleta de dados utilizados, tanto pelo PJU quanto pelo Censo Escolar do INEP, de forma a selecionar as variáveis comuns e passíveis de comparações entre as duas bases.

Feitas essas considerações, apresentamos, a seguir, um detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados. Este detalhamento está dividido em duas partes. Na primeira delas, apresentamos as variáveis que foram consideradas passíveis de comparação entre as duas bases, após a análise dos respectivos instrumentos de coleta de dados. Na segunda parte, explicitamos os recortes efetuados na base de dados do Censo Escolar do INEP para ajustamento ao perfil do PJU.

1.1.2.3. Definição das variáveis comparáveis entre as duas bases de dados

O Censo Escolar do INEP é marcadamente abrangente, já que se trata de uma coleta censitária de dados, também direcionada a todas as etapas e modalidades da educação básica. Outro aspecto importante a seu respeito advém do fato de que a forma como suas variáveis foram construídas permite o diálogo com diversas outras bases de dados – como o Censo Demográfico e a PNAD, do IBGE – e outras coletas, como o SAEB e a Prova Brasil do próprio INEP. Por outro lado, o Censo Escolar sofre de

alguns problemas de sistematização das informações disponibilizadas e de certa limitação em relação ao caráter das informações coletadas. Após a análise dos questionários aplicados para coleta de informações sobre escolas, alunos, turmas e docentes, foi possível perceber que a quase totalidade dos dados remete a aspectos infraestruturais ou administrativos. No caso dos dados sobre escolas e turmas, essa característica não traz grandes implicações. Contudo, quando se trata de alunos e docentes, é possível perceber uma carência de informações no caso de ambos. Há apenas algumas informações de cunho sociodemográfico, como sexo, idade, local de nascimento e de endereço de residência. As informações sobre cor/raça, embora existentes, mostraram-se problemáticas uma vez que, tanto para alunos quanto para docentes, em quase a metade dos casos a resposta aparece como "Não declarada". Essa ocorrência inviabilizou a utilização da informação ao mesmo tempo em que evidenciou a necessidade de revisão da coleta desse dado na dinâmica de aplicação dos instrumentos do Censo Escolar.

Os dados colhidos e disponibilizados pelo PJU são bem mais diversificados e oferecem inúmeras possibilidades de análise. Para além das informações sobre infraestrutura e condições de oferta do programa, alguns dos instrumentos aplicados a alunos, professores e gestores contam com itens tanto sobre aspectos sociodemográficos quanto socioeconômicos e culturais. Trata-se de instrumentos construídos (e mesmo reconstruídos após sucessivas discussões) com o intuito de atender às características e necessidades do próprio programa, respondendo a duas finalidades: fornecer informações para subsidiar ações gerenciais de aperfeiçoamento das atividades e também servir de base para o desenvolvimento de pesquisas acerca do programa. De toda forma, percebe-se nos instrumentos de coleta de dados e no próprio banco de dados do programa uma caracterização que se poderia dizer, bem particular dos itens. Sendo assim, percebem-se peculiaridades, por exemplo, na construção de algumas variáveis, na criação de códigos de identificação de escolas e de municípios, entre outras. Essas características acabaram por também gerar algumas limitações nas possibilidades de cruzamentos com dados do Censo Escolar.

Diante dessas questões, após a análise dos instrumentos de coleta e dos respectivos bancos de dados do PJU e do Censo Escolar do INEP, restaram as possibilidades de cruzamento de alguns poucos itens.

1.1.2.4. Definição das fontes de dados

Tendo estabelecido quais seriam as variáveis passíveis de cruzamento entre os dois bancos de dados, partiu-se para a escolha das fontes de onde seriam retiradas tais variáveis. Em relação ao ProJovem Urbano, foi analisado um conjunto de dados oriundos de seu Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA-PJU). Esses dados foram produzidos de maneira contínua no acompanhamento de todas as entradas do programa, inclusive para a 6ª, e integraram as suas duas grandes frentes de monitoramento.

- **Avaliação do programa** – no âmbito desse subsistema, foram produzidas diversas pesquisas com o intuito de fornecer informações sobre os efeitos sociais do programa. Assim, foram colhidos dados sobre o perfil dos atores envolvidos (alunos, docentes e gestores), sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e mesmo acerca de seus efeitos sobre alunos (evadidos e egressos). Para o cruzamento de dados sobre alunos, utilizamos os microdados do *Survey I – Alunos* da 6ª entrada[5], que traz um conjunto detalhado de informações sobre seu perfil sociodemográfico, socioeconômico e cultural.

- **Sistema de supervisão -** no âmbito desse subsistema foram aplicados, periodicamente, diversos instrumentos de coleta de dados com o intuito de fornecer informações detalhadas sobre as características e condições de execução do programa nos municípios conveniados. Nesse sentido, foram colhidas informações sobre condições infraestruturais dos locais de funcionamento das atividades pedagógicas, a formação inicial e continuada dos educadores, seu perfil, a frequência dos alunos e dos educadores e as condições de oferta da qualificação profissional. Para o cruzamento de dados sobre os docentes e sobre as escolas, utilizamos os microdados de duas rotinas de supervisão: a Rotina de supervisão 002 – formação inicial e perfil dos educadores e a Rotina de supervisão 004: avaliação das condições infraestruturais de oferta nos locais de funcionamento do programa (note-se

[5] O survey foi baseado em amostragem estratificada simples. Consideraram-se dois tipos de estratos: o primeiro formado por municípios com mais de 200.000 habitantes, e o segundo por agrupamentos de cidades com menos de 200.000 habitantes. Isto implica dizer que foram colhidos dados referentes a convênios municipais e estaduais com o programa. Dentro de cada estrato, foram selecionados aleatoriamente os municípios e os respectivos alunos do survey. Segundo informações da equipe responsável pelo desenho amostral, a margem de erro, por estrato, é de 5% e para inferência nacional de 2%, para cima ou para baixo.

que os locais de funcionamento eram invariavelmente escolas da rede pública estadual e municipal de ensino e eram denominados “núcleos”).

Em relação ao Censo Escolar do INEP, pelas razões já explicitadas, optou-se por utilizar a aplicação de 2010. Foram analisados os quatro instrumentos de coleta de dados existentes, sendo que, como já informado, não foi possível estabelecer nenhuma possibilidade de cruzamento com os dados por turma. Sendo assim, foram utilizados dados das seguintes fontes:

- **Banco de dados do INEP - Censo escolar 2010**
    - Dados por escola
    - Dados dos docentes
    - Dados por matrícula (alunos)

1.1.2.5. Filtros aplicados ao Censo Escolar INEP 2010 para comparação com os dados do ProJovem Urbano

Conforme já mencionado, após o estabelecimento das variáveis passíveis de cruzamento entre os bancos de dados, para cada uma das categorias a serem cruzadas (alunos, docentes e escolas), fez-se necessário efetuar recortes no Censo Escolar de forma a adequá-lo às especificidades do PJU. Esses recortes são detalhados a seguir.

O primeiro recorte efetuado, que se aplicou tanto a alunos, quanto a docentes e escolas, diz respeito à relação de municípios analisados. Para que comparássemos o PJU com o restante da EJA tivemos que lidar apenas com os municípios em que foram colhidos os dados para o PJU. Cabe esclarecer que todos os bancos de dados do ProJovem Urbano utilizados foram compostos por dados amostrais, seja de alunos, de docentes ou de escolas. Ainda que a maioria dos municípios coincida nos três bancos, as amostras apresentam algumas diferenciações. Sendo assim, obtivemos dados de alunos de 74 municípios, dados de docentes de 45 municípios e dados de escolas de 67 municípios. A relação completa dos municípios pode ser visualizada no ANEXO 2 deste relatório. Selecionamos, no banco de dados do Censo Escolar, para cada uma das categorias analisadas (alunos, docentes e escolas), apenas os mesmos municípios que

compunham o banco de dados do PJU. No caso dos alunos o recorte de municípios foi realizado utilizando-se a variável *"FK_COD_MUNICIPIO_END"*. Essa variável indica o município de residência do aluno e nos serviu por ser uma norma do PJU que o aluno deveria estudar em um núcleo de seu próprio município; No caso dos docentes, identificamos que vários deles residiam em municípios diferentes daqueles onde se localizavam as escolas em que lecionavam. No entanto o que nos interessa é saber em que município se encontra sua escola de trabalho e é justamente esta a informação que consta no banco de dados do PJU. Assim, recortamos os dados de docentes do Censo Escolar utilizando a variável *"FK_COD_MUNICIPIO"*, que se refere ao município onde está localizada a escola em que os docentes lecionam. No caso das escolas, utilizamos a variável *"FK_COD_MUNICIPIO"* já que a mesma identifica o município de localização da instituição.

Alunos

Conforme a delimitação etária estipulada para participação no ProJovem Urbano, foram mantidos para análise, no banco do Censo Escolar, apenas os alunos com idades entre 18 e 30 anos. Apesar do limite superior de corte etário imposto pelo ProJovem Urbano ser de 29 anos, já que se trata de um programa destinado exclusivamente ao público jovem, foram mantidos, nas duas bases (PJU e INEP), aqueles com 30 anos porque, quando da realização do survey de alunos da 6ª entrada do PJU, certo número de alunos já havia completado essa idade. Esse procedimento foi efetuado utilizando-se a variável "*NUM_IDADE"* do Censo Escolar.

Tendo efetuado o recorte etário, procedemos ao segundo conjunto de recortes. Aqui, excluímos todos os alunos que frequentam o ensino regular e selecionamos apenas alunos que frequentam a EJA através da variável "*FK_COD_MOD_ENSINO",* mantendo-se somente a opção: 3 - Educação de Jovens e Adultos. Dentro da modalidade de EJA, foi também necessário recortar a etapa de ensino, já que o PJU oferece apenas o Ensino Fundamental, na modalidade presencial. Esse recorte foi efetuado através da variável "*FK_COD_ETAPA_ENSINO",* mantendo-se apenas os alunos que se encaixavam nas opções: EJA - Presencial - 1ª a 4ª Série; EJA - Presencial - 5ª a 8ª Série e EJA - Presencial - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC.

Após a aplicação dos filtros foram identificados 2.258 alunos com códigos duplicados, através da variável FK_COD_ALUNO (referente ao Código do aluno "ID_INEP"). Esses casos foram excluídos para efeito de análise. Ao final, trabalhamos com um total de 181.568 casos de alunos do Censo Escolar do INEP e 3.310 do PJU.

Docentes

Em relação aos docentes, o primeiro recorte referiu-se à sua forma de atuação na escola. O Censo Escolar trabalha com as opções de *"Docente"*, *"Auxiliar de educação infantil"* e *"Profissional/Monitor de atividade complementar"* através da variável "*ID_TIPO_DOCENTE"*. Mantivemos apenas aqueles identificados pela opção "docente". O segundo recorte foi feito com o intuito de selecionar apenas os docentes que atuam na EJA e esse procedimento foi realizado utilizando-se a variável "*FK_COD_MOD_ENSINO",* Opção: 3 - Educação de Jovens e Adultos. O último recorte foi efetuado com o objetivo de selecionar, dentro da modalidade EJA, apenas os cursos presenciais e em nível fundamental de ensino. Nesse caso, foi utilizada a variável "*FK_COD_ETAPA_ENSINO"*, mantendo-se apenas os que se encaixavam nas opções: EJA - Presencial - 1ª a 4ª Série; EJA - Presencial - 5ª a 8ª Série; EJA Presencial - 1ª a 8ª Série e EJA - Presencial - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC.

Após a aplicação dos filtros, foram identificados docentes com códigos duplicados através da variável FK_COD_DOCENTE (referente ao Código do Docente). Identificou-se que cada um deles tinha seus dados repetidos na mesma proporção do número de turmas em que lecionam. Esses casos foram depurados e mantivemos apenas um registro para dada docente, excluindo os demais para efeito de análise. Ao final, trabalhamos com um total de 21.486 docentes do Censo Escolar e 1.457 do PJU.

Escolas

O primeiro recorte em relação às escolas foi feito no sentido de selecionar apenas aquelas que se encontravam ativas no ano do Censo Escolar, já que identificamos certo número de instituições "Extintas" ou "paralisadas". Esse recorte foi efetuado através da variável "*DESC_SITUACAO_FUNCIONAMENTO"* e mantivemos apenas as que se encontravam na opção: "EM ATIVIDADE". O segundo passo

consistiu em selecionar as escolas que trabalham com EJA em nível fundamental. Esse recorte foi efetuado utilizando-se a variável "*ID_EJA_FUNDAMENTAL Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental"*. No caso do ProJovem Urbano foi necessário também filtrar alguns dados, já que 14 escolas visitadas não se encontravam em funcionamento e, portanto, não existiam dados sobre as mesmas. Ao final, trabalhamos com um total de 4.292 escolas do Censo Escolar e 647 do PJU.

Os dados selecionados foram organizados e analisados de forma comparativa.

1.1.3. Estudos de caso em 10 municípios

O estudo de caráter qualitativo envolveu 10 municípios de regiões metropolitanas – igualmente distribuídos pelas cinco regiões brasileiras. Realizado no segundo semestre de 2011, o trabalho de campo debruçou-se sobre cursos que se tinham iniciado em 2010 – sendo 9 deles da chamada 6ª entrada e um da 5ª entrada.

Importante ressaltar que a pesquisa desenvolveu-se ao mesmo tempo em que se definia e se processava a mudança do ProJovem Urbano para o MEC, o que implicou mudanças na equipe da coordenação central e um longo processo de mudanças também na relação de parceria estabelecida com as universidades federais no âmbito do Sistema de Monitoramento e Avaliação. Os estudos quantitativo e qualitativo desenvolveram-se então de forma paralela, e somente na etapa de análise final foi possível estabelecer relações entre ambos.

No estudo qualitativo, a proposta inicial era, a partir do banco de dados do programa, e com a colaboração de sua Coordenação Nacional, selecionar 2 municípios em cada uma das cinco regiões do País: um que tivesse apresentado bons resultados e o outro, resultados ruins. Seriam considerados bons resultados aqueles que apresentassem, comparativamente, baixas taxas de evasão e repetência, baixa discrepância na relação matrícula/vaga, bons resultados nas avaliações dos alunos. E resultados ruins, os que apresentassem resultados inversos. Mas exatamente no período em que deveríamos estar em diálogo com a Coordenação Nacional do PJU, ela estava vivendo o processo de transição do programa para o MEC, o que tornou impossível realizar o que havia sido inicialmente planejado.

Assim, o critério de municípios com bons e maus resultados deixou de existir e optou-se por concentrar a pesquisa em regiões metropolitanas, para encurtar os

deslocamentos e facilitar o agendamento das entrevistas. O outro critério foi buscar municípios onde as atividades de formação do ProJovem Urbano estivessem ocorrendo, uma vez que seria temerosa a realização de estudos de experiências já concluídas – a dificuldade de localização de educadores e especialmente de alunos possivelmente inviabilizaria a pesquisa. A distribuição de dois municípios por cada Região brasileira foi mantida.

Foram então pesquisados os seguintes municípios:

- Região Norte: Belém e Ananindeua, no estado do Pará
- Região Nordeste: Recife e Jaboatão dos Guararapes, no estado de Pernambuco
- Região Centro-Oeste: Goiânia e Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás
- Região Sudeste: Osasco, no estado de São Paulo, e Belford Roxo, no estado do Rio de Janeiro
- Região Sul: Porto Alegre e Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul

Uma vez selecionados os municípios e com o apoio da Secretaria Nacional de Juventude, foram estabelecidos contatos telefônicos com as coordenações municipais do ProJovem Urbano por meio dos quais foram levantados dados objetivos acerca do programa e construídas as agendas de trabalho em cada local.

O trabalho de campo foi realizado entre novembro e dezembro de 2011, em 9 dos 10 municípios, tendo como objeto de estudo a 6ª entrada do ProJovem Urbano – apenas Porto Alegre executava naquele momento a 5ª entrada. Todos os municípios foram visitados por uma dupla de pesquisadores. A agenda de trabalho buscou compatibilizar as disponibilidades de todos os entrevistados de uma mesma região metropolitana, de forma a concentrá-las todas no período de uma única semana e, dessa forma, tornar viável sua realização numa única viagem.

Em cada município, buscou-se entrevistar os responsáveis pela gestão e coordenação pedagógica do programa, educadores, estudantes e também os responsáveis pelos órgãos gestores de juventude. Os educadores, assim como os estudantes, foram entrevistados em grupo, enquanto gestores e coordenadores foram entrevistados individualmente. No total, foram entrevistados 12 coordenadores executivos, 9 coordenadores pedagógicos, 47 educadores, 69 estudantes, 9

coordenadores de EJA e 6 gestores de juventude. Nas entrevistas, procuraram-se identificar suas visões acerca do PJU no município, envolvendo diferentes aspectos: gestão, implementação, formação dos educadores, projeto pedagógico integrado, evasão, avaliação, articulação com a EJA e com as políticas de juventude, transferência do PJU para o MEC.

A maior parte das entrevistas e dinâmicas de grupos focais previstas foi realizada com sucesso, o que proporcionou um bom material para os estudos de caso. Houve situações, no entanto, em que a agenda inicialmente elaborada não pôde ocorrer ou ocorreu com dificuldades, tais como: o gestor não comparecer à entrevista marcada, o gestor não responder ao contato feito virtualmente e por telefone para agendamento da entrevista, o comparecimento de apenas um professor para realização do grupo focal. Assim algumas poucas entrevistas não puderam ser realizadas e um grupo focal foi substituído por uma entrevista. Além disso, problemas com o equipamento de gravação ocasionaram ausência de registro em áudio de um grupo focal e qualidade muito baixa da gravação de outro.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. O material foi analisado primeiramente por município, separado em duas fases: uma primeira, que reuniu descrições objetivas a respeito do próprio município (dados gerais, sociodemográficos e educacionais), do histórico do início do ProJovem Urbano no local e do funcionamento da 6ª entrada. A segunda fase agrupou as informações fornecidas pelos atores: seus relatos, opiniões e sugestões a respeito. Os relatórios de cada estudo de caso foram elaborados a partir dessas duas fases, sendo necessário, eventualmente, novo contato com os gestores do ProJovem para esclarecimento de dúvidas. Essa nova demanda em algumas situações foi atendida, mas em outras, não.

Finalizadas as análises de cada estudo de caso, procedeu-se a uma análise do conjunto dos municípios, ressaltando as semelhanças e as dessemelhanças identificadas.

1.1.4. Análise geral dos dados

A pesquisa foi enriquecida com as contribuições dos participantes dos dois seminários do núcleo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados, realizados em junho de 2011 e outubro de 2012.

No segundo seminário, resultados preliminares de todas as etapas da pesquisa foram apresentados e discutidos com um grupo de convidados altamente qualificados no tema em questão: Cláudia Veloso Torres Guimarães, diretora de Políticas de Educação para a Juventude da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / MEC; Helena Abramo, da Secretaria Nacional de Juventude – Secretaria Geral da Presidência da República; Professor Dr Geraldo Leão, da UFMG; Profa. Dra. Regina Novaes, da UFRJ e consultora da Secretaria Nacional de Juventude; Fransérgio Goulart, membro do CEDAPS – Centro de Promoção da Saúde (Rio de Janeiro/RJ) e coordenador da Comissão de Acompanhamento e Avaliação de Programas e Políticas / Conselho Nacional de Juventude; Raquel Souza, coordenadora do Programa Jovens Educação e Trabalho da Ação Educativa.

As questões, considerações e sugestões então apresentadas contribuíram para a análise final de cada uma das etapas separadamente, e também para a análise final que busca sintetizar as principais questões identificadas no conjunto da pesquisa.

2. Etapa I: revisão da literatura

2.1. Metodologia de busca e triagem da bibliografia

A importância do processo de revisão bibliográfica encontra-se na sua contribuição para a familiarização dos temas e sujeitos a serem investigados e dos referenciais teórico-metodológicos empregados, possibilitando reconhecer a produção acadêmica já consolidada sobre determinado objeto de estudo, identificar as abordagens e os campos do conhecimento recorrentes, bem como os terrenos insuficientemente explorados.

O levantamento bibliográfico aqui registrado foi realizado no período de dezembro de 2010 a maio de 2011, consistindo na primeira etapa da pesquisa. Portanto, ele não contempla a produção de conhecimento posterior.

O levantamento bibliográfico de teses, dissertações, monografias, artigos e publicações em anais congressuais realizados no âmbito desta pesquisa partiu de uma busca na base de dados disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – repositório mantido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras; no Portal Domínio Público – ambiente virtual do Ministério da Educação por meio do qual é possível ter acesso à produção acadêmica do Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujas informações são fornecidas diretamente pelos programas de pós-graduação do país; do SciELO (Scientific Electronic Library Online) – modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet; e do mecanismo de busca do Google Acadêmico.

Para cada autor cuja publicação foi mapeada, fizemos o esforço de buscar, no currículo na Plataforma Lattes do CNPq, outras produções acadêmicas publicadas, que também foram incluídas na revisão bibliográfica. Os livros foram procurados de maneira indireta, pois o exame dos currículos mostrou que alguns dos artigos acadêmicos encontrados haviam sido reunidos em publicações específicas.

Em relação aos documentos oficiais – aqueles produzidos por instituições públicas –, partiu-se em busca das publicações realizadas pela própria Coordenação

Nacional do ProJovem (Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria-Geral da Presidência da República), das avaliações realizadas pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Em todos os casos, o descritor utilizado foi "ProJovem", tendo em vista que esta revisão da literatura visa a sistematizar o conhecimento produzido acerca do ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) com o foco no programa em sua primeira fase (2005-2007) – denominado ProJovem "original" – e no ProJovem Urbano (desde 2008). Tomamos o cuidado, portanto, de desconsiderar as produções relativas exclusivamente às outras três modalidades do ProJovem Integrado: ProJovem Adolescente, ProJovem Trabalhador e ProJovem Rural.

Com esse descritor, foi possível encontrar 22 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado, 2 monografias de especialização, 13 artigos ou publicações em anais congressuais, 4 livros e 9 documentos oficiais. É importante destacar, no entanto, que há diversos outros artigos levantados e listados metodicamente no âmbito desta pesquisa que não foram objeto de estudo e não integram esta revisão (lista em anexo). São publicações que, em sua maioria, abordam o programa de forma transversal, não se dedicam a um estudo das especificidades ou conseqüências da política ou tomam-na apenas como exemplo ou comparação. Notadamente na categoria "publicações em anais congressuais", há diversos resumos, artigos e comunicações, que se encaixam nessa descrição e nem todos puderam ser analisados. Além disso, para um mesmo autor, não foram analisadas todas as publicações com temas e abordagens semelhantes, mas procuramos indicar as referências bibliográficas.

Esta pesquisa bibliográfica foi mais criteriosa em se tratando de dissertações e teses. Não tivemos a pretensão de abranger a totalidade dos trabalhos, mas abarcamos as produções sobre o ProJovem, ligadas a programas de pós-graduação em diversos campos do conhecimento e regiões do país, que estão disponíveis em formato digital.

Um critério relevante é se a palavra "ProJovem" aparece no resumo das produções acadêmicas, indicando a importância imputada ao programa no percurso da investigação científica. Não nos detivemos em estudos nos quais a política foi abordada de maneira geral, mas apenas se foi minimamente destrinchada e problematizada, isto é, tomada como um objeto de pesquisa ou estudo de caso.

Dos quatro livros publicados, apenas um foi objeto de análise, pois não foi possível ter acesso ao conteúdo dos outros, por não terem sido encontrados on-line, nas bibliotecas ou disponíveis para venda pela Internet; além disso, os três livros tratam da atuação dos educadores e gestores do ProJovem, público que, como será explicado mais adiante, não é o foco desta pesquisa.

2.2. Organização da bibliografia

Após a etapa de busca, coleta e triagem do material, os textos foram organizados em seis tipos: tese, dissertação, monografia, artigo (inclui as publicações em anais congressuais), livro e documento oficial. As publicações foram examinadas a partir de uma ficha de leitura organizada em determinadas categorias, a partir das quais foi possível estabelecer comparações e totalizações.

Para os textos acadêmicos (teses, dissertações, monografias e artigos) e para os capítulos de livro, delimitamos as seguintes categoriais:

- **Identificação:** localizador do arquivo (ex: dis1, tese2, esp2);
- **Tipo de material**: modalidade do texto (ex: tese de doutorado, capítulo de livro, artigo, monografia de especialização);
- **Título**: nome do trabalho (ex: "O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários");
- **Autor(es):** nome do(s) autor(es) (ex: Ricardo de Souza Ribeiro/ José dos Santos Souza);
- **Orientador:** nome do docente responsável pela orientação da pesquisa, no caso dos artigos e do livro essa categoria não se aplica (ex: Profª. Drª. Cristiane Bonfim Fernandez);
- **Instituição do(s) autor(es):** instituição à qual o(s) autor(es) está(estão) ligados (ex: Universidade Federal de Pernambuco);
- **Editora/instituição da publicação:** instituição ou editora responsável pela publicação, aplica-se apenas ao caso dos artigos e livros (ex: Revista Brasileira de Educação, Escritório de Histórias);
- **Ano:** ano da publicação (ex: 2009, 2007);

- **Local:** município e unidade da federação onde ocorreu a publicação (ex: Goiânia, GO);

- **Nº de páginas**: quantidade total de páginas (ex: 200);

- **Área do conhecimento:** grande área do conhecimento científico à qual a produção se vincula (ex: Educação, Linguística, Sociologia);

- **Temática:** assunto ou conteúdo abordado (ex: Perfis e concepções dos educandos do ProJovem);

- **ProJovem:** modalidade ou etapa do ProJovem (ex: original, Urbano, Urbano Prisional);

- **Metodologia**: descrição sumária dos procedimentos metodológicos da pesquisa ou da análise (ex: Pesquisa de natureza qualitativa, uso das técnicas de grupo focal, entrevista reflexiva e aplicação de questionários);

- **Públicos/sujeitos da pesquisa:** sujeitos sobre os quais a investigação se debruça, não se aplica para todos os documentos (ex: Quatro jovens egressos do ProJovem no município de Porto Alegre/RS em 2007);

- **Referência bibliográfica:** ex: OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. *A formação continuada dos professores do ProJovem Urbano: uma discussão necessária.* 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

- **Questões fundamentais:** resumo das principais questões tratadas no texto, pormenorização do objeto de estudo, apresentação dos conteúdos abordados e do referencial teórico em questão;

- **Conclusões:** apresentação das hipóteses fundamentais, dos resultados e das conclusões alcançadas pela pesquisa;

- **Observações:** indicação de outras publicações do mesmo autor ou da existência de projeto de pesquisa sobre o ProJovem do qual o autor participa ou participou.

Os resultados obtidos para cada uma das categoriais foram metodicamente anotados e organizados em uma planilha a fim de possibilitar totalizações e

comparações. As últimas três categorias ("Questões fundamentais", "Hipóteses e conclusões" e "Observações), no entanto, foram sistematizadas em separado por apresentarem conteúdo extenso e não permitirem um cotejamento imediato.

Em relação aos livros, como foi explicado, optamos por listar as quatro obras encontradas, mas preenchemos a ficha de leitura apenas para uma delas, *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Além disso, selecionamos quatro capítulos relevantes para realizar um estudo mais detido das suas especificidades e conclusões.

Para os documentos oficiais, desconsideramos algumas categorias que não se aplicavam e preenchemos a ficha de leitura para os seguintes tópicos: identificação, tipo de material, título, instituição, ano, local, nº de páginas, temática, ProJovem e referência bibliográfica.

2.3. Resultados do levantamento bibliográfico

Foram preenchidas as fichas de leitura de 22 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado, 2 monografias de especialização, 13 artigos ou publicações em anais congressuais, 1 livro e 9 documentos oficiais, totalizando 51 documentos.

Quadro 2 – Tipos de documento

Tipo de documento	Quantidade
Artigo	13
Dissertação de mestrado	22
Documento oficial	9
Livro	1
Monografia de especialização	2
Tese de doutorado	4
Total	**51**

2.3.1. Caracterização das publicações

A maioria dos estudos foi publicada em 2009 e 2010. Apesar de o ProJovem ter sido lançado em 2005, há um intervalo entre a implementação do programa e a produção acadêmica sobre ele, pois os percursos de pesquisa levam um tempo considerável. É necessário, primeiro, formatar um projeto, depois constituir um grupo ou núcleo de pesquisa, buscar financiamento, desenvolver a investigação em si e encontrar um local para publicização dos resultados. É por esse motivo também que são raras as teses de doutorado sobre o tema, uma vez que esse tipo de estudo costuma ser

realizado durante, pelo menos, quatro anos. Observa-se um crescente contínuo desde 2007 do número de publicações, o que aponta a constituição de uma massa crítica sobre o tema.

Quadro 3 – Ano da publicação dos documentos

Ano da publicação	Quantidade de documentos
2005	1
2006	0
2007	5
2008	7
2009	15
2010	21
2011	1
Total[6]	**50**

A categoria *local* diz respeito ao município e Estado no qual o trabalho foi publicado. É possível afirmar que os estudos levantados estão amplamente espalhados pelo território nacional, havendo três casos de publicação no exterior (na Argentina e em Portugal), o que aponta para a relevância do programa como política pública que é alvo de comparação e interesse de pesquisadores estrangeiros. Há, pelo menos, uma publicação nas cinco regiões do país; o Norte conta com apenas um estudo levantado nesta pesquisa e o Sudeste é o campeão com 16; o Centro-Oeste aparece sobrerepresentado (13), pois todos os documentos oficiais foram publicados em Brasília, mas apenas quatro estudos nessa região foram realizados fora do âmbito oficial. É importante chamar atenção para o tamanho da produção dos Estados nordestinos, uma vez que a região tem uma produção científica menos extensa que a do Centro-Sul, mas produziu muitos estudos sobre o ProJovem (é preciso considerar que uma parcela relevante dos jovens público-alvo do programa está nessa região).

[6] A tese de doutorado intitulada *Políticas públicas para a juventude no Brasil: avaliação do ProJovem no município de João Pessoa* foi iniciada em 2009 e encontra-se em andamento.

Quadro 4 – Local da publicação dos documentos

Unidade da federação e região da publicação	Quantidade de documentos
Sudeste	**16**
Minas Gerais	4
São Paulo	8
Rio de Janeiro	4
Sul	**7**
Paraná	1
Rio Grande do Sul	6
Nordeste	**11**
Ceará	3
Sergipe	1
Maranhão	1
Pernambuco	4
Bahia	2
Centro-Oeste	**13**
Goiás	2
Distrito Federal	11
Norte	**1**
Amazonas	1
Total	**48**

Quadro 5[7] – UF e região da publicação dos documentos

Local da publicação	Quantidade de documentos
Belo Horizonte (MG)	3
Brasília (DF)	11
Buenos Aires (Argentina)	2
Campinas (SP)	2
Caxambu (MG)	1
Curitiba (PR)	1
Fortaleza (CE)	3
Goiânia (GO)	2
Lisboa (Portugal)	1
Manaus (AM)	1
Marília (SP)	1
Porto Alegre (RS)	4
Recife (PE)	4
Rio Claro (SP)	1
Rio de Janeiro (RJ)	4
Salvador (BA)	2
São Cristóvão (SE)	1
São Leopoldo (RS)	2
São Luis (MA)	1
São Paulo (SP)	4
Total	**51**

Dos 46 documentos aos quais é possível atribuir autoria[8], 33 foram produzidos no âmbito das universidades ou institutos públicos federais, cinco nas universidades públicas estaduais (USP, UERJ e Universidade Estadual do Ceará), seis em universidades privadas e dois são escritos por autores de universidades públicas federais e estaduais.

Quadro 6 – Instituição responsável pela publicação dos documentos

Instituição do(s) auto(res) da publicação	Quantidade de documentos
Universidades ou institutos públicos federais	33
Universidades públicas estaduais	5
Universidades públicas federais e estaduais	6
Universidades privadas	2
Total	**46**

[7] Nesta tabela, não se computam os três documentos publicados no exterior

[8] Considera-se o livro como cinco documentos: o livro em si e os quatro artigos analisados. Não se consideram os nove documentos oficiais.

Considerando os 55 documentos analisados[9], 27 são dedicados a investigar o ProJovem da primeira fase (2005-2007), denominado ProJovem original. Seis estudos trabalham com as duas fases do programa, seja enfatizando as diferenças entre o ProJovem original e o ProJovem Urbano, seja porque o trabalho de campo abrange o momento de transição. Vinte trabalhos focam apenas o ProJovem Urbano e dois deles abordam o ProJovem Urbano Prisional. Apesar de a experiência do ProJovem Urbano ser mais recente, há um considerável número de estudos que focam a nova etapa do programa.

Quadro 7 – Modalidade do ProJovem

ProJovem	Quantidade de documentos
Original	27
Original e Urbano	6
Urbano	20
Urbano Prisional	2
Total	**55**

2.3.2. Temáticas e áreas do conhecimento

A organização da bibliografia em fichas de leitura também permitiu delinear considerações acerca das áreas do conhecimento que se mobilizam em torno do ProJovem. A produção acadêmica está concentrada na área da Educação: dos 46 textos, 34 foram produzidos por pesquisadores ligados a institutos e faculdades de Educação, sendo que, dentro dessa grande área, as pesquisas enveredaram por domínios diversos, tais como ensino-aprendizagem, sociologia da educação e avaliação de políticas públicas. Sete publicações são classificadas na área de Ciências Sociais, seja em Sociologia ou Ciência Política. Para alguns textos, as bordas entre o que é considerado Ciências Sociais ou Educação são muito tênues, então essa classificação poderia ser feita de forma diferente. Encontramos ainda um trabalho em Geografia Humana, Linguística, Psicologia e dois em Serviço Social. Os números mostram que, mesmo o ProJovem tendo um caráter integrado e multidisciplinar – que envolve elevação da escolaridade, qualificação profissional e participação cidadã –, a área dos estudos da Educação é a grande responsável pela investigação acadêmico-científica; outras esferas

[9] Novamente considera-se o livro como cinco documentos e incluem-se os 9 documentos oficiais.

não foram tão permeáveis à temática. Os documentos oficiais não foram classificados por área do conhecimento.

Quadro 8 – Área do conhecimento

Área do conhecimento	Quantidade de documentos
Educação	34
Ciências Sociais	7
Serviço Social	2
Geografia	1
Linguística	1
Psicologia	1
Total	**46**

Quanto à temática abordada pelos documentos, foi possível agrupar os conteúdos em treze grandes campos. Para delimitar os conjuntos, foi necessário reunir os temas em rótulos gerais, que podem ser mais bem compreendidos por meio da leitura do tópico "questões fundamentais" e "conclusões" de cada um dos textos. Muitas das publicações se debruçam sobre mais de um campo, mas é possível identificar predominâncias. Abaixo há uma caracterização dos conteúdos de cada item:

1. **Perfis e concepções dos educandos do ProJovem:** foco nas histórias de vida, trajetórias e características dos jovens; investigação da implementação, impactos e consequências do programa a partir das representações e percepções dos participantes ou egressos do ProJovem.
2. **Percepções de gestores e/ou educadores do ProJovem:** estudo da implementação e dos impactos do ProJovem a partir das percepções e características dos sujeitos envolvidos na execução do programa, (educadores, coordenadores, gestores e formadores de professores);
3. **Políticas públicas para a juventude no Brasil:** análise de teorias, concepções e categorias no campo da juventude; avaliação de políticas públicas de juventude; concepções e experiências de programas voltados para as juventudes, notadamente no campo da educação (inclui educação de jovens e adultos), do trabalho e da participação cidadã.

4. **Ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas no ProJovem:** foco nos materiais didáticos, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, letramento, oralidade e relação dos jovens com o saber.

5. **Ação comunitária:** participação cidadã e protagonismo juvenil no ProJovem.

6. **Políticas públicas para juventude no contexto neoliberal:** estudo das políticas públicas para juventude (inclui educação de jovens e adultos) no capitalismo contemporâneo; implicações da reestruturação produtiva e das reformas do Estado na formulação de políticas de juventude.

7. **Formação dos educadores:** foco nos perfis dos educadores e na formação específica para atuar no programa.

8. **Educação Profissional/Educação de Jovens e Adultos:** relações e tensões entre educação profissional e formação geral; noção de educação integrada; tensões entre educação geral, formação profissional e ação cidadã.

9. **Gestões municipais e a implementação do programa:** papel dos municípios na implementação das políticas de juventude; implicações do arranjo federativo.

10. **Financiamento da Educação:** financiamento da educação integrada e da educação profissional; investimentos públicos em educação.

11. **Educação nas prisões:** caracterização do ProJovem Urbano Prisional; perfis e concepções dos jovens participantes.

12. **Avaliação de políticas públicas para a juventude:** avaliação do ProJovem no bojo das políticas de juventude.

13. **Avaliação do ProJovem:** avaliação específica do ProJovem; impactos, relevância, adequação ao público-alvo, proficiência, evasão, formação profissional, participação cidadã, etc.

"Perfis e concepções dos educandos do ProJovem" é o tema mais recorrente entre trabalhos analisados. Em alguns casos, vem combinado a outros dos tópicos relacionados acima, mas, na maioria das vezes, é o foco principal da pesquisa. Pelo

menos 23 das publicações dedicam-se a investigar as noções e concepções dos educandos, as características dos jovens e as consequências causadas por seu ingresso no programa. Muitos estudos vinculam a questão dos perfis e das concepções dos educandos a outras problemáticas, isto é, utilizam o estudo das representações como um meio para compreender temas específicos. Outros, no entanto, têm como próprio foco de investigação entender o que acham e quem são os sujeitos que participam ou participaram do ProJovem. Trata-se de estudos heterogêneos, que buscam resgatar as potencialidades e as problemáticas do programa.

Onze textos detêm-se numa discussão aprofundada sobre a temática das políticas públicas de/para/com juventude(s) no Brasil, abordando questões conceituais, caminhos metodológicos e um balanço da literatura e das formulações de documentos governamentais e da sociedade civil sobre o tema. Três deles enfocam o pilar da ação comunitária no ProJovem e cinco também se encaixam na categoria "Perfis e Concepções dos educandos do ProJovem".

Nove dos trabalhos abordam o programa a partir de um olhar macro-estrutural, visando inseri-lo nas dinâmicas do capitalismo contemporâneo e no contexto das reformas do Estado. São estudos de viés crítico que, via de regra, apontam como o ProJovem se coaduna às políticas neo-liberais, assistencialistas, compensatórias e de capacitação de mão-de-obra para o mercado. Há mais trabalhos que situam o programa nesse contexto, mas os nove trabalhos destacados põem no centro da análise sobre o ProJovem, as transformações ocorridas no capitalismo e o modelo de acumulação flexível e de reestruturação produtiva que precariza o mundo do trabalho.

Treze documentos interessam-se pela visão que os sujeitos responsáveis pela implementação do programa, notadamente gestores e educadores, desenvolvem sobre o ProJovem. Na maioria dos casos, tais estudos abordam as representações desse público a fim de compreender determinados aspectos, como a prática pedagógica e a formação docente. Em dois casos, no entanto, as próprias representações sociais de educadores do ProJovem são o foco principal da pesquisa.

Seis textos dedicam-se a investigar questões relacionadas a processos de ensino-aprendizagem no programa. Tais pesquisas tecem considerações sobre o funcionamento geral do ProJovem e questões conceituais do estudo das juventudes, mas focam os materiais didáticos, práticas pedagógicas, currículo integrado, oralidade e letramento,

entre outros temas. Dois trabalhos abordam a questão da formação dos professores no âmbito do ProJovem, versando sobre a formação continuada e a problemática do trabalho docente precarizado.

Dois textos põem em relevo as possibilidades e limites do financiamento da educação integrada e da educação profissional. Outros quatro, observam o ProJovem como um programa que relaciona a educação de jovens e adultos – vista como formação geral – e a educação profissional; ou apontam as tensões entre educação profissional, educação geral e ação cidadã. Essas pesquisas buscam esclarecer qual a proposta e de que maneira ocorre a materialização dessa integração e como ela é financiada; um dos artigos faz uma análise conjunta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA) e o ProJovem.

Apesar de a maioria dos documentos observados se direcionarem para questões relativas à implementação do programa, seja ressaltando as percepções dos atores, seja por meio da análise dos aspectos pedagógicos e das concepções do programa, apenas três deles examinam as especificidades do papel das gestões municipais na execução e desenvolvimento da política.

Dois textos tratam da experiência-piloto do ProJovem Urbano Prisional. Um deles realiza uma apresentação institucional da proposta e o outro aprofunda a análise ao observar os perfis e as concepções dos jovens que participam dessa modalidade com base no *survey* realizado pelo programa.

Por fim, dentre os nove textos oficiais, cinco dedicam-se à avaliação específica do programa a partir do SMA – sistema próprio de avaliação nacional do ProJovem, que conta com *surveys*, grupos focais, questionários socio-econômicos e análise estatística. Tais publicações realizam uma ampla análise de dados quantitativos e qualitativos para delinear perfis dos jovens participantes do programa (sexo; composição e arranjos familiares; condições de vida e de moradia; históricos e trajetórias educacionais; trajetória no mercado de trabalho: rendimento, tipo de ocupação, idade em que começou a trabalhar, principais motivações para trabalhar; entre outros). Já o livro *Mostra, Jovem! Rompendo Invisibilidades: perfil e percepções dos participantes da 1ª mostra de produções do ProJovem Urbano* realiza uma estudo sobre os jovens a partir do encontro realizado entre participantes do programa. O próprio documento enfatiza que não se

trata propriamente de avaliação do programa; o estudo apresenta uma preocupação com sentido fenomenológico, buscando apreender a dimensão do vivido, bem como as experiências e as visões de mundo dos participantes, incluindo alguns professores. Os outros três documentos oficiais – do Ipea e do Conjuve – dedicam-se às especificidades do ProJovem, mas também realizam uma análise de outros programas públicos direcionados para as juventudes.

2.3.3. Considerações sobre metodologias de pesquisa e os sujeitos da investigação

Com maior ou menor grau de profundidade, a ampla maioria dos trabalhos realizou o percurso analítico de partir de uma revisão da literatura e/ou análise documental para uma discussão teórico-conceitual de contextualização (sobre políticas públicas para juventude ou o paradigma da educação de jovens e adultos, por exemplo) e uma abordagem teórica específica (sobre a questão da educação profissional, por exemplo). Por razões óbvias, especializações, mestrados e doutorados construíram tais percursos de forma mais consistente; os artigos, de maneira mais sintética. Já os documentos oficiais oscilaram: os estudos provenientes do SMA fizeram uma discussão teórica mais sucinta e foram apresentando concepções fundamentais sobre juventude ao longo das análises; os outros se detiveram mais na discussão teórico-conceitual, em especial o *Mostra, Jovem!*.

As metodologias utilizadas nas pesquisas foram diversas. Dos 46 documentos classificados como teses, dissertações, monografias, artigos, livros e capítulos de livro, 35 realizaram pesquisa de campo com geração de dados primários. Em sua maioria, as investigações desenvolveram estudos qualitativos com sujeitos envolvidos no programa e utilizaram técnicas descritas como: etnografia, entrevista (estruturada, semi-estruturada ou aberta), grupo focal e observação participante. Os estudos quantitativos foram realizados por meio da realização de *surveys* com aplicação de questionários (perguntas abertas e fechadas), posterior tabulação e tratamento estatístico dos dados. Uma das pesquisas, na área de Geografia, propôs também o tratamento cartográfico dos dados coletados. Muitas das pesquisas combinaram os dois tipos de métodos. Esses estudos geraram informações novas, que foram analisadas à luz dos dados nacionais produzidos pelo SMA e do arsenal teórico mobilizado.

Outras dez pesquisas não desenvolveram trabalho de campo propriamente dito, mas realizaram um esforço de exame de documentos oficiais, materiais pedagógicos, relatórios formais, legislações, decretos, diretrizes, documentos internacionais, entre outros, para investigar concepções, relações e implicações possíveis. Além disso, também se debruçaram sobre os *surveys,* grupos focais e análises do SMA e os resultados dos exames de avaliação externa do ProJovem. O estudo sobre os perfis e concepções dos jovens participantes do ProJovem Urbano Prisional seguiu esse caminho. Uma das teses de doutorado encontra-se em andamento e ainda não é possível tecer comentários sobre a metodologia do estudo.

Dos nove documentos oficiais, três não empreenderam trabalho de campo, mas realizaram uma análise institucional dos impactos do programa baseada em dados gerados em outras pesquisas. Cinco são estudos do SMA, que coletaram, sistematizaram e analisaram (inclusive com tratamento estatístico), informações quanti e qualitativas geradas pelo sistema oficial de monitoramento e avaliação do programa. Por fim, a publicação *Mostra, Jovem!* realizou um percurso metodológico que combinou a pesquisa quantitativa (aplicação de questionários) e qualitativa (realização de grupos focais e entrevistas), objetivando mapear grandes tendências e percepções.

Quadro 9 – Tipo de dado produzido

Tipo de dado	Quantidade de documentos
Geração de dados primários[10]	41
Análise de dados secundários	13
Indefinido (pesquisa em andamento)	1
Total	**55**

Para os textos da categoria "Geração de dados primários", é possível indicar quais foram os sujeitos da investigação, ou seja, para quais atores a pesquisa direcionou o olhar. Educandos, egressos, educadores, gestores, formadores de professores e outros segmentos profissionais (como assistentes sociais e psicólogos) são os sujeitos de investigação, com destaque para os dois primeiros. Na maioria dos casos, os estudos constituíram amostras de sujeitos localizados em determinados núcleos do programa em

[10] Nesse tipo de trabalho normalmente também há análise de dados secundários, mas a elaboração dos dados primários prevalece na metodologia de pesquisa.

município(s) específico(s). Nenhum dos trabalhos teve a pretensão de colher dados ou de realizar amostras representativas dos Estados; muitos tinham como escopo analítico os bairros ou as próprias escolas que sediavam o programa. Por conta da estrutura necessária, apenas os cinco estudos do SMA utilizaram, para determinados instrumentos de pesquisa, o universo dos jovens que participaram do programa; muitas das coletas de informações por parte do SMA se originaram a partir de amostras estratificadas.

2.3.4. Projetos de pesquisa

Identificamos, na Plataforma Lattes, alguns projetos de pesquisa sobre o ProJovem, desenvolvidos por pesquisadores cujos trabalhos são analisados aqui. É interessante listar os projetos, pois são pesquisas mais profundas, que duram mais de um ano e são desenvolvidas por um grupo de pesquisadores que contam normalmente com financiamento. Abaixo, há uma lista desses projetos; mais informações podem ser obtidas no item "Observações" da ficha de leitura.

a) Capacitação de formadores do ProJovem Belém (financiado pela Prefeitura Municipal de Belém; 2006-2008);

b) O ProJovem Urbano e seus impactos nas políticas de EJA e juventude e na trajetória educacional dos jovens (financiado pelo Inep; 2010-2012)[11];

c) Perfil dos educadores do ProJovem Urbano (financiado pels SNJ; atual);

d) Trabalho, juventude e qualificação profissional (2009-2010);

e) Pesquisa de avaliação processual do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ProJovem (financiado pela SNJ; 2005-atual);

f) Um estudo com egressos do ProJovem (financiado pela FAPESB; 2009-2011);

g) Escola, trabalho e cidadania – um estudo longitudinal com jovens egressos e não-ingressantes de um programa de inclusão de jovens (financiado pela CAPES; 2007-atual);

h) Juventude em situação de risco? Uma análise a partir do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/ ProJovem (financiado pela FACEPE; 2008-2010);

i) Modernidade, juventude, risco e reconhecimento: uma análise das estratégias socioculturais do ProJovem (financiado pela UFPB; 2007-2008);

[11] Esta revisão bibliográfica é uma das etapas desse projeto.

j) O livro *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais* é fruto de um projeto de pesquisa da UFBA, UFMG e a UFMA (financiado pela CAPES; 2007-2010).

2.4. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem

Um dos objetivos específicos desta revisão bibliográfica foi compreender em que medida as pesquisas sobre o ProJovem abordaram a questão de perfis, trajetórias, concepções, expectativas e representações dos participantes ou egressos do programa. A investigação sobre quem são e o que acham esses jovens tem, em muitos estudos, o objetivo de compreender o público-alvo, a implementação e os impactos da política do ponto de vista dos sujeitos para os quais ela se direciona. Nesse sentido, não focamos aqui gestores e professores, mas propriamente os estudantes que participam ou participaram do ProJovem.

O item 2.3.2 evidenciou que 23 pesquisas acadêmicas e 6 documentos oficiais têm como foco de análise os perfis e as concepções dos jovens – o que aponta a forte recorrência dessa abordagem. Consideramos que um olhar atento sobre os resultados de *surveys*, entrevistas, análises, observações participantes e grupos focais pode iluminar certas problemáticas do programa e de demais políticas de juventude. Como aponta a tabela abaixo, as pesquisas interessam-se pelos significados atribuídos pelos sujeitos e muitas delas têm como foco principal da análise esse quesito; outras, também se debruçam sobre as percepções dos gestores e educadores; a moldura geral e conceitual das políticas públicas para a juventude no Brasil; o contexto das políticas neoliberais; e temas como "ação comunitária" e o papel das gestões municipais no programa.

Quadro 10– Publicações com a temática "Perfis e concepções dos educandos do ProJovem"

Identifi-cação	Título	Temática(s)
Dis1	1. À luz do dia, nem todos os gatos são pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do ProJovem Urbano	Políticas públicas para a juventude no Brasil. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem. Percepções de gestores do ProJovem.
Dis2	2. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos na RMSP: o caso do ProJovem (2005-07)	Políticas públicas para a juventude no Brasil. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem. Percepções de gestores do ProJovem.

Dis5	3. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis7	4. O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários	Políticas públicas para a juventude no Brasil. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis9	5. A ação comunitária do ProJovem: um instrumento para promover a participação do jovem?	Políticas públicas para a juventude no Brasil. Ação comunitária no ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis10	6. ProJovem Urbano da Escola Papa João XXIII do Bairro Vila União: significados atribuídos pelos jovens na perspectiva da psicologia comunitária e da psicologia ambiental	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis11	7. Política pública para juventude: a implementação do ProJovem Urbano em Iranduba/AM	Políticas públicas para juventude no Brasil. Percepções de gestores e educadores. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis12	8. A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital: estudo a partir do ProJovem Fortaleza	Políticas públicas para juventude no contexto neoliberal. Percepções de gestores e educadores do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis13	9. Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba-PR	Políticas públicas para juventude no contexto neoliberal. Percepções de gestores e educadores do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis14	10. Juventude, participação e direitos: um olhar para as percepções de jovens do Rio de Janeiro sobre sua participação no ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária)	Políticas públicas para a juventude no Brasil. Percepções de gestores e educadores do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis15	11. A implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS, sob a perspectiva dos jovens participantes	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem. Políticas públicas para juventude no contexto neoliberal.
Dis18	12. Governamentalidade e inclusão pela gestão dos riscos nas políticas de juventude: um estudo a partir dos egressos do ProJovem	Políticas públicas para a juventude no Brasil. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Dis22	13. ProJovem: impactos da inclusão de jovens – uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco de esporte e lazer em Recife	Percepções de gestores e educadores do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Art7	14. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos	Perfis e concepções de educandos do ProJovem.
Art8	15. Como ocorre a relação com o saber no ProJovem Urbano?	Perfis e concepções de educandos do ProJovem.
Art10	16. A educação para a juventude na perspectiva dos usuários do PROJOVEM em Caucaia (Ce)	Perfis e concepções de educandos do ProJovem. Percepções de gestores e educadores do ProJovem.
Art12	17. A educação de jovens no governo Lula: considerações sobre o ProJovem no município de João Pessoa	Perfis e concepções de educandos do ProJovem. Gestões municipais e a implementação do programa.

Art13	18. Jovens privados de liberdade: da invisibilidade à inclusão escolar	Educação nas prisões. Perfis e concepções de educandos do ProJovem.
Liv1	19. Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Cap1/Liv 1	20. "Perfis" de jovens e concepções de juventudes	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Cap2/Liv 1	21. Os egressos do ProJovem em São Luís: quem são esses sujeitos?	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Cap3/Liv 1	22. O ProJovem como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre a elevação da escolaridade de jovens egressos.	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Cap4/Liv 1	23. Um olhar sobre o eixo escolarização do ProJovem a partir da percepção de mudança dos seus beneficiários.	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Ofc4	24. Relatório final de avaliação do ProJovem original, 2005 a 2008.	Avaliação do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Ofc5	25. Sumário executivo: avaliação do ProJovem Urbano, 2008-2009.	Avaliação do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Ofc6	26. Perfil e percepções dos alunos no ProJovem Urbano, setembro de 2008 a dezembro de 2009.	Avaliação do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Ofc7	27. Permanência e não-permanência no ProJovem Urbano.	Avaliação do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Ofc8	28. Desempenho e proficiência dos alunos no ProJovem Urbano.	Avaliação do ProJovem. Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.
Ofc9	29. Mostra, Jovem! Rompendo Invisibilidades: perfil e percepções dos participantes da 1ª mostra de produções do ProJovem Urbano	Perfis e concepções dos educandos do ProJovem.

2.4.1 Considerações sobre os resultados das pesquisas

Entre os diversos resultados apresentados nas pesquisas, é possível levantar algumas tendências e questões recorrentes na temática "Perfis e concepções dos educandos do ProJovem". As pesquisas acadêmicas apresentam certos aspectos positivos e inovadores do programa, mas apontam, a partir do trabalho de campo, problemas de implementação, inadequações e os limites da política. As publicações oficiais, por sua vez, quase não chamam a atenção para esse último aspecto.

Destaca-se, entre os documentos revisados, a identificação do perfil geral do participante do ProJovem com o aluno da EJA, sobretudo, no aspecto socioeconômico e na trajetória escolar anterior marcada por "fracassos" na educação regular. Por isso mesmo, um dos principais nós do programa, analisado em muitos textos, é a questão da evasão. Um ponto que merece destaque é o público predominantemente feminino do programa e as implicações desse fenômeno. Outra questão recorrente: os jovens avaliam muito positivamente os professores do programa, comumente apontados como

dedicados, pacientes e como os grandes responsáveis pelos aspectos positivos dos cursos. A efetivação da elevação da escolaridade (conclusão do Ensino Fundamental) é o item mais bem visto pelos estudantes, fato que está conectado à valorização dos docentes do programa. A qualificação para o trabalho e os arcos profissionais são os aspectos com pior avaliação de impacto e que demonstram graves problemas de implementação.

No quadro abaixo, apresentamos alguns pontos que merecem ser destacados:

Dis1 Constata-se que a maioria dos inscritos abandona o ProJovem Urbano antes de concluí-lo, apesar das elevadas expectativas institucionais do programa. Procurando contribuir com a compreensão desse fenômeno, o estudo analisa as expectativas dos jovens integrantes e as percepções sobre limites e possibilidades de realização dessas expectativas. Os resultados demonstram que os participantes possuem expectativas – no nível de uma consciência discursiva – de integração e mobilidade social ascendente construídas em projeções de elevarem sua escolaridade e de conseguirem se inserir em melhores oportunidades no mercado de trabalho, percebidas como "possibilidades" trazidas pelo programa. Entretanto apresentam percepções sobre os limites de realização plena, segura e garantida dessas expectativas, frente aos problemas e desafios enfrentados nos contextos das periferias urbanas, conhecidos e mediados em seus cotidianos. O saber prático que possuem sobre os limites para efetivação de seus objetivos almejados demonstra incidir sobre os a condição de suas permanências no ProJovem Urbano.
Dis5 As categorias de análise que emergem do discurso dos egressos remetem exatamente às três dimensões do programa, fato este que parece demonstrar que o objetivo da proposta pedagógica integradora não foi alcançado, uma vez que, nesses resultados, as categorias se apresentaram desconexas e desarticuladas da proposta inicial. Em síntese, umas das dificuldades de se atrelar o discurso à prática numa ação de natureza social é que nesta, o outro lado (a prática) é constituída por pessoas, sujeitos sociais dotados de suas especificidades.
Dis7 Uma das possibilidades de análise de políticas públicas é compreender qual o seu impacto sobre os beneficiários, no entanto não são muitas as pesquisas que procuraram ouvir o egresso, muito provavelmente por conta da dificuldade de encontrá-lo, já que os vínculos institucionais foram desfeitos e quase nunca os registros de cadastramento correspondem à realidade atual. Assim aconteceu nesta pesquisa, encontrar os jovens se caracterizou no maior desafio. Como resultado observou-se que, das mudanças percebidas pelos jovens, algumas são mais valorizadas que outras. A conclusão do Ensino Fundamental aparece como o principal ganho para os jovens entrevistados, pois lhes trouxe novas perspectivas e aumento da autoestima e confiança. Considerada pelos próprios jovens como o grande diferencial do programa e o maior motivador para a inscrição no mesmo, a qualificação profissional oferecida, quando foi oferecida, não correspondeu às expectativas iniciais e, como consequência, as mudanças que causou não impactaram a percepção dos jovens. Os arcos ocupacionais, previstos para durar três meses, nos núcleos onde foram oferecidos, tiveram sua duração reduzida para três semanas. O nível proposto foi considerado excessivamente básico pelos jovens, não possibilitando ganho significativo de conhecimento. A ausência entrega dos certificados de participação no curso impede a atualização dos currículos. A relação com o mundo do trabalho também foi alterada, a conclusão do Ensino Fundamental e a ampliação da rede social diversificaram as formas utilizadas para procurar emprego, possibilitando inclusive a inscrição em concursos, antes não referida, e a procura por agências especializadas.
Dis9

Em linhas gerais, a pesquisa aponta para uma mudança na forma de agir e pensar dos egressos. O ProJovem traz uma perspectiva que se coaduna com certa concepção de política pública para juventude, uma vez que pretende atender à diversidade de juventudes, em seus múltiplos contextos. O programa se orienta pelo princípio da participação desde a proposta de gestão compartilhada ao processo de avaliação dos resultados. Na análise qualitativa, entretanto, diversas falas deixaram de evidenciar qualquer relação entre a participação do ProJovem a uma participação crítica. Embora exista uma tendência de parte significativa dos jovens se considerarem protagonistas, não há ainda uma postura de iniciativa em termos de ação por parte do público analisado, o que reflete a postura da sociedade, de modo geral. Alguns dados ratificam o conceito de Ação Comunitária do ProJovem associado à ajuda e à solidariedade, sendo que a participação se deu, especialmente, por meio do desenvolvimento de trabalho voluntário.

Dis11

As principais conclusões da pesquisa estão centradas na perspectiva que retrata a questão dos usuários do programa, os quais afirmam que as aulas de qualificação profissional e participação cidadã, bem como a infra-estrutura dos núcleos necessitam ser revistas, a fim de favorecer a realização de aulas práticas, o bem-estar e o protagonismo juvenil. No que se refere às aulas ministradas e ao material didático utilizado pelo ProJovem Urbano, a situação difere, pois, na opinião dos alunos, os livros abordam conteúdos bons, de fácil compreensão e os professores são atenciosos, conseguindo expor muito bem os assuntos de suas aulas, fatores estes que podem ser considerados pontos positivos na implementação do programa. Em Iranduba (AM), foi possível notar que as capacitações dos educadores ocorrem regulamente e que alcançam o fim a que se destinam, pois uma das principais razões para os alunos considerarem as aulas do ProJovem boas refere-se ao bom desempenho dos professores na sala de aula.

Dis12

Os resultados da pesquisa revelam um contexto educativo afetado por problemas sociais e econômicos, fortemente marcado pelo viés neoliberal de sucateamento das instituições públicas. A proposta implementa um modelo de escolarização mínima, em quantidade e em qualidade, de conteúdos estudados e de conhecimentos referentes à qualificação para o trabalho. O programa apresenta ainda contradições inclusive em relação aos objetivos que se propõe, uma vez que não atende sequer às intenções de qualificação desses sujeitos para o mercado de trabalho. Os alunos, por sua vez, não esperam da escola somente a aprendizagem de conteúdos que em nada se relaciona com sua realidade de vida, como dizia Gramsci, uma "cultura enciclopédica"; ou, para aprender conhecimentos já prontos, eles procuram a escola em busca da garantia de um futuro melhor. Percebem-se nas falas, planos para o futuro, sonhos todos alicerçados na educação.

Dis 13

No estudo de caso envolvendo o ProJovem – Curitiba, observou-se que perfil dos alunos é delineado pelas seguintes características: a maioria desses alunos está na faixa de idade entre 19 e 21 anos, são mulheres, solteiro(a)s, residem no Bairro Industrial e arredores, residem em casa própria, nasceram em Curitiba, com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos; a maioria deles não estava estudando antes, interrompeu sua trajetória escolar na 7ª série, abandonou os estudos por causa do desinteresse, falta de vontade e gravidez acompanhada da condição de maternidade. No conjunto de questões sobre o ProJovem, as principais opiniões e informações emitidas foram: os alunos pesquisados tomaram conhecimento do projeto através de informações de amigos e meios de comunicação, ingressaram no curso objetivando terminar os estudos, estão desempregados, acreditam que o programa pode ajudar na obtenção de emprego, consideram importante a acessibilidade à tecnologia através do estudo no ProJovem, especialmente no caso da informática, consideram úteis as informações e os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso para a vida profissional e outras esferas de sua vivência, atribuem importância ao curso no sentido de permitir o término ou conclusão dos estudos, melhorar escolaridade, aprender direitos e deveres, preparar para o mundo do trabalho. Também a maioria desses alunos mencionou a intenção de continuar os estudos dando preferência aos cursos de mecânica, Ensino Médio e administração.

Dis14

A pesquisa demonstra que o ProJovem é percebido pelos jovens entrevistados não somente como um direito, mas também como um favor. Em alguns aspectos, os jovens reconhecem benefícios nessa iniciativa do governo, no entanto não acreditam que venha a promover uma mudança em sua condição de vida, pois não atende a suas expectativas de direitos igualitários. Os jovens demonstram estar conscientes de seus direitos, sua participação e suas responsabilidades.

Mesmo que a condição infanto-juvenil, vivida pelo jovem tenha sido adversa, o novo momento é vivenciado com esperança e otimismo, mas também com desesperança e incertezas. Os jovens têm expectativas de que serão beneficiados com maiores oportunidades, que acreditam ser oferecidas a esse segmento, mas manifestam seu medo de não alcançá-las. As percepções dos jovens sobre participação cidadã são descritas como: a oportunidade de debater com políticos; a comunicação de ideias; a ajuda aos necessitados; estar inteirado com o que acontece na comunidade e ainda participar da sociedade e do que acontece nela. O PLA também foi citado como exemplo de participação cidadã na comunidade. O grupo diz ter tomado gosto pelos estudos; ter adquirido mais esperança e expectativas em relação a futuros projetos de vida; ter aprendido a comunicar-se melhor; a oportunidade de conhecer museus e outros atrativos do Rio de Janeiro, que não teriam conhecido se não estivesse no projeto.

Apesar da imposição da necessidade e sobrevivência, a qualificação profissional se apresenta como o maior fator de motivação que leva o jovem a se inscrever no ProJovem. Se a qualificação desperta no jovem a expectativa de conseguir um emprego digno, se, durante o curso do programa, ele confirmar que essa expectativa pode se concretizar, é provável que ele se mantenha no programa durante um ano. Mas, para isso, é preciso repensar a forma que de execução desse eixo. Infelizmente, a forma como a qualificação profissional é oferecida não contempla a multiplicidade de jovens que participam do programa.

Dis15

O ProJovem, no seu entendimento de ensino, articulou as demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de autorrealização das pessoas. Imprimiu às suas ações um forte viés dos benefícios do desenvolvimento da autoestima como mecanismo de superação e enfrentamento das condições precárias de existência, o que levou ao raciocínio de que bastava sublinhar as qualidades do indivíduo para que este pudesse potencializar mudanças no seu modo de ver a vida, sem, contudo, mexer nas estruturas. As falas dos jovens entrevistados se aproximaram quanto às contradições vividas por estes no decurso do programa. Para esses jovens, o programa não atingiu tudo o que se propunha, mas contribui para alargar, de certa forma, uma expectativa de continuidade nos estudos, que, até o fim desta pesquisa, só havia se concretizado para uma das entrevistadas. O saldo positivo ressaltado foi a conclusão do Ensino Fundamental, os negativos ficaram a cargo do não atendimento aos objetivos do programa: qualificação profissional, re-inserção do jovem na escola formal, inserção, no mundo do trabalho, de forma digna e valorosa, inclusão digital para além do uso instrumental do computador.

Dis18

Os resultados indicaram que o tratamento político da juventude parece ter a função de normalizar, guiando os jovens para determinada forma de "cidadania". Os jovens declararam que não se vêem em *risco*, contudo, identificam que há sempre um *outro* dentro do ProJovem, que está em *risco*. Os dados apontaram também que as relações de vínculo estabelecidas entre os jovens e os professores no âmbito do programa é um diferencial no processo educativo em questão. Por outro lado, os jovens egressos que estão dando continuidade a sua trajetória de escolarização não retornaram à escola formal e encontram-se matriculados em outro programa de aceleração. Dentre os jovens que não estão estudando, uma delas disse que não voltou para escola e nem pretende, outra, disse que não há vaga no Ensino Médio.

Outra questão que foi identificada no perfil dos jovens é que, apesar de os documentos afirmarem que concebem os jovens como sujeitos de direitos, o ProJovem justifica sua existência caracterizando a juventude das periferias com adjetivos extremamente desqualificantes. Em outras palavras, é porque as juventudes pobres estão envolvidas em processos de violência, com

drogas, têm baixa escolarização, têm filhos precocemente e têm dificuldades de se relacionar é que foi preciso formular uma política de juventude. Na verdade, há, em ambas as fontes (os documentos e os jovens), uma contradição que caminha ora para pensar a juventude como uma fase privilegiada, ora como um segmento que vive e cria problemas e que são considerados como inerentes a essa fase.

Art 8

Os dados obtidos na pesquisa foram tabulados examinados pelo autor, atentando-se às questões sociais, aos discursos e às concepções subjacentes. As respostas giraram em torno dos seguintes temas: escolaridade antes de entrar no programa, evasão, por que procuraram o programa, por que permanecem no programa, o que querem aprender, o que esperam ao concluir. Os resultados obtidos foram intrigantes, visto que os alunos do ProJovem vêem, no programa, uma alternativa para a ascensão profissional. É perceptível, no discurso de alguns alunos, que a aprendizagem é realizada de forma interdisciplinar e integradora, o que estimula o primeiro passo para aumentar a autoestima dos alunos, visto que esta se encontra decadente com o histórico do fracasso escolar. Nesse ponto é que a relação com o saber se mostra ainda mais relevante, pois, se esta for baseada em situações significativas, valorizando os saberes dos alunos, o desejo fomentará e mais eficaz será o processo, para que assim possam se relacionar melhor social e profissionalmente. A relação de proximidade e de dedicação entre professor e aluno é um dos principais motivos, segundo o resultado da pesquisa, para que o alunado se mobilize, evitando a evasão, bem como para que a relação com o saber se torne mais positiva.

Art10

O foco do artigo decai sobre as noções e percepções – não consensuais – que estão em voga no ProJovem, como juventude, cidadania, protagonismo juvenil, entre outras. A idéia de jovem como sujeito social não tem sido a orientação predominante das políticas públicas destinadas aos jovens no país. Há a convivência de orientações diversas nas ações voltadas a esse segmento. Em linhas gerais, os dados sistematizados revelam que os segmentos pesquisados detêm uma visão otimista do programa. Embora não se questione a necessidade e a demanda por ações públicas includentes e integradoras, como é o ProJovem, observa-se, entre os pesquisados, a visão romântica da iniciativa, fortemente alimentada pela política local. Somente uma professora, ao mencionar a bolsa concedida pelo programa, faz referência ao caráter de política "compensatória que não resolve a questão social".

São questões de ordem primária que aparecem no centro das preocupações dos jovens do programa em Caucaia (CE), sinalizando a necessidade de investimentos públicos voltados para a geração de renda. Cabe observar que, mesmo enfrentando situações de vida difíceis, os alunos mostram que têm expectativas de futuro e incorporaram a ideia de cidadania para além dos direitos. A noção aparece em registros, associada à categoria trabalho, participação e dignidade, percebendo-a como construção da qual eles devem ser sujeitos ativos. Tal interpretação traz elementos que apontam para a compreensão, pelo menos, no plano do discurso, da cidadania em enfoque emancipatório.

Art12

Um dos elementos de orientação da análise do programa é a questão de gênero, ou seja, a diversidade de experiências que podem ocorrer a partir da condição de ser homem ou ser mulher no ProJovem. Tanto os dados nacionais quanto os locais podem ser explorados no sentido de se estabelecer cruzamentos/relações entre a condição de gênero e aspectos econômicos como, por exemplo, a situação de ser ou não chefe de família. Um dos primeiros pontos a se comentar, analisando o perfil de entrada dos jovens, tanto em João Pessoa (PB) quanto no cenário nacional, é a expressiva participação das mulheres, sendo, em sua maioria, maiores de 21 anos. Os dados apontam, neste sentido, que uma parte significativa da demanda pelos serviços do ProJovem se relacionam com mulheres que tiveram seu ciclo de estudos interrompido e que, em sua maioria, foram retomados após essa idade. O grande percentual de jovens que afirmam ter filhos corresponde ao sexo feminino.

Outro elemento importante é analisar a evasão. Os fatores que incidem para a ausência da

conclusão do curso (dentre eles, a evasão e o não cumprimento das exigências mínimas do programa) são mais recorrentes nos homens do que nas mulheres, provavelmente por situações ligadas ao mercado de trabalho (grande causa das evasões segundo os dados nacionais). Informações como essas podem contribuir para traçar perfis de como esses jovens têm se relacionado com elementos da transição para a vida adulta, que, tradicionalmente, foram firmados na sociedade (ser ou não chefe de família, ter ou não filhos, etc). O estudo aponta a dimensão plural dos jovens participantes do curso que, mesmo estando em condições economicamente desfavoráveis, apresentam peculiaridades em relação a gênero, relação com o mundo do trabalho, integração com a família e transição para a vida adulta. As informações analisadas, tanto em João Pessoa (PB) quanto no cenário nacional, apontam a necessidade de consideração dessas condições plurais que, decerto, estabelecem formas diversas de experiência juvenil no grupo analisado.

Art13

O artigo apresenta uma análise preliminar do ProJovem Urbano Prisional através de dados disponíveis acerca de sua implementação e do perfil dos jovens participantes dessa modalidade experimental do programa. As informações apresentadas tomam como base os dados referentes aos alunos presentes nas unidades prisionais em março de 2010, quando lhes foi aplicado um questionário, de caráter censitário, com o objetivo de conhecer algumas de suas características socioculturais. Em relação ao perfil desses jovens, o *survey* do ProJovem Prisional aponta a predominância dos afrodescendentes – 70,1% dos alunos, demonstrada ao se agregar o percentual dos que se identificam como pretos (24,7%) ao de pardos (45,4%). No que tange à distribuição dos alunos por grupos de idade, é possível observar uma concentração na faixa situada entre 18 e 24 anos, reconhecida, em outros estudos, como aquela na qual a vulnerabilidade dos jovens se mostra mais acentuada.

A trajetória educacional dos alunos é outra evidência que os dados apontam. Chama a atenção o fato de que 29,9% dos alunos não concluíram qualquer das séries do Ensino Fundamental. Perguntados sobre o fato de terem abandonado a escola alguma vez, 42,3% responderam negativamente, enquanto os 57,7% restantes o fizeram. Indagado sobre quantas vezes abandonou a escola, esse segundo grupo, em sua resposta, remete às inúmeras tentativas que os jovens fazem para dar curso a suas trajetórias escolares, apesar das diversidades e do processo de "expulsão" do sistema escolar a que são sistematicamente submetidos: cerca de 17,8% deles abandonaram a escola mais de 3 vezes.

Cap1/Liv1

Através da realização dos grupos focais e dos questionários, foi possível traçar um perfil dos jovens pesquisados e de suas trajetórias após a conclusão do programa. Um aspecto relevante se relaciona ao valor atribuído pelos jovens à certificação da conclusão do Ensino Fundamental, mais até que à bolsa mensal recebida. Por conta do atraso da certificação ou por ela não ter ocorrido até seis meses depois da conclusão do curso, os jovens de Contagem (MG) e Belo Horizonte (MG) denotaram um ceticismo maior em relação ao programa, ao passo que os jovens de Vitória (ES), com os certificados em mãos, avaliaram positivamente o programa.

Cap2/Liv1

Foi possível detectar na amostra de 105 egressos que, ao iniciarem o ProJovem, 23 alunos haviam concluído o Ensino Fundamental e 5 já possuíam o Ensino Médio completo – ou seja, não atendiam aos critérios do programa. Uma das razões para esse fato foi a perspectiva de qualificação profissional e o acesso mais rápido ao mercado de trabalho, além da bolsa mensal. A cidade de São Luis (MA), de acordo com a amostra selecionada, apresentou o seguinte perfil: os egressos eram, em sua maioria, mulheres (73%), situavam-se na faixa etária entre 23 e 26 anos, com estado civil solteiro. As famílias possuem entre um e quatro filhos. A maioria mantém vínculos familiares, seja com pais ou cônjuges. Chama a atenção o fato de que apenas uma pessoa mora sozinha.

Cap3/Liv1

O principal foco do estudo refere-se à elevação da escolaridade dos egressos. É interessante observar que todos os egressos participantes da pesquisa responderam afirmativamente quando

indagados sobre a conclusão do Ensino Fundamental ao final dos doze meses, o que parece indicar que a finalidade da elevação da escolaridade foi alcançada com êxito. Contudo vale lembrar que seria necessária uma análise mais detalhada da qualidade dessa formação visto que o período de escolarização do programa é considerado pequeno. Outro aspecto é o da continuidade dos estudos em nível de ensino médio: 65% dos egressos responderam que estão cursando, 5% já concluíram, 5% não cursaram e 25% têm o Ensino Médio incompleto por incompatibilidade entre estudos, trabalho e filhos. De acordo com os dados obtidos, 90% dos jovens ingressaram no programa com o intuito de acelerar a escolaridade e recuperar o tempo perdido fora da escola. Desse total, 55% apresentaram essa como a única motivação e 35% declararam que a ajuda financeira também foi um motivo. Os 10% restantes já haviam concluído o Ensino Fundamental, e o interesse estava apenas na bolsa. Apesar da importância dada pelos jovens à elevação da escolaridade, pôde-se observar que a realidade vivenciada pelos jovens em termos de acesso à educação nas periferias das grandes metrópoles estava muito distante das suas reais possibilidades.

Cap4/Liv1

De acordo com os dados do SMA, em 2008 em Salvador (BA), ao final das três entradas de turmas, foram matriculados 14.498 jovens e 3.553 foram aprovados, o que aponta apenas 24,5% de aproveitamento. Esses dados merecem atenção especial, pois apontam para um baixo aproveitamento do programa quanto a um de seus objetivos principais, a conclusão do Ensino Fundamental. No entanto não se pode esquecer um dos principais problemas enfrentados pelo programa: a evasão, também bastante presente em outras políticas voltadas para a EJA. Mais da metade dos jovens matriculados na cidade de Salvador não compareceram ao Exame Final Nacional Externo, que tem caráter obrigatório para a aprovação no programa. Dos que realizaram o exame, 77,22% foram aprovados.

O estudo focou nas mudanças percebidas pelos jovens que conseguiram chegar até o final e tiveram sucesso, ou seja, lograram concluir o Ensino Fundamental. Em relação à continuidade dos estudos, 42,2% dos egressos estavam na escola no momento da pesquisa, sendo que 21,88% deles declararam estar cursando o Ensino Médio regular, 14,58% o Ensino Médio supletivo, 21% o ensino médio PROEJA e apenas 0,52% algum curso técnico. 37,5% informaram que, apesar de não estarem na escola, pretendem retomar os estudos. A pesquisa apresenta outros resultados em relação à trajetória escolar dos egressos, como os motivos da interrupção dos estudos. Através da análise das falas dos jovens nos grupos focais e dos dados quantitativos apresentados é possível localizar alguns problemas quanto aos certificados de conclusão do Ensino Fundamental e à divulgação dos resultados, o que aponta para problemas de implementação do programa em Salvador. A maioria dos entrevistados declarou que as atividades realizadas no Ensino Médio são feitas com facilidade ou com muita facilidade, o que denota que houve ganho de aprendizagem, que possibilitou uma retomada efetiva à escola. Apenas 19,05% das respostas válidas apontam para nenhuma influência do ProJovem quanto à relação do egresso com a escola.

Segundo a percepção dos egressos, ter o Ensino Fundamental trouxe transformações concretas em suas vidas, como estudar no Cefet, por exemplo, algo que anteriormente não era cogitado por eles. Outro ponto importante levantado é que ter o Ensino Fundamental aumenta suas chances no mercado de trabalho, pois eles passam a ser vistos por eles mesmos e pelos empregadores de maneira mais positiva. Também transformações mais sutis, em especial no que se refere às mudanças de atitude, foram referidas pelos jovens: a autoestima se altera positivamente, desencadeando várias outras alterações de atitude.

O artigo conclui, que apesar dos problemas de implementação, mudanças foram percebidas e relatadas pelos jovens, especialmente mudanças atitudinais, passíveis de agrupamento em três níveis: em relação ao outro, em relação a si próprio e em relação à comunidade. Também chama atenção o fato de que não só os jovens que deram continuidade aos estudos referem uma mudança de atitude e na autoestima, mas também naqueles que não conseguiram se manter na escola foi possível observar tais alterações. Assim, é possível afirmar que a vivência no programa ampliou os horizontes dos jovens.

Ofc4

O estudo elabora uma síntese dos resultados do Subsistema de Avaliação do ProJovem do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem (SMA), em relação ao período de 2005 e 2008, no qual 241.235 jovens distribuídos em 57 capitais e regiões metropolitanas se matricularam, dos quais 146.451 chegaram a cursar e 106.504 a concluir. A desistência, portanto, representou um dos maiores desafios para o programa.

O perfil socioeconômico dos jovens ingressantes é muito similar ao dos jovens concluintes, o que permite afirmar que se trata de uma política pública inclusiva, que incorpora, sem distinção, todos os grupos sociais e os trata de forma equânime. Além disso, foi pesquisada a eficácia: a taxa de certificação foi superior a 81%, superior à média dos concluintes da escola regular. Conclui-se que as causas da evasão são multifatoriais e necessariamente associadas a contingências pessoais – não se relacionam a questões estruturais do programa – visto que o perfil dos evadidos e dos concluintes é semelhante. É necessário, no entanto, viabilizar modos de tornar a frequência às aulas menos conflitante com as atividades remuneradas exercidas pelos alunos.

Ofc5

Para o período de 2008 a 2009, o SMA sistematizou informações referentes a desempenho e proficiência dos alunos, perfil dos jovens do programa, condições da oferta, expectativas e percepções dos jovens, recrutamento, permanência e evasão, perfil dos educadores, caracterização geral do atendimento do ProJovem Urbano, além do PPI, material didático, qualificação profissional e participação cidadã.

Em relação à qualificação profissional, a pesquisa apontou que quase 40% dos alunos não estavam realizando nenhuma atividade remunerada na ocasião, um percentual significativo de desemprego. Os dados demonstram que quase metade dos jovens que recebem salário por atividade profissional encontra-se em situação de grave pobreza. Um número expressivo de estudantes trabalhadores se encontra na informalidade. O contexto socioprofissional dos estudantes do ProJovem Urbano reitera os objetivos do programa em torno da inclusão social de jovens mediante a sua "re-inserção na escola e no mundo do trabalho de modo a proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania".

Identificou-se que o perfil do aluno é caracterizado pela baixa qualificação para o trabalho, pela vivência de situações de desemprego, imprevisibilidades e subalternidade salarial. O perfil social marcado pela presença de jovens mulheres negras e pardas indica a necessidade de políticas afirmativas e uma necessária articulação entre políticas de inclusão desse público específico (71,3% dos participantes do programa são mulheres; dentre elas, 70,84% se declaram negras ou pardas; 51,2% dos estudantes do programa são mulheres negras ou pardas). Os dados coletados até o momento expressam, de modo geral, a positividade das avaliações e percepções de estudantes e educadores em relação à efetivação e aos objetivos do ProJovem Urbano.

Ofc6

O caderno aborda o perfil dos alunos do ProJovem Urbano e suas percepções a respeito do programa, de forma a possibilitar maior entendimento sobre as características do alunado e as principais necessidades, dificuldades e anseios expressos pelos jovens. De modo geral, os indicadores socioeconômicos dos jovens participantes do ProJovem Urbano apontam um perfil predominantemente feminino, de cor/raça parda ou preta e caracterizado por uma trajetória escolar acidentada, baixa renda familiar, baixo poder aquisitivo, oportunidades precárias de inserção no mercado de trabalho e redes de sociabilidade restritas.

As trajetórias escolares são acidentadas e marcadas por baixa escolarização dos pais, por reprovações e, principalmente, por consecutivas entradas e saídas nas redes de ensino e abandono precoce. Os principais fatores causais apontados foram: necessidade de trabalhar, gravidez e fragilidade dos laços familiares. Os jovens, em geral, consideram o programa uma oportunidade ímpar de voltar a estudar, de conseguir o diploma e a capacitação profissional. Os arcos ocupacionais também são apontados como uma das principais motivações para o ingresso no programa.

Algumas dificuldades de ordem pessoal e relacionadas à organização do programa são

mencionadas como barreiras para o aproveitamento. As dificuldades mais citadas foram: as obrigações pessoais e a distância entre o núcleo do ProJovem e o local de residência ou de trabalho do jovem. No que tange ao funcionamento do programa, alguns aspectos não atendem às expectativas de muitos dos alunos, como: a ausência, em alguns núcleos, de aulas práticas nos arcos ocupacionais e o não funcionamento adequado dos laboratórios de informática.

De um modo geral, as avaliações sobre o ProJovem Urbano são positivas, e se constroem, muitas vezes, em contraposição com experiências anteriores, vividas no ensino regular. Os jovens apontam algumas diferenças, como o maior estímulo e a atenção que recebem dos professores; a maior dedicação dos professores e dos alunos; maior flexibilidade de horários. Os jovens relatam mudanças em suas atitudes, comportamento e autoestima e consideram os professores os principais responsáveis por essa mudança. Outro fator atrativo do programa é o auxílio financeiro, que raramente é mencionado como incentivo inicial para a entrada, mas é importante para custear a permanência. Os jovens se mostram otimistas quanto à continuidade de suas trajetórias escolar e profissional. A percepção que mais se destaca positivamente é a relacionada à possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, está a possibilidade de conhecer pessoas e fazer novos amigos. Cabe enfatizar que o benefício menos citado se refere à obtenção de um trabalho como consequência da entrada no programa.

Um balanço geral do perfil do alunado do programa, suas percepções e expectativas indica que a conjugação da escolarização com outros direitos faz do ProJovem Urbano uma opção atrativa para jovens provenientes das camadas mais vulneráveis dos contextos urbanos brasileiros.

Ofc7

No âmbito do SMA, o caderno temático tem como objetivo a questão da *permanência* no ProJovem Urbano. A análise dos dados da 1ª entrada aponta que, em relação à meta de matrículas (100%), foram concretizadas 71% (por problemas individuais ou de implementação) e 38% dos jovens concluíram todo o processo. Cabe ressaltar que os dados não são uniformemente distribuídos entre as coordenações locais: Carapicuíba (SP) apresentou 10% de eficácia em relação à meta e Paulista (PE), 71%.

Os resultados desta análise parecem corroborar a hipótese de que a intensidade da participação dos alunos e os vínculos estabelecidos com o programa têm impacto nas decisões cotidianas e motivações individuais que afetam a permanência. Após determinado patamar, as chances de evasão se tornam mais remotas. A constatação de que as probabilidades de evasão são superiores às probabilidades de permanência para alunos com participação igual ou inferior a cinco presenças mostra que a infrequência se converte comumente em interrupção dos estudos, ainda que os jovens afirmem ter a intenção de retomá-los.

Em relação às características individuais associadas à permanência, o sexo dos alunos foi o fator mais marcante: as chances de permanência no programa foram 42% maiores para as mulheres que para os homens. Em relação à faixa etária, a pesquisa mostrou que, para cada ano adicional de idade, há um incremento de 8% nas chances de permanência: um jovem de 29 anos tem mais que o dobro de chances de permanecer no programa que um de 18. Os grupos focais demonstraram que a questão da maturidade e o interesse maior pelo trabalho e por questões relacionadas ao lazer podem explicar a diferença.

Ofc9

A publicação fruto da 1ª Mostra de Produções do ProJovem apresenta um perfil dos estudantes que participaram da exposição, assim como sua relação com o programa, suas expectativas de futuro, posições sobre temas polêmicos, além do significado pessoal de interagir na mostra. Verificaram-se, ao longo do estudo, narrativas fortemente vinculadas a um processo de empoderamento social vivenciado por esses jovens, alterando o percurso que, até então, suas vidas vinham trilhando e passando a vislumbrar novas possibilidades futuras. Ficou evidente que o fato de retomarem os estudos levou-os a novas perspectivas de vida e a outra postura diante de uma série de dificuldades enfrentadas cotidianamente por esses sujeitos. O ProJovem Urbano passa a ser visto como uma forma de mobilidade social.

Alguns dados referentes à escolaridade são significativos e ilustram bem as conclusões da pesquisa. Dentre os 626 jovens contemplados pela pesquisa, 91 declararam já ter concluído o

ProJovem. Dentre esses, 62,6% prosseguiram com os estudos. Proporção também relevante, mas significativamente menor (37,4%), conforma o contingente de jovens que pararam de estudar após a conclusão do curso. Entre os jovens egressos do programa que continuaram a estudar, a maioria (48,1%) ingressou no Ensino Médio regular, ao passo que 19,2%, no Ensino Médio EJA e 5,8%, no Ensino Médio técnico. Os demais se inseriram em cursos de qualificação profissional (13,5%) e em outros cursos (13,5%). Por outro lado, mais da metade dos entrevistados (58,6%) pretende cursar o Ensino Médio e cerca de 40% pensam em cursar uma universidade. O curso profissionalizante também é visto como uma alternativa de futuro para 14,9%. Apenas 1,6% afirmaram que não pretendem continuar os estudos. Retomar os estudos pode significar, de fato, uma "virada" nos rumos que as vidas desses jovens vinham assumindo. Com efeito, muitos entrevistados manifestaram a percepção do programa como uma oportunidade não apenas educacional, mas também de pertença social.

Ressalta-se que as percepções dos jovens entrevistados sobre suas experiências no ProJovem Urbano se embasam explicita ou subliminarmente por comparações com a escola regular – carências, frustrações, expectativas não realizadas e avaliações não muito positivas sobre os adultos da escola e o clima escolar. Tais depoimentos corroboram opiniões de jovens sobre a escola trazida por outras pesquisas: escola regular não cumpre seu papel de polo de atração para crianças, adolescentes e jovens. Esse quadro se relaciona com a resistência das instituições escolares às transformações na sociedade. A dificuldade das escolas em lidar com a horizontalização das relações sociais – e o conseguinte reconhecimento de adolescentes e jovens como sujeitos de direito – combina-se ao costumeiro rechaço, por parte das escolas de ensino regular, de símbolos e linguagens das juventudes. Outro aspecto apontado como negativo, por parte dos entrevistados, é o processo formal de ensino aprendizagem, vinculado a grades curriculares tradicionais e sem apelo direto para os alunos, em oposição à construção do conhecimento conjunto, a partir de temas atuais, inclusive trazidos pelos estudantes, fato que acontece no ProJovem Urbano.

De fato, ser reprovado é algo bastante frequente: cerca de 72% dos participantes da mostra já repetiram de ano alguma vez em seu percurso escolar. Aproximadamente 19% dos entrevistados repetiram uma vez e 23,1% repetiram duas vezes. Chamam mais a atenção as situações de múltiplas reprovações, tendo em vista que 22,6% repetiu 3 ou 4 vezes e, que 7,2% repetiu de ano 5 vezes ou mais. Esses eventos trazem enorme prejuízo para o fluxo escolar do estudante, gerando uma autopercepção de fracasso, o sentimento de não pertencimento à escola e uma desmotivação tal que pode levar à evasão e ao abandono.

O abandono escolar é outro ponto recorrente nas vidas desses jovens. Assim como as múltiplas reprovações, também frequentes foram as situações de abandono, experienciadas mais de uma vez: quase metade (48,6%) dos entrevistados afirmam terem largado a escola duas vezes ou mais. A maior parte dos entrevistados declara ter abandonado a escola nas séries finais do Ensino Fundamental, com especial ênfase para a 5ª série (6º ano). Entre os motivos mais citados, está a necessidade de trabalhar (36,8%), seguida dos fatos de terem tido filhos (27,3%) e de terem casado (12,2%), dados intimamente relacionados às relações de gênero.

O ProJovem Urbano aparece, portanto, não apenas como um programa educacional, mas como uma oportunidade simbolizada como impulsionadora de uma série de transformações nas vidas desses jovens escutados ao longo da pesquisa. A noção de inclusão passa a ter significado muito mais amplo, para além de uma inclusão no sistema de ensino. Trata-se de uma reinserção social, da abertura para uma nova trajetória de vida, ora marcada pela superação de condições de marginalidade e de vulnerabilidade.

2.5. Implementação do ProJovem e gestões municipais

Outro foco deste levantamento bibliográfico é apresentar quais documentos abordam a implementação do ProJovem em âmbito municipal e quais questões relacionadas à EJA e ao campo da juventude aparecem nas pesquisas.

2.5.1. Considerações sobre as localidades estudadas

Dos estudos levantados, 34 analisam o desenvolvimento do ProJovem em uma localidade específica (por exemplo no bairro, na escola ou município). Dentre eles, a maioria foca a investigação em apenas um determinado no município. As exceções são: um estudo que aborda dez municípios da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP); um que analisa simultaneamente o programa nos municípios de Belo Horizonte (MG), Contagem (MG) e Vitória (ES); e outro que examina o desenvolvimento do programa em Vitória e Serra (ES). Os outros 21 estudos tratam o programa como um todo, pois realizam uma análise institucional/documental, que toma o universo nacional como base da pesquisa – não sem chamar atenção para as especificidades regionais e implicações do porte do município na implementação do programa.

Quadro 11 – Região, UF e município pesquisado. Dependência administrativa responsável pelo ProJovem

Região	Total de estudos por Região	Unidade da Federação	Município (número de estudos)	Dependência administrativa responsável pelo ProJovem	
Sudeste	11	SP	Dez municípios da RMSP[12]	Município	
		MG	Contagem (2)	Município	
			Belo Horizonte (2)	Município	
		ES	Vitória (2)	Município	
			Serra	Município	
		RJ	Rio de Janeiro (2)	Município	
			Nova Iguaçu	Município	
Sul	5	PR	Curitiba	Município	
		RS	Porto Alegre	Município	
			Novo Hamburgo (2)	Município	
			Cachoeirinha	Estado	
Centro- Oeste	2	GO	Goiânia	Município	
		DF	Brazlândia	Distrito	
Nordeste	17	PE	Recife (4)	Município	
		SE	Aracaju	Município	
		BA	Salvador (3)	Município	
		CE	Fortaleza (3)	Município	
		PB	João Pessoa (3)	Município	
		MA	São Luis (2)	Município	
		CE	Caucaia	Município	
Norte	2	AM	Iranduba	Estado	
		PA	Belém	Município	
Totais	**37 estudos**	**17 Estados**	**22 municípios**	**3 Estado/Distrito**	**19 Municípios**

A tabela acima aponta que há, pelo menos, dois estudos sobre municípios de cada uma das cinco regiões do país, totalizando 17 unidades da federação e 22 localidades analisadas[6]. As regiões Norte e Centro-Oeste estão subrepresentadas, pois cada uma tem apenas dois municípios nos quais o ProJovem é investigado. A região Sul e a Sudeste apresentam, 5 e 11 estudos, relativos a 4 e 7 municípios, respectivamente. A região Nordeste é aquela que mais recebeu atenção: há 17 estudos sobre 7 municípios nordestinos. O município campeão é o Recife, com 4 pesquisas, seguido por Salvador, Fortaleza e João Pessoa, todos com 3 pesquisas levantadas.

[12] Para não haver distorções, consideramos a RMSP como apenas uma localidade que abrange os seguintes municípios: Carapicuíba,
Diadema, Embu das Artes, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Osasco, Santo André, São Paulo e Suzano.

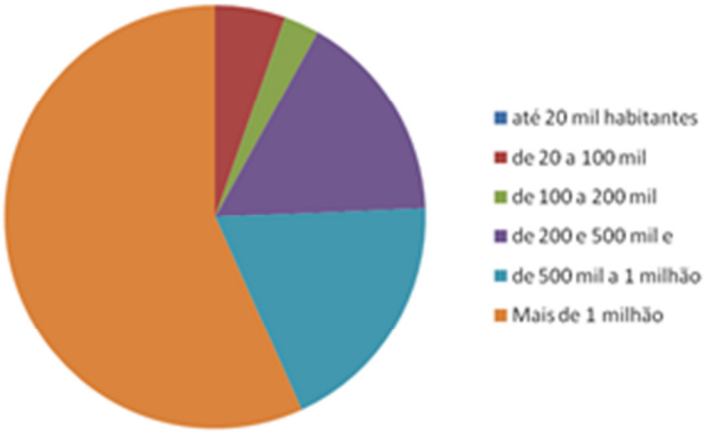
A tabela também apresenta qual dependência administrativa é a responsável pela implementação do programa. No ProJovem original (até 2008), o programa era implantado pelo governo federal em municípios com população superior a 200 mil habitantes, numa parceria direta com as prefeituras. A partir das alterações que deram origem ao ProJovem Urbano, além de realizar parcerias com as prefeituras municipais dos municípios com mais de 200 mil habitantes, o governo federal também firma convênios com governos estaduais a fim de atender a municípios com população inferior a 200 mil habitantes. Das 22 localidades em questão, em 19, o programa é fruto de convênio direto com as administrações municipais; em Cachoeirinha (RS) e Iranduba (AM), o programa é gerido pelo governo estadual; já o programa desenvolvido em Brazlândia (DF) é desenvolvido pelo governo distrital.

Em relação ao porte populacional dos municípios, de acordo com o IBGE, é possível a seguinte classificação: municípios com até 10 mil habitantes; de 10 a 20 mil, de 20 a 100 mil, de 100 a 200 mil, de 200 e 500 mil, de 500 mil a 1 milhão, acima de 1 milhão de habitantes. A tabela abaixo aponta que os estudos levantados nesta revisão bibliográfica concentram-se em municípios de grande porte: mais da metade deles dedica-se à implementação do ProJovem em municípios com mais de 1 milhão de habitantes (11 deles referem-se a municípios com mais de 2 milhões de habitantes). Tais localidades foram a prioridade do ProJovem original e, mesmo com as mudanças dos parâmetros no ProJovem Urbano, o programa está mais consolidado nas localidades maiores, além do fato de as Universidades e centros de pesquisa localizarem-se, em sua maioria, nesses municípios. Dos 37 estudos, apenas três referem-se a municípios com menos de 200 mil habitantes – são justamente aqueles coordenados por governos estaduais ou distritais; e apenas 9 referem-se a municípios com menos de 500 mil habitantes. Nenhum município encontra-se na faixa de até 20 mil habitantes, o que sugere a focalização da política nas juventudes das principais regiões metropolitanas do país.

Quadro 12 – Porte dos municípios

Porte do município (número de habitantes)	Quantidade de documentos
até 20 mil	0
de 20 a 100 mil	2
de 100 a 200 mil	1
de 200 e 500 mil e	6
de 500 mil a 1 milhão	7
Mais de 1 milhão	21
Total	**37**

Gráfico 1 – Porte dos municípios



2.5.2. Considerações sobre os resultados das pesquisas

Buscamos alguns textos que se debruçam sobre a especificidade das gestões municipais na implementação do ProJovem. Apesar de a Tabela 9 apontar que é o ProJovem "municipal" o foco de quase todas as pesquisas levantadas aqui, são poucos os trabalhos que se interessam por entender como as administrações municipais entram no jogo – seja para tornar a política mais efetiva, seja como forma de permitir que disputas locais político-partidárias interfiram, seja como fator que até impede sua concretização. Além disso, constatamos que muitos dos trabalhos pesquisados analisam o ProJovem tendo em vista o paradigma da educação de jovens e adultos. Há poucas pesquisas, no entanto, que vão além de uma contextualização histórica e de considerações gerais sobre a situação da EJA nos dias de hoje. Apresentamos, nesta seção, os textos que se dedicam a mudanças, rupturas e continuidades entre as proposições do ProJovem e o paradigma da educação de jovens e adultos.

Encontramos três trabalhos que tratam diretamente da relação entre gestões municipais e a elaboração e implementação de políticas públicas de juventude, como o ProJovem. A tese de doutorado *Políticas públicas para a juventude e gestão local no Brasil: agenda, desenho e implementação* é o trabalho mais completo sobre o tema, pois realiza uma ampla revisão da literatura e examina, à luz da bibliografia, cinco programas de juventude no âmbito da prefeitura municipal de Belo Horizonte (MG). O trabalho demonstra que parte expressiva dos problemas de implementação das políticas destinadas aos grupos jovens está direta ou indiretamente ligada ao diagnóstico que fundamenta os programas e projetos desenvolvidos – o que amplia a relevância do papel do município, a partir do "olhar" dos gestores locais. Significa dizer que as políticas públicas para a juventude cujos processos de formulação se dão a partir de elementos percebidos e registrados pelos municípios (ou pelos gestores locais), refletem diagnósticos mais precisos, contemplando a diversidade dos segmentos juvenis e dos problemas que os afligem no nível local. Tendem, assim, não só a responder melhor a interesses, necessidades e aspirações das 'juventudes', mas a assegurar maior controle dos processos de implementação e monitoramento das ações estabelecidas com esse fim.

De acordo com a tese, pesquisadores que se dedicaram ao estudo aprofundado da gestão local observam que a proximidade entre a população e os funcionários

municipais – elementos garantidores da análise de problemas singulares *in loco* – são elementos que não podem ser subestimados. Tampouco as possibilidades de estabelecer o contato pessoal com as partes envolvidas, assegurando um processo de tomada de decisão com a participação da comunidade interessada. Há um caráter decisivo do "olhar local" (da percepção dos gestores do município) na construção de iniciativas voltadas para os segmentos juvenis. Decisivo porque somente o município – e não o Estado ou a União – é capaz de identificar com apuro quem são os jovens que circulam pelas ruas, como eles se deslocam, por onde andam e as formas por meio das quais esse grupo – mas não aquele outro – prefere se expressar ou participar.

Há também uma dissertação de mestrado, intitulada *A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do ProJovem em Recife-PE,* que tangencia a questão das gestões locais e as relações do ProJovem com o campo da EJA na capital do Estado de Pernambuco. De acordo com a pesquisa, houve uma positiva receptividade da proposta do governo central a ser implantada sob coordenação da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, mas a gestão do programa ficou centralizada no gabinete – apesar da criação de um comitê intersetorial, com representação de várias instâncias do governo local – não conseguindo subverter seu caráter temporário e homogêneo para se constituir em uma ação integrada à política municipal de educação. Não ocorreu uma vinculação orgânica entre os processos de gestão e pedagógico em ação no programa e nas escolas, nem uma efetiva articulação com as modalidades EJA e o Ensino Fundamental, as quais são referências para a concepção do PPI. Ao contrário, detectou-se uma diminuição no atendimento das modalidades de ensino citadas em favor da implantação das turmas do ProJovem. Houve uma "pulverização de ações e a duplicação de recursos que respondem a uma proposta populista, em substituição a uma proposta orgânica e consistente de política de Estado".

Por fim, há o artigo *A educação de jovens no governo Lula: considerações sobre o ProJovem no município de João Pessoa,* que trata mais superficialmente as questões. O autor afirma que, ainda que o programa seja uma ação política de caráter nacional, as primeiras hipóteses desenvolvidas no ano de 2007 eram de que certas configurações locais poderiam contribuir, de forma incisiva, para o sucesso (ou não) do ProJovem em relação aos seus objetivos. Ele identifica uma proposta "inovadora" do programa no que

diz respeito ao projeto pedagógico e à estrutura de implantação: o programa funciona em um sistema de co-responsabilidade entre a esfera federal e municipal. O texto aponta a existência de uma complexa relação entre o ProJovem, gestado na ação federal, e as gestões locais. Na verdade, percebe-se que o componente de comprometimento da gestão municipal diante do programa (incluindo o direcionamento político das gestões municipais – alinhadas ou não com as diretrizes políticas do governo federal) influencia diretamente na dinâmica do mesmo. Ainda que o foco analítico não seja o aprofundamento das relações federativas expressas no ProJovem, sem dúvida, esse movimento apresenta-se como um objeto interessante de investigações futuras. Abaixo há um quadro com as principais contribuições dos três estudos:

Tese1:

RODRIGUES, Hila Bernardete Silva. **Políticas públicas para a juventude e gestão local no Brasil: agenda, desenho e implementação**. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

O estudo pretende discutir o papel da administração municipal e as implicações da questão federativa na produção de políticas públicas para a juventude no Brasil, a partir da investigação dos processos de formulação e implementação de projetos e programas destinados a esse grupo geracional. O trabalho considera a inserção do tema na agenda pública, as concepções de juventude observadas no âmbito societário e governamental, e os tipos de proposição, desenho e execução que caracterizam iniciativas concebidas em diferentes esferas de governo, com destaque para a gestão municipal. A pesquisa envolveu uma investigação dos processos de formulação e a execução de programas e projetos observados na cidade de Belo Horizonte. À luz da discussão teórica, o trabalho propõe uma análise das proposições, desenhos e ações de cinco programas para juventude desenvolvidos em Belo Horizonte – sendo o ProJovem Urbano um deles.

O recente surgimento de vários organismos públicos na estrutura municipal, visando à articulação de ações voltadas para os segmentos juvenis no âmbito local, assume contornos de uma resposta efetiva do poder público às demandas manifestadas na última década por esse grupo geracional. Isso envolve a implantação de variados projetos e programas – alguns concebidos no próprio município, com a ajuda de organizações não-governamentais, entidades e associações da sociedade civil, além daqueles implementados a partir de parcerias com o estado ou a União. No caso específico das políticas destinadas à juventude, são variados os estudos que acentuam as vantagens de iniciativas formuladas e implementadas pela gestão local. Numa avaliação de diversos projetos executados por instituições governamentais latino-americanas com foco nos segmentos juvenis, Ernesto Rodríguez, por exemplo, observa resultados mais eficazes naquelas que compõem a estrutura administrativa municipal.

Esse raciocínio encontra eco em parte significativa da literatura no campo da gestão pública. Autores como Netto (1995) enxergam, no município, uma série de características institucionais capazes de qualificá-lo para o desempenho de papel relevante no campo das políticas sociais. Mais do que as outras esferas de governo, ele se acha próximo da população e, portanto, é mais acessível a ela. Por sua presença junto à população, pode mobilizar recursos

comunitários que se somem a recursos públicos para a prestação de serviços e a execução de obras. Por atuar em escala menor, costuma ser menos burocratizado e construir estruturas organizacionais menos dispendiosas, mais flexíveis, ágeis e sensíveis aos problemas da população. Por último, as políticas, os programas, os projetos e as ações das administrações municipais tendem a ser mais transparentes aos olhos da população e, assim, sujeitam-se mais facilmente ao controle social.

A pesquisa mostra que, na visão dos gestores, os "valores burocráticos" (princípios, idéias e atitudes do governo municipal) influenciam na formulação e implementação das políticas de juventude. Trabalhos importantes no campo das políticas públicas assinalam que problemas relacionados a dificuldades de coordenação e controle (geralmente presentes em políticas de abrangência nacional, com grande contingente de beneficiários – caso do ProJovem Urbano) dificilmente são solucionados sem o desenvolvimento de um sistema rigoroso de monitoramento, produzido e executado a partir de informações e impressões dos gestores locais. É preciso observar, aqui, que esse é também um problema diretamente relacionado à necessidade da construção de diagnósticos mais precisos, capazes de refletir, com mais apuro, a realidade experimentada pelo público-alvo. Para um programa, como o ProJovem, que conta com grande número de atores e organismos envolvidos e demanda articulações complexas entre diferentes níveis de governo, é crucial desenvolver mecanismos no nível local, como: reavaliação de papéis e funções distribuídos a partir de diagnóstico dos problemas locais e estabelecimento de mecanismos garantidores do cumprimento das ações previstas.

A partir do exercício de sistematização, é possível observar que a gestão municipal, na concepção dos estudiosos das políticas sociais, detém, pelo menos, três recursos essenciais à resolução dos problemas apontados pelos implementadores das cinco políticas analisadas: (a) o conhecimento e as informações necessárias à construção de diagnósticos que, de fato, reflitam os anseios daqueles que habitam a cidade – em especial, dos segmentos juvenis; (b) o poder de estabelecer ou não acordos e/ou parcerias para assegurar o desenvolvimento de programas e projetos propostos; (c) o poder de acompanhar e coordenar o trabalho dos gestores diretamente envolvidos com o público-alvo – os implementadores –, bem como de intervir nesse trabalho, criando novos mecanismos e/ou alternativas de ação.

Não se pretende atribuir ao município a qualidade de único ente federativo capaz de formular e implementar políticas adequadas (e necessárias) aos segmentos juvenis, o que equivaleria a desconsiderar iniciativas importantes por parte do governo federal, como o ProUni (Programa Universidade para Todos). Há que se considerar, ainda, os desafios e embaraços não raras vezes impostos às políticas implementadas pelos municípios – em especial às políticas definidas em outros níveis federativos. Abrucio observa que elementos como a autonomia decorrente de conquistas tributárias e da democratização do poder – tomadas aqui como algumas das conquistas da descentralização – não eliminaram problemas comumente observados nos governos locais brasileiros, tais como os impasses provenientes de deficiências no campo econômico e administrativo. Nesse sentido, é preciso considerar as particularidades de cada município no processo de atendimento às demandas sociais apresentadas pela população.

Embora fundamentais, tais aspectos não diminuem o caráter decisivo do "olhar local" (da percepção dos gestores do município) na construção de iniciativas voltadas para os segmentos juvenis. Decisivo porque somente o município – e não o Estado ou a União – é capaz de identificar com apuro quem são os jovens que circulam pelas ruas daquela cidade, como eles se deslocam, por onde andam e as formas por meio das quais esse grupo – mas não aquele outro – prefere se expressar ou participar (quando provocado ou convidado a fazê-lo).

Pesquisadores que se dedicaram ao estudo aprofundado da gestão local, como Netto (1995) e Bourdin (2001), observam que a proximidade entre a população e as autoridades e funcionários municipais – elementos garantidores da análise de problemas singulares *in loco* – são elementos que não podem ser subestimados. Tampouco as possibilidades de estabelecer o

contato pessoal com as partes envolvidas, assegurando um processo de tomada de decisão com a participação da comunidade interessada.

O estudo também evidencia que o formato unificado da abordagem do ProJovem só dificulta o que já é bastante complexo: a tarefa de contemplar interesses e desejos de jovens que, na mesma cidade, experimentam realidades tão diferentes. Desse ponto de vista, as dificuldades tendem a ser ainda maiores quando uma única abordagem é adotada para diferentes regiões do país. São dificuldades que vêm de um tipo programado de implementação, geralmente vinculado ao padrão *top-down*, ao contrário da implementação adaptada. Há ainda um elemento que também compõe o conjunto de dificuldades mencionadas pelos gestores do ProJovem Urbano: a descontinuidade administrativa. As incertezas em torno da manutenção ou não do programa no próximo ano, em função das expectativas relacionadas às eleições presidenciais de 2010, certamente influenciam a forma de pensar e de agir dos executores.

Dis19

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves. **A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do ProJovem em Recife-PE.** 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

A pesquisa objetivou analisar a integração entre a formação geral e a formação profissional no âmbito do ProJovem (Original e Urbano) na cidade do Recife-PE, o que implicou um olhar sobre o cenário em que se originam as políticas públicas de juventude, bem como sobre a nova face da dualidade estrutural a partir do modo de produção flexível.

A dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro assume uma nova face a partir das mudanças no modo de produção flexível, a ciência cada vez mais a serviço do capital, ampliando a sua força de trabalho, aumentando a desigualdade e a exploração dos trabalhadores, propiciando uma exclusão/includente nas cadeias produtivas e uma inclusão/excludente no ponto de vista da educação. Daí o aprofundamento da precarização econômica e cultural dos que vivem do trabalho.

Houve uma positiva receptividade da proposta do governo central a ser implantada sob coordenação da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife (PE), mas a gestão do programa ficou centralizada no gabinete – apesar da criação de um comitê intersetorial, com representação de várias instâncias do governo local – não conseguindo subverter seu caráter temporário e homogêneo para se constituir em uma ação integrada à política municipal de educação. Não ocorre uma vinculação orgânica entre os processos de gestão e pedagógico em ação no programa e nas escolas, nem uma efetiva articulação com as modalidades EJA e o Ensino Fundamental (3° e 4° ciclos de aprendizagem), as quais são referências para a concepção do Projeto Pedagógico Integrado através do texto da própria LDB e do Decreto no 5.154/04, que trata da Educação Profissional, além dos indicativos prescritos nos parâmetros curriculares nacionais. Ao contrário, detectou-se uma diminuição no atendimento das modalidades de ensino citadas em favor da implantação das turmas do ProJovem.

Também foram verificadas diversas dificuldades internas de articulação entre as ações e as políticas municipais envolvidas na gestão e execução, o que acarretou a opção de conveniamento com o Senac para assumir a responsabilidade de operacionalizar essa demanda do programa. Essa opção, inclusive recomendada pela coordenação nacional, tem prejudicado a articulação entre os educadores da educação básica e da qualificação para o mundo do trabalho, no sentido da promoção da integração entre a formação geral e a qualificação profissional tanto nos aspectos relativos às condições operacionais como as de caráter pedagógico. Há uma "pulverização de ações e a duplicação de recursos que respondem a uma proposta populista, em

substituição a uma proposta orgânica e consistente, de política de Estado".

A pesquisa desenvolve-se no contexto expresso pela construção de uma proposta de educação integrada, que compreende a formação geral e a formação profissional como partes inseparáveis em qualquer modalidade de ensino, sobretudo quando se trata da formação dos jovens brasileiros. Os resultados evidenciaram que a integração entre a formação geral e a formação profissional, ainda que seja objetivada nos documentos norteadores do programa, não se concretizou como um princípio pedagógico e político na prática cotidiana dos educadores no interior do ProJovem. As práticas pedagógicas, desenvolvidas no chão da escola, estão respaldadas em concepções que revelam uma nítida separação entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho. Essa separação tem uma maior expressão na prioridade dada pelos alunos às aulas dos arcos ocupacionais, na dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos e nas diversas dificuldades que se constituem impedimentos para o estabelecimento de práxis pedagógica baseada em relações de cooperação e em produções coletivas de conhecimentos.

Nota-se uma visão de deferência com relação à presença da qualificação profissional no ProJovem, principalmente em se tratando dos jovens estudantes, considerando-a como o diferencial em relação às propostas vivenciadas no ensino regular, o que tem proporcionado certo distanciamento em relação à formação geral, deixando-a de lado. Dessa maneira, trata-se de uma cultura imediatista de inserção no mercado de trabalho, o que parece ser uma especificidade da formação para o trabalho, como apelo também do próprio indivíduo e como uma questão de sobrevivência, além dos atrativos lançados pelo mercado.

Art12

SOARES, S. P. L. **A educação de jovens no governo Lula: considerações sobre o ProJovem no município de João Pessoa.** In: 33 Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Anais 33 Reunião Anual da ANPED, 2010.

O texto procura discutir as recentes políticas públicas do governo Lula para a juventude, com ênfase na escolarização e formação para o trabalho. O foco analítico é o ProJovem original, iniciado no ano de 2005 e concluído em 2008. Foi realizado um estudo de caso no município de João Pessoa (PB), com a primeira e a terceira turma do ProJovem, procurando analisar o perfil de entrada (matrículas) e saída (concluintes), através de dados locais e dados nacionais, oriundos do relatório parcial do referido programa. Ainda que o programa seja uma ação política de caráter nacional, as primeiras hipóteses desenvolvidas no ano de 2007 eram de que certas configurações locais poderiam contribuir, de forma incisiva, para o sucesso (ou não) do ProJovem em relação aos seus objetivos.

A proposta "inovadora" do programa subsidiou a formulação tanto do projeto pedagógico quanto da sua estrutura de implantação. No que se refere à segunda questão, o programa funcionou em um sistema de cor-responsabilidade entre a esfera federal e municipal. Cada turma de alunos deveria comportar, no máximo, trinta estudantes. O conjunto de cinco turmas formaria um núcleo (cujo espaço de funcionamento seria de responsabilidade da gestão municipal). Ainda dentro da estrutura do ProJovem, o conjunto de até oito núcleos formaria uma "Estação da Juventude".

O texto aponta a existência de uma complexa relação entre o ProJovem, gestado na ação federal, e as gestões locais. Na verdade, percebe-se que o componente de comprometimento da gestão municipal diante do programa (incluindo o direcionamento político das gestões municipais – alinhadas ou não com as diretrizes políticas do governo federal) influencia diretamente na dinâmica do mesmo. Ainda que o foco analítico não seja o aprofundando das relações federativas expressas no ProJovem, sem dúvida esse movimento apresenta-se como um objeto interessante de investigações futuras.

Obs: o autor está realizando, desde 2009 na USP, uma tese de doutorado acerca da implementação do ProJovem no município de João Pessoa (PB).

Abaixo há um quadro com as principais contribuições sobre as tensões e relações entre o ProJovem e o campo da educação de jovens e adultos:

Dis2

A pesquisa resgata a história das políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil a partir da primeira campanha oficial de educação de adultos (1947), idealizada pelo poder público, considerando os aspectos de conjuntura política e econômica. Investiga também a redefinição do papel do Estado no enfrentamento dos problemas educacionais desse segmento social após as mudanças na educação da década de 1990, bem como caracteriza as diferentes táticas de ação pelo Estado no combate à problemática do analfabetismo. O ProJovem apresenta-se como a forma mais recente de política pública para educação de jovens e adultos elaborada em esfera federal e é composta por três características centrais: decorre da descentralização pós Reforma do Estado; explicita as políticas de focalização e apresenta uma nova proposta curricular.

Com base nessas características, analisou-se o processo de implementação do programa nos dez municípios da RMSP. Consideram-se também neste estudo, os interesses antagônicos político-ideológicos presentes no interior das esferas públicas e suas implicações elucidadas durante as ações do poder público. A pesquisa faz uma breve avaliação prospectiva dos municípios, tendo como base as opções profissionalizantes de cada município nestes dois últimos anos de implementação do ProJovem. O texto apresenta os elementos principais que caracterizam o período de 1995-2005 como embrionário de um novo paradigma para a EJA a partir das orientações internacionais que definem essa modalidade com ênfase na formação para o mundo do trabalho.

O estudo abarca análises acerca da regulamentação do ProJovem; a implementação do programa em dez municípios da RMSP: dados estatísticos e avaliação dos gestores e aspectos da espacialização do ProJovem na RMSP.

O ProJovem, como campanha educativa da nova fase pós década de 1990, apesar de ser engendrado noutro contexto político, também apresenta as características principais das campanhas desenvolvidas desde meados do século XX, conjugando elementos de mudanças e continuidades. A própria concepção e caráter do programa confirmam o aspecto de mudança. Por outro lado, o caráter emergencial e experimental garante a continuidade das rupturas e interrupção.

As campanhas para EJA tiveram como objetivo principal a formação de mão-de-obra. Mesmo aquelas com forte apelo emancipatório não se apartaram desse propósito. Conclui-se que, a construção do paradigma de educação de jovens e adultos para o mundo do trabalho é uma construção político-econômica que se desenvolve através das estratégias do Estado sob orientações dos organismos internacionais. É nesse contexto que as políticas de focalização avançam como dispositivo para direcionar os recursos públicos às demandas específicas, priorizando aquelas mais atingidas no processo de redefinição do papel do Estado. Uma nova definição e visão acerca do papel do Estado implicaram alterações organizacionais nas estruturas técnico-administrativas iniciadas na primeira fase de descentralização das ações do Estado.

Ainda que o ProJovem esteja em fase de implementação sob o caráter experimental e

emergencial, ele se desenvolve apresentando muitos problemas operacionais. A opção em suplantar os órgãos da própria estrutura técnico-administrativa do interior da esfera pública tem promovido consequências para a consecução das ações do Estado. Desenvolve a inoperância corroborando o sentimento dos usuários sobre a prestação dos serviços públicos em ineficientes e ineficazes. Por outro lado, os mecanismos de monitoramento desenvolvidos, bem como a inauguração de fóruns abertos para acompanhamento de todas as fases do processo de implementação, não foram capazes de antecipar e impedir os desvios administrativos que resultaram, em casos extremos, na intervenção do Ministério Público.

Dis4

O estudo buscou apreender as representações sociais dos educadores do ProJovem original de Contagem(MG) acerca do programa. O programa apresentou uma proposta diferenciada com um trabalho pedagógico de inclusão, mas tornou-se uma escola tradicional ao estilo de muitos EJAs, que existem por aí, sendo "mascarado" com a proposta de ação comunitária que foi, segundo seus educadores, um fiasco. Em suas colocações, pode-se perceber uma grande revolta quanto à gestão do programa, chegando a classificar os coordenadores como "espiões delatores" daqueles que podiam e queriam fazer a diferença. Em Contagem, nas entrevistas com seus educadores, foi ressaltado o pouco entrosamento das esferas municipais e federais, afetando, de forma significativa, o desenvolvimento do programa.

Apesar dos desencontros e limitações e a partir da análise dos dados colhidos, podemos inferir que os educadores de Contagem reconhecem o programa como uma nova experiência, diferente da a que estavam acostumados. Foram corajosos e firmes em seus depoimentos apresentando à pesquisadora a postura de um professor mais consciente. Reconheceram ser o ProJovem um programa diferente, totalmente voltado para o jovem e que, automaticamente, exige integração de vários elementos da vida desse jovem, atuando de forma concreta na vida dos mesmos, reforçando a sua dignidade cidadã.

Dis5

A educação de jovens e adultos permeia a história da educação, sendo que esta segue os ritmos da história da sociedade em seus modelos econômicos, políticos e sociais, ditados por relações de poder de grupos ideologicamente dominantes. Na educação e, especificamente, na EJA, questões significativas emergem na busca de saberes docentes necessários direcionados a esse segmento de ensino, que segue à margem da história da educação. O trabalho é fruto de uma pesquisa que visa tecer reflexões sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil, voltando o debate às questões relacionadas a políticas públicas, especificamente o ProJovem em Goiânia, caracterização desse grupo social e contextualização das propostas pedagógicas direcionadas a ele.

O ProJovem foi escolhido como recorte no universo de estudo por ter abrangência nacional e, em decorrência disso, permitir uma compreensão mais ampla em termos de educação de jovens e adultos. O programa enfatiza, em sua concepção, ser "Política de Juventude", portanto cabe ressaltar que se optou em dialogar com a legislação e as políticas de EJA, pela faixa etária específica do programa e, pela dimensão "Educação" remeter à conclusão do Ensino Fundamental. Dessa forma, as práticas pedagógicas do mesmo permitem estabelecer diálogo com a modalidade EJA.

A pesquisa compreende os seguintes conteúdos: breve histórico da EJA no Brasil; a (falsa) dicotomia entre educação popular e pública; o ProJovem em Goiânia: a estrutura do programa, implementação, proposta pedagógica, perfil dos egressos, qualificação profissional, educação e ação comunitária; percepções e discursos dos educandos em relação a inclusão, trabalho e direitos.

Os resultados permitem constatar a contradição e os conflitos vivenciados pelos jovens, demonstrando, a fragilidade de políticas públicas implementadas sem o devido planejamento de

ações necessárias e que vão ao encontro dos reais anseios dos jovens. Por outro lado, a busca do jovem pela formação visa à imediata inserção no mercado de trabalho, impulsionado pelos modos de produção e consumismo vigentes no sistema capitalista e neoliberal em que estamos inseridos. No tocante às propostas de governo no campo da educação, as mesmas não são avaliadas, assim esta investigação se constitui como um importante instrumento de avaliação para essa proposta.

As categorias de análise que emergem do discurso do egresso nos remetem exatamente às três dimensões do programa, fato este que parece demonstrar que o objetivo da proposta pedagógica integradora não foi alcançado, uma vez que, nesses resultados, as categorias se apresentaram desconexas e desarticuladas da proposta inicial. Em síntese, uma das dificuldades de se atrelar o discurso à prática numa ação de natureza social é que nesta, o outro lado (a prática) é constituído por pessoas, sujeitos sociais dotados de suas especificidades. Desse modo, esta investigação procurou conhecer tais sujeitos por meio de seu discurso. Os resultados intentam permitir delinear estratégias que trabalhem para superar essas dicotomias, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno das vivências, interesses e necessidades desses jovens.

Finalmente, a produção do conhecimento gerado pela investigação possibilitou compreender que políticas púbicas fragmentadas para a EJA são mais uma forma de mascarar a realidade com iniciativas aligeiradas de escolarização universal. Soma-se a esse cinismo o viés de educação para o trabalho, atrelado à teoria do capital humano e, a falta de discussão ou investimento em formação de professores dentro desta perspectiva.

Dis15

A dissertação apresenta um estudo sobre a implementação do ProJovem original em Porto Alegre/RS, no período correspondente a 2005-2007, sob a ótica dos jovens envolvidos que concluíram o curso e que, por isso mesmo, podem discorrer sobre a experiência do programa, os seus princípios e contradições. Tem por objetivo problematizar a implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS, a partir da análise das contradições presentes na concretização do programa, sob a perspectiva dos jovens participantes.

Sinaliza-se, como resultado da análise, a contribuição do programa como um mecanismo de elevação de escolaridade, porém insuficiente para responder aos anseios da juventude porto-alegrense quanto à inserção no mercado de trabalho, como elemento constitutivo de cidadania. O programa, ao desrespeitar o prazo para a transferência de renda, reforçou o caráter de uma escolarização precária e assumiu a tarefa de boicotar a si próprio, contribuindo com a evasão dos alunos e projetando um número alvo de atendimento e conclusão, muito aquém da meta estabelecida de 7.200 jovens a terem seus estudos de nível fundamental concluídos até o término de 2007. O aluno do ProJovem, o mesmo que se distanciou dos bancos escolares de educação regular, então atraído pela possibilidade de acesso a renda mínima e conclusão do Ensino Fundamental, teve novamente suas expectativas frustradas, tanto pelo não recebimento em tempo correto da renda como pelo controle burocrático da frequência.

É de se considerar também que o ProJovem fez críticas à educação formal regular que, sob a ótica do programa, não trabalhava de forma interdisciplinar e, por isso, o programa se denominava como tendo uma organização curricular inovadora e flexível, cujo maior desafio seria romper com duas clássicas dicotomias: educação geral *versus* formação profissional e educação *versus* ação cidadã. No entanto teve como um de seus objetivos reconduzir os jovens a esses mesmos bancos escolares, sem fomentar uma discussão que fosse além da crítica pela crítica, sem radicalizar o discurso, no sentido de buscar a raiz de tal estrutura secular, preconizando aos jovens um futuro de novo afastamento. Os jovens da pesquisa discorreram

sobre as aproximações do ProJovem com a escola regular, em distintos momentos.

O ProJovem, no seu entendimento de ensino, articulou as demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de autorrealização das pessoas. Imprimiu às suas ações um forte viés dos benefícios do desenvolvimento da autoestima como mecanismo de superação e enfrentamento das condições precárias de existência, o que levou ao raciocínio de que bastava sublinhar as qualidades do indivíduo para que este pudesse potencializar mudanças no seu modo de ver a vida, sem, contudo, instigá-lo a questionar a própria realidade social. Assim, as estruturas não se moviam, o que se alterava era a maneira de encarar a vida. A escola, por exemplo, a mesma que não promoveu sua permanência, seguiria intacta, sem nem mesmo ser questionada pelo seu *modus operandi*. A interpretação neoliberal é evidente. As coisas eram postas de tal maneira que sublinhava o fato de que caberia ao jovem "correr atrás", pois quem ficasse "parado" se desequilibraria. Apesar de a Política Nacional da Juventude estabelecer como jovem aquele indivíduo entre 15 a 29 anos, muitos programas atuam com cronologia diferente e se perdem em direções opostas; alguns adotam a concepção de jovem como sujeito de direito enquanto em outros, prevalece o entendimento de ações controladoras e assistencialistas. O ProJovem implementado em Porto Alegre, no período de 2005 – 2007, foi um exemplo dessa discrepância. Apesar disso, mostrou-se como um significativo avanço no campo das políticas para a juventude, pois foi criado pela articulação de três Ministérios, rompendo com a atuação setorizada de outros programas que seguem isolados pela diretriz focal de cada órgão que os institui.

O saldo positivo, para os jovens, foi a conclusão do Ensino Fundamental, os negativos ficaram a cargo do não atendimento aos objetivos do programa: qualificação profissional, re-inserção do jovem na escola formal, inserção no mundo do trabalho de forma digna e valorosa, inclusão digital para além do uso instrumental do computador.

O ProJovem corroborou com uma percepção de cidadania casada ao conceito de ação comunitária. O projeto político-pedagógico integrado à ação comunitária tinha como premissa a intervenção na realidade dos jovens, no entanto, essa intervenção não foi construída a partir de um debate circunscrevendo a dimensão política das ações realizadas.

Em relação aos Arcos Ocupacionais disponibilizados pelo programa, foi possível concluir que eles não foram efetivamente satisfatórios. É possível afirmar que nem mesmo a cultura profissional tradicional, baseada no domínio da técnica da realização de determinada tarefa específica, foi suficientemente desenvolvida.

Art2

O artigo aborda as iniciativas empreendidas pelo Governo Federal, no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, no período de 2003 a 2006: o Projeto Escola de Fábrica, o ProJovem (original), o Proeja e o Encceja. A análise efetuada parte do pressuposto de que o campo da educação é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as ações de governo constituem expressão dos processos de correlações de forças. Procura-se evidenciar, a partir de documentos oficiais, o fato de que essa modalidade de ensino constitui uma das mais claras expressões da dualidade característica do sistema educacional do país – resultado das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir dos anos 1980.

O país, no século XXI, continua enfrentando a baixa escolaridade da população e uma grande distância da universalização da Educação Básica. A partir da segunda metade dos anos de 1990, vivenciam-se, no país, as consequências das políticas de ajuste e de estabilização macroeconômica crescimento de trabalho precário, informal, sazonal ou terceirizado, para os quais acorreram novos contingentes de trabalhadores expulsos do mercado formal, a difusão massiva da crença de que a educação constitui a chave do ingresso exitoso na esfera do "télos da economia competitiva" e a crença de que o Estado está dando as oportunidades de superação

individual das marcas do modelo socioeconômico.

O ProJovem objetiva oferecer, em apenas um ano, os conhecimentos necessários à conclusão do Ensino Fundamental e formação profissional. Além do fato do reduzido espaço de tempo, a organização curricular do programa prevê somente duas horas de aula semanais para o estudo da língua portuguesa, duas para língua estrangeira e, ainda, a mesma carga horária para matemática, ciências humanas e ciências da natureza. O eixo da ação comunitária no programa é restrito ao atendimento de demandas pontuais, exercida pelos jovens num tempo tutelado e que pouco ou nada acrescentará à sua formação integral, e que preenche funções no vácuo deixado pelo próprio poder público, como contrapartida da ínfima bolsa.

A análise da proposta e de sua implementação revela que o ProJovem convida os jovens ao engajamento em um projeto que lhes pré-determina o futuro nos marcos já estabelecidos para as frações mais exploradas da classe trabalhadora. Do mesmo modo, as poucas horas destinadas à formação geral e profissional evidenciam que, para a grande maioria dos atendidos, a experiência propiciada pelo projeto será pouco fecunda.

Ressalta-se ainda que a implementação do programa representou um retrocesso em relação à conquista duramente obtida pelos profissionais da educação, no que se refere à transferência de ações de caráter educacional das agências de assistência social para as efetivamente envolvidas com a educação. O Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal. Tais políticas sublinham, uma vez mais, o caráter dual do sistema educacional brasileiro, como expressão da estrutura socioeconômica do país.

Nesse sentido, o ProJovem representa uma perda sensível para a educação, pois que, além de seu caráter assistencialista, representa uma iniciativa que não oferece à juventude efetivo acesso à educação mas, apenas, à certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade. Constitui mais um exemplo de ação política que, sob a aparência da inovação, gera a continuidade da submissão ao *status quo*.

Art4

O artigo analisa as políticas de educação profissional do Governo Lula em seu percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. Analisam-se os programas Escola de Fábrica, Proeja e ProJovem. Apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição.

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo MEC ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública com uma concepção emancipatória e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, integrando em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade.

O texto faz um exame sobre algumas políticas da área e ressalta que, em relação ao ProJovem e ao Escola de Fábrica, o que os caracteriza é a falta de integração com outras políticas como a de inserção profissional e de melhoria da renda das famílias, o que somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda. Ambos os programas resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional

como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Embora definamos como prioridade política a elevação da escolaridade e o combate ao trabalho precoce, é preciso, ao mesmo tempo, providenciar para que as várias situações relacionadas às condições de trabalho e de formação sejam consideradas nas formulações de políticas públicas, pois o público jovem é muito diversificado.

O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo. Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em "capital humano", psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Não é possível "re-inventar" a realidade. Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade.

3. Etapa II: análise de dados quantitativos

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira delas, apresenta-se uma análise descritiva básica dos dados quantitativos de perfil e de trajetória dos alunos do Projovem Urbano (PJU), disponíveis na base de dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano (PJU) da Secretaria Nacional de Juventude

Na segunda parte, busca-se fazer uma análise comparativa entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos com base nos dados quantitativos disponíveis nas bases de dados do PJU e do Censo Escolar de Educação de Jovens e Adultos do INEP.

3.1. Perfil e trajetórias dos alunos

Os dados aqui presentes foram coletados através do denominado survey 1 de alunos, que se constitui em uma das estratégias de monitoramento do programa e que foi aplicado no âmbito do seu Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA/PJU) em 2009 aos seus alunos participantes da segunda entrada[13]. Tratam-se, das respostas fornecidas por uma amostra que totalizou três mil quatrocentos e três alunos que estudavam em escolas de 46 municípios distribuídos pelas cinco regiões do país.

O survey 1 foi baseado em amostragem estratificada simples. Consideraram-se dois tipos de estratos: o primeiro formado por municípios com mais de 200.000 habitantes, e o segundo por agrupamentos de cidades com menos de 200.000 habitantes. Isto implica em dizer que foram colhidos dados referentes a convênios municipais e estaduais com o programa. Dentro de cada estrato foram selecionados aleatoriamente os municípios e os respectivos alunos do survey. Segundo informações da equipe responsável pelo desenho amostral, a margem de erro, por estrato é de 5% e para inferência nacional de 2%, para cima ou para baixo.

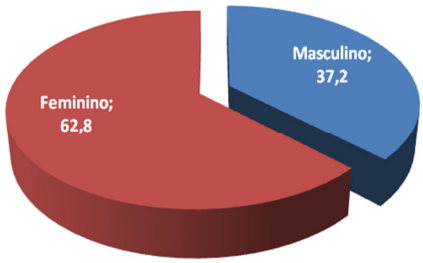
[13] Desde seu início, em 2008, o Projovem Urbano abriu inscrições sucessivas em diversos municípios do país. Os alunos se matriculavam e cursavam os 18 meses de duração do programa até concluí-lo e receber a certificação final. A cada um desses períodos de 18 meses de duração deu-se o nome de "entrada". Os dados aqui analisados referem-se à 2ª entrada do programa, que teve início em 06 de abril de 2009 e foi concluída em outubro de 2010.

Estruturamos a descrição iniciando pelo perfil sociodemográfico dos alunos. Em seguida apresentamos informações sobre seu perfil socioeconômico e também trazemos alguns dados sobre as trajetórias escolares destes jovens. Por último, apresentamos alguns dados sobre sua participação social, acesso à Internet e suas redes de relacionamento.

3.1.1. Perfil sociodemográfico dos alunos

É traço comum em todas as entradas do Projovem Urbano a preponderância do sexo feminino entre os alunos, e os dados aqui analisados não fogem à regra. Como se pode perceber, as mulheres compõem pouco menos de 2/3 dos alunos do programa.

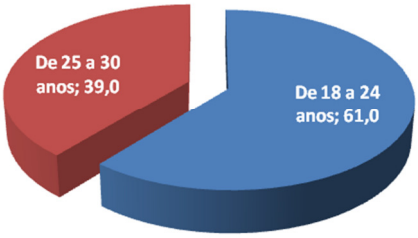
Gráfico 2 – Sexo dos alunos (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Agrupando os alunos em duas faixas etárias, percebe-se que os mais jovens conformam a grande maioria dos alunos do programa: 61% deles tinham entre 18 e 24 anos, contra 39% na faixa entre 25 e 30 anos. Note-se que apesar do limite etário imposto pelo Projovem Urbano ser de no máximo 29 anos, havia um certo número de alunos que já haviam completado 30 anos quando da realização do survey I.

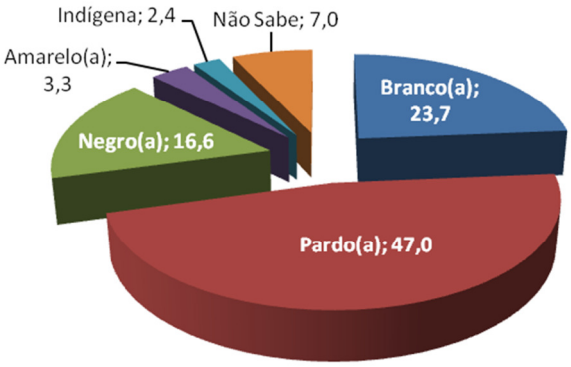
Gráfico 3 – Faixa etária dos alunos (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A maioria dos alunos do Projovem Urbano é composta por negros (16,6%) e pardos (47,0%), totalizando juntos 63,6%. Os brancos somam pouco menos de ¼ do total, com 23,7% dos alunos, enquanto os que se declararam amarelos totalizam 3,3% e os indígenas 2,4%. Note-se que 7,0% dos jovens afirmaram não saber a resposta à pergunta.

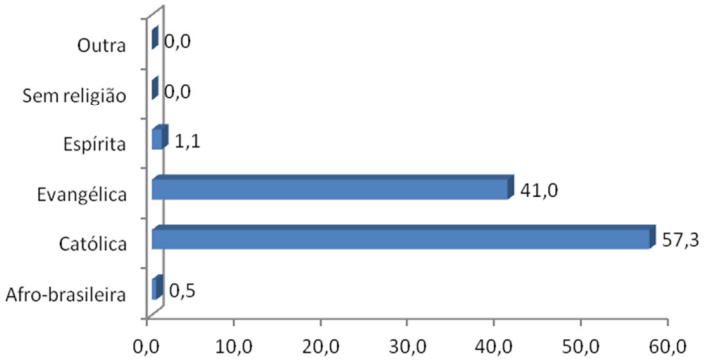
Gráfico 4 – Cor/raça dos alunos (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Os alunos do ProJovem Urbano se declaram, em sua maioria, católicos (57,3%), seguidos pelos que se declararam evangélicos (41,0%). Os espíritas totalizam 1,1%, enquanto os de religião afro-brasileira somam 0,5%.

Gráfico 5 – Religião dos alunos (%)

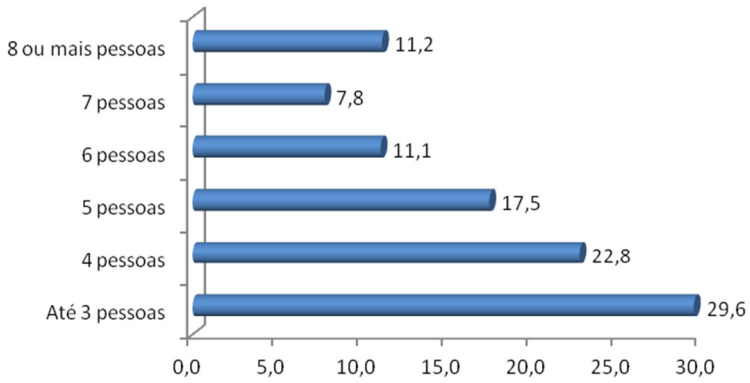


Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

3.1.2. Perfil socioeconômico dos alunos do Projovem Urbano

Percebe-se uma considerável variabilidade em relação ao número de moradores dos domicílios onde vivem esses jovens. A maior parcela afirma viver em um domicílio com até três pessoas, contando consigo próprio (29,6%). Estes vêm seguidos pelos que afirmaram totalizar 4 (22,8%) e 5 pessoas (17,5%) no domicílio. Os que vivem em domicílios com 6 pessoas somam 11,1%; com 7 pessoas, 7,8%; e com 8 ou mais pessoas, 11,2%. Note-se, portanto, que, se somadas as frequências dos que afirmaram totalizar seis ou mais pessoas no domicílio, temos um percentual significativo de 30,1% de respostas.

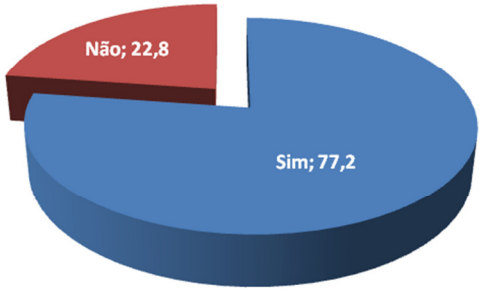
Gráfico 6 – Número total de habitantes da residência (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

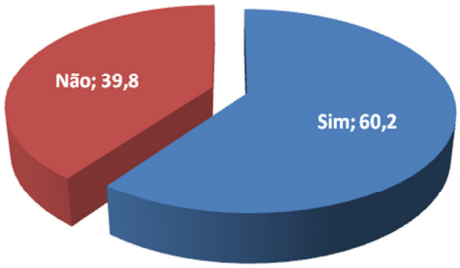
Do total de jovens alunos, a maioria afirmou residir com o pai (77,2) ou com a mãe (60,2%).

Gráfico 7 – Alunos que moram com o pai (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Gráfico 8 – Alunos que moram com a mãe (%)

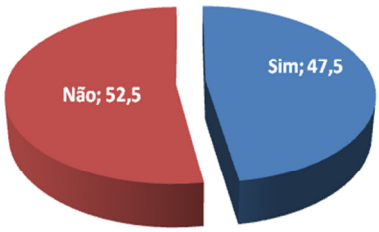


Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Vale mencionar que no tocante às perguntas sobre residir com o pai e residir com a mãe, apenas 19% dos jovens responderam afirmativamente às duas perguntas, indicando que moram com o pai e com a mãe. Desta forma, o restante dos alunos informaram viver apenas com o pai, ou com a mãe, separadamente.

Ainda que a maior parcela dos alunos tenha declarado não estar morando com cônjuge ou companheiro/a, é importante ressaltar que aqueles que estão conformando novas unidades familiares correspondem a quase metade dos alunos (47,5%). Vale notar também que, considerando-se que os percentuais de jovens que vivem com pai e/ou mãe são bem maiores, pode-se depreender que parte deles mora com cônjuge ou companheiro/a e também com pai e/ou mãe.

Gráfico 9 – Alunos que moram com cônjuge ou companheiro(a) (%)

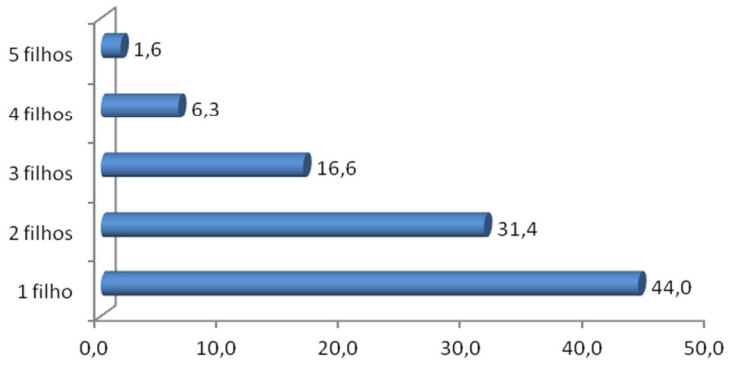


Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A maioria dos alunos afirmou não ter filhos (63,8%), mas não é desprezível a parcela daqueles que já são pais ou mães, reunindo mais de 1/3 dos alunos. E dentre os que afirmaram ter filhos, ainda que a maioria absoluta tenha até 2 filhos (75,4%), chama

a atenção o fato de que aproximadamente ¼ desses jovens pais e mães já tenha 3 filhos ou mais.

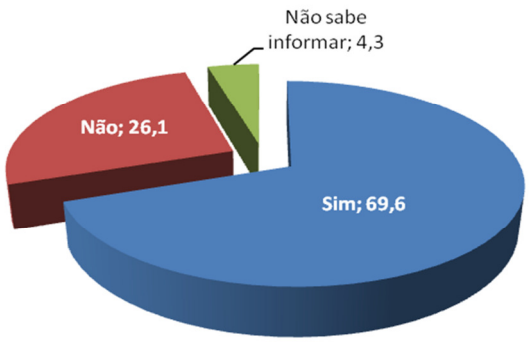
Gráfico 10 – Número de filhos dos alunos (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

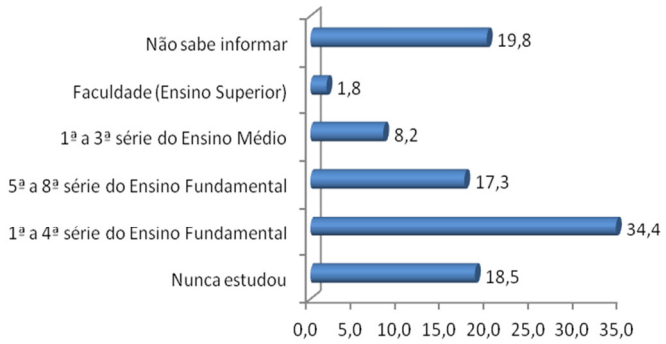
Os dados de escolaridade das mães dos jovens indicam uma baixa escolaridade nas suas famílias de origem. Quase 30% delas não sabem ler e mais da metade ou nunca estudou (18,5%), ou estudou apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Somente 10% delas chegaram a cursar o nível médio (8,2%) ou o superior (1,8%).

Gráfico 11 – Alunos com mães que sabem ler (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Gráfico 12 – Escolaridade da mãe (%)

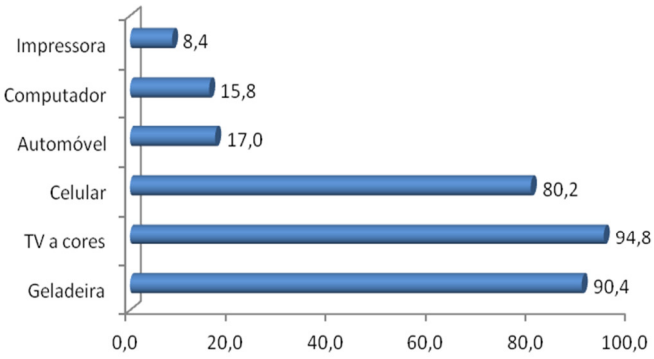


Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Além desses dados, chama atenção também o fato de que 4,3% não saibam informar se suas mães sabem ler, e que quase 20% não saibam informar a escolaridade delas. Chama a atenção também o fato de que a parcela dos que afirmaram que suas mães nunca estudaram é menor que a dos que afirmaram que elas não sabem ler, ou seja, há mães que não sabem ler embora tenham estudado.

Ao olharmos para os bens que os jovens afirmam possuir em casa, vemos que mais de 90% deles possuem tv a cores (94,8%) e geladeira (90,4%), e 80,2% possuem celular. Apenas 15,8% possuem computador, e 8,4%, impressora.

Gráfico 13 – Bens existentes no domicílio (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Pouco mais da metade dos jovens afirmou estar trabalhando (51,5%) e, destes, as maiores parcelas eram compostas por empregados sem carteira assinada (36,6%) e

trabalhadores por conta própria (28,9%). Apenas 19,2% estavam empregados com a carteira de trabalho assinada.

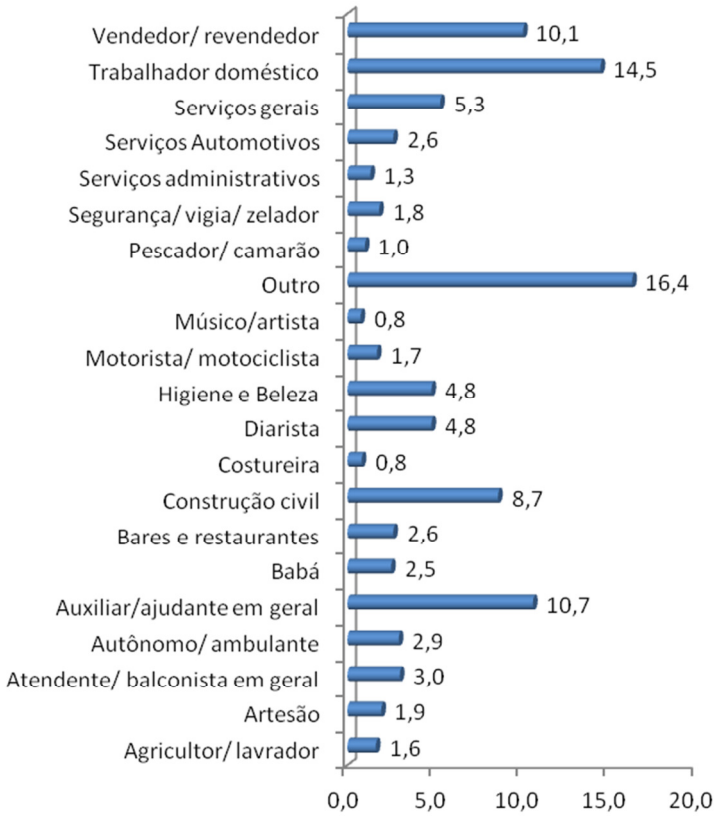
Gráfico 14 – Posição na ocupação dos alunos que trabalham (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A pergunta acerca do cargo ou função por eles exercida foi feita de forma aberta e as respostas apresentaram uma grande multiplicidade de informações para as quais procedemos a uma categorização posterior. Assim, como se pode perceber, os cargos ou funções são bastante variados, predominando aqueles que exigem menor qualificação e costumam receber baixa remuneração: trabalhadores domésticos (14,5%), auxiliares ou ajudantes gerais (10,7%), vendedores ou revendedores (10,1%) e trabalhadores da construção civil (8,7%).

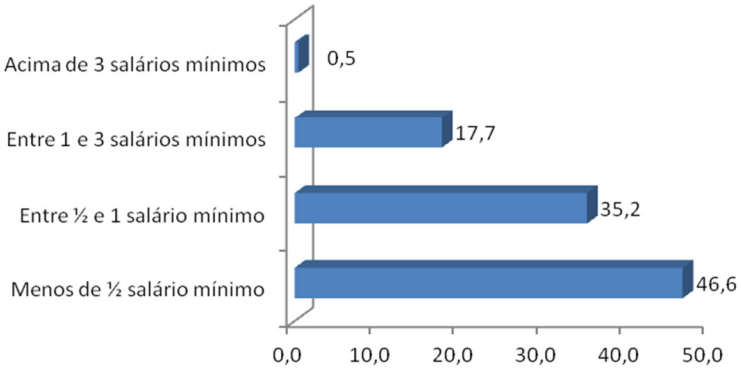
Gráfico 15 – Cargo ou função dos alunos que trabalham (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Não por acaso, mais de 80% desses jovens recebem até um salário mínimo, sendo que a maior parcela (46,6%) afirmaram receber menos de meio salário mínimo. Apenas 0,5% informaram receber acima de 3 salários mínimos.

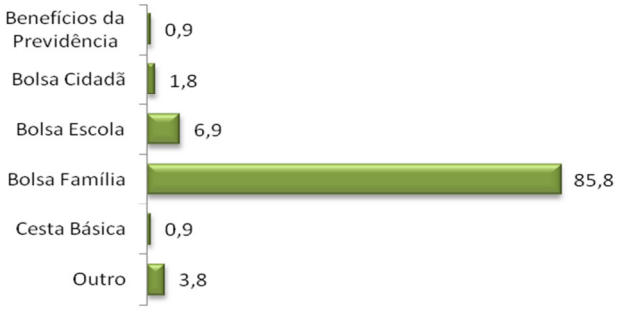
Gráfico 16 – Renda mensal dos alunos que trabalham (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Dos entrevistados, 53,7% informaram receber algum outro tipo de auxílio além daquele oferecido pelo ProJovem Urbano, sendo que a maioria absoluta deles informaram ser beneficiários do programa Bolsa Família (85,8%).

Gráfico 17 – Tipo de auxílio recebido pelos alunos (%)

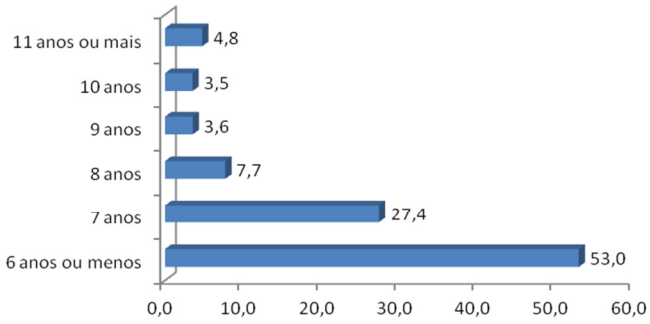


Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

3.1.3. Trajetória escolar dos jovens do ProJovem Urbano

A maioria dos alunos informa ter entrado no sistema escolar com 6 anos de idade ou menos, totalizando 53,0% das respostas, enquanto outros 27,4% informaram ter entrado com 7 anos de idade. Assim, ainda que se tenha percentuais de alunos que iniciaram os estudos com idades acima do estabelecido pela legislação, estas informações indicam que a grande maioria dos alunos do Projovem Urbano iniciou sua trajetória escolar na idade apropriada, sendo que esta defasagem ocorreu posteriormente, seja por evasão ou reprovação, como se poderá ver adiante.

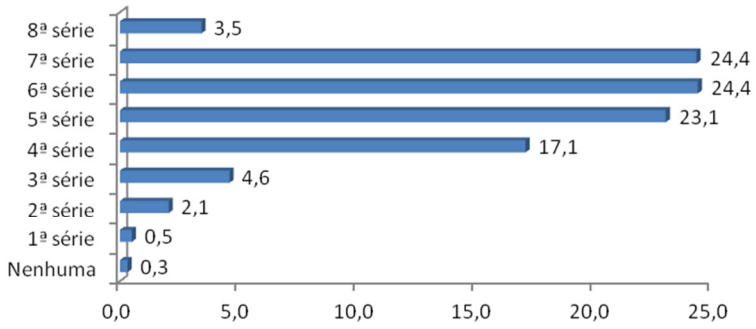
Gráfico 18 – Idade com que os alunos entraram na escola (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A grande maioria dos alunos do ProJovem já havia concluído ao menos a 5ª série do Ensino Fundamental (75,4%), sendo que 52,3% já haviam concluído ao menos a 6ª série. Note-se que há jovens que informaram não ter concluído nenhuma série, apesar de constituírem apenas 0,3% das respostas.

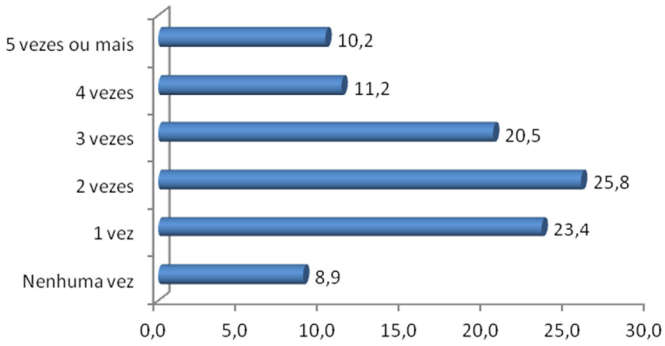
Gráfico 19 – Última série concluída no Ensino Fundamental (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A grande maioria dos jovens do PJU teve uma trajetória escolar com interrupções: apenas 8,9% disseram nunca ter parado de estudar ao longo de sua trajetória desde que começaram os estudos. Dentre os que interromperam os estudos, 25,8% o fizeram duas vezes, e 41,9% o fizeram 3 vezes ou mais.

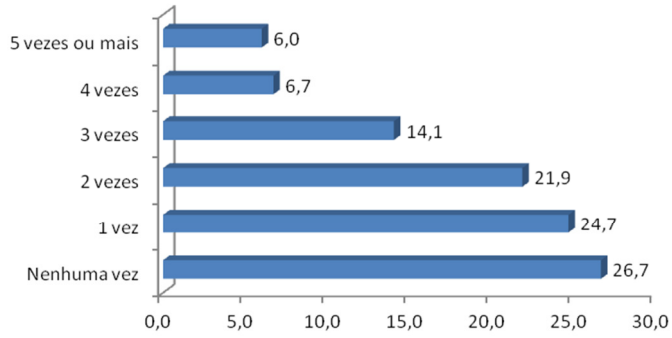
Gráfico 20 – Número de interrupções dos estudos (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A trajetória escolar atribulada também se manifesta no número de reprovações: apenas pouco mais de ¼ dos alunos nunca foi reprovado e quase a metade (48,7%) foi reprovado duas ou mais vezes.

Gráfico 21 – Número de reprovações (%)

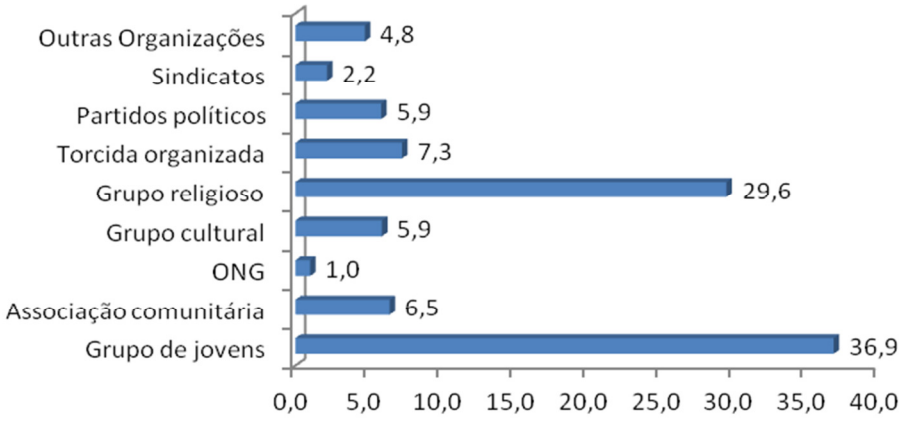


Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

3.1.4. Participação social e redes de relacionamento

Pouco mais da metade dos jovens (55,5%) informou ter participação em algum tipo de organização da sociedade civil. As maiores parcelas são constituídas por aqueles que disseram participar de grupos de jovens (36,9%) ou de grupos religiosos (29,6%).

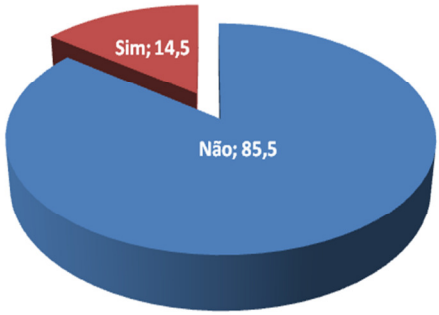
Gráfico 22 – Participação em organizações da sociedade civil (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Dos alunos, 14,5% informam já ter atuado como voluntários.

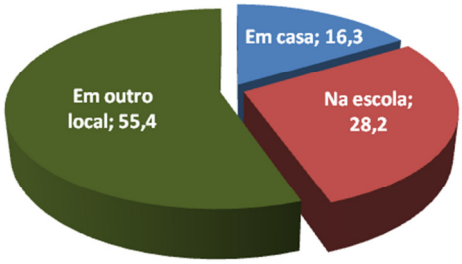
Gráfico 23 – Participação em ações de voluntariado (%)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

A maior parte dos alunos informou ter acesso à Internet (55,5%). E desses, a maioria (55,4%) disse acessar de outros lugares que não a casa (16,3%) ou a escola (28,2%).

Gráfico 24 – Local de acesso à internet (em %)



Fonte: SMA/PJU Survey 1 de alunos 2ª entrada

Mais da metade dos alunos (53,5%) informou fazer parte de algum tipo de comunidade virtual. Desses, 65,0% disseram participar de sites de relacionamento e 35% participam de chats ou sites de bate-papo.

3.2. ProJovem Urbano e EJA: uma análise comparativa de dados quantitativos

Nessa etapa do estudo, buscou-se aproximar elementos disponíveis nas bases de dados do Censo Escolar de Educação de Jovens e Adultos do INEP e do ProJovem Urbano (PJU) da Secretaria Nacional de Juventude, com o objetivo de identificar o que há de comum e específico nessas ações educativas, considerando, sobretudo, que, apesar de ambas fazerem parte de uma mesma modalidade educativa (Educação de Jovens e Adultos), apresentam públicos, modelos pedagógicos e gestão diferenciados.

3.2.1. Procedimentos metodológicos

Para a realização da análise acerca da aproximação do PJU com a oferta da EJA nos municípios, recorremos a um conjunto de dados, de um lado, do sistema de monitoramento e avaliação do PJU e, de outro, do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). O ProJovem Urbano contou, desde seu início em 2008[14] até o final de 2011, com um processo constante de recolha de informações, produzindo um rico e detalhado conjunto de dados sobre os alunos, escolas, docentes e gestores do programa. O Censo Escolar do INEP, por sua vez, colhe, anualmente, informações de toda a educação básica, oferecendo dados importantes sobre o cenário educacional brasileiro.

No âmbito do PJU, optamos por trabalhar com a 6ª entrada[15], que se deu em maio de 2010, cujos dados foram colhidos entre julho e dezembro do mesmo ano. Essa escolha se deveu ao fato de que, dos 10 estudos de caso analisados na etapa qualitativa desta pesquisa, 9 envolveram alunos desta entrada. Os dados reunidos no banco de dados do PJU relativos a essa entrada são bastante semelhantes aos dados relativos à 2ª entrada, que foram utilizados para a análise do perfil e das trajetórias dos alunos. Os

[14] Note-se que o Projovem teve sua primeira edição iniciada em agosto de 2005, a qual foi finalizada em 2008. A partir do segundo semestre de 2008, deu-se início a uma nova versão do Programa, com diversas reformulações, então denominada Projovem Urbano. É especificamente sobre essa segunda versão que estamos tratando.

[15] Desde seu início, em 2008, o Projovem Urbano abriu inscrições sucessivas em diversos municípios do país. Os alunos se matriculavam e cursavam os 18 meses de duração do programa até concluí-lo e receber a certificação final. A cada um desses períodos de 18 meses de duração deu-se o nome de "entrada". Os dados aqui analisados referem-se à 6ª entrada do programa, que teve início em maio de 2010 e foi concluída em novembro de 2011.

dois conjuntos de dados foram reunidos a partir de amostras praticamente idênticas e de uma mesma metodologia de coleta.

No âmbito do Censo Escolar, selecionamos o ano de 2010, pois julgamos ser importante trabalhar com dados que tivessem sido colhidos pelo INEP no mesmo ano que os dados do PJU. Contudo, considerando as especificidades das duas bases de dados (PJU e Censo Escolar) foram necessários vários procedimentos metodológicos prévios para que fosse possível realizar estas comparações. A razão principal é a de que o PJU é um programa com características bem específicas. Entre elas, destacam-se seu caráter estritamente presencial, a destinação exclusiva ao público jovem (18 a 29 anos), a formação restrita à etapa fundamental de ensino, sua articulação com a qualificação profissional e a ação cidadã. Além disso, há também uma questão ligada à distribuição geográfica do programa, já que o mesmo não ocorreu em todos os municípios do país. Assim, precisamos efetuar sucessivos recortes nos microdados do Censo Escolar do INEP, de forma que, ao final, pudéssemos tratar apenas com dados que são adequado às peculiaridades do PJU. Para além desses recortes, procedemos também a uma análise dos instrumentos de coleta de dados utilizados, tanto pelo PJU quanto pelo Censo Escolar do INEP, de forma a selecionar as variáveis comuns e passíveis de comparações entre as duas bases.

Feitas essas considerações, apresentamos, a seguir, um detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados. Este detalhamento está dividido em duas partes. Na primeira delas, apresentamos as variáveis que foram consideradas passíveis de comparação entre as duas bases, após a análise dos respectivos instrumentos de coleta de dados. Na segunda parte, explicitamos os recortes efetuados na base de dados do Censo Escolar do INEP para ajustamento ao perfil do PJU.

3.2.1.1. Os bancos de dados e as variáveis passíveis de comparações entre as duas bases

O Censo Escolar do INEP é marcadamente abrangente, já que se trata de uma coleta censitária de dados, também direcionada a todas as etapas e modalidades da educação básica. Outro aspecto importante a seu respeito advém do fato de que a forma como suas variáveis foram construídas permite o diálogo com diversas outras bases de dados – como o Censo Demográfico e a PNAD, do IBGE – e outras coletas, como o SAEB e a Prova Brasil do próprio INEP. Por outro lado, o Censo Escolar sofre de

alguns problemas de sistematização das informações disponibilizadas e de certa limitação em relação ao caráter das informações coletadas. Após a análise dos questionários aplicados para coleta de informações sobre escolas, alunos, turmas e docentes, foi possível perceber que a quase totalidade dos dados remete a aspectos infraestruturais ou administrativos. No caso dos dados sobre escolas e turmas, essa característica não traz grandes implicações. Contudo, quando se trata de alunos e docentes, é possível perceber uma carência de informações no caso de ambos. Há apenas algumas informações de cunho sociodemográfico, como sexo, idade, local de nascimento e de endereço de residência. As informações sobre cor/raça, embora existentes, mostraram-se problemáticas uma vez que, tanto para alunos quanto para docentes, em quase a metade dos casos a resposta aparece como "Não declarada". Essa ocorrência inviabilizou a utilização da informação ao mesmo tempo em que evidenciou a necessidade de revisão da coleta desse dado na dinâmica de aplicação dos instrumentos do Censo Escolar.

Os dados colhidos e disponibilizados pelo PJU são bem mais diversificados e oferecem inúmeras possibilidades de análise. Para além das informações sobre infraestrutura e condições de oferta do programa, alguns dos instrumentos aplicados a alunos, professores e gestores contam com itens tanto sobre aspectos sociodemográficos quanto socioeconômicos e culturais. Trata-se de instrumentos construídos (e mesmo reconstruídos após sucessivas discussões) com o intuito de atender às características e necessidades do próprio programa, respondendo a duas finalidades: fornecer informações para subsidiar ações gerenciais de aperfeiçoamento das atividades e também servir de base para o desenvolvimento de pesquisas acerca do programa. De toda forma, percebe-se nos instrumentos de coleta de dados e no próprio banco de dados do programa uma caracterização que se poderia dizer, bem particular dos itens. Sendo assim, percebem-se peculiaridades, por exemplo, na construção de algumas variáveis, na criação de códigos de identificação de escolas e de municípios, entre outras. Essas características acabaram por também gerar algumas limitações nas possibilidades de cruzamentos com dados do Censo Escolar.

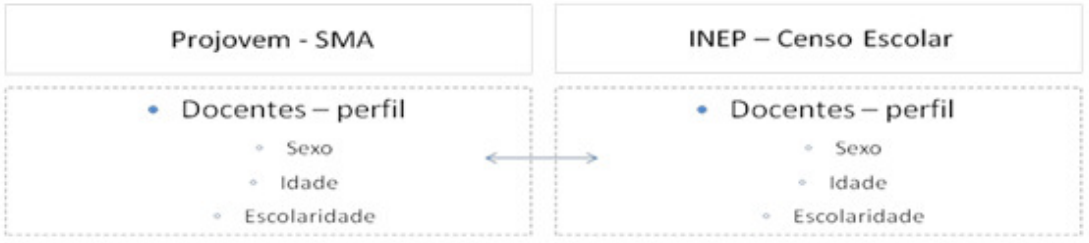
Diante dessas questões, após a análise dos instrumentos de coleta e dos respectivos bancos de dados do PJU e do Censo Escolar do INEP, restaram as possibilidades de cruzamento conforme exposto nos itens a seguir. Como se poderá

perceber, não foi possível utilizar dados sobre as turmas do Censo Escolar já que nenhum deles se mostrou passível de cruzamento com os dados sobre as turmas do PJU. É possível perceber também que são poucos os dados passíveis de cruzamento acerca dos alunos e docentes e que a categoria que mais proporcionou possibilidades de cruzamento foi a da escola, mas apenas no tocante a questões infraestruturais.

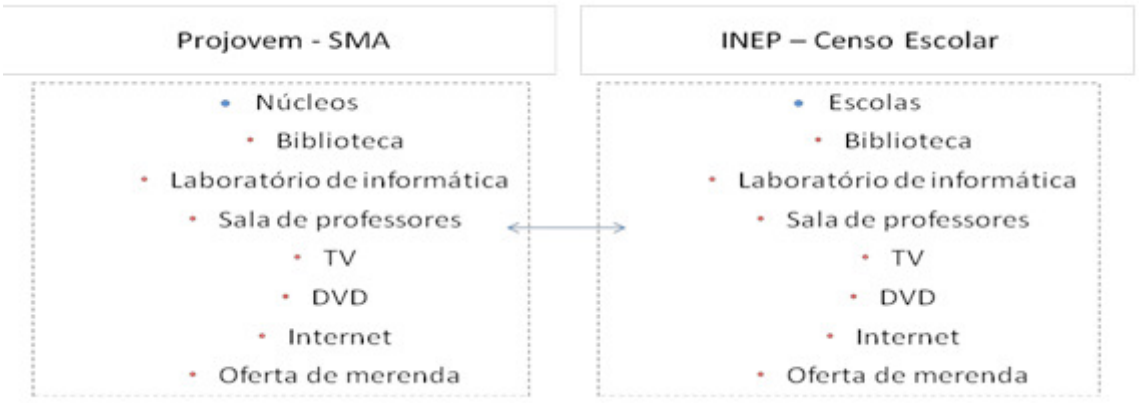
Cruzamentos realizados em relação aos alunos



Cruzamentos realizados em relação aos docentes



Cruzamentos realizados em relação à escola



3.2.1.2. Fontes de dados para as comparações efetuadas

Tendo estabelecido quais seriam as variáveis passíveis de cruzamento entre os dois bancos de dados, partimos para a escolha das fontes de onde retiraríamos essas

mesmas variáveis. Em relação ao ProJovem Urbano, analisamos um conjunto de dados oriundos de seu Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA-PJU). Esses dados foram produzidos de maneira contínua no acompanhamento de todas as entradas do programa, inclusive para a 6ª, e integraram as suas duas grandes frentes de monitoramento.

- **Avaliação do programa** – no âmbito desse subsistema, foram produzidas diversas pesquisas com o intuito de fornecer informações sobre os efeitos sociais do programa. Assim, foram colhidos dados sobre o perfil dos atores envolvidos (alunos, docentes e gestores), sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e mesmo acerca de seus efeitos sobre alunos (evadidos e egressos). Para o cruzamento de dados sobre alunos, utilizamos os microdados do *Survey I – Alunos* da 6ª entrada[16], que traz um conjunto detalhado de informações sobre seu perfil sociodemográfico, socioeconômico e cultural.

- **Sistema de supervisão -** no âmbito desse subsistema foram aplicados, periodicamente, diversos instrumentos de coleta de dados com o intuito de fornecer informações detalhadas sobre as características e condições de execução do programa nos municípios conveniados. Nesse sentido, foram colhidas informações sobre condições infraestruturais dos locais de funcionamento das atividades pedagógicas, a formação inicial e continuada dos educadores, seu perfil, a frequência dos alunos e dos educadores e as condições de oferta da qualificação profissional. Para o cruzamento de dados sobre os docentes e sobre as escolas, utilizamos os microdados de duas rotinas de supervisão: a Rotina de supervisão 002 – formação inicial e perfil dos educadores e a Rotina de supervisão 004: avaliação das condições infraestruturais de oferta nos locais de funcionamento do programa (note-se que os locais de funcionamento eram invariavelmente escolas da rede pública estadual e municipal de ensino e eram denominados "núcleos").

[16] O survey foi baseado em amostragem estratificada simples. Consideraram-se dois tipos de estratos: o primeiro formado por municípios com mais de 200.000 habitantes, e o segundo por agrupamentos de cidades com menos de 200.000 habitantes. Isto implica dizer que foram colhidos dados referentes a convênios municipais e estaduais com o programa. Dentro de cada estrato, foram selecionados aleatoriamente os municípios e os respectivos alunos do survey. Segundo informações da equipe responsável pelo desenho amostral, a margem de erro, por estrato, é de 5% e para inferência nacional de 2%, para cima ou para baixo.

Em relação ao Censo Escolar do INEP, pelas razões já explicitadas, optamos por utilizar a aplicação de 2010. Analisamos os quatro instrumentos de coleta de dados existentes, sendo que como já informado, não foi possível estabelecer nenhuma possibilidade de cruzamento com os dados por turma. Sendo assim, utilizamos dados das seguintes fontes:

- Banco de dados do INEP - Censo escolar 2010
    - Dados por escola
    - Dados dos docentes
    - Dados por matrícula (alunos)

3.2.1.3. Filtros aplicados ao Censo Escolar INEP 2010 para comparação com os dados do ProJovem Urbano

Corte preliminar

Conforme já mencionado, o PJU é um programa com características específicas, (presencial, em nível fundamental etc.) e direcionado a um público restrito (jovens de 18 a 29 anos). É também um programa que aconteceu em certo número de municípios do Brasil nas suas diversas entradas. Por outro lado, a oferta de EJA é bem mais diversificada e o Censo Escolar traz informações mais abrangentes em relação a alunos, docentes, turmas e escolas integrantes da educação básica pública e privada no país, além de referir-se a um número muito maior de municípios do que aqueles atendidos pelo ProJovem Urbano. Sendo assim, após o estabelecimento das variáveis passíveis de cruzamento entre os bancos de dados, para cada uma das categorias a serem cruzadas (alunos, docentes e escolas), fez-se necessário efetuar recortes no Censo Escolar de forma a adequá-lo às especificidades do PJU. Esses recortes são detalhados a seguir.

O primeiro recorte efetuado, que se aplicou tanto a alunos, quanto a docentes e escolas, diz respeito à relação de municípios analisados. Para que comparássemos o PJU com o restante da EJA tivemos que lidar apenas com os municípios em que foram colhidos os dados para o PJU. Cabe esclarecer que todos os bancos de dados do ProJovem Urbano utilizados foram compostos por dados amostrais, seja de alunos, de

docentes ou de escolas. Ainda que a maioria dos municípios coincida nos três bancos, as amostras apresentam algumas diferenciações. Sendo assim, obtivemos dados de alunos de 74 municípios, dados de docentes de 45 municípios e dados de escolas de 67 municípios. A relação completa dos municípios pode ser visualizada no ANEXO 2 deste relatório. Selecionamos, no banco de dados do Censo Escolar, para cada uma das categorias analisadas (alunos, docentes e escolas), apenas os mesmos municípios que compunham o banco de dados do PJU. No caso dos alunos o recorte de municípios foi realizado utilizando-se a variável *"FK_COD_MUNICIPIO_END"*. Essa variável indica o município de residência do aluno e nos serviu por ser uma norma do PJU que o aluno deveria estudar em um núcleo de seu próprio município; No caso dos docentes, identificamos que vários deles residiam em municípios diferentes daqueles onde se localizavam as escolas em que lecionavam. No entanto o que nos interessa é saber em que município se encontra sua escola de trabalho e é justamente esta a informação que consta no banco de dados do PJU. Assim, recortamos os dados de docentes do Censo Escolar utilizando a variável *"FK_COD_MUNICIPIO"*, que se refere ao município onde está localizada a escola em que os docentes lecionam. No caso das escolas, utilizamos a variável *"FK_COD_MUNICIPIO"* já que a mesma identifica o município de localização da instituição.

Alunos

Conforme a delimitação etária estipulada para participação no ProJovem Urbano, foram mantidos para análise, no banco do Censo Escolar, apenas os alunos com idades entre 18 e 30 anos. Apesar do limite superior de corte etário imposto pelo ProJovem Urbano ser de 29 anos, já que se trata de um programa destinado exclusivamente ao público jovem, foram mantidos, nas duas bases (PJU e INEP), aqueles com 30 anos porque, quando da realização do survey de alunos da 6ª entrada do PJU, certo número de alunos já havia completado essa idade. Esse procedimento foi efetuado utilizando-se a variável "*NUM_IDADE"* do Censo Escolar.

Tendo efetuado o recorte etário, procedemos ao segundo conjunto de recortes. Aqui, excluímos todos os alunos que frequentam o ensino regular e selecionamos apenas alunos que frequentam a EJA através da variável "*FK_COD_MOD_ENSINO",* mantendo-se somente a opção: 3 - Educação de Jovens e Adultos. Dentro da modalidade

de EJA, foi também necessário recortar a etapa de ensino, já que o PJU oferece apenas o Ensino Fundamental, na modalidade presencial. Esse recorte foi efetuado através da variável *"FK_COD_ETAPA_ENSINO",* mantendo-se apenas os alunos que se encaixavam nas opções: EJA - Presencial - 1ª a 4ª Série; EJA - Presencial - 5ª a 8ª Série e EJA - Presencial - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC.

Após a aplicação dos filtros foram identificados 2.258 alunos com códigos duplicados, através da variável FK_COD_ALUNO (referente ao Código do aluno "ID_INEP"). Esses casos foram excluídos para efeito de análise. Ao final, trabalhamos com um total de 181.568 casos de alunos do Censo Escolar do INEP e 3.310 do PJU.

Docentes

Em relação aos docentes, o primeiro recorte referiu-se à sua forma de atuação na escola. O Censo Escolar trabalha com as opções de *"Docente"*, *"Auxiliar de educação infantil"* e *"Profissional/Monitor de atividade complementar"* através da variável "*ID_TIPO_DOCENTE"*. Mantivemos apenas aqueles identificados pela opção "docente". O segundo recorte foi feito com o intuito de selecionar apenas os docentes que atuam na EJA e esse procedimento foi realizado utilizando-se a variável "*FK_COD_MOD_ENSINO",* Opção: 3 - Educação de Jovens e Adultos. O último recorte foi efetuado com o objetivo de selecionar, dentro da modalidade EJA, apenas os cursos presenciais e em nível fundamental de ensino. Nesse caso, foi utilizada a variável "*FK_COD_ETAPA_ENSINO"*, mantendo-se apenas os que se encaixavam nas opções: EJA - Presencial - 1ª a 4ª Série; EJA - Presencial - 5ª a 8ª Série; EJA Presencial - 1ª a 8ª Série e EJA - Presencial - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC.

Após a aplicação dos filtros, foram identificados docentes com códigos duplicados através da variável FK_COD_DOCENTE (referente ao Código do Docente). Identificou-se que cada um deles tinha seus dados repetidos na mesma proporção do número de turmas em que lecionam. Esses casos foram depurados e mantivemos apenas um registro para dada docente, excluindo os demais para efeito de análise. Ao final, trabalhamos com um total de 21.486 docentes do Censo Escolar e 1.457 do PJU.

Escolas

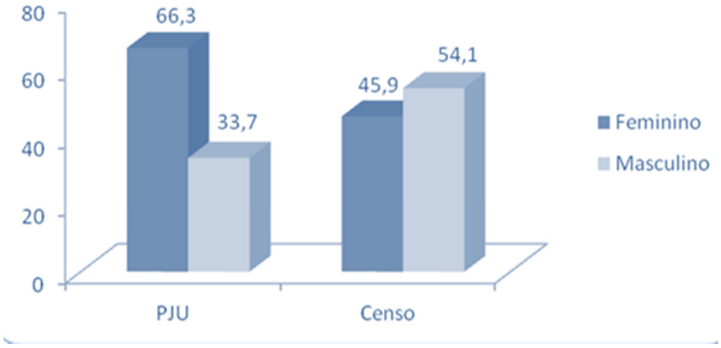
O primeiro recorte em relação às escolas foi feito no sentido de selecionar apenas aquelas que se encontravam ativas no ano do Censo Escolar, já que identificamos certo número de instituições "Extintas" ou "paralisadas". Esse recorte foi efetuado através da variável "*DESC_SITUACAO_FUNCIONAMENTO"* e mantivemos apenas as que se encontravam na opção: "EM ATIVIDADE". O segundo passo consistiu em selecionar as escolas que trabalham com EJA em nível fundamental. Esse recorte foi efetuado utilizando-se a variável "*ID_EJA_FUNDAMENTAL Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental"*. No caso do ProJovem Urbano foi necessário também filtrar alguns dados, já que 14 escolas visitadas não se encontravam em funcionamento e, portanto, não existiam dados sobre as mesmas. Ao final, trabalhamos com um total de 4.292 escolas do Censo Escolar e 647 do PJU.

3.2.2 Resultados alcançados

3.2.2.1. Alunos

Em relação à variável sexo, percebe-se que o ProJovem Urbano conta com uma presença maior de mulheres. Chama a atenção, além da inversão de índices em relação à EJA, onde a presença de homens é maior, o fato de que as diferenças entre os percentuais são consideráveis. Assim, nota-se que o ProJovem Urbano conta com 32,6% a mais de mulheres enquanto a EJA conta com 8,2% a mais de homens. Essa característica do ProJovem Urbano já havia sido exposta em outras pesquisas anteriores. Dados colhidos junto aos estudantes do programa na 6ª entrada, por exemplo, apontam que 78,6% das alunas têm filhos enquanto apenas 22,2% dos homens os têm. A presença de jovens do sexo feminino, com filhos, nesse programa foi considerada tão marcante a ponto de sua coordenação nacional instituir, a partir da entrada iniciada em 2012, um sistema ***de salas de acolhimento*** para que os alunos e as alunas que têm filhos entre zero e oito anos e precisam levá-los para a escola tenham um espaço onde deixá-los, no próprio local de estudo, enquanto frequentam as aulas.

Gráfico 25 – Sexo dos alunos (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Mesmo quando agrupados por região do país, os dados revelam as mesmas tendências encontradas no âmbito Nacional. Nota-se, no entanto, que, na região norte, há um equilíbrio em relação aos percentuais de homens e mulheres quando se trata da EJA, conforme se pode observar na tabela a seguir.

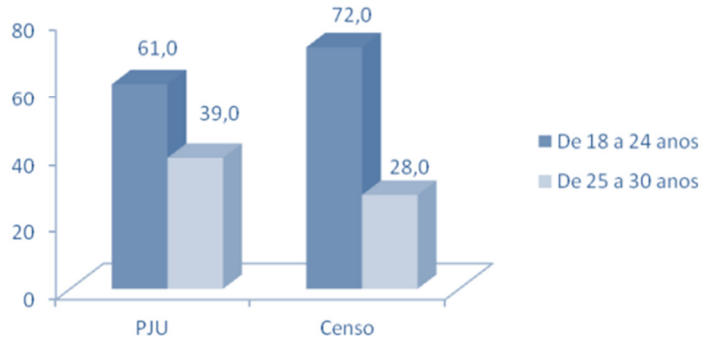
Tabela 1 - Sexo dos alunos por região

		EJA			PJU		
		SEXO			SEXO		
		Feminino	Masculino	**Total**	Feminino	Masculino	**Total**
REGIÃO	CENTRO-OESTE	42,8%	57,2%	100%	67,1%	32,9%	100%
	NORDESTE	46,0%	54,0%	100%	68,2%	31,8%	100%
	NORTE	50,0%	50,0%	100%	65,4%	34,6%	100%
	SUDESTE	43,7%	56,3%	100%	66,5%	33,5%	100%
	SUL	42,8%	57,2%	100%	61,3%	38,7%	100%
Total		**45,9%**	**54,1%**	**100%**	**66,3%**	**33,7%**	**100%**

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

No tocante à faixa etária considerada como de juventude, ou seja, aquela entre 18 e 29 anos e que é o foco do PJU, nota-se que a EJA e o PJU apresentam características semelhantes já que, em ambos, a maioria dos alunos que integram a faixa etária de juventude têm entre 18 e 24 anos. No entanto nota-se que, na EJA, há uma diferença ainda mais expressiva entre os percentuais encontrados, já que, nesse caso, os jovens de 18 a 24 anos totalizam 72%.

Gráfico 26 – Faixa etária dos alunos (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Quando se analisam os dados por região, percebe-se que os percentuais mais expressivos de jovens entre 18 e 24 anos estão no sul do país, tanto para a EjA quanto para o ProJovem Urbano. Por outro lado, é na região centro-oeste que os percentuais de jovens de 18 a 24 anos apresentam percentuais mais baixos e, no caso do ProJovem Urbano eles quase se equiparam aos alunos de 25 a 30 anos, ainda que se mantenham como a maioria.

Tabela 2 - Faixa etária dos alunos por região

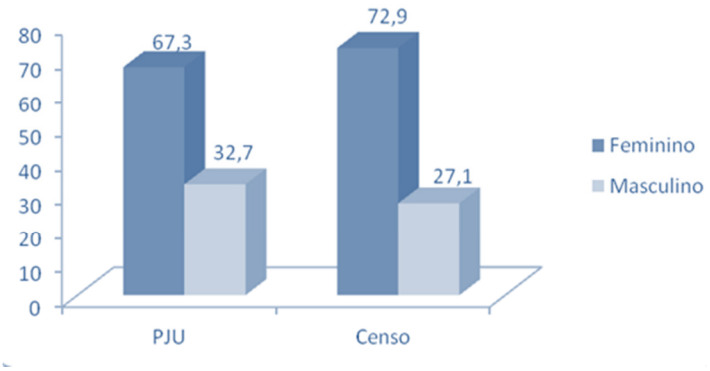
		EJA			PJU		
		FAIXA ETÁRIA			FAIXA ETÁRIA		
		De 18 a 24 anos	De 25 a 30 anos	**Total**	De 18 a 24 anos	De 25 a 30 anos	**Total**
REGIÃO	CENTRO-OESTE	67,9%	32,1%	100%	50,8%	49,2%	100%
	NORDESTE	70,9%	29,1%	100%	62,1%	37,9%	100%
	NORTE	71,4%	28,6%	100%	63,6%	36,4%	100%
	SUDESTE	73,9%	26,1%	100%	58,2%	41,8%	100%
	SUL	76,4%	23,6%	100%	69,5%	30,5%	100%
Total		72,0%	28,0%	100%	61,0%	39,0%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

3.2.2.2. Docentes

Os percentuais encontrados para o sexo dos docentes são semelhantes quando se compara o ProJovem Urbano ao restante da EJA. As mulheres são a maioria nos dois cenários analisados, sendo que na EJA a diferença entre o percentual de mulheres em relação ao de homens é ainda mais expressiva, de 45%, enquanto, no PJU, essa diferença é de 34,6%.

Gráfico 27 – Sexo dos docentes (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

No recorte regional, pode notar-se que as tendências são mantidas. Contudo há uma pequena diferenciação dos percentuais de mulheres em relação aos de homens quando se trata da região sul para a EJA e da região norte para o PJU, onde se encontram os menores percentuais de mulheres, ainda que estas se mantenham como a maioria dos docentes.

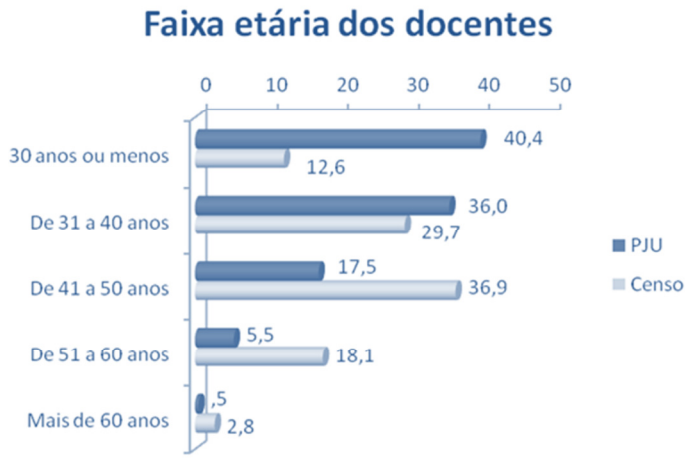
Tabela 3 - Sexo dos docentes por região

		EJA			PJU		
		SEXO		Total	SEXO		Total
		Feminino	Masculino		Feminino	Masculino	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	74,7%	25,3%	100%	68,1%	31,9%	100%
	NORDESTE	72,9%	27,1%	100%	68,0%	32,0%	100%
	NORTE	73,7%	26,3%	100%	63,4%	36,6%	100%
	SUDESTE	71,8%	28,2%	100%	68,8%	31,2%	100%
	SUL	66,1%	33,9%	100%	65,0%	35,0%	100%
Total		72,9%	27,1%	100%	67,3%	32,7%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Com relação à faixa etária dos docentes é notória a diferenciação existente entre o PJU e a EJA nos municípios analisados. Ainda que, nos dois cenários analisados, a maioria dos docentes seja de adultos, o ProJovem Urbano parece ter atraído mais profissionais jovens já que um conjunto bastante expressivo de alunos informou ter 30 anos ou menos (40,4%). Esse número é de apenas 12,6% no restante da EJA.

Gráfico 28 – Faixa etária dos docentes (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Quando se observa pelo recorte regional, pode-se notar que, no PJU, os docentes com 30 anos ou menos têm os percentuais mais significativos no centro-oeste, no norte e no sudeste, enquanto, nas regiões sul e nordeste, a faixa etária de 31 a 40 anos é mais expressiva. Em relação à EJA, nota-se que apenas no sul os docentes têm percentual mais expressivo na faixa etária entre 31 e 40 anos. Nas demais regiões, os percentuais mais significativos são aqueles da faixa etária de 41 a 50 anos.

Tabela 4 - Faixa Etária dos docentes por região

		FAIXA ETÁRIA									
		30 anos ou menos		31 a 40 anos		41 a 50		51 a 60		Mais de 60	
		EJA	PJU	EJA	PJU	EJA	PJU	EJA	PJU	EJA	PJU
REGIÃO	CENTRO-OESTE	15,2%	47,9%	30,3%	33,0%	35,5%	17,0%	17,0%	2,1%	2,0%	0,0%
	NORDESTE	10,3%	36,6%	27,8%	39,4%	39,0%	18,7%	19,8%	4,6%	3,1%	0,7%
	NORTE	12,7%	39,4%	33,2%	36,6%	34,6%	18,2%	17,7%	5,5%	1,9%	0,3%
	SUDESTE	14,8%	44,1%	30,0%	32,5%	35,8%	15,5%	16,2%	7,3%	3,2%	0,6%
	SUL	28,8%	30,0%	30,5%	40,0%	28,0%	30,0%	12,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Total		12,6%	40,4%	29,7%	36,0%	36,9%	17,5%	18,1%	5,5%	2,8%	0,5%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Outro dado interessante a esse respeito surge quando se observa a experiência docente informada pelos alunos. Por contar com um percentual maior de professores mais jovens, é de se esperar que os mesmos professores indicassem tempos menores de experiência profissional. Contudo, ainda que se leve em conta esses fatores, o ProJovem Urbano parece ter representado uma oportunidade de aquisição de experiência

profissional docente para profissionais recém-iniciados, ou mesmo como uma primeira oportunidade de entrada no campo da docência. Conforme se pode observar na tabela a seguir, a maioria dos alunos possuía 3 anos ou menos de experiência (43,3%) enquanto 19,2% nunca haviam lecionado. Infelizmente não foi possível comparar essas características do programa com o restante da EJA, pois o questionário do Censo Escolar não colhe tais informações.

Tabela 5 - Experiência docente por faixa etária dos alunos - PJU

		EXPERIENCIA DOCENTE						**Total**
		Nunca lecionou	3 anos ou menos	4 a 7 anos	8 a 11 anos	12 a 15 anos	Mais de 15 anos	
FAIXA ETÁRIA	30 anos ou menos	19,2%	43,3%	28,9%	7,8%	0,7%	0,2%	100,0%
	De 31 a 40 anos	9,3%	23,2%	28,6%	21,3%	12,0%	5,5%	100,0%
	De 41 a 50 anos	9,8%	16,5%	14,5%	12,5%	18,0%	28,6%	100,0%
	De 51 a 60 anos	10,0%	13,8%	7,5%	15,0%	8,8%	45,0%	100,0%
	Mais de 60 anos	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	12,5%	62,5%	100,0%

Fonte: SMA-PJU. Rotina 002 perfil de educadores, 6ª entrada.

Se, por um lado, os professores do ProJovem Urbano são relativamente jovens, com pouca ou mesmo nenhuma experiência profissional como docentes, por outro lado apresentam um nível de escolaridade ligeiramente maior que o restante dos professores da EJA. De acordo com os dados analisados, há pequenas diferenças percentuais, que indicam maior proporção de docentes do PJU com pós-graduação lato sensu e stricto senso. É importante mencionar que, de acordo com as normas do programa, as coordenações municipais e estaduais só poderiam admitir profissionais com o ensino superior completo, à exceção daqueles que atuariam na qualificação profissional e que poderiam ter, no mínimo, um curso técnico de nível médio na área de atuação.

Quando considerados por região, percebe-se que há docentes atuando na EJA, na região nordeste, com o nível fundamental incompleto. Apesar disso não ocorrer no PJU, nota-se que há docentes apenas com o nível fundamental completo atuando no programa, na região centro-oeste. No PJU, a região sudeste é a que mais conta com docentes de nível superior (62%), enquanto, na EJA, é a região sul a que apresenta maior percentual de docentes com esse nível de formação (70,3%). Os docentes com especialização no PJU atuam também, em sua maioria, no sul do país (65%) ao passo

que, na EJA, há uma distribuição mais equânime e pode-se perceber uma pequena diferença indicando maior número de docentes com especialização na região centro-oeste.

Tabela 6 - Escolaridade dos docentes por região

ESCOLARIDADE DOS DOCENTES	MOD	REGIÃO				
		CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	SUDESTE	SUL
Ensino Fundamental incompleto	EJA	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%
	PJU	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ensino Fundamental completo	EJA	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	PJU	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ensino médio	EJA	2,1%	9,3%	6,0%	3,7%	0,0%
	PJU	1,1%	6,3%	14,4%	4,5%	10,0%
Ensino médio magistério	EJA	1,3%	6,8%	6,2%	5,0%	0,0%
	PJU	1,1%	0,2%	0,3%	0,6%	0,0%
Ensino Superior	EJA	63,0%	50,9%	66,0%	59,2%	70,3%
	PJU	52,1%	52,9%	58,2%	62,0%	25,0%
Especialização	EJA	32,9%	30,3%	20,8%	30,3%	28,0%
	PJU	39,4%	37,9%	25,3%	30,0%	65,0%
Mestrado	EJA	0,7%	1,2%	0,8%	1,7%	1,7%
	PJU	5,3%	2,6%	1,4%	2,7%	0,0%
Doutorado	EJA	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%
	PJU	0,0%	0,2%	0,3%	0,2%	0,0%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

3.2.2.3. Escolas

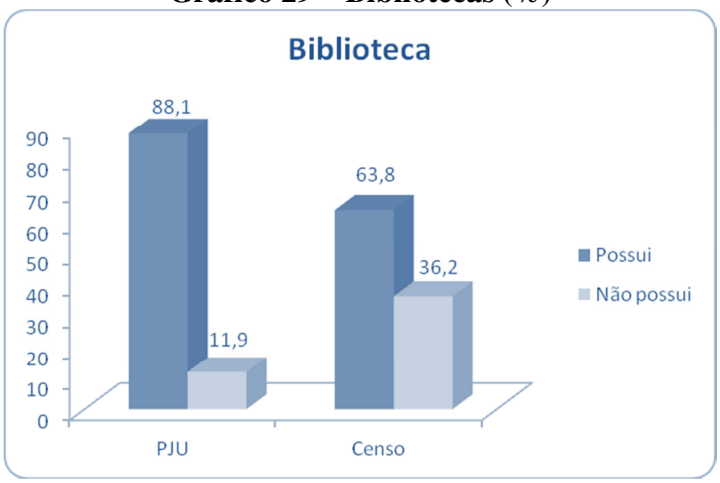
A categoria "escola" foi a que mais apresentou possibilidades de cruzamentos entre o ProJovem Urbano e o restante da EJA nos municípios selecionados. Como já mencionado antes, a quase totalidade das variáveis passíveis de cruzamento referem-se a aspectos infraestruturais das escolas. Antes de iniciarmos este tópico, cabem alguns esclarecimentos importantes. Como já é sabido, os instrumentos de coleta de dados elaborados para o ProJovem Urbano e para o Censo Escolar são bastante diferentes. Eles foram construídos com objetivos diferentes, contêm perguntas e variáveis diferentes, foram aplicados a partir de metodologias diferentes e sistematizados pelos responsáveis também de maneiras diferentes. Já mencionamos que essas foram as principais razões que limitaram as possibilidades de cruzamentos entre as variáveis. Contudo, mesmo nessas poucas variáveis passíveis de relacionamento, ainda se apresentam algumas pequenas diferenças que não podem ser deixadas de lado, pois

acabam por exercer certa influência sobre os percentuais encontrados. Tais diferenças se referem à formulação das perguntas para a coleta dos dados.

Enquanto no Censo Escolar, as perguntas acerca dos aspectos infraestruturais questionam apenas se a escola possui ou não certos itens ou características, nos instrumentos do PJU, algumas perguntas foram construídas de forma a arguir ao mesmo tempo se o local de realização das atividades os possui e se os disponibiliza ou não aos envolvidos no Programa. Assim, no caso das bibliotecas e das salas dos professores, pergunta-se se alunos e docentes, respectivamente, têm acesso a esses espaços. Nesses dois casos, são perguntas mais detalhadas e que não só averiguam a existência de determinado item, mas principalmente seu uso. Já no caso dos laboratórios de informática, da Internet, dos aparelhos de TV, DVD/VHS e oferta de alimentação escolar, as perguntas têm o mesmo teor do Censo, ou seja, se a escola possui ou não.

O primeiro aspecto apresentado é o da existência de bibliotecas nas escolas. A maioria das escolas que oferecem a EJA possui bibliotecas, totalizando 63,8% dos casos. Os dados relativos ao PJU, apresentados no gráfico a seguir, indicam a existência do item num percentual ainda maior, de 88,1%. Contudo é possível identificar, no banco de dados do programa, que, destes 88,1%, há um total de 39,3% de casos em que, apesar da existência da biblioteca, os alunos não tinham acesso à mesma. Sendo assim, a mera existência do espaço não significa necessariamente que o mesmo esteja disponível aos alunos. Essa informação permite melhor qualificar os dados, já que, nesse caso, a biblioteca é utilizada pela minoria (48,8%).

Gráfico 29 – Bibliotecas (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

No recorte regional, percebe-se que, tanto na EJA quanto no PJU, para todas as regiões do país, mantém-se a tendência de que a maioria das escolas possua bibliotecas. Contudo a região sul é a que mais possui bibliotecas nas escolas (94% na EJA e 100% no PJU). Por outro lado na EJA a região nordeste é a que menos possui bibliotecas nas escolas (58,8%), enquanto, no PJU, o menor percentual encontrado é o da região norte (74,5%).

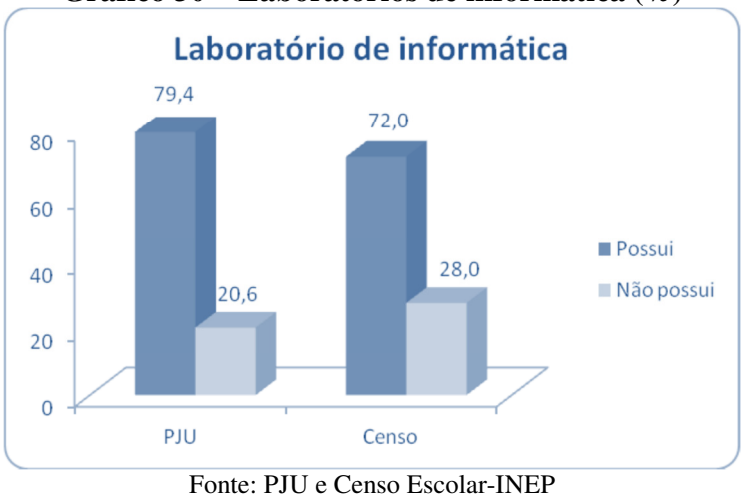
Tabela 7 - Existência de bibliotecas nas escolas por região

		EJA		PJU		**Total**
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	71,6%	28,4%	88,0%	12,0%	100%
	NORDESTE	58,8%	41,2%	79,9%	20,1%	100%
	NORTE	60,0%	40,0%	74,5%	25,5%	100%
	SUDESTE	61,2%	38,8%	94,2%	5,8%	100%
	SUL	94,1%	5,9%	100,0%	,0%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Em relação aos laboratórios de informática, os dois cenários observados seguem as mesmas tendências. Assim, em ambos os casos a maioria das escolas possui laboratórios de informática. Identificamos um maior percentual de existência dos mesmos nas escolas do ProJovem Urbano onde 79,4% os possuem e 20,6% não os têm.

Gráfico 30 – Laboratórios de informática (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

É importante mencionar que o termo de cooperação estabelecido entre a União e os municípios que firmassem a parceria com o PJU estipulava, como pré-requisito para escolha dos núcleos onde se realizariam as atividades do programa, a existência prévia ou a disponibilização urgente de espaços, onde pudessem ser montados laboratórios de informática. Como se pode perceber pelos dados apresentados, mesmo já em sua sexta entrada, o programa ainda possuía um déficit de 20,6% desse item para seus alunos.

No recorte regional, nota-se que as regiões sul e sudeste têm praticamente os mesmos níveis de oferta de laboratórios de informática no PJU (83,9% e 83,7% respectivamente). Por outro lado, as regiões nordeste e norte são as que menos dispõem de laboratórios tanto nas escolas que oferecem EJA quanto naquelas onde se desenvolve o PJU, ainda que os tenham na maioria de suas escolas.

Tabela 8 - Existência de laboratório de informática nas escolas por região

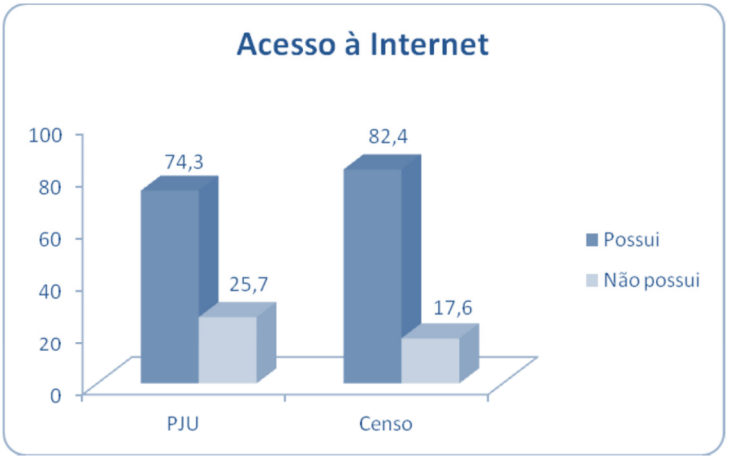
		EJA		PJU		**Total**
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	79,6%	20,4%	80,0%	20,0%	100%
	NORDESTE	69,0%	31,0%	67,2%	32,8%	100%
	NORTE	61,8%	38,2%	79,1%	20,9%	100%
	SUDESTE	73,8%	26,2%	83,9%	16,1%	100%
	SUL	87,6%	12,4%	83,7%	16,3%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

No tocante à existência da Internet, percebe-se que, em ambos os casos, a maioria das escolas a possui[17]. Contudo as escolas que oferecem a EJA se mostram ainda mais bem equipadas que as que receberam o ProJovem Urbano. Assim como no caso dos laboratórios de informática, a disponibilização do acesso à Internet se configurava como uma responsabilidade das coordenações locais que aderissem ao programa. Contudo percebe-se um déficit de oferta desse item em 25,7% dos locais de funcionamento.

[17] Nesse item, em relação aos dados do PJU, considerar os percentuais sobre 514 casos válidos em vez dos 647 informados para todos os outros referentes às escolas, já que foram identificados 133 dados ausentes (uma redução de 20,6% em relação ao total original).

Gráfico 31 – Acesso à Internet (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

No recorte por região, o que se percebe é que, mais uma vez, a região sul do país é a que apresenta os maiores percentuais de existência de Internet nas escolas, tanto para a EJA (96,9%) quanto para o PJU. Note-se que, no caso do PJU, a situação se diferencia um pouco, pois a região centro-oeste apresenta praticamente o mesmo percentual da região sul (90,0% e 90,2% respectivamente). Por outro lado, a região norte é a que menos dispõe de Internet nas escolas, ainda que a possuam em sua maioria, tanto nas que ofertam EJA quanto nas que ofertam PJU (65,1% e 67,8% respectivamente). Nas regiões sudeste e sul do país, as escolas com EJA registram uma melhor oferta de Internet quando comparada às escolas com PJU.

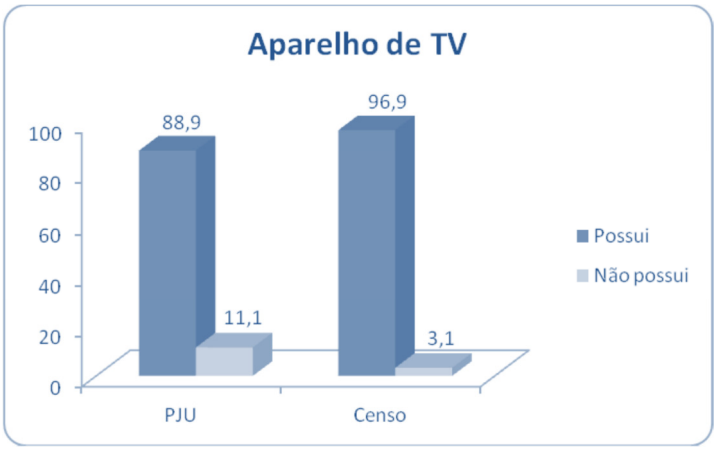
Tabela 9 - Existência de Internet nas escolas por região

		EJA		PJU		**Total**
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	90,9%	9,1%	90,0%	10,0%	100%
	NORDESTE	75,2%	24,8%	76,7%	23,3%	100%
	NORTE	65,1%	34,9%	67,8%	32,2%	100%
	SUDESTE	91,3%	8,7%	72,1%	27,9%	100%
	SUL	96,9%	3,1%	90,2%	9,8%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

A existência de aparelhos de TV nas escolas é também registrada na maioria das escolas, tanto pelo Censo Escolar quanto pelo PJU. Nesse caso, a oferta pelo ProJovem Urbano é 8,0% menor que aquela apontada na EJA pelo Censo Escolar.

Gráfico 32 – Aparelhos de TV (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

No recorte regional, pode-se perceber que, em todas as regiões do país, as escolas da EJA apresentam uma maior oferta de aparelhos de TV, quando comparada com as do ProJovem Urbano. Nesse caso, vê-se que todos os percentuais da EJA ultrapassam 90% ao passo que, no PJU, há níveis pouco maiores que 80% no nordeste e no norte.

Tabela 10 - Existência de TV nas escolas por região

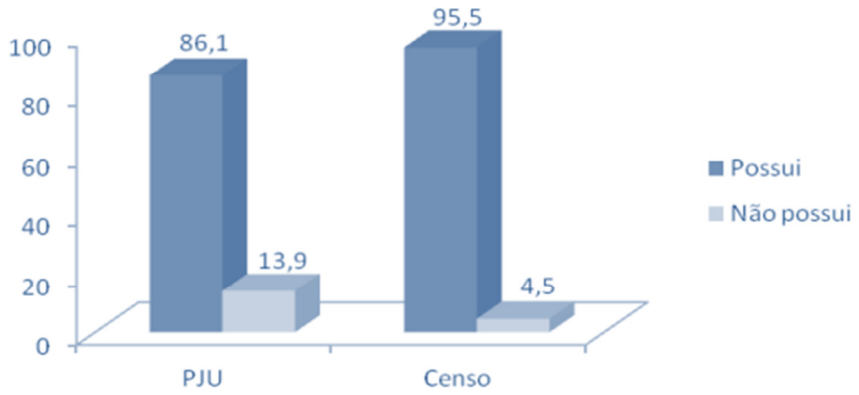
		EJA		PJU		Total
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	98,6%	1,4%	92,0%	8,0%	100%
	NORDESTE	95,1%	4,9%	80,6%	19,4%	100%
	NORTE	95,1%	4,9%	81,8%	18,2%	100%
	SUDESTE	98,5%	1,5%	93,6%	6,4%	100%
	SUL	99,2%	0,8%	93,9%	6,1%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Praticamente as mesmas tendências são encontradas quando analisamos a existência de aparelhos de DVD ou de video-cassete nas escolas. Como se pode perceber, a maioria das instituições, em ambos os casos, dispõem desses itens. Contudo

as escolas do ProJovem Urbano apresentam uma oferta 9,4% menor dos mesmos quando comparada com a EJA.

Gráfico 33 – Aparelho de DVD ou vídeo Cassete (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Assim como no caso da existência de TV nas escolas, o recorte regional nos mostra que, em todas as regiões do país, as escolas com EJA possuem uma melhor oferta de aparelhos de equipamentos de DVD ou VHS, quando comparadas com as do ProJovem Urbano. Nesse caso, vê-se que todos os percentuais da EJA ultrapassam 90%, enquanto, no PJU, há um nível de oferta de 78,4% no nordeste e de 81,8% no norte.

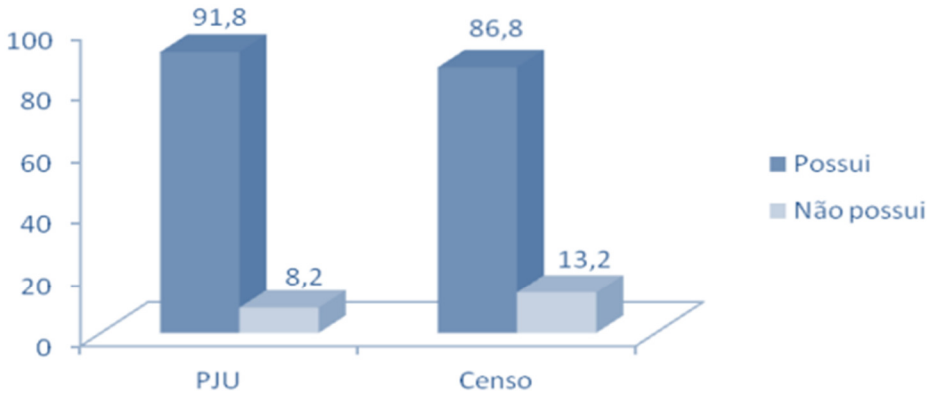
Tabela 11 - Existência de aparelhos de DVD ou VHS nas escolas por região

		EJA		PJU		**Total**
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	97,2%	2,8%	92,0%	8,0%	100%
	NORDESTE	94,0%	6,0%	78,4%	21,6%	100%
	NORTE	93,8%	6,3%	81,8%	18,2%	100%
	SUDESTE	96,7%	3,3%	89,4%	10,6%	100%
	SUL	99,0%	1,0%	91,8%	8,2%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Em relação às salas de professores, o PJU apresenta uma oferta discretamente melhor quando comparado com a EJA. Mas, em ambos os casos, a absoluta maioria das escolas as possui.

Gráfico 34 – Sala de professores (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Nesse caso, mesmo no recorte regional, percebe-se uma maior equiparação da oferta entre a EJA e o PJU. A região com melhor oferta nos dois casos é a sul, ao passo que a região nordeste, no caso da EJA, é a que tem a menor oferta (79,2%), ainda que a maioria das escolas disponibilizem as salas de reunião para os docentes.

Tabela 12 - Existência de sala de reuniões para docentes nas escolas por região

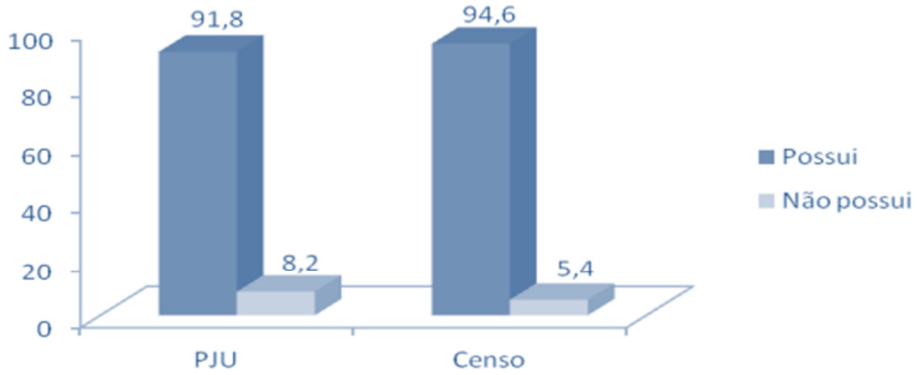
		EJA		PJU		Total
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	93,0%	7,0%	92,0%	8,0%	100%
	NORDESTE	79,2%	20,8%	88,8%	11,2%	100%
	NORTE	85,2%	14,8%	88,2%	11,8%	100%
	SUDESTE	91,4%	8,6%	93,6%	6,4%	100%
	SUL	97,2%	2,8%	95,9%	4,1%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

A oferta de alimentação escolar aos alunos foi o último item considerado passível de comparação entre o PJU e o Censo escolar. Nesse caso, ambos os cenários

apresentam praticamente os mesmos índices. Os percentuais são altos, apesar de ainda deixarem uma margem de deficiência na oferta.

Gráfico 35 – Oferta de merenda (%)



Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Em relação à oferta de merenda escolar, no recorte regional, pode-se perceber que, nas regiões centro-oeste, nordeste e norte, os percentuais de oferta da EJA são maiores que os do PJU. No entanto a situação se inverte nas regiões sodeste e sul, onde os percentuais de oferta do PJU se mostram mais altos.

Tabela 13 - Existência de merenda nas escolas por região

		EJA		PJU		**Total**
		Possui	Não possui	Possui	Não possui	
REGIÃO	CENTRO-OESTE	96,5%	3,5%	96,0%	4,0%	100%
	NORDESTE	96,2%	3,8%	83,6%	16,4%	100%
	NORTE	98,4%	1,6%	80,0%	20,0%	100%
	SUDESTE	91,2%	8,8%	97,6%	2,4%	100%
	SUL	94,1%	5,9%	100,0%	,0%	100%

Fonte: PJU e Censo Escolar-INEP

Considerando a riqueza dos bancos de dados disponibilizados pelo PJU, inserimos, ao final deste capítulo, alguns dados relevantes para se pensar a oferta e qualidade dos programas de EJA, em especial, no que diz respeito ao público jovem. O perfil socioeconômico, cultural e familiar dos jovens do PJU apresentado a seguir é originado dos dados do survey de alunos aplicado àqueles que frequentaram a 6ª entrada

do programa. Disponibilizamos, no ANEXO 3 deste relatório, o instrumento utilizado para o survey em questão

Conforme já mencionado, o ProJovem Urbano é um programa com um público, em sua maioria feminino, com idades entre 18 e 24 anos. Seu público é composto majoritariamente por pardos e negros (65,7%), e a maioria afirmou ter uma religião (71,9%).

Os núcleos familiares da maioria dos alunos são pequenos e compostos por, no máximo, quatro pessoas (56,6%). Contudo há também 27,5% de domicílios com cinco ou seis pessoas e 16,9% com sete pessoas ou mais. É interessante notar que a maioria dos alunos não mora ou com o pai (75,8%) ou com a mãe (61,2%) e que 57,9% não residem com nenhum dos dois. Por outro lado, 50,2% afirmaram residir com o cônjuge. A maioria dos alunos do programa já possui filhos (62,7%), sendo que, dentre estes, 43,1% têm um filho, 33,8% têm dois filhos, 15,5% têm três filhos, 5,7% têm quatro filhos e 2,0% têm cinco filhos ou mais.

Do ponto de vista socioeconômico, a maioria dos alunos do programa informou residir em ruas com calçamento (60,9%), e que, em suas casas, possuem celulares (76,2%), geladeiras (92,9%) e TVs (96,0%). Por outro lado, a minoria informou possuir automóveis (21,6%), computadores (20,6%) e impressoras (9,7%). No tocante ao acesso à Internet, 43,0% informou não possuir. Dentre os que têm acesso à Internet, a forma mais frequente é através de outros locais que não o domicílio, como lan houses, associações ou a casa de amigos. Outro dado importante nesse aspecto refere-se ao fato de que a maioria dos alunos do programa informou não trabalhar (53,9%). Dentre os que trabalham, 13,9% trabalham por conta própria e 15,8% são empregados sem carteira assinada. Questionados sobre a renda mensal que recebem, 43,1% informaram receber até meio salário mínimo e 40,2% afirmaram receber entre meio e um salário mínimo. Outros 16,0% afirmaram receber entre um e três salários mínimos e apenas 0,7% recebem mais de três salários.

Quando questionados sobre o último ano em que trabalharam, é expressivo o número daqueles que afirmaram nunca terem tido atividade remunerada (38,5%), ao passo que 29,9% tinham trabalhado, pela última vez, no ano de 2009 e outros 31,7% estavam sem trabalhar há, pelo menos, 2 anos, desde 2008 ou antes (note-se que a coleta destes dados se deu no ano de 2010). Em relação à pergunta sobre o recebimento de

bolsas governamentais, a população de alunos se encontra equiparada. Assim, 50,4% informaram ser beneficiários e 49,6% disseram não ser.

Em relação à trajetória escolar, os alunos do PJU informaram que, em sua maioria, ingressaram na escola na idade regular, com 6 anos ou menos (56,2%). Outros 26,2% ainda informaram ter entrado com 7 anos de idade. Os jovens que afirmam ter entrado tardiamente na escola, ou seja, com 8 anos ou mais, totalizam 17,7%. Ainda que a maioria tenha entrado na idade correta no sistema escolar, a situação muda radicalmente em relação às reprovações. Nesse caso, apenas 24,2% informaram nunca terem sido reprovados, ao passo que 26,3% foram reprovados uma vez, 21,7 foram reprovados duas vezes, 14,1% forma reprovados três vezes e outros 13,6% foram reprovados quatro vezes ou mais em sua trajetória escolar. Esses alunos tiveram, em sua maioria, uma trajetória cheia de interrupções. Assim, 90% dos alunos disseram ter interrompido os estudos ao menos uma vez. Dentre estes, 27,5% pararam duas vezes e outros 38,2% pararam três vezes ou mais. Apesar da alta incidência de reprovações, o público do programa parece ter elementos que denotam uma persistência na continuidade dos estudos. Segundo as informações dos alunos do PJU, a maioria deixou os estudos na 6ª série do Ensino Fundamental ou em momento posterior (53,8%). Ainda assim, 23,8% chegaram à 5ª série e 15,0% deixaram os estudos na 4ª série. Em relação à retomada dos estudos, é interessante o fato de que a maioria dos alunos se desloca a pé para se dirigir aos locais de estudos (58,4%) e demoram, no máximo, trinta minutos para chegar (74,2%).

Um total de 71,3% dos alunos afirma que sua mãe sabe ler e escrever. Em relação ao nível de escolaridade da mãe, 17,5% afirmaram que ela nunca estudou, 34,4% afirmaram que ela possui de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 18,4% afirmam que ela possui da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, 9,3% afirmaram que ela possui 1ª a 3ª série do Ensino Médio e outros 2,0% afirmam que suas mães chegaram à faculdade. Note-se que 18,4% não responderam a essa pergunta.

3.2.3. Considerações finais

Os dados apresentados indicam algumas diferenciações ligadas à oferta do ProJovem Urbano em relação ao restante da EJA nos municípios analisados. Essas diferenciações, por sua vez, parecem apontar para certos efeitos sociais da inserção no programa sobre os diversos indivíduos envolvidos, sejam eles alunos, docentes ou

gestores locais. O programa parece atrair com maior intensidade jovens do sexo feminino, em especial, jovens com filhos. Conforme relatório de avaliação do ProJovem Urbano (Unirio, 2011) tal tendência pode ser explicada por uma dinâmica de funcionamento mais flexível no que se refere à participação dos alunos, tolerando a presença das jovens com seus filhos em sala de aula.. Da mesma forma, o programa também atraiu jovens professores, com nenhuma ou pouca experiência. Nota-se, portanto, um efeito do programa nos municípios, na medida em que pode representar uma ampliação do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se configura em uma oportunidade de formação inicial e continuada de professores. Outras informações sobre os docentes do ProJovem Urbano foram colhidas em várias ocasiões, através de variados métodos e instrumentos de coleta e podem contribuir para investigações futuras que venham a elucidar as ocorrências aqui apontadas.

Em relação aos possíveis efeitos do programa sobre a infraestrutura disponibilizada para os alunos, cabem também algumas colocações. Em primeiro lugar, há que se reconhecer que as diferenciações encontradas são, em sua maioria, sutis. Essas diferenciações não favorecem o ProJovem Urbano quando comparado com o restante da EJA na maioria dos aspectos analisados. Assim, os percentuais de oferta de biblioteca, Internet, TV, DVD ou VHS e alimentação escolar se mostraram abaixo dos apontados na EJA pelo Censo Escolar do INEP. Apenas os percentuais referentes à disponibilização do laboratório de informática e da sala de professores foram maiores no PJU. Contudo, reiteramos a ponderação sobre o fato de que o Censo escolar apenas indica a existência ou inexistência do item, enquanto o PJU o considera existente com base na disponibilidade de uso pelos alunos. Esse procedimento qualifica um pouco mais a informação e fornece mais elementos para uma avaliação da qualidade da oferta educacional.

São poucos os dados aqui analisados e também limitadas as possibilidades de análise em função das próprias limitações já mencionadas para o cruzamento entre os dois bancos de dados. Para um melhor entendimento acerca dos efeitos do ProJovem Urbano sobre a oferta de EJA nos municípios, abordagens qualitativas precisam estar vinculadas às análises dos dados quantativos existentes. Somente a partir de uma perspectiva qualitativa se torna possível compreender as razões pelas quais foram encontrados alguns dos índices aqui expostos, como é o caso da maior presença de

jovens do sexo feminino no PJU, ou da maior quantidade de professores jovens e com pouca experiência docente no programa. Da mesma forma, um estudo aprofundado e detalhado se faz necessário para se responder se as características apresentadas pelo PJU em relação ao restante da EJA nos municípios pesquisados possuem relação com o modelo de descentralização executiva e de cooperação entre os entes federativos. Nesse sentido será de grande importância procurar compreender em que medida as conjunturas locais e as trajetórias dos municípios na elaboração e execução de políticas públicas de juventude afetam a execução de programas federais como o ProJovem urbano.

O objetivo das comparações que aqui efetuamos entre o ProJovem Urbano e a EJA, através dos dados do Censo Escolar do INEP, é justamente o de buscar alguns indícios dos possíveis efeitos sociais desse programa federal sobre os municípios. Por outro lado, é inegável que também existem efeitos dos municípios sobre a execução de programas desse tipo e, para maior compreensão desses efeitos, outras pesquisas se fazem necessárias.

4. Etapa III: estudos de caso em 10 municípios

4.1. Nota metodológica

Como já registrado na Introdução deste relatório (capítulo 1), foi realizado um estudo de caráter qualitativo acerca do ProJovem Urbano em diferentes municípios brasileiros, buscando identificar as percepções de gestores, educadores e estudantes acerca do Programa, de suas relações com a educação de jovens e adultos e com as políticas públicas de juventude.

Para o estudo, foram selecionados 10 municípios, localizados em regiões metropolitanas e distribuídos pelas cinco regiões brasileiras. Para facilitar a localização dos alunos, optou-se por concentrar o estudo em municípios onde o programa se encontrava em execução. Para viabilizar uma agenda de trabalho mais eficiente, foram selecionados municípios de uma única região metropolitana por região brasileira, com exceção do Sudeste, onde os municípios selecionados localizam-se um no Rio de Janeiro e o outro em São Paulo.

Uma vez selecionados os municípios e com o apoio da Secretaria Nacional de Juventude, foram estabelecidos contatos telefônicos com as coordenações municipais do ProJovem Urbano por meio dos quais foram levantados dados objetivos acerca do programa e construídas as agendas de trabalho em cada local.

O trabalho de campo foi realizado entre novembro e dezembro de 2011, em 9 dos 10 municípios, tendo como objeto de estudo a 6ª entrada do ProJovem Urbano – apenas Porto Alegre executava naquele momento a 5ª entrada. Todos os municípios foram visitados por uma dupla de pesquisadores. A agenda de trabalho buscou compatibilizar as disponibilidades de todos os entrevistados de uma mesma região metropolitana, de forma a concentrá-las todas no período de uma única semana e, dessa forma, tornar viável sua realização numa única viagem.

A maior parte das entrevistas previstas foi realizada com sucesso, o que proporcionou um bom material para os estudos de caso. Houve situações, no entanto, em que a agenda inicialmente elaborada não pôde ocorrer ou ocorreu com dificuldades,

tais como: o gestor não comparecer à entrevista marcada, o gestor não responder ao contato feito virtualmente e por telefone para agendamento da entrevista, o comparecimento de apenas um professor para realização do grupo focal. Assim algumas poucas entrevistas não puderam ser realizadas e um grupo focal foi substituído por uma entrevista. Além disso, problemas com o equipamento de gravação ocasionaram ausência de registro em áudio de um grupo focal e qualidade muito baixa da gravação de outro.

Em cada município, buscou-se entrevistar os responsáveis pela gestão e coordenação pedagógica do programa, educadores, estudantes e também os responsáveis pelos órgãos gestores de juventude. No total, foram entrevistados 12 coordenadores executivos, 9 coordenadores pedagógicos, 47 educadores, 69 estudantes, 9 coordenadores de EJA e 6 gestores de juventude. Nas entrevistas, procuraram-se identificar suas visões acerca do PJU no município, envolvendo diferentes aspectos: gestão, implementação, formação dos educadores, projeto pedagógico integrado, evasão, avaliação, articulação com a EJA e com as políticas de juventude, transferência do PJU para o MEC.

É importante registrar que as visitas aos municípios foram feitas por ocasião do encerramento das formações, o que resultou num viés: no caso dos alunos, foram entrevistados apenas os concluintes – aqueles que conseguiram permanecer no programa e que, provavelmente, o avaliam de forma mais positiva.

Soma-se a isso o fato de que, por questões logísticas, tanto os jovens como os educadores foram convidados a participar das entrevistas pelas suas respectivas coordenações municipais, o que pode reforçar ainda mais a possibilidade de viés, seja pela possibilidade de direcionamento dos convites, seja pelo impacto que isso pode causar na disponibilidade ou indisponibilidade de estudantes e educadores aceitarem o convite.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. O material foi analisado por município, separado em duas fases: uma primeira, que reuniu descrições objetivas a respeito do próprio município (dados gerais, sociodemográficos e educacionais), do histórico do início do ProJovem Urbano no local e do funcionamento da 6ª entrada. A segunda fase agrupou as informações fornecidas pelos atores: seus relatos, opiniões e sugestões a respeito. Os relatórios de cada estudo de caso foram elaborados a partir

dessas duas fases, sendo necessário, eventualmente, novo contato com os gestores do ProJovem para esclarecimento de dúvidas. Essa nova demanda em algumas situações foi atendida, mas em outras, não.

4.2. Aspectos gerais do ProJovem Urbano nos municípios estudados

Como se pode observar no quadro abaixo, os municípios selecionados abrangeram uma grande diversidade de tamanho populacional, de partido na condução do Poder Executivo, de existência ou não de órgão gestor de políticas de juventude, de órgãos responsáveis pela implementação do PJU no município.

Quadro 13 - Dados gerais dos municípios estudados

Região	Estado	Município	População	Partido do prefeito	Órgão gestor de políticas de juventude	Órgão gestor do ProJovem Urbano
N	PA	Ananindeua	471.744	PMDB	Não	Secretaria Municipal de Educação
	PA	Belém	1.392.031	PTB	Secretaria Municipal de Esportes, Juventude e Lazer (SEJEL)	Secretaria Municipal de Esportes, Juventude e Lazer (SEJEL)
NE	PE	Jaboatão dos Guararapes	644.699	PSDB	Secretaria Executiva de Juventude	Secretaria Municipal de Educação
	PE	Recife	1.536.934	PT	Secretaria Especial de Políticas de Juventude	Secretaria Municipal de Educação
C-O	GO	Aparecida de Goiânia	455.735	PMDB	Não	Secretaria Municipal de Educação
	GO	Goiânia	1.301.892	PT	Assessoria Especial de Juventude	Secretaria Municipal de Educação
SE	RJ	Belford Roxo	469.261	PT	Secretaria Municipal de Trabalho e Juventude	Secretaria Municipal de Educação
	SP	Osasco	666.469	PT	Não	Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Inclusão
S	RS	Novo Hamburgo	238.940	PT	Coordenadoria de Juventude	Secretaria Municipal de Educação (no ProJovem Original era a Coordenadoria de Juventude)
	RS	Porto Alegre	1.409.351	PDT	Secretaria Municipal de Juventude	Secretaria Municipal de Juventude

Embora a natureza do estudo nos municípios seja de caráter qualitativo, vale a pena observar algumas recorrências que podem indicar tendências mais gerais.

Primeiramente chama a atenção a composição sexual dos entrevistados. Embora já seja de amplo conhecimento a presença de uma maioria de mulheres entre os estudantes do ProJovem Urbano, uma rápida análise da distribuição dos entrevistados sinaliza que a predominância feminina se estende ao conjunto do programa. As mulheres eram as responsáveis pela coordenação geral do programa em todos os municípios estudados, e pela coordenação pedagógica em 70% deles. Em todos esses municípios, também a coordenação da EJA estava sob a responsabilidade de mulheres, com exceção de Porto Alegre. Elas foram maioria também entre os docentes (64%) e os estudantes (74%) entrevistados.

Por outro lado, o campo da gestão das PPJ mostrou-se um campo masculino, pois não havia nenhuma gestora de juventude do sexo feminino.

Quadro 14 - Entrevistados nos municípios, por sexo

Cidade	Coord. executivo / coord. Geral		Coordenador pedagógico		Educadores		Estudantes		Coord. de EJA		Gestores de juventude	
	H	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**
Ananindeua/PA		1		N/E*		6	2	8		1		
Belém/PA		1		1	3	2	1	4		1	1	
Jaboatão dos Guararapes/PE		1	1		1	2	3	7		1	1	
Recife/PE		1	1		3	2	1	4		1	1	
Aparecida de Goiânia/GO		1		1	2	1		2		N/E*		
Goiânia/GO		2	1		4	1	6	3		1	1	
Belford Roxo/RJ		1		1	1	6	3	8		(Obs 1)		N/E*
Osasco/SP		1		1	3	5		4		1		
Novo Hamburgo/RS		1		1		1	1	8		1	1	
Porto Alegre/RS		2		1		4	1	3	1		1	

Obs 1 – em Belfort Roxo, a coordenadora da EJA é também a coordenadora executiva do PJU

* N/E – Não entrevistado

Também a observação das instituições envolvidas na implementação do PJU aponta para algumas outras recorrências.

Ainda que a gestão do programa deva necessariamente ser de caráter intersetorial, as Secretarias Municipais de Educação assumiram o papel de condução do processo em sete dos dez municípios. Apenas em Belém e Porto Alegre, essa responsabilidade esteve a cargo do órgão gestor de políticas de juventude. Vale observar, porém, que, no caso de Osasco, onde não havia nenhum organismo gestor de políticas de juventude, tal responsabilidade foi assumida pela secretaria que desenvolve um programa específico para jovens (Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Inclusão).

Na maior parte dos municípios, os próprios organismos gestores assumiram a responsabilidade pela execução do programa. Mas quatro municípios optaram pela contratação de instituições privadas para o desempenho de tal papel (Recife, Aparecida de Goiânia, Goiânia e Porto Alegre).

No caso da formação continuada dos educadores do programa, nenhum dos municípios assumiu diretamente essa tarefa: metade deles contratou a Fundar - Fundação Darcy Ribeiro (contratada pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano para a formação inicial dos educadores em todo o território nacional), quatro contrataram fundações universitárias, um conveniou com uma Universidade e apenas Goiânia contratou uma entidade privada sem fins lucrativos.

Outra tendência observada entre os municípios estudados foi a de instalar as salas do ProJovem Urbano preferencialmente em escolas onde não se ofertava educação de jovens e adultos. Em apenas um município (Osasco), todas as salas do ProJovem Urbano funcionavam em escolas que também contavam com salas de EJA. Mas vale ressaltar que, nesse caso, o município oferece EJA apenas no 1º segmento do Ensino Fundamental, e o PJU, portanto, era a única alternativa pública de escolarização de jovens e adultos no 2º segmento, a única alternativa de conclusão do Ensino Fundamental. Em oito dos municípios estudados, a maioria dos núcleos do PJU funcionava em escolas sem EJA e, em um último (Ananindeua), os núcleos funcionavam exclusivamente em escolas sem salas de EJA.

Embora a maioria dos municípios estudados tenha atingido (quatro municípios) ou superado (três municípios) a meta de inscrição no PJU, três deles tiveram um número de inscrições abaixo da meta (Recife, Novo Hamburgo e Porto Alegre). A proporção de jovens formados em relação número de matriculados variou de 7,7% (Porto Alegre) a 53,7% (Belém) entre os municípios.

Quanto aos arcos profissionais oferecidos pelos municípios no âmbito da qualificação profissional (QP), identificaram-se 14 diferentes cursos, mas com uma forte concentração em três deles: administração e telemática eram oferecidos em sete municípios, e saúde, em cinco.

Quadro 15 - O ProJovem nos municípios, por ordem de número de matriculados

Município	Órgão responsável	Ano de Início do ProJovem Urbano no município / ano de início do ProJovem Urbano estudado	Instituição Executora do ProJovem Urbano	Instituição formadora	Arcos ocupacionais	Meta de inscrição	Número de matrículas	Número de formados	Aulas em escolas com ou sem EJA
Recife	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer	2008 / 2010	Instituição privada conveniada	Universidade	Administração; Saúde; Telemática; Transporte e Turismo e Hospitalidade	6.511	6.078	2.321	Maioria em escolas sem EJA
Belém	Secretaria Municipal de Esportes, Juventude e Lazer (SEJEL)	2008 / 2010	Secretaria Municipal de Esportes, Juventude e Lazer (SEJEL)	Fundar - Fundação Darcy Ribeiro	Construção e Reparos II; Saúde; Metalmecânica e Serviços Pessoais	3.200	3.200	1.718	Maioria em escolas sem EJA
Porto Alegre	Secretaria Municipal de Juventude	2009 / 2009	Instituição privada conveniada	Fundação ligada a universidade	Esporte e Lazer, Saúde, Construção e Reparos, Gestão Pública.	1.900	2.796	214 (OBS: 219 se formaram na qualificação profissional)	Maioria em escolas sem EJA
Jaboatão dos Guararapes	Secretaria Executiva de Educação (Secretaria de Desenvolvimento Social)	2008 / 2010	Secretaria Municipal de Educação	Fundar - Fundação Darcy Ribeiro	Administração; Alimentação; Educação; Metalmecânica e Turismo	1.400	1.400	450	Maioria em escolas sem EJA
Aparecida de Goiânia	Secretaria Municipal de Educação	2008 / 2010	Instituição privada conveniada	Fundar - Fundação Darcy Ribeiro	Administração e telemática	1.000	1.381	352	Maioria em escolas sem EJA

Belford Roxo	Secretaria Municipal de Educação	2008 / 2010	Secretaria Municipal de Educação	Fundar - Fundação Darcy Ribeiro	Administração; Construção e Reparos II; Saúde e Telemática.	1.200		Estamos aguardando a informação.	Maioria em escolas sem EJA
Osasco	Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Inclusão	2008 / 2010	Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Inclusão	Fundação ligada a universidade	Alimentação, telemática, saúde, transporte.	700	1.124	225	Todas as escolas que têm EJA também têm ProJovem
Ananindeua	Secretaria de Educação	2008 / 2010	Secretarias Educação / Indústria e Comércio	Fundar - Fundação Darcy Ribeiro	Administração; Educação; Telemática; Vestuário	1.000	1.000	350	Somente escolas sem EJA
Goiânia	Secretaria Municipal de Educação	2009 / 2010	Instituição privada conveniada	IBEG - Instituto Brasileiro de Educação e Gestão, entidade privada sem fins lucrativos	Telemática e administração	1200	Cerca de 1.000[18]	Cerca de 300[19]	Maioria em escolas sem EJA
Novo Hamburgo	Secretaria Municipal de Educação (no ProJovem Original era a Coordenadoria de Juventude)	2009 / 2010	Secretaria Municipal de Educação	Universidade	Telemática e administração	800	770	181	Maioria em escolas sem EJA

OBS: 1. Em todos os municípios, houve ProJovem Original

2. Apenas Porto Alegre não participou da 6ª entrada do ProJovem Urbano. Nesse caso, o estudo teve foco na 5ª entrada.

[18] Não conseguimos obter o número exato

[19] IDEM

Quanto à configuração institucional das políticas de juventude nos municípios estudados, é importante observar que um deles (Osasco) possuía apenas um programa de Juventude (no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão) e dois outros (Ananindeua e Aparecida de Goiânia) não contavam com nenhum órgão específico de gestão nessa área. Cinco outros municípios possuíam Secretarias de Juventude, sendo três secretarias exclusivas para tais políticas (Jaboatão dos Guararapes, Recife e Porto Alegre), enquanto, nas duas outras (Belém e Belford Roxo), a responsabilidade por tais políticas era compartilhada com outros assuntos. Em Novo Hamburgo, havia uma Coordenadoria e, em Goiânia, uma Assessoria de Juventude.

Em apenas dois casos (Belém e Porto Alegre) as Secretarias de Juventude eram as responsáveis pela gestão do ProJovem Urbano nos respectivos municípios.

Os municípios estudados desenvolviam uma grande variedade de projetos e programas para a juventude local, mas grande parte deles concentrados em três áreas: trabalho, cultura e participação.

As iniciativas em torno do trabalho envolviam oferta de educação profissionalizante, orientação profissional, estágio, ProJovem trabalhador e Aprendizagem (Belém, Recife, Goiânia, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Osasco, Belford Roxo e Ananindeua).

No âmbito da cultura, são relatadas a promoção de atividades gratuitas, de mostras e festivais (Recife, Novo Hamburgo, Porto Alegre e Belford Roxo).

No âmbito da participação, a iniciativa mais difundida foram as Conferências Municipais de Juventude (Belém, Recife, Jaboatão dos Guararapes, Goiânia, Osasco, Aparecida de Goiânia e Novo Hamburgo), uma vez que em 2011 realizava-se a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Importante ressaltar que diversos municípios promoveram a participação dos alunos do ProJovem Urbano na Conferência. Jaboatão dos Guararapes, Recife e Novo Hamburgo foram os três únicos municípios a contar com Conselho Municipal de Juventude. O Recife também contava com um Orçamento Participativo da Juventude.

Quadro 16 - Políticas públicas de juventude nos municípios

Cidade	Partido no governo	Projetos e programas municipais de juventude enunciados nas entrevistas	Iniciativas para alunos do ProJovem Urbano enunciadas nas entrevistas	Órgão gestor do ProJovem
Ananindeua/ PA	PMDB	- Centro da Juventude - Cursinho pré-vestibular - Orientação profissional - Programa Meu Primeiro Emprego	- Ações de apoio à inserção no mercado de trabalho - Parcerias com ONGs de defesa da mulher e de tratamento de pessoas dependentes de drogas. - Realização de atividades no Centro da Juventude e no cursinho Pré-vestibular,	Comitê Gestor da Secretaria de Educação e SEDIC (Secretaria de Indústria e Comércio)
Belém/PA	PTB	- ProJovem Trabalhador - Conferências de Juventude - Atividades esportivas - Debate sobre juventude e ensino superior	- Meia passagem e meia entrada em eventos culturais - Parcerias com empresas: estágio profissionalizante - Participação na Conferência de Juventude - Parceria com a Secretaria Estadual de Educação: inscrição especial de todos os alunos do PJU no ensino médio estadual	Secretaria Municipal de Esportes, Juventude e Lazer (SEJEL)
Jaboatão dos Guararapes/PE	PSDB	- Participação: Conferência Municipal de Juventude; Fóruns de juventude; Conselho Municipal de Juventude - Centro da Juventude Estação Jovem	- Meia passagem e meia entrada em eventos culturais - Participação na Conferência Municipal de Juventude - Participação na Bienal do Livro e na Feira de Tecnologia. - Articulação com a Estação Jovem, o Projeto Praia Limpa e o Criança Esperança. - Parcerias com o Sesc e empresas como Suvinil, Nutri House, Microlins e Coca-Cola - Articulação com governo estadual para garantia de ingresso no ensino médio dos alunos formados na 2ª entrada - Encaminhamento dos alunos formados na 6ª entrada para o Ensino Médio da EJA.	Secretaria executiva de Educação, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social.
Recife/PE	PT	- Cultura: mostras de cinema, eventos. -Qualificação profissional - Participação: Conferência de juventude, Orçamento Participativo da Juventude e Conselho Municipal de Juventude - Círculos Populares do Esporte e Lazer - Educação para jovens em liberdade assistida.	- Participação na Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América Latina - Participação nas Sextas Culturais - Parceria com Fundação CDL (Comitê Diretor de Lojistas): curso de qualificação profissional para egressos do PJU	Secretaria de Educação Esporte e Lazer.
Aparecida de Goiânia/GO	PMDB	- Conferência de juventude	- Participação na Conferência de Juventude	Secretaria Municipal de Educação
		- Saúde: prevenção de DST's	- Participação na Conferência de	Secretaria

Goiânia/GO	PT	e gravidez - Educação: qualificação profissional, em parceria com a Secretaria de Trabalho. - Conferência de Juventude	Juventude	Municipal de Educação/ EJA
Belford Roxo/RJ	PSB	- Trabalho: instalação de posto do SINE - Convênio com Governo Federal para a ampliação da oferta de acesso gratuito à internet. - Esporte: ampliação do projeto Segundo Tempo - Cultura: oferta de atividades gratuitas	- Realização de Conferência Livre de Juventude	Secretaria Municipal de Educação – SEMED
Osasco/SP	PT	- Trabalho: Programas Bolsa-trabalho e ProJovem Trabalhador - Prevenção: Protejo - Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável - Projeto Aprendiz - Conferência de Juventude	- Parceria com CMDCA: Pró-criança, para atender os filhos dos jovens do ProJovem. - Participação na Conferência de Juventude	Secretaria de Deselvolvimento, Trabalho e Inclusão/ Programa de Juventude
Novo Hamburgo/RS	PT	- Combate a situações de violência - Participação: conselho de juventude e conferência de juventude - Qualificação profissional - Cultura		Secretaria Municipal de Educação
Porto Alegre/RS	PDT	- Trabalho e emprego, qualificação e requalificação, projeto “Eu trabalho para a juventude” (projeto de profissionalização de jovens pobres nas periferias). - Cultura: festival de música para jovens - Educação: projeto Juventude Digital (lousas eletrônicas e tablets). - Esporte: projeto “Skate na Praça” - Prevenção: projetos de prevenção às DSTs, de combate à violência no trânsito - “Vida Urgente”, e de prevenção ao uso de drogas - “Drogas Não”.		Secretaria Municipal de Juventude

OBS 1 – Em Novo Hamburgo, tanto o coordenador de Juventude como as coordenadoras do ProJovem Urbano e da EJA afirmaram que a relação entre a Coordenadoria de Juventude e o PJU foi intensa quando da 5ª entrada, gerida pela Coordenadoria, mas distanciou-se na 6ª entrada, com a migração do programa para a Secretaria de Educação.

4.2.1. Ananindeua (PA)20

Localizado na Grande Belém, a 19,2 km da capital, Ananindeua possui uma área de 190.503 km^2 e uma população de 471.744 mil habitantes (Censo 2010), sendo o segundo mais populoso município do estado do Pará. Intensamente urbanizado, sua população rural corresponde a apenas 0,25% do total. A população juvenil de 18 a 29 anos, em 2010, era de 112.891, o que corresponde a 23,9% de toda população do município.

É margeado pelo Rio Maguari onde se localizam suas 14 ilhas. O nome Ananindeua é de origem tupi, deve-se à grande quantidade de árvores chamadas Anani, uma árvore que produz a resina de cerol, utilizada para lacrar as fendas das embarcações. A cidade é originária de ribeirinhos, tendo iniciado sua povoação a partir da antiga Estrada de Ferro de Bragança.

Originalmente considerada "cidade dormitório", apresentou um considerável desenvolvimento nos últimos anos, decorrente da falta de espaço para a construção de novas moradias em Belém (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ananindeua).

Em 2010, o município possuía taxa de analfabetismo de 1,3%, bastante menor do que a taxa estadual do Pará, de 11,7%.

No mesmo ano, havia 119.842 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, ou seja, 34% dessa população. Destas, 23.857 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos de idade, número que corresponde a 21% do total de pessoas nessa faixa etária no município. Ainda que essa taxa seja sensivelmente menor que a identificada no conjunto da população com 15 anos ou mais, ela configura uma alta demanda potencial para o ProJovem Urbano.

Tabela 14 – Ananindeua: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	349.126	100	112.891	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	119.842	34	23.857	2

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

[20] Para esse tópico, foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mail com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em dezembro de 2011, nas entrevistas realizadas com a Coordenadora Executiva, Leiliane Carvalho Freire; a Coordenadora da EJA, Edilza do Socorro Mello Corrêa e nos grupos focais, realizados com professores e alunos do ProJovem Urbano.

No ano de 2010, o Ensino Fundamental da EJA teve, em todas as dependências administrativas, 12.370 alunos matriculados, número bastante inferior à demanda social acima assinalada.

Tabela 15 – Ananindeua: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	7869	6272	0	4
Municipal	4476	0	0	0
Privada	25	29	0	0
Total	12370	6301	0	4

Fonte: INEP – Censo Escolar 2010

No período do trabalho de campo, o prefeito municipal era Helder Zahluth Barbalho, filiado ao PMDB e reeleito para a gestão de 2009/2012.

4.2.1.1. O ProJovem Urbano em Ananindeua

O ProJovem Urbano foi inaugurado no início de 2007, gerido e executado pela Secretaria Municipal de Educação. A 6ª entrada, objeto de pesquisa do estudo de caso, teve início em maio de 2010 e término em novembro de 2011. Vale notar que o ProJovem em Ananindeua teve início em seu formato ProJovem Original, no ano de 2005, o que indica a existência de uma razoável experiência de implementação do Programa. O município não possui órgão específico de políticas de juventude.

O comitê gestor da 6ª entrada foi integrado pelas Secretarias de Educação, de Ação Social e de Indústria e Comércio. A implementação esteve a cargo de uma Coordenadora Executiva e de um coordenador pedagógico, contratados em regime celetista e temporário. A entidade formadora contratada foi a Fundação Darcy Ribeiro.

A aula inaugural, ocorrida em maio de 2010, contou com 1000 alunos matriculados, número correspondente ao da meta estimada. Dessa turma, formaram-se 350 alunos. As aulas foram realizadas em seis núcleos localizados em cinco escolas, sendo que nenhuma delas possuía EJA. Ao longo do projeto, trabalharam trinta e nove professores. Os arcos ocupacionais oferecidos na qualificação profissional foram Administração, Educação, Telemática e Vestuário.

Quadro 17 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Ananindeua

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE ANANINDEUA	
Data da aula inaugural	24/05/2010
Data do exame final	10/11/2011
Meta de alunos	1000
Nº de alunos matriculados	1000
Nº inicial de escolas	5
Nº final de escolas	5
Nº inicial de núcleos	6
Nº final de núcleos	6
Nº de alunos que prestaram o exame final	387
Nº de alunos formados	350
Nº inicial de professores	39
Nº final de professores	39

4.2.1.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Ananindeua

Em Ananindeua, não há órgão gestor de políticas de juventude e não foi possível entrevistar a Coordenadora Pedagógica. Assim, foram realizadas entrevistas individuais com a Coordenadora Geral do PJU e a Coordenadora da EJA e duas entrevistas coletivas, sendo uma com dez estudantes e a outra com seis educadoras do programa.

Todos os entrevistados afirmaram que, apesar dos problemas, o ProJovem Urbano produziu uma mudança muito profunda na vida dos jovens que o concluíram. Para a coordenadora, o programa atingiu seu objetivo de inclusão social, pois proporcionou a elevação da escolaridade para muitos jovens e encaminhou boa parte deles para o Ensino Médio. Os professores e alunos também tiveram essa avaliação, ressaltando que, para muitos, a melhora da autoestima foi bastante forte, assim como o incentivo para seguir os estudos e adquirir um emprego mais valorizado do que o anterior.

A Coordenadora Executiva relatou, entretanto, que a implementação do programa em Ananindeua teve dificuldades no início, pois muitos diretores de escola não aceitaram recebê-lo argumentando que retornariam à escola pessoas que já haviam sido "colocadas para fora" dela.

Declarou que o nó do programa é a evasão, que tem explicação nas condições de vida dos alunos. Afirmou: *"uma clientela que vive em condição de risco social, de periculosidade muito grande, envolvimento com drogas, meninas de 20 anos com vários filhos, meninas que apanham dos maridos que têm ciúmes de deixá-las ir para o Programa à noite, ex-presidiários... É uma clientela que vive um risco social muito grande e por isso oscila muito essa frequência deles.*". Relatou a ocorrência de ameaças de morte e assaltos no decorrer do curso.

A Coordenadora da EJA, no entanto, relatou que a questão da violência na escola era presente no período noturno, independente de haver turmas do ProJovem ou da EJA, pois estava relacionada à

situação do entorno: *"Na verdade a gente tem, por parte de algumas escolas, uma certa dificuldade de lidar com o noturno, independente de ser ProJovem ou EJA. Tem escola que eu tenho até medo. Não dos alunos, mas de ter que abrir a escola à noite por causa da violência no entorno."* Alguns alunos relataram casos de violência na escola, mas afirmaram que no ProJovem Urbano foram situações isoladas.

Um aspecto positivo apresentado foi o fato de a aplicação das provas das unidades formativas serem feitas pelos próprios educadores. Um ponto negativo foi a obrigatoriedade da apresentação do RG para realização da prova, pois muitos alunos não o possuíam.

Os alunos, por sua vez, afirmaram, no grupo focal, que o ProJovem fez uma grande diferença em suas vidas. O aspecto mais importante levantado foi a relação aluno-professor, mas a proposta do ProJovem e "*o que ele ensina*" também foram elogiados. Uma das alunas afirmou: *"O professor está interessado em entender o que o aluno..., aquele aluno, aquele problema,... chega a repetir até três vezes o que o aluno entendeu e outro aluno não entendeu."* Os professores também destacaram esse como aspecto central do ProJovem, afirmando que, ao longo do curso, criam laços de amizade com os alunos.

Os alunos elogiaram as aulas de participação cidadã, afirmando que, no momento, estavam trabalhando com o que aprenderam e percebiam o aprendizado quando assistiam à televisão.

Como pontos negativos, apontaram a evasão de colegas e a troca de professores. Afirmaram que muitos alunos desistiram por terem sido atraídos pela bolsa de estudos, mas não terem seguido as regras para recebê-la. Alguns mencionaram ainda a ocorrência de aulas em julho, período em que a escola regular está de férias. Outros apontaram como negativo os alunos que vão para o curso *"só para se divertir"*. Avaliaram a qualificação profissional como necessária, mas insuficiente, e confirmaram que ela contou com aulas práticas. Os arcos de educação e administração foram mais bem avaliados que o de telemática, que pareceu ser muito básico para eles. Alguns alunos tiveram aulas de informática ao longo do curso, outros só tiveram uma única vez. Afirmaram que em uma das escolas a diretora não abria a sala de informática, alegando que estava em manutenção, ou que a chave não estava com ela. Recomendaram também a atualização do material didático.

Os professores apontaram o projeto político pedagógico, a formação teórica e prática em sala de aula que adquiriram no Programa como aspectos bastante positivos, inclusive adotando-os para o ensino regular. Apontaram, no entanto, que algumas práticas são muito engessadas, exemplificando com um relato sobre as aulas de participação cidadã realizadas fora da escola, onde alunos de turmas

diferentes não puderam participar. Para eles, deveria haver mais atividades extraescolares que permitissem maior integração dos alunos com pessoas de fora do curso.

Citaram dificuldades encontradas na relação com a escola, como situações de preconceito religioso e social de membros efetivos da escola contra os alunos do ProJovem.

4.2.1.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Ananindeua

Como foi mencionado acima, não existe, no município, órgão específico de políticas de juventude. A coordenação do ProJovem desenvolveu parcerias com ONGs de apoio às leis de defesa da mulher e com o Centro Nova Vida, referência em tratamento de pessoas dependentes de drogas. A coordenadora e os professores informaram também que eram realizadas atividades no Centro da Juventude e no cursinho Pré-vestibular, e ações de auxílio à inserção no mercado de trabalho, como a articulação com o programa Meu Primeiro Emprego, com o projeto Empreendedor Individual (de estímulo à carreira de empresariado), parcerias com a prefeitura de Belém, e divulgação do ProJovem Trabalhador e concursos públicos.

4.2.1.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Ananindeua

As coordenadoras da EJA e do ProJovem afirmaram que não existe vínculo entre as duas propostas. Segundo a coordenadora do programa, não existe ProJovem em escolas com EJA, pois haveria risco de ocorrer rivalidade entre os programas, já que o ProJovem possui atrativos como a bolsa auxílio, o material didático e a merenda. Se houvesse um esvaziamento da EJA devido ao ProJovem, os professores da modalidade poderiam ficar desempregados por falta de demanda para compor uma classe. A Coordenadora da EJA também identificou essa possibilidade de concorrência, e defendeu que o programa seja integrado à EJA.

A Coordenadora da EJA afirmou que, desde 2007, a modalidade passou por uma reestruturação, com reformulação do currículo, formação específica dos professores, promoção de atividades diversas com os alunos com objetivo de contenção da evasão e elevação da autoestima.

Ela avalia que a proposta curricular do ProJovem e o público são semelhantes aos da EJA, que o ProJovem Urbano teve bons impactos na EJA e que existia a perspectiva de, na edição seguinte, haver aproximação. Afirmou: *"Como eu disse, a gente não está trabalhando diretamente integrado, mas nós estamos juntos aqui no mesmo prédio, trocando ideias, trocando algumas atividades, por exemplo, nossos alunos da EJA, eles participam da olimpíada de matemática que a gente implantou na rede regular. A gente sempre solicita ao ProJovem que também faça a olimpíada, inclua os alunos na olimpíada. Ainda não foi, mas a gente já conversou pra também incluí-los a partir do ano que vem pra eles entrarem nas olimpíadas, porque são alunos nossos."*.

Os professores que haviam trabalhado na EJA fizeram algumas comparações entre ela e o ProJovem. Um deles afirmou: *"Pra você trabalhar no ProJovem, tem que trabalhar com compromisso. Não só com seu trabalho em relação à técnica. Mesmo que você não entre com essa intenção, você acaba abraçando a causa social. Então é isso. Entendeu? É você tirar do seu bolso, é você investir, é você ver que você é útil pra aquele, pra aquele jovem..."* Todos opinaram que o programa deveria continuar existindo.

4.2.1.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

Na ausência de maiores informações, apenas os educadores manifestaram-se a respeito da transferência do ProJovem Urbano para o MEC. E suas expectativas eram predominantemente desfavoráveis, uma vez que temiam que o Programa perdesse as características inovadoras que o tornavam atraente, aproximando-se da realidade da escola pública em geral, que consideravam bastante desinteressante.

4.2.2. Belém (PA)21

Belém, capital do estado do Pará, é um município com área de 1.059 km^2 e uma população de 1.393.399 habitantes (Censo 2010), predominantemente urbana (99,2%), sendo a cidade com a maior densidade demográfica da região Norte: 1.315 habitantes/ km^2. Os 323.791 jovens com idades entre 18 e 29 anos correspondem a 23,2% de toda a população do município.

Considerada a maior da linha do Equador, é também classificada como a capital com melhor qualidade de vida do Norte do Brasil. Em seus quase 400 anos de história, Belém vivenciou momentos de plenitude, entre os quais o período áureo da borracha, no início do século XX, quando o município recebeu inúmeras famílias europeias. A cidade é mundialmente conhecida e exerce significativa influência nacional, seja do ponto de vista cultural, econômico ou político [http://pt.wikipedia.org/wiki/Belém (Pará)].

Em 2010, a taxa de analfabetismo no município era de 3,3%, bastante menor do que a taxa estadual do Pará, de 11,7%.

Havia 341.668 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 67.301 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos, número que

[21] Para este tópico, foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mail com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em dezembro de 2011, nas entrevistas realizadas com as coordenadoras executiva, Celeste Santos de Castro, e pedagógica, Maria de Nazaré Castro da Costa, o secretário de juventude, Benedito Marcos Scherner Victor Martins, a Coordenadora da EJA, Nazaré Vienna, e realizado um grupo focal com os professores e outro com os alunos do ProJovem Urbano.

corresponde a 21% do total de pessoas nessa faixa etária no município, exatamente o mesmo percentual que Ananindeua, na mesma região metropolitana, configurando, da mesma forma, uma alta demanda potencial para o ProJovem Urbano.

Tabela 16 – Belém: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	1.068.465	100	323.791	100
Pessoas sem instrução e Fundamental incompleto	341.668	32	67.301	21

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010, o Ensino Fundamental na EJA teve, em todas as dependências administrativas, 34.379 alunos matriculados.

Tabela 17 – Belém: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	25062	18247	108	93
Federal	53	282	0	0
Municipal	8947	0	0	0
Privada	209	533	0	0
Total	34271	19062	108	93

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

Por ocasião da pesquisa, o prefeito municipal era Roberto Flavio Guedes Barbobsa, filiado ao PTB e reeleito em 2008, para a gestão municipal de 2009/2012. O vice-prefeito era filiado ao PR.

4.2.2.1. O ProJovem Urbano em Belém

Em Belém, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens começou a ser implementado em 2005, ainda no formato ProJovem Original. A chegada do ProJovem Urbano se deu em 2008 e a 6ª entrada do programa teve início em maio de 2010. Nesse período, a responsabilidade tanto pela gestão como pela execução do programa esteve sempre a cargo da Secretaria Municipal de Esportes, Juventude e Lazer (SEJEL). A Fundar - Fundação Darcy Ribeiro foi contratada para a formação continuada dos educadores do programa.

A coordenação da 6ª entrada do Programa era realizada por uma Coordenadora Executiva e uma Coordenadora Pedagógica, ambas contratadas pela SEJEL após processo seletivo. A coordenação e os professores envolvidos no ProJovem Urbano foram selecionados a partir do quadro de profissionais que trabalhou no ProJovem Original. Os arcos ocupacionais oferecidos foram construção e reparos II; saúde; metalmecânica e serviços pessoais.

As aulas foram realizadas e encerradas com dezesseis núcleos localizados em dezesseis escolas, sendo que, em dez deles, existiam também salas de EJA. Trabalharam no projeto do início ao fim o mesmo número de 114 professores. Ocorrida em maio de 2010, a aula inaugural contou com 3.200 alunos matriculados, número igual ao estipulado pela meta. Dessa turma, formaram-se 1.718 alunos, o que corresponde a 54% da meta de inscrição – a mais elevada taxa de conclusão entre os municípios estudados.

Quadro 18 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Belém

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE BELÉM	
Data da aula inaugural	24 de maio de 2010
Data do exame final	10 de novembro de 2011
Meta de alunos	3.200
Nº de alunos matriculados	3.200
Nº inicial de escolas	16
Nº final de escolas	16
Nº inicial de núcleos	16
Nº final de núcleos	16
Nº de alunos que prestaram o exame final	1.786
Nº de alunos formados	1.718
Nº inicial de professores	114
Nº final de professores	114

4.2.2.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Belém

O estudo de caso se deteve sobre a 6ª entrada do programa, que teve início em maio de 2010 e término em janeiro de 2012. Foram realizadas entrevistas individuais com a Coordenadora Executiva, a Coordenadora Pedagógica, a Coordenadora da EJA e o Coordenador de Juventude; e duas entrevistas coletivas, sendo uma com cinco alunos e a outra com cinco professores do programa.

O ProJovem chegou a Belém em sua versão original como o carro chefe das políticas de juventude no município. O Coordenador de Juventude entrevistado esteve na pasta desde então e operou a implantação também do ProJovem Urbano, em 2008. De acordo com ele, a exigência de estabelecer o ProJovem apenas em espaços de escola pública teve como consequência uma diminuição do número de alunos e um aumento da evasão. De acordo com ele, "*Nós temos muitas escolas no centro da cidade, mas, na periferia, que é onde avançou a população, há ausência de*

escolas. Sofremos uma redução imensa. O programa chegou a atender nove mil e trezentos no ano. Com a mudança, a exigência da escola pública, a gente teve que desfazer, porque como é no centro... Aí a gente tem o problema de evasão, que é maior porque tem que se deslocar de lá pra vir. Lá na comunidade, não tem como entrar porque a escola já está sobrecarregada".

De forma geral, todos os entrevistados apresentaram uma avaliação positiva do ProJovem. Tanto os coordenadores do programa, como o de juventude e os professores ressaltaram o projeto político pedagógico, o currículo e o material didático como os aspectos mais fortes e positivos. Os professores também apontaram a proximidade com os alunos como fator importante. Os alunos, por sua vez, declararam considerar os professores como o aspecto mais positivo, argumentando que são mais atenciosos que os da rede pública.

Como aspectos negativos, as coordenadoras do programa citaram as dificuldades de gestão do programa e de acolhimento nas escolas como maior desafio, a evasão. O Coordenador de Juventude destacou a dificuldade do acesso à informática pelos alunos e apontou o sistema de gestão da informação como um dos aspectos frágeis do programa. Embora reconheça que houve avanços desde o ProJovem Original, citou situações de desencontro entre as informações lançadas pela coordenação local e as informações registradas pela Coordenação Nacional do PJU, acarretando inúmeros problemas como, por exemplo, erros no pagamento das bolsas. "*Levantamento de frequência, de notas, de trabalho, verificação da bolsa... porque, às vezes, o registro tá ali, e o de lá diz que não foi, entendeu? De quem tu não registrou, aparece registrado... E isso prejudicou o nosso trabalho, porque o aluno: 'fulano não fez* (o curso) *e recebeu, eu fiz* (o curso) *e não recebi'. Isso foi um problema".*

Essa mesma situação também foi alvo de críticas por parte dos estudantes: "*Eu chegava cansada, mas mesmo assim, ia todo dia, e eu achava injusto, as pessoas receberem e não participarem. Isso é que foi negativo pra mim. Muita gente da minha sala recebia sem nem ir nenhum dia pra aula. Entendeu? Eu achava muito injusto isso. Não culpando o professor né? Porque a gente não sabe né? Coordenação, essas coisas a gente não sabe né? Mas eu achava muito injusto ... receber sem participar".* Ainda como aspecto negativo apontaram que a bolsa de estudos atraía para o programa algumas pessoas que estavam interessadas apenas no dinheiro. Ao longo da conversa, reclamaram também que houve poucas aulas práticas de participação cidadã e de qualificação profissional.

4.2.2.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Belém

De acordo com as coordenadoras do ProJovem Urbano e o Coordenador de Juventude, o histórico de implantação do programa em Belém foi de integração com outras políticas de juventude. Segundo este último, *"a gente conseguiu agregar outras políticas públicas que existiam no município pra que o ProJovem pudesse não só se fortalecer, mas que a gente pudesse ter resultados"*. Eles relataram que conseguiram aprovar para os alunos do ProJovem o direito à meia passagem nos transportes públicos e à meia entrada em eventos e estabelecimentos culturais; promoveram parcerias para a realização de estágios profissionalizantes em empresas; organizaram os alunos para participarem das Conferências de Juventude; promoveram atividades esportivas e de discussão sobre juventude e ensino superior.

Além disso, a Sejel realizou, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, uma inscrição especial de todos os alunos do ProJovem no Ensino Médio estadual, de forma a incentivar a continuidade dos estudos para os aprovados no exame do ProJovem. No grupo focal, os alunos afirmaram a perspectiva de continuar estudando no ensino regular, mas também demandaram a criação do ProJovem para o Ensino Médio.

4.2.2.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Belém

De acordo com os entrevistados, não houve uma boa articulação entre a EJA e o ProJovem Urbano e a relação foi permeada por conflitos, especialmente nos primeiros anos de implementação do programa. De acordo com todos eles, o ProJovem compete com a EJA, pois, por ter melhor estrutura financeira, é mais atraente para o público jovem. O Coordenador da EJA afirmou que há um investimento na proposta pedagógica dessa modalidade e que são desenvolvidas atividades artísticas extraescolares, feira de ciências, feira de profissões, oficinas de informática e de artesanato mas isso não impediu que o PJU provocasse, inicialmente, um esvaziamento das salas de EJA. O Coordenador de Juventude também identificou esse problema e relatou que isso fez com que os professores se sentissem ameaçados e favoreceu o surgimento (ou o crescimento) até mesmo de preconceito em relação aos alunos do PJU.

No grupo focal, os alunos afirmaram preferir o ProJovem, principalmente por conta da relação com o professor, mas também por considerarem o conteúdo das aulas *"mais light"*. Os professores também identificaram a concorrência entre as propostas e apontaram a mudança do programa para o MEC como forma de buscar uma melhor conciliação.

4.2.2.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

De forma geral, todos os entrevistados lamentaram a falta de informações mais precisas acerca desse processo de transição. Mas isso não impediu que manifestassem diferentes expectativas.

A Coordenadora Executiva do PJU e a Coordenadora da EJA viam a mudança com bons olhos, por acreditarem que um *"programa educacional"* deva ser gerido pela pasta da Educação, favorecendo seu fortalecimento. A Coordenadora Pedagógica afirmou acreditar que a mudança poderia ser positiva, desde que o projeto pedagógico integrado fosse mantido – o que não lhe parecia garantido.

O Coordenador de Juventude, diferentemente, não acreditava que a riqueza do Programa seria preservada uma vez que, com tantas políticas e programas sob sua responsabilidade, o MEC não teria condições de lhe dar a atenção necessária.

Entre os educadores, por sua vez, enquanto alguns ressaltavam que o processo iria depender da forma como fosse conduzido, outros manifestavam preocupação com a possibilidade de que os professores da rede pública não se envolvessem da forma necessária. Para enfrentar esse risco, destacaram a importância de um bom processo de formação.

4.2.3. Jaboatão dos Guararapes (PE)[22]

Localizado no litoral do estado de Pernambuco, na região metropolitana do Recife, a 21,8 km da capital, Jaboatão dos Guararapes se estende por uma área de 258 km^2. Em 2010, a população recifense reunia 644.699 habitantes, resultando numa densidade demográfica de 2.493 habitantes/ km^2. Quase toda essa população vivia na área urbana (97,8%),

Jaboatão fica em uma posição estratégica, por estar situado entre o Porto de Suape, principal polo de desenvolvimento do Estado, e o Recife. É cortado por importantes rodovias e conta com infra-estrutura metroviária. (Fonte: http://www.jaboatao.pe.gov.br/jaboatao/historia.aspx)

Em 2010, na faixa dos 18 aos 29 anos de idade, o município contava com 139.059 habitantes, o que corresponde a 21,6% de sua população total.

Sua taxa de analfabetismo era de 9,1%, menor do que a taxa estadual de Pernambuco, de 18%.

Havia 228.854 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 37.062 eram jovens de 18 a 29 anos de idade, número que corresponde a 27% do total de jovens no município.

[22] Para este tópico foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mail com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, nas entrevistas realizadas com a Coordenadora Executiva, Lúcia Soares dos Santos; o coordenador pedagógico, José Nivaldo do Carmo Arruda; o Secretário de Juventude, Eduardo Porto Júnior; a Coordenadora da EJA, Maria da Conceição Carvalho; e realizado o grupo focal com os professores e o grupo focal com os alunos.

Tabela 18 – Jaboatão dos Guararapes: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	490.785	100	139.059	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	228.854	47	37.062	27

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010, o Ensino Fundamental da EJA teve em todas as dependências administrativas, 13.561 alunos matriculados.

Tabela 19 – Jaboatão dos Guararapes: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	5877	1825	47	0
Municipal	7370	0	29	0
Privada	238	130	0	0
Total	13485	1955	76	0

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

No período da realização da pesquisa, o prefeito de Jaboatão era Elias Gomes, eleito para o quadriênio 2009/2012 pelo PSDB. O vice-prefeito era filiado ao PPS.

4.2.3.1. O ProJovem Urbano em Jaboatão dos Guararapes

O ProJovem Urbano teve sua implementação iniciada em Jaboatão dos Guararapes no ano de 2008, após um ano de realização do ProJovem Original. A gestão e execução do programa estiveram a cargo da Secretaria Executiva de Educação, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social. Foi feita parceria com a Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Social, Fadurpe, que se encarregou da contratação dos professores do ProJovem.

O estudo de caso se deteve sobre a 6ª entrada do programa, que teve início em maio de 2010 e término em janeiro de 2012. A Secretaria Executiva de Educação e a Secretaria Executiva de Juventude compuseram o comitê gestor do ProJovem Urbano. A coordenação foi formada por uma Coordenadora Executiva, contratada em regime celetista pela Fadurpe e um Coordenador Pedagógico, professor efetivo da rede estadual. Os professores foram contratados como celetistas pela Fadurpe. Para a formação dos educadores, foi contratada a Fundação Darcy Ribeiro (Fundar).

Os arcos ocupacionais escolhidos foram os de administração; alimentação; educação; metalmecânica e turismo.

A aula inaugural, ocorrida em julho de 2010, contou com 1.400 alunos matriculados, número equivalente ao estipulado pela meta. Dessa turma, formaram-se 450 alunos – 32% dos matriculados. As aulas foram iniciadas em sete núcleos, localizados em sete escolas, e concluídas em quatro núcleos, localizados em quatro escolas, sendo que, em apenas uma delas, funcionavam também salas de EJA. Inicialmente havia quarenta e quatro professores e, ao término do curso, vinte e oito.

Quadro 19 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Jaboatão dos Guararapes

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES	
Data da aula inaugural	05 de julho de maio de 2010
Data do exame final	12 de janeiro de 2012
Meta de alunos	1400
Nº de alunos matriculados	1400
Nº inicial de escolas	7
Nº final de escolas	4
Nº inicial de núcleos	7
Nº final de núcleos	4
Nº de alunos que prestaram o exame final	Aproximadamente 800
Nº de alunos formados	450
Nº inicial de professores	44
Nº final de professores	28

4.2.3.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Jaboatão dos Guararapes

Em Jaboatão dos Guararapes foram realizadas quatro entrevistas individuais e duas coletivas. As individuais envolveram a Coordenadora Geral e o Coordenador Pedagógico do PJU, a Coordenadora da EJA e o Secretário Executivo de Juventude. As coletivas contaram com a participação de três educadores e de sete estudantes.

As Coordenadoras e os professores relataram que houve problemas de organização para o início das aulas, que foram adiadas mais de uma vez, ocasionando evasão de alunos. No entanto, todos os entrevistados, com exceção da Coordenadora da EJA, têm uma avaliação geral positiva do programa. Os principais argumentos positivos são o de que o programa cumpriu com o objetivo de inclusão de jovens, de oportunidade de escolarização e de formação para a cidadania.

A Coordenadora Executiva destacou que o aluno sai do ProJovem *"valorizado"* e reivindicando o direito à educação para seus filhos. De forma geral, os entrevistados consideraram a bolsa-auxílio bastante importante para a permanência dos alunos, mas reclamaram casos de atraso no

pagamento. O Secretário de Juventude sublinhou o favorecimento à inserção no mercado de trabalho que o ProJovem propiciou. Os alunos, por sua vez, apontaram os professores como o maior diferencial do programa.

As coordenadoras e o Secretário de Juventude consideraram como problemático o fato de muitas empresas terem preconceito com o ProJovem e não aceitarem egressos para postos de trabalho. A evasão foi apresentada como um grande desafio do ProJovem. Segundo as coordenadoras, a maioria dos alunos se evade por causa do ingresso no mercado de trabalho, especialmente ao final do ano, quando aparecem muitas oportunidades de empregos temporários. Alguns alunos relataram que a distância de suas casas em relação à escola atrapalhou muitos alunos; alguns tinham que pegar quatro ônibus para chegar ao núcleo. O Secretário de Juventude acredita que o maior desafio do ProJovem é aumentar as suas metas de oferta de vagas, que ainda são tímidas perante a demanda social. Tanto os professores quanto os alunos avaliaram negativamente o adiamento do início das atividades do programa. Os alunos recomendaram que as aulas de cada disciplina sejam mais longas.

As coordenadoras afirmaram que houve dificuldades em algumas escolas para viabilizar o acesso à informática para os alunos, mas que em parceria com o professor de telemática e outros voluntários, organizaram laboratórios de informática nos núcleos para que os alunos tivessem aula. No grupo focal, os alunos relataram, porém, que não tiveram aulas de informática, não havia computadores nem espaço adequado no núcleo que frequentavam.

Todos os entrevistados elogiaram o projeto político-pedagógico e especialmente a proposta da qualificação profissional, mas apontaram a necessidade de haver mais e melhores aulas práticas e maior contato com empresas para facilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho. As aulas de participação cidadã também foram elogiadas por abordarem questões como educação, saúde, meio ambiente e direitos.

Os exames externos foram criticados por alunos e professores, por não corresponderem ao conteúdo do material didático, por não haver retorno para os alunos sobre as correções e por não respeitarem as regionalidades do país. Esta última crítica também foi feita em relação aos próprios materiais didáticos.

4.2.3.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Jaboatão dos Guararapes

Os gestores do ProJovem Urbano e de Juventude relataram que a Secretaria Executiva de Juventude, inaugurada em 2009, teve como objetivo articular as políticas de juventude das demais secretarias e promoveu ações nesse sentido.

Afirmaram, em coro com os professores, que tal articulação ocorreu entre o ProJovem e a Secretaria, mas também com as de Cultura, Trabalho e Renda e outras ações da Secretaria de Educação. Como exemplo, foram citadas diversas políticas: a Conferência Municipal de Juventude, onde os jovens do ProJovem tiveram participação ativa, os Fóruns de Juventude, o Conselho Municipal de Juventude, a Estação Jovem, o Projeto Praia Limpa e o Criança Esperança. Em espaços diversos, o tema da inserção no mercado de trabalho foi abordado com os jovens – questão que foi apontada pelo Secretário de Juventude como o principal anseio dos jovens; foram realizadas parcerias com o Sesc e empresas como a Suvinil, Nutri House, Microlins, e a Coca-Cola. Os alunos e professores participaram de eventos como a Bienal do Livro e a Feira de Tecnologia.

As coordenadoras do programa informaram que os alunos têm direito à carteira de estudante, e, portanto, acesso à meia passagem nos transportes públicos e à meia entrada nos estabelecimentos e eventos culturais; que foi garantido aos alunos formados na 2ª entrada o ingresso no programa Travessia, do governo estadual, que visa à continuidade dos estudos no Ensino Médio e que os alunos formados na 6ª entrada foram encaminhados para o Ensino Médio da EJA.

A Coordenadora da EJA relatou, no entanto, que não há uma política clara de inserção dos alunos formados, tanto os da EJA quanto os do ProJovem, no mercado de trabalho.

4.2.3.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Jaboatão dos Guararapes

De acordo com a Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, a relação entre a EJA e o ProJovem foi como a de "cão e gato". Ela teceu críticas ao programa, questionando centralmente o fato de existir uma proposta que concorre com a EJA e tem elevado investimento, verba que poderia incrementá-la e tornar a distribuição de recursos na educação mais igual. Relatou que o município oferece bom suporte para o desenvolvimento da EJA, com elevada despesa, e que cada vez mais a modalidade é encarada como direito. Elogiou o material didático, a merenda, o uniforme dos alunos e a prática de formação docente mensal específica para a modalidade. Informou que dos 8.765 alunos matriculados na EJA, formaram-se 3.334, ou seja, 38%; foram reprovados ou desistiram 4.245, 48%, e que todos os alunos tiveram acesso à qualificação profissional e a atividades esportivas permanentes.

As coordenadoras do ProJovem e o Secretário de Juventude, por sua vez, fizeram menções a ações conjuntas entre o ProJovem e a EJA. Como exemplo foi citada a participação dos professores do programa nas reuniões do Fórum EJA.

4.2.3.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

Tanto a Coordenadora Executiva do ProJovem, como a Coordenadora da EJA e o Secretário de Juventude viam com bons olhos esse processo de transferência. Acreditavam que, no MEC, o PJU poderia ser melhor executado, melhor fiscalizado; que o programa ganharia maior credibilidade junto aos gestores escolares. A Coordenadora da EJA manifestou expectativa que essa mudança propiciasse a superação de um problema que era a existência de tratamento diferenciado para os alunos do PJU e os da EJA, uma vez que apenas os do PJU recebiam auxílio financeiro.

Já a Coordenadora Pedagógica e os educadores mostraram-se mais cautelosos, enxergando algumas dificuldades e riscos do programa perder sua características inovadoras. A Coordenadora Pedagógica manifestou preocupação com uma possível dificuldade de garantir aos educadores da rede pública a formação necessária para o desenvolvimento do programa, em virtude da composição da carga horária dos professores da rede ser distinta daquela presente no PJU até então.

4.2.4. Recife (PE)[23]

O munícipio do Recife, capital do estado de Pernambuco, possui uma área de pouco mais de 218 km^2 e uma população de 1.536.934 habitantes (Censo 2010), inteiramente concentrada em área urbana. Sua densidade demográfica é de 7.037 habitantes/ km^2. É a terceira metrópole mais intensamente habitada do país, superada apenas por São Paulo e Rio de Janeiro, e quarta maior rede urbana do Brasil em população. Metrópole mais rica do Nordeste brasileiro, o Recife desempenha um forte papel centralizador em seu estado e região,

Em 2010, os jovens entre 18 e 29 anos somavam 332.222 pessoas, correspondendo a 21,6% do total da população.

No mesmo ano, o município possuía taxa de analfabetismo de 7,1%, menor do que a taxa estadual de Pernambuco, de 18%.

Havia 415.014 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 71.193 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos de idade, número que corresponde a 21% do total de jovens no município.

[23] Para este tópico, foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mails com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, nas entrevistas realizadas com as Coordenadora Executiva, Clara Lucia Santana de Siqueira; coordenador pedagógico, Wellington José de Arruda Melo; o Secretário de Juventude, Eduardo Granja; a Coordenadora da EJA, Janayna Silva Cavalcante de Lima e realizados um grupo focal com os professores e outro com os alunos do ProJovem Urbano.

Tabela 20 – Recife: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	1.216.099	100	332.222	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	415.014	34	71.193	21

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010 o Ensino Fundamental da EJA teve, em todas as dependências administrativas, 27.106 alunos matriculados.

Tabela 21 – Recife: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	14571	3376	155	57
Federal	0	380	0	0
Municipal	11719	0	0	0
Privada	661	497	0	0
Total	26951	4253	155	57

Fonte: INEP – Censo Escolar 2010

No período estudado nesta pesquisa, o prefeito do Recife era João da Costa (2009/2012), filiado ao PT e o vice-prefeito, ao PSB.

4.2.4.1. O ProJovem Urbano no Recife

No Recife, o ProJovem teve início em seu formato ProJovem Original no ano 2006. O ProJovem Urbano foi inaugurado em 2008 e, em maio de 2010, teve início a implementação da 6ª entrada do programa. Desde o início, a responsabilidade pelo programa esteve a cargo da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer.

O comitê gestor da 6ª entrada do ProJovem Urbano foi composto por representantes da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, da Secretaria Especial de Políticas de Juventude, da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, da Secretaria de Assistência Social, da Secretaria de Governo e da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

Para a execução do programa, foi contratada a FADE, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco. A instituição formadora foi a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco – PROEXT/UFPE.

A equipe de coordenação foi composta por uma Coordenadora Geral, uma Coordenadora Pedagógica, dois apoios de nível superior e dois apoios de nível médio. Todos eles, assim como os professores e demais funcionários, foram contratados pela FADE por meio de regime CLT por tempo indeterminado.

Na 6ª entrada do programa, matricularam-se 6.078 alunos, número inferior ao estipulado pela meta, de 6.511. Dessa turma, formaram-se 2.321 alunos, o que corresponde a 38,2% do total de matrículas – a terceira mais alta taxa de conclusão entre os municípios estudados. As aulas foram realizadas em trinta e três núcleos localizados em trinta e três escolas, sendo que vinte e seis delas possuíam também salas de EJA. Inicialmente havia duzentos e trinta e sete professores e, ao término do curso, cento e quarenta e nove.

Os arcos ocupacionais oferecidos durante a 6ª entrada foram os de administração, saúde, telemática, transporte, e turismo e hospitalidade.

Quadro 20 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano em Recife

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO EM RECIFE	
Data da aula inaugural	24 de maio de 2010
Data do exame final	1ª Chamada - 10/11/2011 2ª Chamada - 12/01/2012
Meta de alunos	6.511
Nº de alunos matriculados	6.078
Nº inicial de escolas	33
Nº final de escolas	32
Nº inicial de núcleos	33
Nº final de núcleos	31
Nº de alunos que prestaram o exame final	2.738
Nº de alunos formados	2.321
Nº inicial de professores	237
Nº final de professores	149

4.2.4.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano no Recife

No Recife, foram realizadas quatro entrevistas individuais e duas coletivas. As individuais envolveram as Coordenadoras geral e pedagógica do PJU, a Coordenadora da EJA e o Secretário de Juventude. As coletivas contaram com a participação de cinco educadores e de cinco estudantes.

As coordenadoras do ProJovem Urbano apresentaram uma avaliação positiva do programa, especialmente quanto ao projeto político pedagógico, que "*busca integrar essas três dimensões: a formação básica, a qualificação profissional, a participação cidadã*". Dois destaques do programa, na opinião de todos os entrevistados, foram a relação aluno-professor e a relação aluno-comunidade, ressaltadas como importantes para a aprendizagem integral dos alunos. Para os professores, o ponto

forte do programa foi a boa qualificação dos profissionais envolvidos, importante para o trabalho com *"a questão social"*. Os alunos, por sua vez, apontaram os professores e o aprendizado como os elementos mais positivos: "*Acho que o responsável pelo ProJovem deveria dar mais atenção aos professores. E parabenizar a eles. Pelos trabalhos que eles fazem em sala de aula. Porque um professor da rede estadual, municipal, em colégio normal, não faz o que eles fazem."* Ressaltaram também os eventos extraescolares e as aulas práticas de qualificação profissional, quando ocorreram: "*O conhecimento assim que a gente fazia quando ia no teatro, conhecia um teatro, fazia uma visita... Fiz uma visita pra empresa também... Fomos numa faculdade e vimos lá um corpo, um corpo mesmo, aberto, todos os ossos.*"

Tanto as coordenadoras, como os professores e os alunos destacaram a qualificação profissional como aspecto atrativo, mas de maior dificuldade do programa. Os profissionais afirmaram que ela não correspondia às expectativas dos jovens; estes reclamaram que ocorreram muito mais aulas teóricas do que práticas. Mesmo assim, afirmaram que foi um diferencial para inserção no mercado de trabalho. Os jovens criticaram a merenda oferecida, a raridade das aulas de informática e os equipamentos quebrados, o preconceito por parte de gestores escolares e policiais, vivenciado em casos de conflito na escola. Os gestores apontaram a evasão como um desafio para o programa, ocasionado pela dificuldade de o jovem conciliar trabalho e estudo; alguns jovens relacionaram a evasão com o não recebimento da bolsa de estudos por motivos indevidos. O Secretário de Juventude destacou a necessidade de melhoria da formação continuada dos professores como medida de qualificação da aula e combate à evasão.

A participação cidadã foi elogiada pelos gestores e alunos, especialmente as atividades práticas, ou "saídas". Os alunos afirmaram que são atividades importantes para comunidades pobres, por aprenderem "direitos e deveres".

Os gestores concordaram sobre a importância da bolsa de estudos. A Coordenadora Pedagógica afirmou que, inicialmente, era contra, mas foi convencida ao longo do programa, pelo fato de o dinheiro ter atraído para o programa jovens que não viriam se ela não existisse; ponderou que este é o aspecto que diferencia o ProJovem da EJA.

4.2.4.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Recife

De acordo com o Secretário de Juventude, a Secretaria Especial de Políticas de Juventude, fundada em 2009, teve como objetivo desenvolver políticas de juventude a partir da compreensão

dos jovens como sujeitos de direitos, cidadãos e atores do desenvolvimento social e econômico. A secretaria impulsionou a criação do ProJovem Urbano, integrando o comitê gestor do programa.

Relatou que a secretaria promovia, à época da entrevista, quarenta e nove programas de juventude (alguns em parceria com a Secretaria da Educação, Esporte e Lazer); muitos deles com a participação dos jovens do ProJovem, o que foi também afirmado por todos os entrevistados, alunos e professores. Entre as iniciativas da secretaria, foram citadas: a 5ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na America Latina; as Sextas Culturais; o Projeto Fundação CDL (Comitê Diretor de Lojistas), que ofereceu curso de qualificação profissional para egressos do ProJovem Urbano; as Conferências de Juventude; a Participação nas reuniões do Orçamento Participativo; o Ginásio de esportes Aluísio Magalhães ("Geraldão"); o Conselho Municipal de Juventude e os Círculos Populares do Esporte e Lazer. Afirmou ainda que a Secretaria realiza políticas de educação para jovens em liberdade assistida.

Para a Coordenadora da EJA, o ProJovem é uma resposta ainda tímida do governo: "*Acho que quem pautou a juventude brasileira para o Brasil, para a América Latina, foi a própria juventude. Acho que o ProJovem é a resposta que o Brasil foi capaz de dar num determinado contexto. Então acho uma resposta muito precária de um Governo, de um Estado que negou o direito durante quatrocentos, quinhentos anos. Porque, rapidamente, a gente precisa de quê? De mão de obra? Então essa é uma questão que pra mim não responde.*"

4.2.4.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Recife

De acordo com os entrevistados, a EJA e o ProJovem Urbano mantiveram uma relação próxima e articulada, que impactou positivamente a proposta e a reflexão crítica sobre ambas. A responsável pela EJA relatou que muitas atividades foram realizadas reunindo alunos da EJA e do ProJovem, como as "sextas culturais" e eventos extraescolares.

Para a Coordenadora, é importante entender o ProJovem Urbano como uma política afirmativa para a juventude, embora o programa tenha gerado problemas relacionados à desigualdade de recursos em relação à EJA. Como exemplo, citou a fala de adultos estudantes da EJA, que se sentem injustiçados por não terem direito à bolsa de estudos, por exemplo. De acordo com ela, ainda: "*A desigualdade construída pela nossa própria política. Aqui a gente faz, mas tem municípios que não têm condição, então você tem duas opções. Ou você quebra alguns acordos, ou você mantém essa estrutura que eu já vi: aqui come mingau, ali come pão com queijo, e aqui come arroz, feijão, galinha e sobremesa. É justamente onde a gente falhou enquanto educadora regular, nas turmas regulares...*".

No grupo focal, os professores afirmaram que a semelhança entre a EJA e o ProJovem está no perfil dos alunos. A Coordenadora, entretanto, afirmou que cerca de 65% dos alunos da EJA são mulheres de mais de 35 anos.

Quanto às diferenças, os professores apontaram que, no ProJovem, o professor tem maior proximidade com o aluno e possibilidade de acompanhar seu aprendizado como um todo e que a forma de organização e gestão também diferem: enquanto, na EJA, existe uma hierarquia mais rígida, no ProJovem, as decisões são mais coletivas, incorporando opiniões dos professores.

A responsável pela EJA descreveu algumas políticas que foram desenvolvidas pela modalidade no município, como formação específica dos professores e gestores na área da EJA em todas as etapas de ensino; o Fórum Municipal de EJA; a implantação do programa Brasil Alfabetizado e do programa Lição de Vida. Muitas delas foram realizadas em parcerias com as Secretarias de Assistência Social, de Serviços Públicos, de Juventude, com o INSS (para mobilização e acompanhamento dos alunos da EJA) e com a UFPE.

4.2.4.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

Os entrevistados mostraram-se essencialmente otimistas com as perspectivas que se abriam com a transferência do programa para o MEC.

Ainda que inicialmente tenham ficado preocupados, os membros das coordenações do ProJovem e da EJA afirmaram ter ficado satisfeitos quando souberam que o programa ficaria alocado na EJA[24]. Para eles, o PJU é na essência um programa de EJA e, uma vez alocado no MEC, só teria a ganhar em legitimidade e fortalecimento.

O Secretário de Juventude, embora também considerasse positiva tal mudança, destacou que, na Secretaria Nacional de Juventude, o PJU vinha cumprindo um importante papel político, impulsionando a construção de um novo cenário de políticas públicas de juventude.

Foi entre os educadores que se manifestou a única opinião desfavorável à transferência, avaliada genericamente como um *"retrocesso"*. Mas, registrada tal exceção, pode-se dizer que os educadores, de modo geral, também viam a mudança de forma positiva, destacando razões muito próximas às apresentadas pelas coordenações. E um deles avaliou que a mudança não seria positiva apenas para o PJU, mas também para a EJA. "*Eu acho que, se continuar, a Educação de Jovens e*

[24] Na verdade, o Programa não foi alocado na EJA, mas sim na Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude, da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A mesma secretaria onde se encontra a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Adultos... a tendência é se transformar em Projovem. Porque a visão do Projovem é muito dinâmica".

4.2.5. Aparecida de Goiânia (GO)25

Aparecida de Goiânia localiza-se na Região Metropolitana de Goiânia, a 18 km da capital, e ocupa uma área de 288 km^2. Em 2010, de acordo com o Censo Demográfico, contava com 455.735 habitantes, altamente concentrados na área urbana (99,90%), e sua densidade demográfica era de 1.580 habitantes/ km^2.

O município, emancipado em 1963, tem como principal atividade econômica a indústria extrativa de areia para construções, pedras, barro comum para fabricação de tijolos. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Aparecida_de_Goiânia)

Em 2010, a população juvenil na faixa dos 18 aos 29 anos reunia 110.449 pessoas, o que correspondia a 24,2% do total de habitantes do município.

Nesse mesmo ano, a taxa de analfabetismo no município era de 5,3%, menor do que a taxa estadual de Goiás, de 8%.

Havia 74.010 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 27.781 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos, número que corresponde a 25% do total de jovens no município.

[25] Para este tópico foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mails com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, na entrevista realizada com as Coordenadora Executiva, Maureni Gonçalves e pedagógica, Maridulce Ferreira Lustoza e no grupo focal realizado com os professores e no outro com as alunas do ProJovem.

Tabela 22 – Aparecida de Goiânia: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	337.509	100	110.449	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	144.280	43%	28.222	26%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010 o Ensino Fundamental da EJA teve, em todas as dependências administrativas, 3.417 alunos matriculados.

Tabela 23 – Aparecida de Goiânia: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	2973	2939	0	0
Municipal	336	0	0	0
Privada	108	380	0	0
Total	3417	3319	0	0

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

O prefeito eleito para o governo municipal de 2009/2012 – Maguito Vilela – era filiado ao PMDB e o vice-prefeito, ao DEM.

4.2.5.1. O ProJovem Urbano em Aparecida de Goiânia

Em Aparecida de Goiânia, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi implementado inicialmente no formato ProJovem Original e, a partir de novembro de 2008, no formato ProJovem Urbano.

Desde o início, coube à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelo ProJovem. A execução do programa foi feita em parceria com a Renapsi - Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração, organização não governamental com sede em Brasília, que foi contratada pela SME por meio de licitação pública. A Fundação Darcy Ribeiro foi contratada para a formação dos professores.

A aula inaugural da 6ª entrada do ProJovem Urbano ocorreu em abril de 2010 e teve 1.381 estudantes matriculados, número que superou a meta prevista de 1.000. Dessa turma, formaram-se 352 jovens, 25,5% do total de matriculados. A entrada teve início com sete núcleos, distribuídos em

sete escolas e foi encerrada com seis núcleos em seis escolas, sendo que apenas duas dessas escolas possuíam salas de EJA. No início do curso, havia quarenta e sete professores e, no encerramento, apenas dezenove. Os arcos ocupacionais oferecidos na qualificação profissional foram os de administração e telemática.

Quadro 21 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Aparecida de Goiânia

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	
Data da aula inaugural	26/04/2010
Data da colação de grau dos alunos	25/11/2011
Meta de alunos	1000
Nº de alunos matriculados	1381
Nº inicial de escolas	07
Nº final de escolas	06
Nº inicial de núcleos	07
Nº final de núcleos	06
Nº de alunos que prestaram o exame final	Cerca de 400
Nº de alunos formados	352
Nº inicial de professores	47
Nº final de professores	19

4.2.5.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Aparecida de Goiânia

A equipe de coordenação da 6ª entrada foi composta por funcionários contratados pela Renapsi, sendo eles uma Coordenadora Executiva, uma Coordenadora Pedagógica e dois apoios.

Na pesquisa, foram entrevistadas a Coordenadora Executiva e a Coordenadora Pedagógica e realizado um grupo focal com dois estudantes e outro, com três professores. A Coordenadora da EJA não se dispôs a conceder entrevista, argumentando que não possuía relação com o ProJovem Urbano. O município não possui órgão específico de juventude.

Para as coordenadoras entrevistadas, o aspecto mais importante do ProJovem, e fonte de sucesso, foi o seu caráter de programa de inclusão. A bolsa-auxílio, nesse sentido, teve importante papel para a permanência e motivação dos alunos no curso. Diferentemente de outros municípios, elas e os professores no grupo focal afirmaram que não houve impedimento do uso dos equipamentos da escola pelos alunos do ProJovem; as salas de informática, por exemplo, foram usadas com frequência para as aulas de qualificação profissional.

Nas aulas de participação cidadã organizaram oficinas de reciclagem e produção de artesanatos.

Para os professores entrevistados, o aspecto mais positivo do ProJovem é a possibilidade de interação do professor com os alunos para além das aulas. Todos valorizaram muito a experiência que tiveram com a prática no ProJovem Urbano.

As alunas entrevistadas também apontaram a relação professor-aluno como o aspecto mais valioso do ProJovem, mesmo em comparação com a bolsa-auxílio.

As coordenadoras asseveraram ainda que o fato de os professores receberem bons salários é um fator importante para o bom andamento do programa.

Na opinião de ambas, o maior desafio é a evasão de alunos, uma vez que as causas são estruturais e socioeconômicas. Elas ressaltaram a dificuldade do jovem que é público do ProJovem de inserir, em seu cotidiano, um retorno disciplinado à escola, de ter disposição após as horas de trabalho e de contornar problemas familiares para comparecer ao curso. Apontaram ainda a distância entre a residência e a escola como outro fator para a evasão. Os professores apontaram que algumas alunas deixam de ir ao curso por impedimento de seus maridos: *"(...) tirar a pessoa da escola, porque ela começa a estudar, começa a trabalhar a mente, começa a ver as coisas, e já começa a achar que tudo na casa dela está errado... e aí o homem fala: 'Essa mulher está pensando demais!'"*.

Como aspecto negativo do programa as coordenadoras apontaram o recorte etário do curso, que, para elas, deveria contemplar todas as idades: *"Nunca é tarde para começar para ninguém. Como nossa comunidade é muito desfavorecida, nosso problema chama-se demanda: jovens e adultos. O problema sempre foi a demanda, o bicho papão, dos jovens e adultos. Todo mundo quer abrir sala de jovens e adultos, mas cadê os alunos? Não é falta de vontade da equipe pedagógica, dos gestores, não tem aluno! Não é que não tem, se você fizer um levantamento do índice de analfabetos de Aparecida de Goiânia é exorbitante... em qualquer município do Brasil. É um grande desafio. Mas o problema é: porque eles não sabem e não vêm para a escola? Então, acho que é abrir para qualquer idade... Melhorou um pouco o auxílio financeiro, ótimo, isso é bom, estimula."* Para as alunas, o ponto negativo do ProJovem é o fato de não haver continuidade do programa no nível do Ensino Médio.

4.2.5.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Aparecida de Goiânia

O ProJovem Urbano foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação; no município não há órgão específico para as políticas de juventude. No entanto as coordenadoras afirmaram que o eixo de políticas de juventude sempre pautou ações nesse sentido, e que estas se fortaleceram no ProJovem Urbano em relação ao Original. Relataram a realização de diversas parcerias com secretarias e empresas: com a secretaria de Cultura, Esporte e Lazer, para desenvolvimento de atividades esportivas e recreativas; com a Estação de Juventude; com a comissão organizadora das Conferências de Juventude, que possibilitou a participação ativa dos alunos do ProJovem; com

empresas, para garantir emprego ao aluno que se formar; com profissionais de saúde, médicos e dentistas, para encaminhamento de alunos; arrecadação de roupas e acessórios doados para os alunos, dentre outras. Muitas dessas ações foram realizadas a partir da demanda dos alunos.

Os professores relataram que colaboraram bastante para a inserção dos alunos no mercado de trabalho: *"na verdade, essa parte é mais do professor, não é nem tanto do projeto em si: Ah, saiu um concurso ali. ... A gente ajuda a elaborar o currículo e... encaminha (os alunos) para essas empresas também."*

Outra realização relatada pelas coordenadoras foi a conquista do passe estudantil para os alunos do ProJovem e a inclusão de todos no Programa Bolsa Família.

4.2.5.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Aparecida de Goiânia

Como anteriormente registrado, a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos não aceitou ser entrevistada, argumentando que não havia relação entre a EJA e o ProJovem Urbano.

As coordenadoras do ProJovem Urbano reafirmaram que não houve ligação com a EJA na gestão do programa, mas afirmaram também que não houve conflito com a EJA, no caso das escolas onde funcionaram os dois cursos.

4.2.5.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

A Coordenadora Executiva do ProJovem Urbano avaliava positivamente a mudança, lamentando-se apenas que a faixa etária não tivesse sido estendida para *"pelo menos até 40 anos"*. Já a Coordenadora Pedagógica acreditava que o programa corria o risco de tornar-se mais engessado, que as equipes locais perderiam autonomia.

Os educadores debateram bastante o tema e suas primeiras manifestações foram de apoio à mudança, que provavelmente traria melhorias ao programa. Porém, a partir do momento em que um educador manifestou uma preocupação com relação ao grau de envolvimento que os educadores da rede pública teriam com a proposta, um conjunto de opiniões semelhantes tomou conta da discussão. Na sua visão, os colegas da rede pública já têm uma forma de trabalho consolidada e dificilmente se adaptariam à proposta do ProJovem Urbano, que exige flexibilidade, disponibilidade (para lidar com situações variadas e muitas vezes desconhecidas) e grande envolvimento com os problemas e dificuldades de cada estudante.

4.2.6. Goiânia (GO)[26]

Capital do estado de Goiás, Goiânia possuía segundo o Censo Demográfico de 2010, 1.301.892 habitantes, altamente concentrados em área urbana (99,62%). Com uma superfície de 732 km^2, sua densidade demográfica era de 1.776 habitantes/ km^2.

Localizada no centro do seu estado, foi planejada e construída para ser a capital política e administrativa de Goiás sob influência da Marcha para o Oeste, política desenvolvida pelo governo Vargas para acelerar o desenvolvimento e incentivar a ocupação do Centro-Oeste brasileiro. Sofreu um acelerado crescimento populacional desde a década de 1960, atingindo um milhão de habitantes cerca de sessenta anos depois de sua fundação. É a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste, sendo superada apenas por Brasília. Goiânia destaca-se entre as capitais brasileiras por possuir o maior índice de área verde por habitante do Brasil. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Goiânia)

Em 2010, a população juvenil, na faixa dos 18 aos 29 anos, reunia 311.176 pessoas, o que correspondia a 23,9% do total de habitantes do município.

No mesmo ano, a taxa de analfabetismo em Goiânia era de 3,3%, menor do que a taxa estadual de Goiás, de 8%.

Havia 293.980 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 45.683 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos, número que corresponde a 15% do total de jovens no município.

Tabela 24 – Goiânia: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	1.031.094	100	311.176	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	293.980	29	45.683	15

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010, o Ensino Fundamental da EJA teve, em todas as dependências administrativas, 5.181 alunos matriculados.

[26] Para este tópico, foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mails com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, nas entrevistas realizadas com a coordenadora geral, Sandra Augusto Garcia Araujo; com a Coordenadora Executiva, Cleudiva Almeida Alves, com o Coordenador Pedagógico, Thiago Resende Monteiro; com o assessor de Juventude, Cairo Salim; com a Coordenadora da EJA, Ana Flávia Pereira; no grupo focal realizado com os alunos e no grupo focal realizado com os professores do ProJovem.

Tabela 25 – Goiânia: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	2201	8485	0	0
Federal	0	133	0	0
Municipal	2952	0	0	0
Privada	28	152	0	0
Total	5181	8770	0	0

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

Na ocasião da pesquisa, o prefeito de Goiânia era filiado ao PT. Tendo sido eleito Vice-prefeito, Paulo Siqueira Garcia assumiu o governo municipal em abril de 2010, em decorrência da renúncia de Iris Rezende (PMDB), que deixou a Prefeitura para disputar o governo do Estado.

4.2.6.1. O ProJovem Urbano em Goiânia

O ProJovem Urbano começou a ser implementado em Goiânia em abril de 2009, com a 5ª entrada do PJU, mas a experiência do município com o programa teve início em 2005, com o ProJovem Original.

A 6ª entrada do programa teve início em maio de 2010 e foi concluída em novembro de 2011.

Coube à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade por sua gestão – como já acontecera na 5ª entrada – que contratou o IBEG - Instituto Brasileiro de Educação e Gestão, uma organização de sociedade civil, para a execução do Programa, e a Fundar, para realizar a formação docente. Porém, depois de iniciado o curso, o próprio IBEG assumiu também a formação.

A coordenação foi composta por uma Coordenadora Geral e uma Coordenadora Executiva, um Coordenador Pedagógico e dois estagiários, todos contratados pelo IBEG, sendo que as coordenadoras, a convite da prefeitura, e os demais, em regime celetista e temporário, por meio de edital de chamamento. Os professores e demais funcionários também foram contratados por meio de edital. Os arcos ocupacionais oferecidos na qualificação profissional do curso foram os de telemática e de administração.

A 6ª entrada teve início com cerca de 1000 alunos matriculados, número equivalente ao da meta. Dessa turma, formaram-se cerca de 300 alunos[27]. As aulas foram realizadas inicialmente em cinco escolas, sendo que três delas possuíam salas de EJA também.

[27] Não tivemos acesso ao número exato. A ficha de informações acerca do programa foi assim preenchida pela coordenação do PJU.

Quadro 22 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Goiânia

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE GOIÂNIA	
Data da aula inaugural	Início de 2010
Data do exame final	23 de novembro de 2011
Meta de alunos	1000
Nº de alunos matriculados	Cerca de 1000
Nº inicial de escolas	5
Nº de alunos que prestaram o exame final	Cerca de 300

4.2.6.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Goiânia

No trabalho de campo em Goiânia foram realizadas cinco entrevistas individuais, envolvendo as coordenadoras geral e executiva e o Coordenador Pedagógico do PJU, a Coordenadora da EJA e o Assessor de Juventude. Foram realizadas também duas entrevistas coletivas: uma com um grupo de cinco educadores e a outra com um grupo de nove estudantes.

Conforme informaram os coordenadores entrevistadas, o ProJovem Urbano em Goiânia esteve sempre ligado à EJA, não tendo proximidade com a Assessoria Especial de Juventude. Foi opção da Secretaria de Educação firmar a parceria com o IBEG para execução do programa, o que, segundo as entrevistadas, trouxe diversos problemas, como morosidade na resolução de problemas cotidianos e atraso no pagamento do salário de professores. A coordenadora geral argumentou que apoiou a transição do programa para o MEC porque, com isso, a execução não seria promovida por uma ONG.

Os coordenadores, os estudantes e os educadores ressaltaram a importância do ProJovem como um programa de formação para a vida. Os alunos e os coordenadores atribuíram boa parte do sucesso do ProJovem à relação aluno-professor, percebida como muito significativa para o aprendizado do aluno. Muitos alunos destacaram o aprendizado político e cultural que tiveram no programa, principalmente a partir das atividades extraescolares. Os professores e o Assessor de Juventude valorizaram o ProJovem como facilitador para inserção no mercado de trabalho e para *"tirar os jovens da vulnerabilidade"*.

Com relação aos aspectos negativos, os coordenadores destacaram os problemas de gestão e de entrosamento entre a coordenação local, a coordenação nacional e a ONG. Apontaram a evasão como maior desafio do programa e a inserção de todos os alunos no mercado de trabalho como um plano a ser trabalhado. Com relação à evasão, a Coordenadora da EJA relatou: *"a evasão do ProJovem está em torno de 60% ou 70%. A nossa está em torno de 40%. Tem algumas escolas com número maior. No ano passado, que teve greve ... o jovem adulto, quando tem esses contratempos ele afasta mais, mas geralmente 40%. Do ProJovem é maior. Por quê? Essa faixa etária de 18 a 29 anos, mesmo que receba a bolsa, já são pessoas que não estão no mercado de trabalho, estão*

entrando, se não são responsáveis por família em breve serão. Só a bolsa não garante que ele fique estudando, às vezes o trabalho impede que ele faça o trabalho do ProJovem para conseguir a certificação, bolsa...

Na EJA, estamos em constante diálogo, só que a gente não tem assistente social, como tem no ProJovem; lá são elas que fazem isso. Na EJA, é a escola, são os professores. Como eles têm grade equalitária (sic), como eles têm uma única escola, (...) teria todo esse trabalho do professor: eles ficariam de ver aquele aluno. Aí vai do compromisso do grupo, da escola. Mas se não tiver aluno, a escola vai fechar e eles ficam sem espaço de trabalho, então é do interesse deles também."

Para os professores, os aspectos negativos foram o atraso no pagamento dos salários e as dificuldades com as condições de trabalho na escola, que, muitas vezes não oferecia infraestrutura adequada para o bom funcionamento das aulas. Apontaram ainda que o maior desafio é a melhoria da qualificação profissional, especialmente das aulas práticas. Todos os entrevistados relataram dificuldades no uso da sala de informática da escola, ou porque não havia permissão do diretor escolar ou porque os equipamentos não estavam funcionando. A Coordenadora da EJA destacou que a qualificação profissional é um ponto positivo do ProJovem, que a EJA não tem e deve buscar oferecer. Os alunos também argumentaram no mesmo sentido: valorizam a qualificação profissional, mas falaram que foi muito insuficiente.

Os coordenadores tiveram uma avaliação positiva da participação cidadã, mas os professores relataram que os alunos não gostavam das aulas. Estes, por sua vez, não comentaram muito o tema, relatando apenas algumas atividades externas.

A bolsa-auxílio foi valorizada pelos alunos e gestores, mas consideraram o valor muito baixo e relataram casos de atraso do depósito. Apenas o Assessor Especial de Juventude argumentou que a considera dispensável, pois o mais importante seria "a oportunidade".

4.2.6.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Goiânia

Goiânia possui uma Assessoria Especial de Juventude que, de acordo com o Assessor, formula campanhas e políticas de juventude, que são executadas por várias secretarias. Como exemplo, citou que, na Secretaria de Saúde há uma política sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência e, na de Educação, programas de qualificação profissional em parceria com a secretaria do Trabalho. Ele informou que, com relação ao ProJovem Urbano, a Assessoria organizou a participação dos alunos nos processos de Conferência Nacional de Juventude.

De acordo com os gestores, não há muita relação entre a Assessoria Especial de Juventude e o ProJovem. Os coordenadores apontaram que existem poucas políticas públicas de juventude no

município, destacando especialmente uma carência de equipamentos culturais. O Coordenador Pedagógico, no entanto, afirmou que, em 2011, o governo promoveu o Programa Segundo Tempo e o Escola Aberta, que envolveu alunos do ProJovem e da EJA.

4.2.6.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Goiânia

A Coordenadora da EJA, que assumiu a pasta em 2007, forneceu algumas informações para caracterização da modalidade no município. Segundo ela, o atendimento de 5ª a 8ª série para educandos com 15 anos ou mais é organizado e financiado como Ensino Fundamental Noturno, e não como EJA. Segue as orientações da Proposta Curricular para Segundo Segmento (MEC), com Proposta aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, pela Resolução 129 de 29 de agosto de 2011. É oferecido em quatro anos, com possibilidade de avanço e matrícula a qualquer momento do ano letivo. O município oferece o Proeja[28] e o Proeja Fic[29], em parceria com o Instituto Federal de Goiás. Existe ainda um Centro de formação continuada de professores do Departamento da EJA. Forneceu ainda algumas informações sobre movimento e rendimento escolar na EJA.

Quadro 23 – Goiânia: Movimento e Rendimento Escolar na EJA em 2010.

Nº de alunos matriculados	1ª a 4ª- 3.573- EJA 5ª a 8ª – 12.359- Ensino Fundamental
Nº de alunos formados	1ª a 4ª – 1.446 5ª a 8ª – 4.657
Nº de alunos reprovados	1ª a 4ª-474 5ª a8ª-1.311
Nº de alunos desistentes	1ª a 4ª-1.511 5ª a 8ª-5.356
Nº de escolas com EJA	1ª a 4ª-84 5ª a 8ª -83

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Os coordenadores avaliam que existiu uma boa relação entre o PJU e a EJA na última edição do curso, depois de ter havido dificuldades na primeira entrada do ProJovem. Na 6ª entrada, objeto desta pesquisa, houve entrosamento de atividades e no cotidiano da escola, com horários comuns de merenda e atividades. Afirmaram ainda que alguns alunos que retornaram à EJA, saídos do ProJovem, não se sentiram tão bem acolhidos como no programa, o que acreditam estar ligado à relação entre aluno e professor, já mencionada como muito positiva. A coordenadora geral apontou

[28] PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
[29] PROEJA FIC: Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada

que os alunos do ProJovem têm uma situação de vida de maior marginalização na sociedade que os da EJA.

4.2.6.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

A Coordenadora Executiva e a Coordenadora Geral do PJU mostraram-se bastante animadas com a transferência do programa para o MEC, pois acreditavam que isso traria maior seriedade ao programa, especialmente por deixar ONGs de fora da execução.

O Coordenador Pedagógico mostrava-se preocupado com a diminuição que ocorreria no tamanho da equipe de coordenação no município. Mas entusiasmado com a contratação de pessoas *"para trabalhar com alunos especiais"* e a criação de um espaço exclusivo para as mães deixarem as crianças, com *"brinquedoteca e pessoa para cuidar"*.

O Assessor Especial de Juventude, por outro lado, lamentava a mudança por entendê-la como um esvaziamento das estruturas institucionais das políticas de juventude. Sem a gestão do PJU, acreditava, esses órgãos ficariam reduzidos à função de assessoria, dificultando a criação de um sistema nacional de políticas de juventude.

Os educadores não emitiram opinião sobre a mudança, apenas preocupações com os arranjos locais da gestão do programa.

4.2.7. Belford Roxo (RJ)

Localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Belford Roxo estende-se por uma área de 79 km² e está ao norte da capital do estado, distando desta cerca de 20 km. Em 2010, o município possuía 469.332 habitantes, correspondentes a 4% do contingente da região metropolitana conforme o Censo Demográfico de 2010. Observa-se que a população é predominantemente urbana e apresenta uma participação feminina equivalente à masculina em uma proporção de 93,5 homens para cada 100 mulheres. Existem 94.498 jovens com idade entre 18 e 29 anos, o que corresponde a 20,13% de toda população do município.

Alcides de Moura Rolim Filho, do PT, foi o prefeito eleito para o governo municipal no período de 2009 a 2012 e Alexandre Coelho Tavares, filiado ao PSB, atuou como vice-prefeito nesta mesma ocasião.

Em 2010, o município possuía taxa de analfabetismo de 5%, maior do que a taxa estadual do Rio de Janeiro, de 4,3%.

Havia 160.711 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 25.784 eram jovens, ou seja, possuíam entre 18 a 29 anos de idade, número que corresponde a 27% do total de jovens no município, e que configura uma alta demanda social para o ProJovem Urbano.

Tabela 26 – Belford Roxo: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	352.280	100	94.903	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	160.711	46	25.784	27

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010 o Ensino Fundamental da EJA teve, por sua vez, em todas as dependências administrativas, 8.033 alunos matriculados, número bastante inferior à demanda social existente no município.

Tabela 27 – Belford Roxo: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	2603	2411	25	0
Municipal	4758	0	465	0
Privada	182	591	0	0
Total	7543	3002	490	0

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

As escolas de Belford Roxo estão distribuídas em praticamente todas as regiões do município. A rede municipal de ensino conta com escolas em melhores condições que a rede estadual. Os estabelecimentos de ensino público em atividade no ano de 2011 eram: Para o Ensino Fundamental - 45 escolas estaduais; 48 escolas municipais e nenhuma escola federal. Para o Ensino Médio - 33 escolas estaduais e nenhuma escola municipal ou federal. Para o Pré-escolar - 3 escolas estaduais; 22 escolas municipais e nenhuma escola federal. O município conta ainda com dois polos de pré-vestibular social da Fundação Cecierj. Para o Ensino Superior - Fabel e um polo do consórcio Cederj (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Belford_Roxo).

4.2.7.1. O ProJovem Urbano em Belford Roxo

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi implantado em Belford Roxo no final de 2006, ainda no formato ProJovem Original, cuja gestão ocorria somente sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Em 2008, após reformulação, a modalidade ProJovem Urbano foi inaugurada no município e funcionou sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria do Bem Estar Social e com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Durante a 6ª entrada, a equipe de coordenação foi composta por uma Coordenadora Executiva, funcionária da Divisão de Prestação de Contas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo e responsável pela coordenação da Educação de Jovens e Adultos no município; uma Coordenadora Pedagógica, que iniciou no Programa como apoio técnico de nível superior e em janeiro de 2010, assumiu a função de coordenadora; um apoio técnico de nível superior e um apoio técnico de nível médio. *"todo o funcionamento do ProJovem aqui é compartilhado, todas essas demandas também, os trabalhos são compartilhados. Então eu considero uma gestão realmente democrática, e integrada ..."* (Coordenadora Pedagógica). Os arcos ocupacionais oferecidos foram Administração, Construção e Reparos II, Saúde e Telemática.

A formação dos professores foi realizada pela Fundação Darcy Ribeiro em encontros semanais realizados na própria Secretaria Municipal de Educação. O estudo de caso se deteve sobre a 6ª entrada do programa, que teve início em maio de 2010 e término em janeiro de 2012.

Em maio de 2010, aconteceu a aula inaugural dos alunos da 6ª entrada. De acordo com informações fornecidas pela Coordenadora Executiva do Programa, na ocasião da entrevista, dos 1200 alunos matriculados, 573 realizaram a 1ª chamada do Exame Final Nacional Externo no final de 2011 e 439 foram aprovados. Posteriormente, em janeiro de 2012, foi realizada a 2ª chamada do Exame Final, na qual foram aprovados 110 estudantes.

Inicialmente, as aulas foram realizadas em seis núcleos localizados em oito escolas, sendo que duas delas também possuíam EJA. No final, permaneceram os seis núcleos em sete escolas.

Quadro 24 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Belford Roxo

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE BELFORD ROXO	
Data da aula inaugural	Maio de 2010
Data da 1ª chamada do exame final	Final de 2011
Data da 2ª chamada do exame final	Janeiro de 2012
Meta de alunos	1.200
Nº de alunos matriculados	1.200
Nº inicial de escolas	8
Nº final de escolas	7
Nº inicial de núcleos	6
Nº final de núcleos	6
Nº de alunos que prestaram a 1ª chamada do exame final	573
Nº de alunos formados na 1ª chamada	439
Nº de alunos que prestaram a 2ª chamada do exame final	Sem informação
Nº de alunos formados na 2ª chamada do exame final	110
Total de alunos formados	549

4.2.7.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Belford Roxo

Foram entrevistadas a Coordenadora Executiva e a Coordenadora da EJA (funções exercidas pela mesma pessoa); a Coordenadora Pedagógica, e realizadas entrevistas coletivas com 11 estudantes e 7 educadores do Programa. A visita para a realização da entrevista ao Secretário Municipal da Juventude estava agendada para o dia 24/11/2011, mas foi desmarcada e transferida para o dia 14/12/2011, entretanto não foi possível realizá-la, pois a referida Secretaria sofreu uma interdição para investigação judicial e nenhum dos funcionários encontrava-se disponível.

Segundo a Coordenadora Executiva, o acesso à informática ocorre com dificuldades em alguns núcleos e a bolsa de R$100,00, comprovadamente, não é fator determinante para atrair o jovem para o Programa, mas colabora com a renda familiar.

As coordenadoras e os professores do ProJovem avaliam que o programa teve impacto muito positivo na vida dos jovens que o concluíram. Os principais aspectos positivos destacados pela coordenação do Programa no município de Belford Roxo referem-se à proposta pedagógica diferenciada, à oferta de qualificação profissional, à inclusão digital e ao papel do educador no processo de aprendizagem do aluno. Os maiores desafios a serem enfrentados compreendem: a precária estrutura física das escolas; o atraso no pagamento dos educadores; a falta de profissionais para cuidarem dos filhos dos alunos e a estrutura da Coordenação Municipal em conformidade com a meta. Os alunos, por sua vez, destacam que o Programa proporcionou uma esperança nova na vida deles. O professor foi o ponto forte do Programa. Os jovens apontaram também que muitos deles

permaneceram no ProJovem porque era permitido levar seus filhos para a escola no momento em que estudavam.

Na visão da equipe, o trabalho em equipe fortaleceu tanto o grupo de professores como os alunos. Cada professor atuou em uma turma como PO (Professor Orientador), ficando responsável por resolver todos os problemas da turma, inclusive os de ordem burocrática.

Mas a Coordenadora Pedagógica apontou como um grande desafio do PJU a formação dos professores para o trabalho com o ensino integrado proposto pelo Programa, uma vez que não é essa sua experiência anterior.

A Coordenação Municipal em parceria com os educadores realizaram, ao longo dos 18 meses, palestras e oficinas relacionadas ao mercado de trabalho e à continuidade dos estudos, ampliando as perspectivas do jovem durante e após a conclusão do ProJovem Urbano.

4.2.7.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude de Belford Roxo

A Secretaria Municipal de Juventude e Trabalho foi criada recentemente e desenvolve projetos de implementação de políticas públicas para a juventude em parceria com as demais secretarias municipais. A inserção no mercado de trabalho ocorre através da instalação do posto do SINE, Foram estabelecidos convênios com Governo Federal para a ampliação da oferta de acesso gratuito à internet, ampliação de projetos esportivos como o Segundo Tempo para o acesso ao esporte, e oferta de atividades culturais gratuitas. A Coordenadora Pedagógica afirmou que o ProJovem Urbano não teve muito acesso a essas políticas. Ela destacou também que o Programa promoveu a 1ª Conferência Livre de Juventude no município de Belford Roxo, o que representa um avanço para a criação de um Conselho de Juventude na cidade.

4.2.7.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Belford Roxo

As coordenadoras do ProJovem Urbano afirmaram que ocorreu a integração entre as duas políticas a partir de 2011, devido à inserção da Coordenadora Executiva na coordenação da EJA durante esse período, o que promoveu o entrosamento entre as duas instâncias dessa modalidade da educação. Contudo ainda era perceptível um certo distanciamento, como destacou a Coordenadora Pedagógica. "*Nós tivemos uma experiência na Escola Manuel Gomes, que tinha salas em que funcionou o ensino noturno junto com o ProJovem e não deu muito certo. Tinha uma certa discriminação entre os grupos.*"

De acordo com a Coordenadora da EJA no município, as políticas de EJA apresentam como um dos maiores desafios a reformulação da proposta pedagógica e a formação continuada com os educadores.

4.2.7.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

As coordenadoras do PJU mostraram-se favoráveis à transferência, acreditando que dessa forma as ações do programa seriam potencializadas e o ProJovem se tornava uma política pública.

Em função da falta de informações, a maior parte dos educadores ainda não tinha opinião formada. O que não impediu que alguns deles manifestassem uma certa descrença na possibilidade de que os professores da rede pública tivessem o mesmo grau de envolvimento que eles tiveram com o programa, o que poderia comprometer seus resultados.

4.2.8. Osasco (SP)[30]

Localizado na região metropolitana de São Paulo, a 23,8 km da capital, com uma superfície de 64,9 km^2, Osasco possuía, segundo o Censo Demográfico 2010, uma população de 666.469 habitantes, inteiramente concentrada em área urbana, com uma densidade demográfica de 10.411 habitantes/ km^2.

Osasco tornou-se município em 19 de fevereiro de 1962. Possui importante atividade econômica nos setores industrial, comercial e de serviços, sendo uma das mais ricas e populosas cidades do estado de São Paulo. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Osasco)

Em 2010, a população juvenil na faixa dos 18 aos 29 anos reunia 146.484 pessoas, o que correspondia a 32,1% do total de habitantes do município.

A taxa de analfabetismo era de 3,5%, menor do que a taxa estadual de São Paulo, de 4,5%.

Havia 180.964 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 24.829 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos, número que corresponde a 17% do total de jovens no município.

Tabela 28 – Osasco: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	518.943	100	146.484	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	180.964	35	24.829	17

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

[30] Para este tópico foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mails com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, nas entrevistas realizadas com a Coordenadora Geral, Marisa Campos; com a pedagógica, Rosana Aparecida dos Santos; com a Coordenadora da EJA, Ruthileia Heloisa Amaral; no grupo focal com professores e no grupo focal com alunos do ProJovem Urbano.

No ano de 2010, o Ensino Fundamental da EJA teve, em todas as dependências administrativas, 3.830 alunos matriculados.

Tabela 29 – Osasco: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	1762	3336	0	0
Municipal	1533	0	523	0
Privada	12	363	0	0
Total	3307	3699	523	0

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

No período 2009/2012, Emidio Pereira de Souza, do PT, ocupou, pela segunda vez, o cargo de prefeito de Osasco. O vice-prefeito era filiado ao PTB.

4.2.8.1. O ProJovem Urbano em Osasco

O ProJovem Urbano foi inaugurado no município no ano de 2008, sob responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão (STDI) através do Programa de Juventude. Foi gerido em parceria com a FAP, Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo, contratada como entidade executora e formadora, assim como o ProJovem Original, que existiu em Osasco no ano de 2007. No município, não há um órgão responsável pelas políticas de juventude; estas são desenvolvidas transversalmente nas secretarias.

O comitê gestor foi composto por representantes da STDI e da Secretaria Municipal de Educação. A equipe de coordenação foi composta por uma Coordenadora Geral, funcionária da prefeitura e responsável pelo Programa de Juventude da Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão; uma Coordenadora Pedagógica e administrativa, uma assistente administrativa de nível superior e dois assistentes administrativos; estes, contratados em regime celetista por tempo indeterminado, por meio de edital de chamamento realizado pela FAPE. Os professores e demais funcionários também foram contratados por meio de edital. Os arcos ocupacionais oferecidos – alimentação, telemática, saúde, transporte – foram selecionados a partir da pesquisa de demanda de emprego do Observatório do Trabalho, ligado à secretaria.

O estudo de caso se deteve sobre a 6ª entrada do programa, que teve início em maio de 2010 e término em janeiro de 2012. A aula inaugural ocorrida em maio de 2010 contou com 1124 alunos matriculados, número superior ao estipulado pela meta, de 800. Dessa turma, formaram-se 225 alunos. Inicialmente as aulas foram realizadas em quatro núcleos localizados em doze escolas, sendo

que todas possuíam também a EJA, e encerradas em dois núcleos e sete escolas. Inicialmente havia vinte e nove professores e, ao término do curso, dezesseis.

Quadro 25 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Osasco

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE OSASCO	
Data da aula inaugural	24 de maio de 2010
Data do exame final	10 de novembro de 2012
Meta de alunos	700
Nº de alunos matriculados	1.124
Nº inicial de escolas	12
Nº final de escolas	07
Nº inicial de núcleos	04
Nº final de núcleos	O2
Nº de alunos que prestaram o exame final	274
Nº de alunos formados	225
Nº inicial de professores	29
Nº final de professores	16

4.2.8.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Osasco

Foram realizadas entrevistas individuais com duas coordenadoras gerais e a Coordenadora Pedagógica do PJU e a Coordenadora da EJA; e entrevistas coletivas com 8 educadores e 4 alunas.

Segundo a Coordenadora Geral do ProJovem Urbano, em 2005, ano de fundação da Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão, foi discutido que, embora houvesse necessidade de o município desenvolver políticas de juventude, não havia maturidade para a fundação de um órgão específico. Assim, foi acordado que as secretarias municipais realizariam políticas específicas dentro de suas áreas de atuação; o ProJovem Urbano foi uma delas.

As coordenadoras e os professores do ProJovem avaliam que o programa teve impacto muito positivo na vida dos jovens que o concluíram. A Coordenadora Geral destacou como positiva a implementação do programa em bairros onde moram os educandos e a ampliação da faixa etária atendida em relação ao Original, pois a maioria dos educandos tem mais de 24 anos. A Coordenadora Pedagógica afirmou a importância de ter existido um secretário administrativo do programa em cada escola, que pode auxiliar alunos e professores na resolução de problemas cotidianos.

As alunas, por sua vez, afirmaram que o ProJovem Urbano foi muito importante para elas e que a relação aluno/professor é o ponto forte do programa, explicando que os professores do ProJovem *"têm mais paciência para ensinar os alunos com dificuldade"*; elogiaram também as atividades extraescolares e reivindicaram a existência do ProJovem Urbano para adultos e para conclusão do Ensino Médio.

Os professores compararam o seu papel no ProJovem com o papel que desempenham na escola e afirmaram que, no programa, além da atuação docente, têm também uma atuação maior, de caráter social.

De acordo com as coordenadoras, o ponto mais frágil do ProJovem Urbano foi a evasão, mesmo tendo havido ações com o objetivo de evitá-la, como o Pró-criança, que acolhia os filhos dos estudantes do programa. Segundo elas, a evasão está relacionada ao perfil do grupo, para quem o trabalho e a família são prioridades em relação à continuidade dos estudos. Também contribui para a evasão a condição instável de moradia de boa parte dos alunos e a má qualidade da merenda, motivos também apontados pelas alunas no grupo focal.

Um aspecto negativo destacado pelos professores e pelas coordenadoras foi a dificuldade de o programa respeitar diferenças regionais, o que se expressou, por exemplo, no material didático e na falta de autonomia da equipe local no processo de avaliação dos educandos. As alunas apontaram como negativa a junção dos núcleos após a evasão.

4.2.8.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Osasco

Osasco não possui um órgão público específico para desenvolvimento de políticas de juventude. A Coordenadora Geral do ProJovem Urbano informou que, entretanto, desde 2005 existe uma orientação para que tais políticas sejam formuladas nas diferentes secretarias municipais.

De acordo com as coordenadoras do ProJovem Urbano, houve boa integração entre o programa e as políticas de juventude no município. A principal política foi a criação do Pró-criança, desenvolvida pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), para atender os filhos dos alunos do ProJovem Urbano nas escolas em que estudam durante o período da aula. As alunas confirmaram a importância do Pró-criança para que jovens mães pudessem estudar e reivindicaram mais vagas.

A Secretaria também promoveu ações para integração dos jovens do ProJovem no Projeto Aprendiz e organizou a participação dos alunos do ProJovem nas Conferências de Juventude. No grupo focal, uma das alunas avaliou positivamente sua participação no processo de conferência de juventude

A coordenadora informou que o Programa de Juventude da Secretaria realiza outras políticas de juventude na cidade, como oferta de bolsa-trabalho e o Protejo (Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável).

4.2.8.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Osasco

As coordenadoras do ProJovem Urbano e da EJA afirmaram ter ocorrido integração e complementação entre as duas políticas, pois o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA é oferecido apenas por três escolas da rede estadual, oferta insuficiente frente à demanda. O ProJovem Urbano aparece então como uma alternativa de conclusão para os jovens que concluem o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA. Os adultos, no entanto, têm menor oportunidade. As coordenações afirmaram ainda que houve empenho no acolhimento do programa nas escolas e na organização de ações conjuntas entre educandos da EJA e do ProJovem. Apesar disso, afirmaram que, inicialmente, algumas direções de escola demoraram a dar abertura ao ProJovem Urbano, o que foi também relatado por professores e pelas alunas no grupo focal.

A Coordenadora da EJA informou que a modalidade passou por um processo de mudança importante, chamado Reestruturação Curricular da EJA (RECEJA), que envolveu formação específica para os docentes e implementação de orientação profissional para os alunos. Com isso, a EJA conseguiu zerar a evasão.

Com relação ao perfil do estudante, as alunas do ProJovem afirmaram que, na EJA, *"tem gente mais inteligente do que no ProJovem"* e que *"o ProJovem como é uma turma de jovens, tem muita gente que vai lá só para bagunçar"*. Segundo a Coordenadora Pedagógica e os professores, o perfil social da EJA e do ProJovem é o mesmo, mas, na EJA, tem mais alunos mais velhos.

4.2.8.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

As coordenadoras do PJU manifestaram bastante insatisfação com a forma como se deu a transferência, sem nenhum diálogo com as coordenações locais. A percepção era a de que seu trabalho tinha sido totalmente desconsiderado. A decisão teria grande impacto na execução do programa no município, uma vez que passaria a ser gerido pela secretaria de Educação, e nenhum espaço fora criado pela coordenação nacional para tratar da questão.

A Coordenadora da EJA, por outro lado, avaliava a mudança de forma positiva, pois permitiria fazer as alterações necessárias para que o programa se adequasse melhor ao funcionamento das escolas, ao calendário escolar.

Já os educadores mostraram-se pessimistas, pois viam poucas possibilidades de manutenção da proposta pedagógica integrada do programa.

4.2.9. Novo Hamburgo (RS)[31]

Localizado a 43,5 km de Porto Alegre, na região metropolitana, Novo Hamburgo ocupa uma área de 223,8 km^2. É um dos mais populosos municípios gaúchos, com uma população de 238.940 habitantes – fortemente concentrada nas áreas urbanas (98,3%) – e densidade demográfica é de 1.067 habitantes/ km^2, segundo o Censo Demográfico de 2010.

Com forte presença de imigrantes alemães, Novo Hamburgo cresceu a partir do desenvolvimento da indústria do couro e do calçado, sendo hoje conhecida como A Capital Nacional do Calçado. (Fonte: http://www.novohamburgo.rs.gov.br)

Os jovens de 18 a 29 anos somam 49.026 pessoas, o que corresponde a 20,5% do conjunto da população novo-hamburguense.

Em 2010, o município possuía taxa de analfabetismo de 3,4%, menor do que a taxa estadual do Rio Grande do Sul, de 4,5%.

Havia 83.925 habitantes com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destes, 12.803 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos, número que corresponde a 26% do total de jovens no município.

Tabela 30 – Novo Hamburgo: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	188.019	100	49.026	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	83.925	45	12.803	26

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010, o Ensino Fundamental da EJA teve, por sua vez, em todas as dependências administrativas, 1.480 alunos matriculados.

[31] Para este tópico, foram utilizadas informações coletadas em troca de e-mails com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, nas entrevistas realizadas com as coordenadoras executiva, Liliam Lúcia Wiltgen Klein e pedagógica, Rosemarie Reinehr, o Secretário de Juventude, Roger Correa, a Coordenadora da EJA, Eliane Anselmo, a professora Marília de Paula e no grupo focal com alunos.

Tabela 31 – Novo Hamburgo: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	327	339	0	0
Municipal	800	0	0	0
Privada	353	599	0	66
Total	1480	938	0	66

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

Na ocasião da pesquisa em campo, o prefeito eleito – Tarcísio Zimmermann – integrava o PT e o vice-prefeito, o PDT.

4.2.9.1. O ProJovem Urbano em Novo Hamburgo

O ProJovem em Novo Hamburgo teve início em seu formato ProJovem Original, no ano 2006, sob responsabilidade da Coordenadoria de Políticas Públicas para a Juventude e gestão da Universidade Feevale. O ProJovem Urbano foi implementado pela primeira vez no município em abril de 2009, com a 5ª entrada do programa, sob a responsabilidade da mesma Coordenadoria, lotada na Secretaria do Desenvolvimento e Ação Social, como principal política da pasta. Em 2010 o programa migrou para a Secretaria Municipal de Educação, que coordenou o comitê gestor do ProJovem na 6ª entrada, composto também pelas Secretarias de Cultura, de Saúde e de Segurança.

O presente estudo de caso se deteve sobre a 6ª entrada do programa, que teve início em maio de 2010 e término em janeiro de 2012. A coordenação foi composta por uma Coordenadora Executiva, funcionária da prefeitura; uma Coordenadora Pedagógica e dois estagiários, estes três contratados em regime celetista e temporário, por meio de edital de chamamento. Os professores e demais funcionários também foram contratados por meio de edital. A instituição formadora, contratada para realizar a formação docente, foi a Universidade Feevale. Os arcos ocupacionais oferecidos na qualificação profissional do curso foram os de telemática e de administração.

A aula inaugural ocorrida em maio de 2010 contou com 770 alunos matriculados, número próximo ao estipulado pela meta, de 800. Dessa turma, formaram-se 181 alunos. As aulas foram realizadas em quatro núcleos localizados em seis escolas, sendo que apenas duas possuíam também a EJA. Inicialmente havia trinta e um professores e, ao término do curso, treze.

Quadro 26 – A 6ª entrada do ProJovem Urbano de Novo Hamburgo

A 6ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE NOVO HAMBURGO	
Data da aula inaugural	24 de maio de 2010
Data do exame final	12 de janeiro de 2012
Meta de alunos	800
Nº de alunos matriculados	770
Nº inicial de escolas	6
Nº final de escolas	5
Nº inicial de núcleos	4
Nº final de núcleos	4
Nº de alunos matriculados	770
Nº de alunos que prestaram o exame final	199
Nº de alunos formados	181
Nº inicial de professores	31
Nº final de professores	13

4.2.9.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Novo Hamburgo

Em Novo Hamburgo, foram realizadas entrevistas individuais com a Coordenadora Geral e a Coordenadora Pedagógica do PJU, a Coordenadora da EJA, o Coordenador de Juventude e um educador, e uma entrevista coletiva com nove estudantes.

De acordo com as coordenadoras do programa, antes de iniciarem as aulas do ProJovem Urbano foram realizadas reuniões com as direções de escola para apresentação do programa, medida que facilitou o acolhimento do mesmo junto à comunidade escolar. Ainda assim, os gestores, professores e alunos relataram que se depararam com situações de resistência e preconceito no decorrer do ano.

Os arcos ocupacionais foram escolhidos de acordo com pesquisa de interesse realizada com os alunos no momento da matrícula, tendo sido eleitos os arcos de telemática e de administração. Em algumas escolas, as aulas práticas de telemática e as de informática ocorreram com dificuldade ou não ocorreram devido à falta de infraestrutura adequada nas escolas, como falta de computadores e internet ou peças quebradas. Com relação à participação cidadã, os entrevistados avaliaram que ficou aquém da possibilidade de trabalho, especialmente quanto à realização de atividades extraescolares. Houve, no entanto, algumas atividades extraescolares, como visitas a fábricas e empresas.

Alguns alunos relataram casos de atrasos indevidos no recebimento da bolsa-auxílio de R$100. Todos eles, bem como a maioria dos profissionais do ProJovem, a consideraram importante, embora de baixo valor e não determinante para a permanência do aluno no programa. A Coordenadora Executiva manifestou dúvidas quanto à bolsa, por avaliar que boa parte dos alunos que evadem são os que chegaram ao programa motivados pelo dinheiro da bolsa.

Os entrevistados atribuem a alta evasão de alunos do ProJovem a diversos motivos, sendo a falta de segurança no trajeto para a escola e a conquista de emprego as que mais apareceram nas

falas. *"Acho que a maioria não consegue conciliar trabalho e estudo"*, disseram os alunos. Eles manifestaram ainda a falta de organização e a troca excessiva de professores. Entre os gestores outros motivos foram citados: os alunos que ingressaram atraídos principalmente pela bolsa de estudos e a gravidez de algumas jovens. Apesar da forte evasão, todos avaliam que, para o jovem formado o impacto do ProJovem é muito positivo. De acordo com os gestores, muitos dão continuidade aos estudos, e no grupo focal, os jovens manifestaram essa perspectiva. A conclusão do Ensino Fundamental aparece como principal conquista do ProJovem, para continuação dos estudos e expectativa de melhores postos de trabalho.

Os gestores avaliaram muito positivamente a possibilidade de acesso às atividades culturais e artísticas que o programa possibilitou. O Coordenador de Juventude destacou a importância de o Estado comprometer-se na realização de políticas específicas para a juventude, ampliando o acesso a direitos. De forma geral, todos consideram o projeto pedagógico integrado do ProJovem um ponto forte do programa. Os alunos apontam positivamente também a oportunidade de socialização com colegas e professores.

Como sugestões para o aperfeiçoamento do ProJovem, a Coordenadora Pedagógica indica uma modificação no sistema de avaliação no curso, considerando um ponto negativo o fato de os exames aplicados serem alheios ao cotidiano do aprendizado por não serem elaborados pelos professores. Já o Coordenador de Juventude aponta a necessidade de o ProJovem ser menos engessado e poder dialogar mais com a realidade local da cidade. A professora entrevistada afirmou que sentiu falta de um coordenador de apoio, que permaneça na escola no decorrer do curso. Os alunos recomendaram prontamente a existência do ProJovem para o Ensino Médio. Indicam ainda que não ocorra troca de professores nem atraso no pagamento das bolsas e que não exista aula às sexta-feiras, dia em que a o absenteísmo é muito agudo.

4.2.9.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Novo Hamburgo

De acordo com as coordenadoras do ProJovem Urbano, da EJA e o Coordenador de Juventude, a relação entre a Coordenadoria de Juventude e o programa foi intensa quando na 5ª entrada, gerida pela Coordenadoria, mas distanciou-se na 6ª entrada, com a migração para a Secretaria de Educação. Os gestores argumentaram que a forma de relação estabelecida entre os diferentes órgãos do governo e a mudança de gestão na prefeitura não facilitaram a integração, sendo necessário haver mais espaços de diálogo e planejamento comum. Afirmaram que não houve, portanto, outras políticas de juventude voltadas aos jovens do ProJovem no caso da 6ª entrada.

O Coordenador de Juventude citou algumas ações desenvolvidas na 5ª entrada, como o projeto Empresa Parceira da Juventude, atividades de apresentação do Protejo, vinculado ao Ministério da Justiça, que atendeu num território de paz 300 jovens de 15 a 24 anos que passaram pelo sistema socioeducativo; o Projeto Bate Papo nas escolas, ação em parceria com SESC e SENAC com estudantes de Novo Hamburgo; o Jornal da cidade, o Circuito de Juventude Cultura e Arte, para promoção e incentivo dos jovens estudantes da cidade que desenvolvem alguma ação cultural, os Micro-projetos do Mais Cultura nos territórios de paz. Mencionou também políticas de participação, como o Conselho Municipal de juventude, criado em 2011, e o Conselho de gestores de juventude dos municípios do Rio Grande do Sul, órgão criado em 2009.

4.2.9.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Novo Hamburgo

As coordenadoras do ProJovem Urbano e da EJA afirmaram ter ocorrido uma relação de complementação entre os dois programas, com maior proximidade a partir da migração do ProJovem para a Secretaria de Educação. No município, vinte e sete escolas possuíam EJA, seis tinham ProJovem e duas abrigaram ambos, na 6ª entrada do programa. Nestas, houve uma relação próxima, com atividades esportivas entre alunos e merenda feita e oferecida em conjunto e reuniões entre as coordenações, além de todos os alunos terem participado da organização do orçamento participativo da cidade.

Segundo a Coordenadora da EJA, o perfil dos alunos é semelhante, e a possibilidade para os jovens de estudar ou no ProJovem ou na EJA foi positiva, pois o estudante pode escolher.

O projeto pedagógico integrado do ProJovem é bem visto por gestores, pela professora e pelos estudantes. Para a Coordenadora da EJA, a qualificação profissional faz falta na EJA, o que ficou mais claro para ela a partir da existência do Proeja e do ProJovem. Ela observou que foi uma motivação importante para os alunos do ProJovem, mais atraídos em dar continuidade aos estudos do que os da EJA. Ela afirmou também que recomendou para os professores da EJA o material didático do ProJovem. A professora entrevistada afirmou que *"os alunos do ProJovem são mais interessados que os do regular"*, e os alunos comentaram que consideram o ProJovem *"bem mais fácil"* que a EJA.

O Coordenador de Juventude também observou a semelhança entre os perfis dos alunos. Para ele, o ProJovem deve continuar: *"Acho que o ProJovem deixar de existir para virar EJA é problema por várias razões: uma delas porque deixa de sinalizar uma compreensão do Estado que há necessidade de se investir em políticas públicas de juventude."*

4.3.9.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

Enquanto a Coordenadora Geral dizia-se esperançosa, mas pouco segura, de que a mudança seria positiva, a Coordenadora Pedagógica e a Coordenadora da EJA viam a novidade com bons olhos, pois consideravam que até então o programa estava *"meio deslocado"*, uma vez que, apesar de seu caráter educacional, era gerido por uma organização não educacional.

O Coordenador de Juventude, diferentemente, afirmava que o importante não era o órgão gestor, mas sim a perspectiva adotada. Para ele, o principal desafio estava na garantia da existência e funcionamento do Comitê Gestor, pois somente ele poderia efetivar a gestão articulada entre as diferentes secretarias.

O único educador entrevistado acreditava que nada mudaria, desde que o projeto não fosse alterado.

4.2.10. Porto Alegre (RS)[32]

Capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre ocupa uma área de 496 km^2, onde em 2010, segundo o Censo Demográfico, viviam 1.409.351 habitantes, conformando uma densidade demográfica de 2.837 habitantes/ km^2. Toda a sua população vive em área urbana.

A cidade constituiu-se a partir da chegada de casais açorianos em meados do século XVIII. No século XIX, contou com o influxo de muitos imigrantes alemães e italianos, recebendo também espanhóis, africanos, poloneses e libaneses. Foi destacada em anos recentes também pela ONU como a *Metrópole nº1 em qualidade de vida* do Brasil por três vezes; como possuindo um dos 40 melhores modelos de gestão pública democrática pelo seu Orçamento Participativo e por ter o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre as metrópoles nacionais (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Alegre)

Em 2010, a população juvenil na faixa dos 18 aos 29 anos reunia 291.758 pessoas, o que correspondia a 20,7% do total de habitantes do município.

Nesse mesmo ano, o município possuía índice de analfabetismo de 2,3%, abaixo da média estadual de 4,5%.

[32] Para este tópico foram utilizadas as informações coletadas em troca de e-mails com gestores e em pesquisa de campo realizada no município em novembro de 2011, nas entrevistas realizadas com as coordenadoras executiva e pedagógica do início do curso, respectivamente, Luana Berwanger e Lia Mara Brizola, e a equipe que estava à frente na ocasião da entrevista: a Coordenadora Executiva, Rafaele Bertê, o Secretário de Juventude, Cleberton Luiz Martins e o coordenador da EJA, Paulo Mauro; no grupo focal com professores e no grupo focal alunas e alunos. O coordenador pedagógico Gilberto Machado Dorneles não compareceu à entrevista marcada.

Havia 298.174 pessoas com 15 ou mais anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Destas, 47.700 eram jovens com idades entre 18 e 29 anos, número que corresponde a 16% do total de jovens no município.

Tabela 32 – Porto Alegre: População jovem e adulta de baixa escolaridade

	15 anos ou mais		18 a 29 anos	
	N	%	N	%
População total	1.145.457	100	291.758	100
Pessoas sem instrução e fundamental incompleto	298.174	26	47.700	16

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

No ano de 2010 o Ensino Fundamental da EJA teve, em todas as dependências administrativas, 13.221 alunos matriculados.

Tabela 33 – Porto Alegre: Matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa em 2010.

Dependência	EJA presencial		EJA semi-presencial	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	3996	2969	1675	3914
Federal	0	135	0	0
Municipal	6892	0	0	0
Privada	658	1406	0	469
Total	11546	4510	1675	4383

Fonte: INEP - Censo Escolar 2010

No período pesquisado, José Fortunati, filiado ao PDT, era o prefeito da cidade, tendo assumido o cargo em 2010, após a renúncia do então prefeito José Fogaça, do PMDB.

4.2.10.1. O ProJovem Urbano em Porto Alegre

Em Porto Alegre, o ProJovem começou a ser implementado em 2005, no formato ProJovem Original. O curso do ProJovem Urbano teve início em novembro de 2009 e término em julho de 2011, com a 5ª entrada do programa. O município não participou da 6ª entrada. Tanto o ProJovem Original como o Urbano estiveram sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Juventude, mas foram executados por entidades conveniadas.

O comitê gestor do programa foi composto por representantes da Secretaria Municipal de Juventude, da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), da Secretaria Municipal de Gestão e Acompanhamento Estratégico/ Coordenação de obras do PAC e da Secretaria de Educação.

A equipe de coordenação da 5ª entrada foi composta entre a Secretaria Municipal de Juventude e a Faepesul, Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão da Unicsul, entidade sem fins lucrativos da universidade localizada em Tubarão, Santa Catarina, que venceu a licitação para ocupar a função de entidade executora do programa. A coordenação sofreu algumas alterações ao longo do curso. Inicialmente, foi composta por uma coordenadora geral, funcionária da prefeitura, como cargo de confiança da Secretaria Municipal de Juventude; por uma Coordenadora Pedagógica e uma Coordenadora Executiva, contratadas em regime CLT/temporário pela Faepesul. Não foi informado o número de estagiários ou técnicos. Como o convênio com a Faepesul encerrou em fevereiro de 2011, data em que o curso ainda não havia terminado, a Secretaria Municipal de Juventude nomeou funcionários, por cargo de confiança, para assumir a coordenação executiva e pedagógica do programa. A coordenadora geral saiu do cargo em maio de 2011. Também houve, no período, dois secretários de juventude.

Em novembro de 2011, na ocasião da pesquisa em campo, a coordenação ainda organizava o encerramento administrativo do curso e explicou aos pesquisadores que, devido a problemas de organização, o município não participou da 6ª entrada do ProJovem. De acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, a 6ª entrada não aconteceu porque não houve demanda suficiente.

A aula inaugural da 5ª entrada do ProJovem Urbano ocorreu em novembro de 2009 e teve 2796 jovens matriculados, número que superou a meta de 1900. Dessa turma, formaram-se 214 no Ensino Fundamental e 219 na qualificação profissional. A entrada teve início com dez núcleos, localizados em dezesseis escolas, e foi encerrada com cinco núcleos, funcionando em onze escolas, sendo que apenas quatro ou cinco dessas escolas possuíam EJA, de acordo com o coordenador da EJA. No início do ProJovem, havia sessenta e nove professores. A Coordenadora Executiva não soube informar quantos havia ao término.

Quadro 27 – A 5ª entrada do ProJovem Urbano de Porto Alegre

A 5ª ENTRADA DO PROJOVEM URBANO DE PORTO ALEGRE	
Data da aula inaugural	Novembro de 2009
Data do exame final	Junho de 2011
Meta de alunos	1900
Nº de alunos matriculados	2796
Nº inicial de escolas	16
Nº final de escolas	11
Nº inicial de núcleos	10
Nº final de núcleos	6
Nº de alunos que prestaram o exame final	Entre 200 a 300
Nº de alunos formados	214 no ensino fundamental 219 na qualificação profissional
Nº inicial de professores	69
Nº final de professores	Não informado

4.2.10.2. Percepções acerca do ProJovem Urbano em Porto Alegre

Foram realizadas entrevistas individuais com a coordenadora geral em exercício, uma ex-coordenadora geral, e a Coordenadora Pedagógica do PJU, o coordenador da EJA e o Secretário de Juventude; e entrevistas coletivas com 4 educadoras e 4 estudantes.

A execução do Programa, sob responsabilidade da Faepesul, foi criticada por todos os gestores, principalmente pelo atraso do pagamento de salário dos professores, mas também por ter estado muito distante do projeto (sua sede era em Tubarão/Santa Catarina). Foi criticada também a formação insuficiente oferecida à coordenação que iniciou a 5ª entrada, o que acarretou atraso no pagamento das bolsas dos alunos.

Apesar dos problemas, os gestores levantaram aspectos positivos do programa. O que mais se destacou foi a oportunidade para jovens em situação de vulnerabilidade de ter formação integrada, de conclusão do Ensino Fundamental e de inclusão social. A proposta do ProJovem foi bem avaliada por todos. Professores e alunos destacaram a relação positiva que mantiveram durante o curso, os alunos apontando a importância do incentivo para estudar, que não encontraram na escola regular.

A evasão de alunos e a desorganização da Faepsul e do CAED foram os aspectos negativos mais destacados por gestores e professores.

A coordenação anterior afirmou que ocorreram muitos atrasos no pagamento de bolsas e que corrigi-los foi seu principal foco. Segundo os gestores "*os alunos não tinham sido cadastrados, os que frequentavam não estavam cadastrados, os que estavam cadastrados não frequentavam... O CAED, não funciona, é horrível*". Já coordenação que entrou em fevereiro de 2011 afirmou ter tido poucos problemas.

Vale destacar que, em 22 de dezembro de 2010, foi instalada uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) do ProJovem em Porto Alegre, instaurada pela Câmara Municipal de Porto Alegre para apurar contratações de entidades privadas para gerir o programa ProJovem pela Secretaria Municipal da Juventude (SMJ) no período de 2005 a 2008. Em 05 de julho de 2011, foi aprovado o Relatório Final da CPI[33], apresentado pelo relator Reginaldo Pujol (DEM), que concluiu que não houve irregularidades. A notícia oficial publicada no site da Câmara sobre a conclusão da CPI[34] destacou que um relatório paralelo foi elaborado por um grupo de vereadores ligados ao PT, PSOL e PSB e chegava a conclusões diferentes, apontando irregularidades envolvendo o ProJovem e as três gestões da Secretaria Municipal de Juventude anteriores à responsável na ocasião da pesquisa de campo.

Os alunos apontaram a troca de professores como fator que estimulou a evasão: "*Quando a gente acostumava e se sentia mais à vontade então troca, e quem tinha mais timidez se travava*", mas também a desorganização: "*Livros que demoraram para chegar... Alguns [alunos] foram para o EJA porque achavam que o ProJovem ia ser uma palhaçada*".

A Coordenadora Pedagógica e as professoras afirmaram a necessidade do programa como um todo e o material didático serem mais regionalizados, refletindo a realidade local.

A aula de qualificação profissional foi avaliada por todos como importante, mas mal executada. Como exemplo, os alunos afirmaram que não havia acesso à sala de informática. Para eles o mais relevante nesse caso foi a elevação da autoestima: *"uma coisa a mais aprendi. Deixei de ser só dona de casa."*

Embora a participação cidadã tenha sido avaliada como uma boa proposta, os entrevistados reclamaram ter havido poucas oportunidades de atividades práticas.

4.2.10.3. O ProJovem Urbano e as políticas de juventude em Porto Alegre

Como informado anteriormente, o ProJovem Urbano foi implementado pela Secretaria Municipal de Juventude e executado por entidades conveniadas selecionadas por meio de licitação pública.

A Coordenadora Pedagógica que inaugurou o curso da 5ª entrada afirmou que, em sua gestão, não houve entrosamento das políticas de juventude da Secretaria com o ProJovem Urbano, pois, logo

[33] O Relatório Final da CPI pode ser baixado no seguinte link do portal da Câmara Municipal de Porto Alegre: http://www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?reg=14881&p_secao=56&di=2011-07-05. Consulta realizada em 05 de fevereiro de 2013.

[34] http://www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?reg=14881&p_secao=56&di=2011-07-05. Consulta realizada em 05 de fevereiro de 2013.

no início do programa, a entidade conveniada, na época, a Fundae *(Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e o Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura, entidade filantrópica)*, centralizou as atividades. A coordenação atual não soube informar se houve relação com as outras políticas de juventude, mas afirmou que a Secretaria desenvolve uma série de políticas de juventude, citando algumas: festival de música para jovens munícipes, projeto "Skate na Praça", "Eu trabalho para a juventude" (projeto de profissionalização de jovens pobres nas periferias), "Vida Urgente", de combate à violência no trânsito e projeto "Drogas Não".

O Secretário de Juventude atual afirmou que a ação da pasta em sua gestão foi fundamental para o ProJovem Urbano, que teve a responsabilidade de corrigir problemas ocorridos na gestão da Faepesul. Ele defendeu a migração do ProJovem para o MEC, argumentando que o ministério tem estrutura financeira, técnica e profissional mais adequada para garantir uma boa implementação do programa. Informou ainda que a Secretaria oferece algumas bolsas de estudos em escolas de Ensino Médio privadas para que jovens formados no ProJovem continuem os estudos. Citou também o projeto Juventude Digital, de inclusão digital para jovens do Ensino Médio público por meio de acesso às novas tecnologias.

4.2.10.4. O ProJovem Urbano e as políticas de EJA em Porto Alegre

De acordo com dados fornecidos pelo coordenador da EJA, 61% das pessoas matriculadas na EJA em 2010 eram mulheres; 33% eram jovens de 18 e 29 anos, maior fatia etária da modalidade; 63% possuíam mais de quatro anos de escolaridade; 22% possuíam emprego com carteira assinada e 18% estavam desempregados[35]. Na entrevista, o coordenador afirmou que o perfil do aluno do ProJovem Urbano e da EJA é muito semelhante e que, quando o programa foi implementado em algumas escolas com EJA, alunos dessa modalidade migraram para o ProJovem, atraídos, principalmente, pela bolsa-auxílio. Apontou ainda que os jovens da EJA e do ProJovem manifestam preocupação com a qualificação profissional e, no entanto, se evadem muito de tais cursos, quando oferecidos.

Ele informou que está em fase de projeto piloto a qualificação profissional para a EJA, em convênio com o Calabria - Centro de Educação Profissional, instituição tradicional na área.

[35] **Informações sobre os alunos matriculados na EJA de Porto Alegre em 2010 –**
Faixa Etária: 15 anos – 6%; 15 a 17 anos – 26%; 18 a 24 anos – 23%; 25 a 29 anos – 10% 30 a 39 anos - 12% ; 40 a 49 anos - 11% e mais de 50 anos - 12%. **Escolarização:** 11% nunca estudaram; 26% teveram de 1 a 4 anos de escolaridade; 63% tiveram mais de quatro anos de escolaridade. **Trabalho:** 22% trabalham com carteira assinada; 18% não trabalham; 12% são "do lar"; 10% trabalhadores autônomos; 17% "bico" (trabalhos esporádicos); 6% estagiários e jovens aprendizes; 5% outros. **Fonte: Secretaria Municipal de Porto Alegre/ Coordenação da EJA.**

A relação entre a EJA e o ProJovem Urbano em Porto Alegre foi caracterizada pelos gestores e educadores como uma relação de competição e de pouca integração. O coordenador relatou que ocorreram dificuldades de acolhimento do programa por parte dos diretores e professores das escolas da rede municipal, o que, muitas vezes, prejudicou o funcionamento do curso do ProJovem Urbano, e que as escolas decidiram em seus conselhos não mais aderir ao programa. Com isso, o ProJovem passou a ser abrigado apenas em escolas da rede estadual.

Os estudantes entrevistados afirmaram preferir o ProJovem à EJA, argumentando que o programa é mais flexível às necessidades dos alunos, melhor por oferecer qualificação profissional, ter professores que incentivam todos os alunos e ter menos alunos "bagunceiros": "*No ProJovem eles ensinam mais que no EJA. Não tem preconceito com idade... Eu tinha colegas de 28 anos que mal sabiam ler. Eles te incentivam... Na EJA, é a gurizada que vai só para brincar*."

4.2.10.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

A Coordenadora Executiva do PJU e o Secretário de Juventude manifestaram expectativas positivas com relação ao processo de transferência: por ser o MEC o órgão responsável pela educação e por contar com uma maior variedade de profissionais para atender o programa.

Para o Secretário de Juventude, sua pasta não deveria mesmo assumir a gestão do programa, mas sim responsabilizar-se pelas *"atividades de cidadania"*, incluindo as *"atividades lúdicas"*, as de *"ressocialização"* e as de *"qualificação profissional plena"*, facilitando sua entrada no mundo do trabalho.

Nem a Coordenadora de EJA nem os educadores pronunciaram-se a respeito desse assunto.

4.3. Considerações gerais sobre o ProJovem Urbano nos municípios estudados

Os dez municípios aqui estudados têm em comum o fato de estarem localizados em regiões metropolitanas, de terem populações altamente (quando não integralmente) concentradas em áreas urbanas (ainda que alguns apresentem características rurais) e contarem com grandes contingentes de jovens de baixa escolaridade. Diferem bastante, no entanto, no que diz respeito à área ocupada, ao contingente populacional, à densidade demográfica, ao partido no governo.

Diferem também em diversos aspectos da configuração institucional das políticas de juventude e da implementação do ProJovem Urbano.

4.3.1. Gestão do ProJovem Urbano

Ainda que em todos os municípios tenha sido anunciada a existência de projetos e programas para os jovens, apenas sete deles contavam com um órgão gestor de políticas de juventude, sendo uma Assessoria, uma Coordenadoria, duas Secretarias onde o tema de juventude se aliava a outros temas (Juventude, Esportes e Lazer / Trabalho e Juventude) e três Secretarias de Juventude.

No que diz respeito à responsabilidade institucional pelo ProJovem Urbano, ainda que na maioria dos municípios (sete) ela tenha ficado a cargo das secretarias de Educação, em dois deles ela foi assumida pelas secretarias de juventude e, em um último, pela Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Inclusão.

Na maior parte dos municípios, esses organismos gestores assumiram a responsabilidade pela execução do programa, mas, em quatro deles, foram contratadas instituições privadas para o desempenho de tal papel.

Observa-se, no entanto, uma homogeneidade na implementação da formação continuada dos educadores do programa: nenhum dos municípios assumiu diretamente essa tarefa. Metade deles contratou a Fundar - Fundação Darcy Ribeiro (contratada pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano para a formação inicial dos educadores em todo o território nacional), quatro contrataram fundações universitárias, um estabeleceu convênio com uma Universidade e um contratou uma entidade privada sem fins lucrativos.

No conjunto dos dez municípios, cerca de[36] 19.950 jovens foram matriculados e cerca de 6.680 foram aprovados (33,5%) no PJU. Mas a observação dos municípios separadamente aponta diferenças significativas entre eles: o número de matrículas variou de 770 a mais de 6 mil jovens, e a porcentagem de jovens formados, de 7,7% a 53,7%.

Não foram investigados junto aos municípios os índices exatos de desistentes (jovens matriculados que não chegaram a frequentar o curso) e de evadidos, mas sabe-se que não foram pequenos, o que provocou acentuadas diminuições no tamanho das equipes de educadores em ao menos cinco municípios: neles, os índices de educadores atuando até o final do curso variavam entre 64% e 26%. Apenas os municípios da região Norte (Ananindeua e Belém) declararam manter o mesmo número de núcleos e de professores do começo ao fim do curso.

Todos os municípios foram visitados no final de 2011, quando estavam concluindo a formação da 6ª entrada (no caso de Porto Alegre, a 5ª entrada). Isso permitiu um olhar para o processo como um todo. Porém, ao mesmo tempo, delimitou a pesquisa aos jovens e educadores que

[36] Goiânia não forneceu o número exato.

chegaram até o final do curso. Não foram ouvidos os jovens evadidos nem os educadores que foram desligados do curso antes de sua conclusão. Por isso, é necessário considerar a possibilidade de que esses jovens e educadores pesquisados componham os segmentos mais propensos a avaliar positivamente a experiência vivida.

4.3.1. Avaliação do ProJovem Urbano nos municípios: suas fortalezas e fragilidades

Feitas as ressalvas acima, pode-se afirmar que o conjunto dos entrevistados – coordenadores do PJU, coordenadores de EJA, educadores, jovens e gestores de juventude – nos 10 municípios estudados, tem uma visão bastante positiva acerca do ProJovem Urbano como um programa de inclusão social.

Gestores e educadores avaliam que o Programa conseguiu atrair os segmentos juvenis que enfrentam situações de maior vulnerabilidade – que a própria EJA, muitas vezes, não consegue atrair – e que, para aqueles que permanecem até o fim, o programa se destaca por fortalecer sua autoestima, proporcionar elevação de escolaridade, incentivar a continuidade dos estudos, proporcionar melhores condições de inserção no mercado de trabalho.

Corroborando tal percepção, diversos estudantes creditaram ao ProJovem um conjunto de transformações positivas em suas vidas.

> *Em mim mudou foi tudo. Em mim mudou tudo, mudou a minha mente, mudou tudo praticamente. Porque eu não tinha noção do que era a vida, não tinha noção do que era o mundo. Hoje eu já tenho noção de pensar no próximo. Já tenho aquela expectativa assim de... analisar o que é que eu vou querer amanhã... de ter aquele objetivo, de ter aquela certeza de que eu vou batalhar amanhã, eu vou conseguir aquilo o que eu quero.* (Estudante)

Na opinião de coordenadores e educadores, os fatores responsáveis pelo sucesso do Programa estão na proposta político pedagógica do Programa, na qualidade do material didático, na formação oferecida aos educadores e no engajamento dos educadores.

A articulação de elevação de escolaridade, com qualificação profissional e participação cidadã é avaliada como acertada para o público do programa, pois *"não fica só na teoria"*. Os entrevistados valorizaram a promoção de experiências práticas, as vivências fora do ambiente escolar, o envolvimento com as comunidades e em processos participativos mais amplos.

> *Acho que um dos aspectos positivos são as aulas práticas que o ProJovem promove (...) através dos arcos ocupacionais (...) a possibilidade de ter ali a participação cidadã (...) A formação básica, também (...) essa integração: o aluno lá no... no seu Ensino Fundamental ele já tem o contato com o mundo do trabalho, o mundo real do trabalho.(...)O tema que eles trabalharam* (na

Participação Cidadã) *foi o lixo, preservação do meio ambiente. Então, conseguiu-se conscientizar essa comunidade. Eles entenderem que eles podem ser agentes de modificação, na sua comunidade, no espaço onde vivem. Então, foi bem legal...* (Coordenador/a pedagógica)

O Programa é maravilhoso, ele tem um projeto pedagógico interessantíssimo, material didático muito rico, é voltado realmente assim pro cotidiano, pra realidade do aluno... explica o porquê que ele está estudando aquilo...(Coordenadora Executiva)

Eu acho um ponto muito forte do ProJovem todas as áreas integradas... o plano pedagógico... e o material didático.(Educador/a)

O conhecimento assim que a gente fazia quando ia no teatro, conhecia um teatro, fazia uma visita... Fiz uma visita pra empresa também... Fomos numa faculdade e vimos lá um corpo, um corpo mesmo, aberto, todos os ossos. (Estudante)

Você pode passear no ProJovem. Conheci um monte de lugar que eu não sabia nem que existia. (Estudante)

*Estudar no ProJovem explicou muitas coisas, que é realmente o que é a política mesmo, o que é participar em política que nós, realmente, nós não participa, não tem participação nenhuma. Eu acho que, hoje, eu acho que nós já sabe um pouquinho sobre política.(*Estudante)

*Agora, um positivo também que eu gostei muito foi de, às vezes, levar os alunos para peça de teatro, ir para o cinema; isso é muito bom. (*Estudante)

*Agora mesmo o ponto positivo é colocar o jovem mais próximo da comunidade em que vive; que, antigamente, tem muitas coisas que a gente... aprendeu através do ProJovem, que nunca nem tinha visto falar na escola regular, a respeito da comunidade, como o que fazer para ajudar a lutar, buscar a melhora para a sua comunidade, isso aí é um ponto positivo também. (*Estudante)

A proposta político-pedagógica do Programa, centrada no sujeito jovem, aparece como uma potência:

> *Tem uma série de discussões muito interessantes que estão por trás do Programa: essa coisa do jovem como sujeito político.* (Educador/a)

Ela parece favorecer o surgimento e/ou o fortalecimento, nas equipes, de um compromisso em relação aos jovens em formação, um compromisso que vai além da aprendizagem *strictu sensu*, um compromisso com sua permanência no programa, com a afirmação de sua dignidade, com a busca de oportunidades de melhores condições de vida, com o fortalecimento de sua participação social e política. Diversos educadores relataram um altíssimo grau de envolvimento com a resolução de problemas enfrentados pelos alunos e ressaltaram a satisfação em trabalhar no ProJovem pelo sentido maior do programa.

> *A gente está sempre correndo atrás do aluno, sempre telefonando, se fica uns dias sem ir, a gente se preocupa, quer saber.* (Educador/a)

> *O grande fator decisivo desse programa é, na verdade, a capacidade do professor de interagir com essas dificuldades e resolver ali; só os problemas mais graves que a gente passa para a coordenação e para os nossos superiores. (...) Na verdade, o vínculo é a principal ferramenta de atração que o ProJovem, tem entre professor e aluno. Uma outra coisa também fundamental é a metodologia, que é completamente diferente, a gente tem aula dinâmica, a gente não fica escrevendo no quadro, não fica aquela coisa maçante; então, a gente traz vídeos, traz coisa de fora, a gente abre discussão em sala de aula, a gente... na verdade, a gente quer despertar no aluno a vontade de conhecer.* (Educador/a)

> *Essa contribuição social é uma coisa que não tem preço que pague.* (Educador/a)

Esse compromisso com a transformação da vida de seus alunos no ProJovem é tão forte que no município H, os educadores compararam o seu papel no ProJovem com o papel que desempenham na escola e afirmaram que no programa atuam como *"agentes sociais"*, além de professores. E essa diferença aparece também nas falas de muitos dos estudantes entrevistados.

> *Se a escola fosse igual ao ProJovem acho que não teria tantos jovens e adolescentes fora da escola. Por que é totalmente diferente, é uma coisa mais dinâmica. No ProJovem tem mais atenção, mais... saber o que é cidadania, quais são seus direitos e isso devia ter numa escola de ensino regular.* (Estudante)

Os jovens entrevistados, por sua vez, parecem não ter dúvidas de que os professores constituem a maior riqueza do ProJovem Urbano. Os educadores são sempre descritos como profissionais altamente compromissados, com quem estabelecem fortes vínculos e que têm importantíssimo papel no fato de terem conseguido permanecer no curso até o final.

> *O que tem de positivo é realmente... são os nossos professores. (...) Eles te ensinam com toda atenção, com todo carinho. Mesmo que a gente estivesse doente, estivesse no hospital, ele levava a prova lá. (Dizia) 'Bora', ... eu vou aí aonde tu estiver.* (Estudante)

> *Os professores dão muito apoio... que você não tem lá na escola normal, não tem apoio dos professores de lá, para eles não importa se aprendeu ou não, entendeu?*
>
> *... É que todos os professores participam mais da vida da gente, os professores do ProJovem.*
>
> *... eles incentivam mais o aluno a continuar estudar.* (Estudantes)

> *A melhor coisa é o incentivo dos professores para ajudar.* (Estudante)

> (Os professores do ProJovem) *têm mais paciência para ensinar os alunos com dificuldade.* (Estudante)

É generalizada a percepção do papel central dos educadores para o sucesso do PJU, afinal são eles que concretizam a proposta político-pedagógica do programa. Por isso, a coordenadora pedagógica do município D destaca a formação dos educadores como um dos principais desafios do Programa:

> *Vem na trajetória dele no Ensino Tradicional, e no ProJovem não, é um ensino integrado, ele começa a ter que viver a realidade do aluno... E aí, o professor começa a ter que aprender a reaprender... É quebrar o ensino tradicional, e descobrir uma nova maneira de ensinar...*(Coordenação Pedagógica)

Mas afirmar que a proposta do ProJovem Urbana é acertada não significa que sua implementação corresponda sempre às expectativas, nem que não haja críticas à mesma.

A oferta de auxílio financeiro para os estudantes do ProJovem Urbano é o componente que mais desperta controvérsias. De forma geral, os entrevistados consideraram o auxílio bastante

importante para a atração e permanência dos alunos no curso; mas foram registradas também diversas opiniões de que ele contribui, mas sem tanta relevância.

As reclamações de casos de atraso no pagamento foram generalizadas e houve manifestações de insatisfação com seu valor, considerado muito baixo.

Mas alguns entrevistados avaliaram que o auxílio financeiro cria uma distorção ao atrair jovens que não estão interessados no estudo, mas apenas em receber o dinheiro. Essa opinião foi manifestada tanto por gestores e educadores como por estudantes.

No sentido inverso, um coordenador pedagógico declarou ter se convencido da importância desse auxílio ao longo do curso.

4.3.2. Desafios da implementação do ProJovem Urbano nos municípios

4.3.2.1. Qualificação Profissional

A Qualificação Profissional aparece como um aspecto central da proposta político pedagógica, como um dos grandes atrativos para os jovens, mas, ao mesmo tempo, uma das fragilidades do programa devido às grandes dificuldades na sua execução. Os municípios não contam com estruturas adequadas para um ensino de qualidade: há carência de espaços adequados, de equipamentos e mesmo de profissionais preparados. Coordenadores e gestores entrevistados diversas vezes relatam um enorme esforço para viabilizar as condições para o funcionamento adequado dos cursos.

> *Poderia ter sido melhor, foi falho. Tivemos dificuldades com as aulas práticas, que demoraram para acontecer... Deveria ter local específico para aula prática, a gente se virou em mil para achar onde fazer a construção... foi pelos nossos contatos particulares. Os alunos cobravam muito, te ameaçavam que eles tinham direitos, que eles não foram aos lugares e tinham que ir, e você não conseguia e dependia de políticos, foi bem difícil.* (Coordenadora executiva)

Mas, de acordo com muitas das falas, seus esforços não tiveram os resultados esperados.

> *Eles conseguem até trabalhar em sala de aula, mas não vi eles terem qualificação nenhuma fora, prática, eles não têm lugar para ter, não têm estrutura. Em construção civil eles deixam para a última hora. A prática eles buscam parcerias com empresas.* (Educador/a)

Os jovens ressentiram-se do pequeno número, ou até mesmo da inexistência, de aulas práticas; do pouco aprofundamento na formação; da impossibilidade de cursar o arco desejado; de

cursos distantes do trabalho que exercem. E assim, em maior ou menor grau, viram frustradas suas expectativas.

> *Agora, pra qualificação eu achei muito pouco, porque a gente teve mais teoria do que prática.* (Estudante)

> *Eu acho que aqui* (a qualificação) *deixou a desejar um pouquinho. Ficou muito básico entendeu?* (Estudante)

> *Tem que pôr mais qualificação profissional, porque esse ano só foi Telemática e Administração. Pôr mais oficinas... ter mais opções.* (Estudante)

> *É, no meu caso, ... o que eu aprendi foi o que uma pessoa vai numa Lan House e aprende, eu acho ... editar texto, só. A parte mais profunda da matéria que é Help Desk, Operador de Telemática, não houve a possibilidade de aprofundar mais nisso, pela... por parte da resistência da diretora em não liberar o laboratório.* (Estudante)

> *Para mim, até agora, nada. Não é da área que eu trabalho, que eu uso.* (Estudante)

Mas, apesar das frustrações, todos são unânimes em apontar a importância da qualificação profissional. Há relatos de coordenadores afirmando que, apesar dos limites, os jovens demonstram bastante interesse e muitos deles obtêm melhorias na sua inserção no mundo do trabalho.

> *Para a informática, contratamos professores, embora todos os professores tenham noção. Os alunos ficam motivados pela aula de telemática, eles têm interesse, as salas lotam. Eles querem saber mais e mais. Tem alunos que compraram notebook...* (Coordenação executiva)

> *Quanto à Qualificação Profissional, ..., muitos se interessaram, assim, bem. Estagiaram, correram atrás, se esforçaram... até aquelas pessoas que nunca tinham ido pro mercado de trabalho, fizeram estágio,... deram o melhor de si, mesmo.* (Educador/a)

Os jovens querem mais. Os coordenadores e gestores do PJU buscam criar condições para que os cursos funcionem de forma plena, para que os estudantes possam escolher o arco a ser cursado; buscam estabelecer parcerias com empresas para viabilizar a inserção profissional dos jovens. Os coordenadores de EJA valorizam a existência da QP e avaliam que essa modalidade de ensino também deveria incorporá-la.

4.3.2.2. Participação Cidadã

No que diz respeito à Participação Cidadã, os planos de ação versaram sobre temas diversos como saúde, saneamento ambiental, reciclagem de lixo, meio ambiente, educação, produção de artesanato, direitos trabalhistas. Parece ter havido maiores diferenças entre as experiências dos diversos municípios e as opiniões acerca desse componente do PPI (Plano Pedagógico Integrado) são mais dispersas que no componente da Qualificação Profissional.

Há entrevistas que se referem a experiências bastante positivas, nas quais os jovens teriam se empoderado, ampliada sua capacidade de intervir no seu entorno, de participar na sua comunidade, de reivindicar seus direitos.

> *A participação cidadã é pra você saber mais sobre os direitos e os deveres do seu bairro, conhecer seu ... o espaço que você vive. Mas com a participação cidadã eu procurei saber um pouco mais sobre a cultura do meu bairro. Sobre ...tipo assim ... lá perto de casa não tinha uma praça. Todo mundo fez um abaixo-assinado, agora tem uma praça. Jogavam lixo lá perto do valão que passa. Fizeram um abaixo-assinado. Colocaram um ... um contêiner.* (Estudante)

> *A ação comunitária é muito importante porque é... a criação de eventos, de agenda, passagem em sala de aula em outras escolas né? Enfim, aí que você cria esse viés de... de cidadania né? E tem impacto no respeito, na consideração do que o jovem fala dentro de casa, na sua comunidade, na sua rua né? Então, muda.* (Gestor de Juventude)

> *A participação cidadã é... fala sobre a cidadania...como a gente deve se portar... as ONGs , os nossos direitos... eu achei muito interessante.* (Estudante)

> *A participação é muito importante na nossa comunidade. Principalmente em comunidade pobre. Tem que ter muita participação pra ver se vai pra frente.* (Estudante)

> *Porque eu prestava muita atenção nessa aula de participação cidadã, e na sala de aula toda vez que tinha alguma pergunta todo mundo apontava, manda a (...) responder. Porque todo mundo sabia que eu vivia em Conferência (incompreensível) Estadual das Mulheres, vivia em Conferência de Habitação, então eu fazia a minha parte, né?.* (Estudante)

> *A gente fez um desfile, fez um negócio e saiu mostrando o que se fazia com aquelas coisas que as pessoas jogam e que entopem os canais. Transformou o lixo em luxo, né?* (Estudante)

A experiência positiva leva diversos entrevistados a reclamar do pouco tempo que o/a professor/a de participação cidadã (assistente social) se faz presente nos núcleos.

> *Ele deveria ser um professor que ele deveria estar direto lá,... junto com os outros. Até ser mais do que os outros entendeu? Por ele ser um assistente social... Porque às vezes, acontecem problemas assim, ... Eu já ... já testemunhei cadeirada em aluno... situações de briga. Então tinha que ter ali um assistente social ... Eu acho que a participação cidadã tinha que ser mais atuante* (Estudante)

> *É uma carga horária muito pequena. A Participação Cidadã poderia estar no núcleo ... não só uma ou duas vezes por semana. A Assistente social deveria estar na escola, não é verdade?.* (Educador/a)

Mas, assim como na Qualificação Profissional, também na Participação Cidadã, os jovens, muitas vezes, se ressentem de mais atividades práticas.

Há, entretanto, menções de crítica às atividades desenvolvidas na Participação Cidadã, por desprezarem o Plano e se perderem num conjunto de atividades avaliadas como assistencialistas.

> *O plano ficou em último plano!*
>
> *O que foi valorizado foi a ação. Fazia-se festa. Vamos executar o PLA. Não, não vamos executar o PLA, vamos executar a ação. Quer dizer, houve uma distorção de conceito.*
>
> *Ficou muito assistencialismo, assim, eu acho.*
>
> *Muito bem, colega. Falou tudo! Caiu muito no assistencialismo....* (Educadores)

Em algumas entrevistas, aparece também uma insatisfação dos estudantes com a existência desse componente, ou mesmo com a forma pela qual ele é implementado. Ressentem-se, muitas vezes, da ausência de mais atividades práticas e de um excesso de discurso sobre os direitos dos jovens, chegando mesmo a não suportarem mais o assunto.

> *Por ser uma matéria que eles nunca ouviram o nome, eles tendem a não gostar; até o fim, agora, do curso, tem pessoas que falam assim: 'Detesto Participação Cidadã!'. Então, eu acho que ainda tem essa dificuldade.* (Educador/a)

> *Mas dava sono, era chata. Uma aula que eu não entendia, trocava o livro, mas ia ler era a mesma coisa escrita. Não sei explicar, faz um tempo... Falando de jovem, juventude, educação. A mesma história contada de forma diferente. Daí teve lá um ... como é... teve que fazer pra comunidade, que foi*

> *a parte mais legal. Nós escolhemos ... era meio ambiente e saúde, a gente apresentou uns trabalhos para a comunidade. Aí fez algo diferente, saímos um pouco de texto, texto.* (Estudante)

> *Vou classificar como boa, mas poderia ter tido mais saída de campo. Tem grupos que saem, que fazem, mas tem outros mais apáticos.*(Educador/a)

> *Elaborar trabalhos sobre o bairro, o nosso bairro, como é ser jovem, e... pelo amor de Deus, eu não aguento mais... (risos). É uma aula normal, tem matemática, português e participação... Ela põe um debate. No começo, era só 'ser jovem, ser jovem'.... (risos). Eu não me acho mais tão jovem. Pois é, eu sou velha...* (Estudante)

4.3.2.3. Inclusão digital

Quanto à inclusão digital, as falas são praticamente unânimes nas críticas: insuficiência na quantidade de aulas, dificuldades ou mesmo impossibilidade de acesso aos laboratórios das escolas, ausência de conexão com a Internet, insuficiência de equipamentos.

Importante destacar que tais problemas atingiram, muitas vezes também, os cursos de qualificação no arco Telemática.

> *É, falta compreensão dos diretores dos núcleos, diretores da escola... Lá no Núcleo, a gente ficou ... meses sem ter o curso de qualificação.* (Estudante)

Em apenas um dos municípios estudados coordenadores e educadores afirmaram não ter havido impedimento de uso dos equipamentos da escola por parte dos alunos do ProJovem; afirmaram também que as salas de informática foram usadas com frequência para as aulas de qualificação profissional.

> *Eles gostaram sim, muito. Quando chegaram não sabiam o que era computador, então oferecemos uma alfabetização tecnológica. Mesmo o arco de administração usava o computador, no laboratório de informática.* (Coordenador/a)

4.3.2.4. Evasão

Quando questionados acerca dos desafios a serem enfrentados pelo ProJovem, a maioria absoluta das falas remete à questão da evasão, que é inegavelmente alta no conjunto dos municípios.

Nas explicações para a evasão, são citados, primeiramente, aspectos variados da vida dos estudantes: cansaço provocado pelo trabalho, falta de dinheiro para o transporte (especialmente nos

municípios onde os jovens do PJU não têm direito ao passe escolar), condição instável de moradia, gravidez, prisão, problemas de uso de drogas, problemas de saúde, machismo dos maridos. Situações de violência ou risco de violência na região de moradia, no entorno da escola ou no trajeto até a escola também são frequentemente citadas. Por fim, alguns aspectos do próprio PJU também foram citados como concorrentes para a evasão: a distância do núcleo do programa em relação à moradia, má qualidade da merenda, o calendário do ProJovem, que não prevê férias, a troca de professores, a ausência de aulas práticas de Qualificação Profissional, a ausência de informática, a fusão de núcleos e sua consequente mudança de local de funcionamento do curso.

Algumas iniciativas tomadas pelas gestões demonstraram capacidade de impactar os índices de evasão: a garantia de passe escolar para os estudantes, acompanhamento individual dos alunos, salas de acolhimento para os filhos dos estudantes. Alguns coordenadores sugerem alteração na organização do tempo, pois consideram o formato inadequado para os jovens estudantes: "*fazer encontros curtos, pois as pessoas não toleram muito os encontros longos*" (Coordenadora Executiva).

Porém, a questão da evasão é, muitas vezes, percebida como uma questão mais ampla, que desafia também a EJA e os cursos noturnos.

Alguns dos estudantes entrevistados explicam a evasão de certos colegas pela *"falta de interesse"*, por um certo *"corpo mole"*. Alguns gestores de juventude, por sua vez, identificam uma certa crise de sentido da educação entre os jovens.

> *Talvez o maior desafio seja a própria sala de aula né? O próprio formato de educação, que a gente vem passando por uma transição, né, mas que ainda hoje é hegemônico. É um formato que não apetece ao jovem que hoje tem lan house em cada esquina, que tem internet no seu celular...* (Gestor de Juventude)

> *A gente trabalha com jovem que está no ProJovem porque não conseguiu ter tesão em estar na sala de aula, na educação formal, e quando ele chega no ProJovem, por mais que, na concepção, seja avançado, na prática é muito semelhante à educação formal, na qual o guri não quis mais participar num outro momento. (...) falta de módulos que garantam terminar mais rápido e a descrença de que, através do aumento da escolaridade, ele vá conseguir melhorar, de fato, de vida. Quantos exemplos tu tem na comunidade que conseguiu? O bem sucedido na comunidade não é o cara que terminou o Ensino Fundamental.* (Gestor de Juventude)

4.3.2.5. Preconceitos e discriminações

Para além das questões até aqui enunciadas, destaca-se, nas entrevistas, uma importante questão de fundo. Ao atrair jovens que vivem em contextos de alta vulnerabilidade, o ProJovem Urbano atrai também preconceitos e discriminações. Apesar dos esforços empreendidos por coordenadores e gestores do Programa, não foram poucos os relatos de casos em que o PJU não pôde compartilhar dependências da escola como bibliotecas e laboratórios de informática.

> *No começo, a maioria das direções tem pé atrás com o ProJovem, parece que são um monte de invasores que vieram para tomar o espaço deles... tive dificuldades aqui nessa escola.* (Educador/a)

Coordenadores relataram resistências e recusas de contratação dos alunos do PJU por parte de empresas. Jovens se declararam vítimas de preconceito por parte da polícia.

> *A gente foi mandado pra outro colégio por falta de alunos e, pra completar, lá estouravam 'bomba', lá faziam a maior quizumba e acho que muitos alunos desistiram por conta disso. Porque não tinha uma segurança pra gente. Quando chegava a polícia, era pra marginalizar os alunos do ProJovem. Diziam que era do ProJovem, e não era. Era da comunidade da escola que entrava pra fazer desordem. E, quando a polícia vinha, quem era do ProJovem era tachado de tudo que não presta e a gente foi muito falado.....* (Estudante)

4.3.2.6. Execução por entidades conveniadas

Outro aspecto a ser destacado refere-se à execução do Programa por entidades conveniadas. Nesses casos, foi recorrente a reclamação de coordenadores e professores; foi nesses municípios que ocorreram os mais graves problemas de gestão. Os problemas mais frequentemente relatados foram: atrasos no pagamento do salário dos professores e da bolsa-auxílio dos alunos; distância da sede da executora e ausência de pessoas para solucionar problemas cotidianos; desorganização quanto à divulgação das inscrições e realização das aulas; atrasos na entrega do material didático; elaboração de relatórios de avaliação e gestão por profissionais estranhos às equipes ligadas às secretarias municipais de educação ou juventude. O caso mais agudo nesse sentido é o de um município onde houve uma CPI para investigar suspeitas de irregularidades envolvendo a Secretaria de Juventude e empresas contratadas (não apenas para executar o ProJovem, mas também para realizar atividades).

4.3.2.7. Programa de caráter nacional versus características e demandas locais

Por fim, destacamos aqui os desafios enfrentados pelos municípios na implementação de um programa de caráter nacional, com gestão centralizada.

Diversos coordenadores e educadores avaliaram o PJU como um programa "muito engessado", que não consegue respeitar as diferenças regionais. Houve críticas ao fato de ter um mesmo material didático para todo o país e à falta de autonomia das equipes locais nos processos de avaliação dos educandos.

Os exames externos foram, muitas vezes, criticados por alunos e professores, por não corresponderem ao conteúdo do material didático, por não haver retorno para os alunos sobre as correções e por não respeitarem as regionalidades do país.

Coordenadores reclamaram de intransigência por parte da Coordenação Nacional.

> *No ano passado, teve encontro nacional de avaliação do ProJovem Urbano, em Brasília, e as angústias e contribuições que os gestores do Brasil inteiro tinham para dar eram bastante semelhantes em alguns aspectos. E todo mundo foi lá com a expectativa de 'ah, que legal, vamos ter um momento de avaliação, para colocar as angústias, as contribuições... para avançar'. (...) Mas, na verdade,... (houve) uma posição fixa e até arrogante do governo federal. Então a gente nunca consegue ter respostas para os problemas falados pelos gestores na ponta, (pelos) coordenadores municipais. (...) Quem lida com o projeto no dia a dia não foi ouvido. (...) Nenhuma mudança sugerida pelos gestores foi ouvida*. (Gestor de Juventude)

4.3.3. Relações entre o ProJovem Urbano e as políticas de juventude nos municípios

Como já registrado, ainda que em todos os municípios, tenha sido anunciada a existência de projetos e programas para os jovens, apenas sete deles contavam com um órgão gestor de políticas de juventude, sendo uma Assessoria, uma Coordenadoria, duas Secretarias, onde o tema de juventude se aliava a outros temas (Juventude, Esportes e Lazer / Trabalho e Juventude) e três Secretarias de Juventude. Desses sete órgãos, apenas dois eram os responsáveis pela implementação do ProJovem Urbano nos seus respectivos municípios.

As informações coletadas nas entrevistas não permitem avaliar de forma mais precisa, o teor e a abrangência das políticas de juventude desenvolvidas em cada município, mas observou-se uma variedade de projetos e programas para a juventude local, sendo que grande parte deles concentrados em três áreas: trabalho, cultura e participação.

As relações entre o ProJovem Urbano e as políticas de juventude mostraram-se bastante diversas entre os diferentes municípios estudados. A existência ou não de um órgão específico de gestão de políticas de juventude não se mostrou um divisor para a existência ou não de boa articulação entre ambos.

Os dois municípios onde o PJU era gerido pelos órgãos gestores de políticas de juventude apresentaram experiências bastante distintas.

Em um deles, foram enumerados diversos projetos e programas dirigidos aos jovens da cidade, mas isso não significou necessariamente maior facilidade para participação dos estudantes do ProJovem. *"(...) foram projetos bem separados. Ambos são para juventude, mas não teve entrosamento"*. (Coordenador/a Pedagógica)

É importante lembrar que o município vivenciou graves problemas decorrentes da contratação de terceiros para a execução do Programa e as gestões para a regularização do seu funcionamento pareciam ocupar boa parte dos esforços da Secretaria à época das entrevistas.

> *Sobre a participação da Secretaria de Juventude no PJU, acho que foi fundamental. (...) Quando eu cheguei na Secretaria, encontrei o ProJovem Urbano... foi feita licitação, houve entidade executora que ganhou, passou a executar, recebeu recursos mas não atendeu bem. Nós tivemos que correr para consertar.* (Gestor de Juventude)

No outro município, por outro lado, a articulação entre a Coordenadoria de Juventude e o PJU propiciou diversas conquistas e/ou oportunidades aos jovens do programa, entre as quais se destacam: direito à meia passagem e à meia-entrada em espaços e eventos culturais; participação em estágios profissionalizantes; participação nas Conferências de Juventude; participação em atividades esportivas; participação em espaços de debate; inscrição especial de todos os alunos no Ensino Médio estadual.

Em dois dos sete municípios em que o PJU está alocado nas Secretarias de Educação, as entrevistas apontam para uma boa articulação do Programa com outras iniciativas dirigidas aos jovens na cidade.

O Secretário Especial de Políticas de Juventude em um desses municípios declarou que a Secretaria implementava, à época da entrevista, quarenta e nove programas de juventude (alguns em parceria com a Secretaria da Educação, Esporte e Lazer), sendo que muitos deles com a participação dos jovens do ProJovem, o que foi também afirmado por todos os entrevistados, alunos professores.

> *A gente teve a Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América Latina, e os alunos foram convidados pra irem ao cinema (...), que é um cinema bem tradicional aqui* (da cidade)*, assistir a esses curtas (...). A Secretaria de Juventude do município elaborou um projeto (...) e eles ofertaram os cursos, um curso, na verdade, para os alunos egressos do Programa. Teve uma Pré Conferencia de Juventude (...) e teve a Municipal (...) Os alunos se inscreveram como delegados. Uma coisa muito, muito interessante aqui* (da

> cidade) *também são os "OPs", os Orçamentos Participativos, que acontecem nas comunidades.* (Coordenador/a Pedagógica)

No outro município, segundo os entrevistados, houve boa articulação não apenas com a Secretaria Executiva de Juventude, assim como também com as Secretarias de Cultura, Trabalho e Renda e outras ações da Secretaria de Educação, gerando diversas iniciativas: a participação dos alunos em projetos dessas pastas e também na Conferência Municipal de Juventude; ampliação do contato com espaços e questões de trabalho a partir da realização de parcerias com o SESC e empresas de grande porte.

Em três municípios as relações dos organismos gestores de políticas de juventude com o ProJovem mostraram-se bem mais tênues, resumindo-se, às vezes, à participação dos estudantes do PJU nos processos das respectivas Conferências Municipais de Juventude.

Importante ressaltar que, em um desses municípios, todos os coordenadores e gestores entrevistados afirmaram que a relação entre a Coordenadoria de Juventude e o programa foi intensa durante a 5ª entrada do PJU, que foi gerida pela Coordenadoria, mas distanciou-se na 6ª entrada, com a migração para a Secretaria de Educação.

Por outro lado, a inexistência de órgãos de juventude nos municípios não impediu que as coordenações do PJU de três municípios estabelecessem articulações e parcerias para propiciar vivências e oportunidades enriquecedoras para seus estudantes.

Em um deles, foram desenvolvidas parcerias para tratamento de dependência de drogas e para defesa dos direitos da mulher; foram organizadas atividades em outros espaços e projetos do município – como o Centro da Juventude e o cursinho pré-vestibular; foram feitas articulações com outros projetos e programas, como o Meu Primeiro Emprego e o Empreendedor Individual.

Em um outro havia uma diretriz do governo municipal para que as diversas secretarias desenvolvessem projetos e programas para a juventude e, de acordo com as coordenadoras do ProJovem Urbano, houve boa integração entre o programa e as políticas existentes no município. A mais expressiva foi a parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), que permitiu a criação de um programa para atendimento dos filhos dos alunos do ProJovem Urbano nas escolas em que estudavam durante o período da aula. Também foram promovidas ações para integração dos jovens do ProJovem no Projeto Aprendiz e promovida a participação dos alunos do ProJovem nas Conferências de Juventude.

No terceiro desses municípios, as coordenadoras afirmaram que o eixo de políticas de juventude sempre pautou ações nesse sentido, e que essas se fortaleceram no ProJovem Urbano em relação ao Original. Foram realizadas diversas parcerias: com a secretaria de Cultura, Esporte e Lazer, para o desenvolvimento de atividades esportivas e recreativas; com empresas, para garantir emprego ao aluno que se forma; com a comissão organizadora das Conferências de Juventude, para viabilizar a participação ativa dos alunos do ProJovem; com profissionais de saúde, médicos e dentistas, para encaminhamento de alunos. Houve arrecadação de roupas e acessórios, que foram doados aos alunos. Foi garantido o passe estudantil para os jovens e a inclusão de todos no Programa Bolsa Família.

As informações coletadas não permitem avaliar a contribuição do ProJovem Urbano para o conjunto das políticas de juventude nos municípios, mas, nos municípios estudados, ficou evidente que o programa favoreceu o estabelecimento de sinergias com outros programas e políticas da cidade, que permitiram a participação e o engajamento dos estudantes em outros espaços e processos. As entrevistas indicam ter existido, entre as equipes responsáveis pelo PJU nos municípios, uma percepção dos jovens como sujeitos inseridos numa complexidade de espaços e dinâmicas e, mesmo com as limitações verificadas na implementação da Qualificação Profissional, na Informática e na Participação Cidadã, parece ter havido uma atuação orientada para o desenvolvimento integral dos educandos. Chama a atenção, nesse sentido, o esforço empreendido para o envolvimento dos estudantes do ProJovem nos processos das Conferências Municipais de Juventude – espaços de participação social aos quais os segmentos que vivenciam as situações de maior vulnerabilidade dificilmente têm acesso.

A implementação do ProJovem nos municípios parece contribuir para que as demandas e necessidades dos jovens de baixa escolaridade sejam visibilizadas e reconhecidas, para gerar e ampliar as políticas que visam atendê-las. Mas a confirmação dessa percepção exige novas pesquisas.

4.3.4. Relações entre o ProJovem Urbano e a EJA nos municípios

Como já visto, de forma geral, o conjunto dos entrevistados considerou o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano como mais atrativo que os projetos pedagógicos do ensino regular e da EJA. Os jovens, especialmente, afirmaram preferir o ProJovem por motivos diversos, sendo os mais generalizados a possibilidade de realizar a qualificação profissional e, principalmente, por avaliarem que, no programa, tinham um apoio muito maior dos educadores para concluírem o curso. Foram também citadas a bolsa-auxílio, o acolhimento dos filhos nas escolas durante seu horário de aula, a realização de atividades extraclasse, o ensino *"mais fácil"*, a presença de alunos mais

compromissados do que *"a gurizada da EJA"*. Os educadores, em geral, afirmaram a preferência por contarem com mais formação pedagógica e melhores condições para o acompanhamento do aluno.

Nos municípios estudados, as relações entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos variaram de um alto grau de integração e articulação ao conflito e à competição.

De acordo com as entrevistas realizadas, três municípios registraram relações tensas e pouco colaborativas, sendo que dois deles são exatamente aqueles nos quais a responsabilidade pelo PJU está a cargo dos órgãos gestores de políticas de juventude. No primeiro deles, os relatos dos gestores e educadores caracterizaram uma relação de competição e de pouca integração, com dificuldades de acolhimento do programa por parte dos diretores e professores das escolas da rede municipal, o que, muitas vezes, prejudicou o funcionamento do curso do ProJovem Urbano, chegando ao ponto de as escolas decidirem em seus conselhos não mais aderir ao programa, levando a execução do ProJovem para as escolas da rede estadual. Situação parecida foi registrada no segundo município, especialmente nos primeiros anos de implementação do PJU no município. Os entrevistados descreveram uma relação conflituosa e de competição onde o ProJovem, por oferecer maiores recursos, teria esvaziado as salas de EJA.

> *Inicialmente houve um grande esvaziamento da EJA regular, uma migração muito grande para o ProJovem. Isso foi catastrófico pra nós aqui em termos de cidade né? Porque muitas turmas foram fechadas de EJA... pra matrícula do ProJovem. Só depois de uns dois, três anos que ... os alunos foram voltando pra dentro da EJA regular, saindo do ProJovem e indo pra EJA ou optando pela EJA regular.* (Coordenador/a de EJA)

> *Os professores se viam ameaçados. Porque, a partir do momento em que o ProJovem pagava uma bolsa, que* (os jovens) *tinham esse incentivo que os da EJA normal não tinham... isso era um dos principais entraves. E, muitas vezes,* (os professores) *até sobretaxavam (sic) com preconceito, dizendo: 'Ah! Aqueles lá são os excluídos, são bandidos. Quem estuda no ProJovem é esse público'. Isso foi um trabalho imenso, pra gente conseguir quebrar... foram muitas reuniões. É um grande concorrente: tem bolsa e a EJA não tem, dá o material didático que a EJA não dá... porque aqui, os meninos do ProJovem até a caneta eles recebem, o lápis, tudo, tudo, papel... coisas que, no regular, é muito pouco.* (Gestor de Juventude)

No terceiro município, a Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos descreveu a relação com o ProJovem Urbano como a de "cão e gato", tecendo várias críticas ao programa pelo fato de contar com elevados recursos, que poderiam estar sendo investidos de forma mais equitativa na educação. O município, segundo afirmou, já realizava um bom investimento na EJA, garantindo um

bom material didático, qualificação profissional, atividades esportivas permanentes, merenda, uniforme para os alunos e atividade de formação docente mensal específica para a modalidade. Para ela, essa modalidade de ensino é cada vez mais reconhecida como direito, e o ProJovem cria uma concorrência que a enfraquece. As entrevistas das coordenadoras do ProJovem e do Secretário de Juventude, por sua vez, não registraram essa mesma ênfase nas tensões entre ambos e deram notícias da realização de ações conjuntas, como a participação dos educadores do PJU nas reuniões do Fórum EJA.

Num outro município, de acordo com as declarações das coordenadoras do ProJovem Urbano, o Programa e a EJA caminharam paralelamente, sem integração, mas também sem conflitos, mesmo no caso das escolas onde funcionaram os dois cursos. A distância entre ambos foi o argumento oferecido pela Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos ao não aceitar nem mesmo ser entrevistada.

Em dois municípios as entrevistas apontam para uma crescente aproximação do PJU com a EJA.

No primeiro deles a maior integração se deu a partir de 2011 quando a Coordenadora Executiva do ProJovem Urbano assumiu também a Coordenação da EJA. No outro, a boa convivência foi construída com a não implementação do PJU em escolas que oferecem cursos de EJA. Essa foi a forma encontrada para evitar o esvaziamento das salas dessa modalidade de ensino e evitar a demissão de seus professores. Para a Coordenadora da EJA, a proposta curricular do ProJovem e seu público eram semelhantes aos da EJA e, embora as atividades de ambos não fossem integradas, havia uma aproximação entre as equipes de coordenação, que se encontravam na mesma secretaria. Para ela, o ProJovem Urbano tivera bons impactos na EJA e existia a perspectiva de, na edição seguinte, haver aproximação.

Em um outro município, ao contrário, as salas do ProJovem e as da EJA funcionam todas nas mesmas escolas; esses dois municípios, por sua vez, diferem dos outros oito, onde as salas do PJU localizam-se, em sua maioria, em escolas sem salas de EJA.

Nesse município, a rede pública municipal oferece Educação de Jovens e Adultos apenas no nível do 1º segmento do Ensino Fundamental e os cursos do 2º segmento oferecidos por três escolas da rede estadual não conseguiam atender à demanda. Nesse contexto, o PJU configurou-se como uma alternativa de conclusão para os jovens que concluem o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA. O fato de a gestão do PJU não estar alocada na Secretaria de Educação não impediu uma intensa e rica convivência com a EJA. Embora, no início da execução do PJU, tenha havido

resistência por parte das direções de algumas escolas, ambas as coordenações afirmaram ter havido empenho no acolhimento do programa nas escolas e na organização de ações conjuntas entre educandos da EJA e do ProJovem.

Em dois outros municípios, de acordo com os entrevistados, boas relações entre o PJU e a EJA se desenvolveram especialmente durante a 6ª entrada. No caso de um deles, embora não fiquem claros os motivos que possam explicar a melhoria na relação, os coordenadores afirmaram ter havido entrosamento na realização de atividades e no cotidiano da escola, com horários comuns de merenda, por exemplo.

No outro, os entrevistados relataram a realização de atividades conjuntas, dentre as quais destacaram a participação conjunta dos alunos do ProJovem e da EJA no processo do Orçamento Participativo da cidade. A coordenadora da EJA afirmou ter recomendado o material didático do ProJovem para os professores da EJA e ter percebido que a qualificação profissional faz falta na EJA, o que ficou mais forte para ela a partir da existência do Proeja e do PJU. Para ela, o ProJovem se constitui como uma alternativa a mais de escolarização para jovens e considera positivo que o estudante possa escolher estudar na EJA ou no PJU.

> *Teve aluno que não quis ir para o ProJovem. Tem aluno que queria fazer em mais tempo, que tinha essa necessidade. Tem alunos na EJA na faixa etária do ProJovem... mas estão na EJA, não são perfil do ProJovem.*(Coordenador/a da EJA)

Essa aproximação entre o programa e a EJA não se verificava, segundo os entrevistados, durante a 5ª entrada do ProJovem Urbano, quando estava sob a responsabilidade da Coordenadoria de Juventude. Foi a transferência do programa para a Secretaria de Educação que propiciou o desenvolvimento de melhores sinergias entre ambos. Importante ressaltar porém que, como já vimos, tal transferência acarretou, por outro lado, o maior distanciamento do programa em relação às políticas de juventude no município.

Entre os municípios estudados, apenas um parece ter desenvolvido desde o início boas sinergias entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas realizadas apontam nessa direção, da mesma forma que também indicaram uma boa articulação com as políticas de juventude. De acordo com elas, a EJA e o ProJovem Urbano, além de realizarem atividades conjuntas, mantiveram uma relação próxima e articulada, que impactou positivamente a proposta e a reflexão crítica sobre ambas.

> *Aqui a gente já tem experimentado, nos últimos cinco anos, uma combinação de alguns elementos da proposta pedagógica do ProJovem, o currículo integrado principalmente, nas turmas de fase, de turmas finais de EJA, fase 2. Eu diria que houve trânsito, de contribuição recíproca entre o programa e a rede.* (Coordenador/a da EJA)

Nos limites do caráter qualitativo deste estudo, três observações valem a pena ser ressaltadas como possibilidades de se referirem a um universo mais amplo. As relações mais tensas entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos se deram nos anos iniciais de implementação do programa. A alocação do PJU na Secretaria de Educação não garantiu, mas facilitou muito uma possível aproximação com a EJA ou, dito de outra forma, sua alocação no órgão gestor de juventude parece ter dificultado bastante a criação de sinergias entre ambos. Porém, mais do que o lugar institucional, parecem ter sido as perspectivas políticas dos gestores e equipes técnicas o fator de maior peso na qualidade da relação.

4.3.5. Expectativas com relação à transferência do PJU para o MEC

No período de realização das entrevistas (novembro e dezembro de 2011), a ausência de informação acerca do processo de transferência do PJU para o MEC ainda era grande, o que gerava muitas dúvidas e algumas críticas.*"A gente sabe que foi para o MEC, mas não temos nenhum documento, não sabemos data de início, previsão, nada. Eles avisam em cima da hora. Para fazer em dois ou três meses".* (Coordenador/a Pedagógico/a)

Para além da falta de informações, havia críticas também ao fato da decisão ter sido tomada *"de cima para baixo"*, sem diálogo com as coordenações locais.

Especialmente em um dos municípios em que a gestão do PJU não era realizada pela secretaria de Educação, manifestava-se um clima de insatisfação e insegurança com relação ao processo de transição.

> *Nada contra, mas a forma como foi feita, de cima para baixo, sem ter respeito pelos gestores, sem chamar e dizer o que está sendo proposto, é muito ruim, Dá impressão que seu trabalho não é considerado.*
> *(...) Não houve diálogo, as coisas mudaram para lá e ficamos sem saber quais seriam as condições, o que poderia ser feito. Então o trabalho que a gente vem realizando desde 2006, aprendendo a fazer, experimentando coisas, concretizando muita coisa, ficou no ar. Muitos professores serão demitidos. A coordenação toda, que está desde 2006 se empenhando em melhorar cada vez mais e não fica mais aqui... não sabemos como fica a situação.* (Coordenador/a Geral)

Entre os entrevistados que emitiram opiniões, pode-se dizer que grande parte deles encarava as mudanças de forma positiva. Alguns saudaram a transferência da gestão para o MEC considerando que ela estaria corrigindo um erro.

> *Apesar de ser um Programa voltado à juventude, acima de tudo ele é um Programa educacional né?* (Coordenador/a Geral)
>
> *Como é ensino fundamental, nada melhor que a educação para executar...* (Coordenador/a Geral)
>
> *Acho que com o MEC vai melhorar muito, pois a visão que o MEC tem é diferente da visão do ministério da Juventude (sic), pois o MEC trabalha com dias letivos, a Juventude não. Deveriam ter pensado nisso há muito tempo, desde 2008.* (Coordenador/a de EJA)
>
> *Foi um acerto, porque o Projovem é um EJA, mas uma EJA com muito dinheiro.* (Coordenador/a de EJA)

Expectativas positivas foram manifestadas também por entrevistados que acreditavam que o MEC traria maior legitimidade e maior institucionalidade para o programa, favorecendo seu funcionamento nas escolas.

> *(...) Confere a maior legitimidade. Inclusive na relação com as diretoras isso aí vai contar.* (Coordenador/a Geral)
>
> *E outra coisa* (que mudou) *foi assim a credibilidade do Programa. E ele estar integrado na EJA... que ele não era integrado, era um favor que a gente fazia, e agora não é favor, agora é obrigado. Teve mais valorização. O MEC com o Projovem agora vai trabalhar mais com os gestores (...). Ainda mais que vai ter agora uma pessoa em cada núcleo, em cada polo vai ter uma pessoa responsável (...).* (Coordenador/a Geral)
>
> *Eu acredito que a ida para o MEC é solidificar o Projovem.* (Educador/a)
>
> *Eu acho também que a aceitação, indo para o MEC, das escolas, vai ser maior.* (Educador/a)
>
> *Eu não vejo ninguém melhor pra gerir o Projovem do que a SEMEC, porque é lei. É lei.* (Educador/a)

Também os gestores de Juventude, em sua maioria, consideravam a transferência como essencialmente positiva, uma vez que os espaços institucionais consagrados às políticas de juventude têm se construído muito mais com o caráter de articulação e ou assessoria das políticas dirigidas aos jovens, carecendo das condições necessárias para a execução de políticas.

> *(...) Eu acho que o Projovem tá um pouco solto e com essa integração vai... ficar melhor na execução e até mesmo na... na fiscalização.(...) A execução, infelizmente, em alguns municípios não é... não é tão boa. (...) Agora veja, o Projovem Adolescente é política da assistência e... a execução aqui está sendo muito boa. (...) A Secretaria de Educação tem perna, vai executar muito bem não é? E a gente vai estar junto nessa coordenação.* (Gestor de Juventude)

> *O Projovem é fundamental e fantástico, mas deveria estar vinculado ao MEC como estará agora. O MEC tem maiores condições técnicas para atender. Mais pedagogos, profissionais que podem atender o Projovem. Diferente da Secretaria Nacional de Juventude... Se tivermos Projovem Urbano de novo (na cidade) ele estará vinculado à secretaria de educação e nós na secretaria de juventude teremos outro papel no Projovem, que são as atividades de cidadania. Inclusive atividades lúdicas que pudessem envolver esses jovens e ressocializar muitos deles. (...) E nosso papel talvez pudesse ser auxiliá-los a entrar no mercado de trabalho.* (Gestor de Juventude)

Um gestor destacou o papel político fundamental que o Projovem teve na constituição de um campo de políticas públicas de juventude no país, mas também considerou positiva a transferência para a pasta da Educação.

> *O Projovem... funcionou (...) como um referencial de construção de uma política nacional de juventude. E foi a partir do legado da experiência do Projovem que a sociedade se articulou pra construção do Estatuto da Juventude, Plano Nacional de Juventude (...) O Projovem teve uma importância política muito determinante pra construção desse novo cenário de política pública de juventude no Brasil. Então, na minha opinião, ele estava... cumprindo um papel político né? Aí ele vai pra Educação. Agora, tecnicamente, eu acho que como um Programa de formação ele poderá ter uma atenção (...) vai ter a possibilidade de se agregar a valores que ele encontrava alguns limites né? Da própria Secretaria Nacional de Juventude. Então sob esse ponto de vista eu acho que o Programa pode avançar muito.* (Gestor de Juventude)

Um outro gestor de Juventude destacou que, apesar de ter havido reações negativas por parte de vários atores do campo das políticas de juventude, mesmo na gestão da Secretaria Nacional da Juventude uma condição básica de sucesso do Programa não vinha sendo garantida: o funcionamento efetivo dos comitês gestores, responsáveis pela efetivação do caráter intersetorial do programa. Para ele, é a existência do comitê, mais do que a pasta responsável, que pode fazer a diferença na política.

> *Teve uma reunião do Conjuve um dia e no outro dia, no lançamento, foi o (Ministro) Carvalho subir lá, e foram notas de repúdio. Viram com bastante desconfiança. Mas quando tu tem uma cultura de cada um no seu quadrado, quando algo sai de uma secretaria você vê como perda, porque não consegue dialogar com as outras. Foi visto como um enfraquecimento da política nacional de juventude. Mas não necessariamente precisa significar*

> *isso. Pode ser um avanço, mas não necessariamente será. Vai depender da atenção que o projeto tenha dentro da educação. Aqui (na cidade), perdemos protagonismo... nessas disputas políticas internas que todo governo tem. E vocês vão comparar os dados depois: não avançamos. O comitê gestor não gere, quem gere é quem está ali. É órgão pró-forma, que tem que continuar existindo, mas que acho que criar mecanismo de cobrança do governo federal, por exemplo, que no processo de prestação de contas, sejam incluídas as atas mensais do comitê. Tem que ter um regramento geral do comitê gestor.* (Gestor de Juventude)

De forma geral, pode-se dizer que grande parte das opiniões favoráveis à transferência do PJU para o MEC se assentava na perspectiva de que o programa ganharia em institucionalidade e em legitimidade. Porém, essa mesma institucionalidade assustava alguns entrevistados, que acreditavam que o programa se tornaria menos inovador, menos flexível e poderia até mesmo desaparecer no gigantismo do Ministério.

> *No MEC, o programa tende a se perder e se tornar mais um, pois perde a prioridade, e nunca vai ser.* (Gestor de Juventude)

> *Não sei se eles não vão ficar sobrecarregados, já tem todo o básico, que não vai bem... Pegar mais um projeto?* (Coordenador/a Pedagógico/a)

> *Ah, não sei, eu tenho temor. Porque acho que com a Secretaria de Juventude na coordenação nacional a gente tinha mais autonomia. (...) Colocar muita hierarquia: um subordina esse, que subordina esse... e eu conheço o MEC, pois sou professora. E acho que não vai ser legal, tenho medo disso.* (Coordenador/a Pedagógico/a)

Alguns educadores e coordenadores se mostraram especialmente preocupados com o grau de envolvimento que seus colegas da Rede conseguiriam ter com a proposta.

> *- A gente tá sabendo que só vai entrar professor da Rede, né? E eu não acredito que o professor da Rede trabalhe e "vista a camisa" igual nós vestimos. A gente trabalhou o tempo inteiro pra combater a evasão, e acho que o professor de Rede não faz isso.*
> *- Não, eu não acho que o professor de Rede vá vestir a camisa, igual nós vestimos...*
> *- (...) é uma questão meio complexa. Porque se for pegar o educador que tá na educação regular...*
> *- Vai ter que ter todo o processo de formação... Pra mudar, pra mudar...*
> (Grupo de Educadores)

> *Eu acho que o nó talvez maior seja isso, né? (...) Porque o professor do quadro efetivo, ele tem uma carga horária específica e... o dificultador maior é ... Eu não sei como é que vai ser a... a formação desse professor. Antes a*

gente tinha a formação aos sábados. O professor tinha que estar às cinco horas da tarde na escola (...) Com o professor do quadro efetivo eu não sei se a gente vai ter... E ele não é obrigado. Então... (Coordenador/a Pedagógico/a)

- Eles já têm um modelo específico. E com a gente foi trabalhado isso... Agora, eu não sei se esses professores que vão chegar agora vão conseguir acompanhar.
- Tem que ser diferenciado, não é qualquer profissional hoje que está acostumado...
- Que consegue.
- ...que consegue dar aula no ProJovem... Às vezes um "bom dia", um "boa noite" errado que você dá, você já perde o aluno. Então, assim, você tem que ter uma política de... do bom humor sempre, sabe.
(Grupo de Educadores)

Vale ressaltar que as visões menos otimistas foram manifestas especialmente por educadores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, exatamente aqueles/as que vivenciaram de forma mais direta a proposta político-pedagógica no dia-a-dia da sala de aula. Foi entre eles que encontramos os maiores temores de que o caráter inovador da proposta do PJU desapareça.

Eu não sei se o MEC vai estar atendendo à mesma expectativa, espero que sim (...) Mas aí eu não sei se vai ser igual ao ensino do estado, não sei se vai ser igual ao Ensino Médio, não sei. (Educador/a)

- Pra mim pode ser ruim.
- ... a questão da bolsa, a questão da qualificação...
- Pra mim, se for igual à escola pública, eu diria que vai ficar xôxo.
- Vai perder o brilho.
- Vai perder toda a magia que o Projovem teve.
- Vai perder muito... Perde a identidade.
- Eles podem querer, é... colocar... o perfil de uma escola pública... Eles já têm uma escola pública... (Grupo de educadores/as)

- (...) o cara vai lá e vai aprender uma profissão. (...) Era isso que era a grande pegada. Agora, indo lá para a Secretaria, para o Ministério da Educação, isso vai continuar? Provavelmente, não. (...)
- O quê que vai virar o QP dentro do ProJovem? Vai sair? E se sair o QP do ProJovem, já não é mais o ProJovem, (...) descaracterizou totalmente, entendeu.
- A questão da cidadania também morre.
- O ProJovem é sempre um projeto integrado, ele deixa de existir, porque não tem mais a integração das três dimensões do Programa. (Grupo de educadores/as)

5. Conclusões e recomendações

O conjunto dos dados aqui analisados (tanto na revisão bibliográfica como nos estudos quantitativo e qualitativo) indica que o ProJovem Urbano contribui na efetivação de direitos de uma parcela dos jovens brasileiros.

5.1. Quanto aos alunos

Nos municípios estudados, o conjunto dos entrevistados (jovens concluintes do curso, educadores, gestores do Programa, gestores de Juventude e gestores de EJA) manifestou uma visão bastante positiva acerca do ProJovem Urbano, como um programa que contribui, de forma inovadora, para a inclusão de jovens que enfrentam situações de alta vulnerabilidade. As entrevistas valorizaram o programa por, antes de mais nada, conseguir atrair tais jovens para um processo de escolarização. Pode-se observar, que de um modo geral, educadores e gestores consideram uma tarefa bastante difícil a reinserção desses jovens em processos de escolarização.

Os dados disponíveis no Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano, por sua vez, confirmam que os jovens que frequentam o programa integram os segmentos que mais sofrem os efeitos perversos da desigualdade social brasileira. Em sua maioria, são mulheres (66,3%) e são pardos e negros (65,7%) – exatamente os segmentos que, sabidamente, enfrentam as maiores dificuldades no mercado de trabalho. Embora a maior parte deles não viva com os pais (57,9%) e já tenha filhos (62,7%), menos da metade declarou estar trabalhando (46,1%), quase 2/5 nunca teve atividade remunerada (38,5%), mais de 4/5 dos que auferem algum tipo de renda recebem, no máximo, um salário mínimo (83,3%), sendo que 43,1% informaram receber até meio salário mínimo. Em sua imensa maioria, entraram na escola na idade prevista (82,4% deles, com até sete anos de idade), mas tiveram uma trajetória marcada por reprovações e interrupções. Mesmo assim, a maioria deixou os estudos na 6ª série do Ensino Fundamental ou em momento posterior (53,8%).

Observa-se, portanto, que o PJU atraiu predominantemente jovens mulheres, pardas e negras, de segmentos de baixa renda, com trajetórias escolares atribuladas, mas que demonstraram uma persistência na continuidade dos estudos.

Cabe indagar, por que o PJU não atraiu os jovens rapazes na mesma intensidade. Embora o programa exija apenas que o/a candidato/a seja alfabetizado, o PJU atrai com mais facilidade aqueles/as que interromperam os estudos quando já tinham completado ao menos 75% do curso. Fica para reflexão: onde estão os outros jovens que também não concluíram o Ensino Fundamental?

Ao comparar os dados dos jovens do ProJovem Urbano com os dos alunos da EJA na mesma faixa etária (18 a 29 anos), verifica-se que essa modalidade de ensino parece exercer maior atratividade em relação aos jovens rapazes: ao contrário do PJU, na EJA, são os homens que formam a parcela majoritária do público. Ainda que sua predominância (54,1%) não seja tão expressiva quanto à predominância feminina no PJU, que atinge 2/3 do público, ela chama atenção por revelar uma composição bastante diferente entre os públicos. Além disso, foi possível observar uma outra diferença, ainda que bem menos acentuada: o PJU consegue atrair mais jovens com idades entre 25 e 30 (39%) que a EJA (28%).

Uma das hipóteses é o fato de a escola regular "empurrar" para a EJA o aluno considerado de pior desempenho acadêmico, indisciplinado, que "dá trabalho". Essa presença hiperjovem que acaba refluindo para a EJA pode estar relacionada com essa movimentação que a própria escola faz, ou seja, estaria inserida em uma estratégia, muitas vezes, não propositada, de correção de fluxo da escola regular, eliminando todos aqueles que representem alguma possibilidade de truncamento no desenvolvimento de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Cabe atentar que não foi possível traçar uma comparação mais aprofundada entre as características sociodemográficos dos alunos e professores do PJU e as dos jovens matriculados na EJA, uma vez que o Censo Escolar não tem sua centralidade nessas informações. Os dados de raça e etnia, por exemplo, que sabidamente impactam as condições de vida dos jovens, não puderam ser comparados, pois apresentam um altíssimo grau de abstenção nas respostas, inviabilizando a utilização das respostas válidas. Isso pode ser explicado pelo fato de os dados do Censo Escolar serem preenchidos, de um modo geral, pelas secretarias das escolas. Já no PJU, até o ano de 2012, o perfil de alunos e professores foi coletado por meio de questionário autoaplicável, o que, sem dúvida, ampliou o conjunto de dados válidos.

5.2. Quanto à proposta político-pedagógica e à implementação do PJU

Além de conseguir atender a um público que estava afastado do processo de escolarização, as entrevistas realizadas nos diferentes municípios, de forma geral, avaliaram que o PJU fortalece sua autoestima, proporciona elevação de escolaridade, incentiva a continuidade dos estudos, proporciona melhores condições de inserção no mercado de trabalho e favorece experiências de participação cidadã.

De acordo com as opiniões ali manifestas, a proposta político-pedagógica do ProJovem acerta ao promover a inclusão de jovens em processos de escolarização por meio de uma articulação entre ações de elevação de escolaridade, de qualificação profissional e de participação cidadã, e da oferta de um auxílio financeiro. Os materiais didáticos, de forma geral, dialogam com o universo de interesses de seus educandos; a qualificação profissional e as aulas de informática demonstram um grande poder de atração junto aos jovens de baixa escolaridade; a participação cidadã demonstra um potencial de promoção de aprendizagens significativas e fortalecimento da noção de cidadania junto aos jovens. O recebimento do auxílio financeiro amplia as chances de o/a jovem conseguir frequentar o curso.

Tais opiniões positivas não impediram, no entanto, que um grande conjunto de críticas fosse registrado. Nem sempre as escolas estavam próximas o suficiente dos locais de moradia dos/as jovens. Os municípios não contam, em geral, com estruturas adequadas para um ensino profissional de qualidade: há carência de espaços adequados, de equipamentos e mesmo de profissionais preparados. Os jovens ressentiram-se do pequeno número, ou, até mesmo, da inexistência, de aulas práticas; do pouco aprofundamento na formação; da impossibilidade de cursar o arco desejado; de cursos distantes do trabalho que exercem.

A quantidade de aulas de informática, bem como de equipamentos, era, muitas vezes, insuficiente; a conexão com a Internet era inexistente ou insuficiente; os jovens enfrentavam dificuldades ou, até mesmo, eram impedidos de acessar os laboratórios das escolas, em vários casos, devido à priorização do uso pelo ensino regular noturno, por parte da direção das escolas.

As atividades de Participação Cidadã, tão bem avaliadas em alguns casos por promover experiências práticas, vivências fora do ambiente escolar, envolvimento com as comunidades e em processos participativos mais amplos, em algumas vezes se perderam em atividades assistencialistas ou careceram de atividades práticas, reduzindo-se a um discurso (às vezes, excessivo e enfadonho) sobre os direitos dos jovens.

Assim, com relativa frequência os jovens viram frustradas suas expectativas.

O conjunto de problemas relatados aponta para a carência, no país, de equipamentos e profissionais preparados para o atendimento das necessidades e interesses dos/as jovens. A análise comparativa das condições de infraestrutura disponibilizadas aos alunos do PJU e da EJA evidencia a inexistência de grandes diferenças entre ambas, mas, quando existem, com frequência demonstram uma ligeira desvantagem aos alunos do PJU: os percentuais de oferta de biblioteca, Internet, TV, DVD ou VHS e alimentação escolar se mostraram abaixo dos apontados na EJA pelo Censo Escolar

do INEP. Apenas os percentuais referentes à disponibilização do laboratório de informática e da sala de professores foram maiores no PJU. Contudo, reiteramos a ponderação sobre o fato de que o Censo Escolar apenas indica a existência ou inexistência do item, enquanto o PJU o considera existente com base na disponibilidade de uso pelos alunos. Esse procedimento qualifica um pouco mais a informação e fornece mais elementos para uma avaliação da qualidade da oferta educacional. É ele que nos permite identificar que, embora 88,1% das escolas que abrigavam os cursos do PJU dispusessem de biblioteca, em quase 40% delas, os alunos não tinham acesso à mesma, fazendo com que pouco menos da metade dos cursos do PJU contassem efetivamente, com biblioteca. A justificativa mais apontada durante a pesquisa foi que os alunos não a utilizavam porque muitos dos livros continham informações desatualizadas e que o acesso à internet supria as necessidades de pesquisa propostas em aula. Todavia, observou-se que nem todos os locais de onde surgiu essa justificativa disponibilizavam internet para acesso dos alunos.

Assim pode-se observar que ainda que tais problemas afetem de forma mais ou menos acentuada o conjunto dos jovens dos estratos de mais baixa renda, eles parecem tornar-se mais agudos no caso do atendimento de jovens em situação de maior vulnerabilidade, pois os poucos equipamentos existentes lhes são, muitas vezes, negados.

Uma outra ordem de problemas relatados por coordenadores e gestores nos diversos municípios diz respeito aos desafios da gestão de um programa de caráter nacional, porém implementado pelos municípios. Diversas vezes, o PJU foi avaliado como um programa "muito engessado", que não consegue respeitar as diferenças regionais. Houve críticas ao fato de haver um mesmo material didático para todo o país e à falta de autonomia das equipes locais nos processos de avaliação dos educandos. Porém, as tensões nas relações entre os diferentes entes federados não são exclusivas do PJU e também se manifestam na EJA e outras políticas.

No caso específico das políticas públicas de juventude, em pesquisa publicada em 2006, Sposito, Silva e Souza identificaram 796 programas/projetos voltados para jovens, desenvolvidos em 74 municípios de regiões metropolitanas. Os autores explicitam a importância da esfera municipal de gestão não somente na formulação/execução das ações destinadas à juventude, mas também ao próprio estabelecimento do entendimento do termo "juventude" e, ao mesmo tempo, como esse entendimento acaba por fundamentar os modelos e as práticas dessas ações.

Baseando-se em dados dessa mesma pesquisa, Haddad (2007) ressalta a crescente atuação das gestões municipais com a implantação de programas de EJA, quando comparada a outras esferas do poder público e da sociedade civil. Para ele, no âmbito das recentes reformas educacionais

brasileiras, “tanto por imposição legal quanto por pressão da sociedade, os municípios têm tomado em suas mãos a responsabilidade política por atender a essa população, oferecendo principalmente os anos iniciais da escolarização básica.” (Haddad, 2007, p. 199). Corroborando essa afirmação, o autor demonstra que as equipes técnicas das próprias gestões municipais aparecem como as principais responsáveis pela execução dos 125 programas/projetos por ele analisados, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 4 – Participação na elaboração do programa/projeto

Instâncias	Número	Porcentagem
Equipes técnicas	108	61
Sociedade civil	19	11
Governos de estado	8	4
Governo federal	8	4
Universidades	10	6
Outros	25	14
Total	178	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Fonte: Haddad (2007, p. 202)

É interessante notar que as articulações dos municípios com os governos federal e estaduais aparecem com pouca frequência. No entanto é justamente esta uma das características fundamentais do ProJovem Urbano, ou seja, seu estabelecimento em regime de colaboração com estados e municípios. É intrigante pensar em como municípios acostumados a formular, gerir, financiar, executar e avaliar seus próprios programas e políticas de juventude encaram um programa formulado, financiado, em grande parte gerido e avaliado de forma centralizada pelo Governo Federal, cabendo-lhes, ainda que com relativa autonomia, atuar como executores de pressupostos previamente estabelecidos. Mais que isso, é intrigante imaginar como os municípios interpretam a política e reagem à necessidade de cumprimento de pressupostos aplicados em âmbito nacional, tendo em vista suas especificidades políticas, econômicas e culturais locais. A esse respeito, valem as colocações de Haddad (2007)

Quando os programas são de “autoria” de outras esferas de governo, o poder local assume a tarefa de mero executor. A esse respeito, cabe investigar quais os resultados alcançados por programas/projetos concebidos, por exemplo, em âmbito federal, com o objetivo de serem implementados indistintamente em municípios com realidades diferenciadas. (HADDAD, 2007 p. 201)

Os dados apresentados pelas pesquisas aqui referenciadas fornecem elementos para a hipótese de que existem fatores importantes a serem considerados quando políticas e programas educacionais são executados em parceria por diferentes esferas do poder público. Para os propósitos da presente

discussão, cabe reiterar a importância de se analisar como a descentralização da execução de políticas e programas educacionais, através das parcerias que vêm sendo estabelecidas entre a União, os estados e municípios, tem caracterizado a oferta da educação de jovens e adultos.

Em se tratando da complexidade resultante da multiplicidade de níveis de governo envolvidos, de atores e de localidades com suas respectivas especificidades, interesses, posicionamentos, trajetórias históricas, limitações econômicas etc., o ProJovem Urbano se mostra um cenário rico e propício para uma análise dessas questões. Ao mesmo tempo, torna-se um enorme desafio prever que características programas como este podem assumir em função do local onde são postos em execução, bem como os efeitos educacionais e sociais que podem vir a produzir sobre os indivíduos envolvidos e sobre a oferta educacional pelos governos locais. É, portanto, tarefa relevante compreender suas contribuições, seus possíveis entraves, suas dificuldades de execução quando se busca contribuir, de forma significativa, não só para a ampliação do acesso à educação básica pública, mas principalmente por uma educação pública abrangente, que conserve níveis satisfatórios de qualidade.

5.3. Quanto aos educadores

Assim como nas demais pesquisas sobre o ProJovem Urbano, também aqui o alto grau de engajamento dos educadores apareceu como o principal responsável pela permanência e satisfação dos alunos concluintes do programa. Os jovens entrevistados não pouparam elogios aos seus professores, exatamente por considerá-los “mais que professores”, por reconhecer neles o compromisso para buscar todas as formas de garantir sua permanência no programa e sua aprendizagem. Os educadores, por sua vez, também ressaltaram o compromisso com a inclusão social proposta pelo programa: o compromisso com a aprendizagem dos jovens, com sua permanência no programa, com a afirmação de sua dignidade, com a busca de oportunidades de melhores condições de vida, com o fortalecimento de sua participação social e política. É por esse compromisso que alguns deles se reconhecem como “agentes sociais”, confirmando a percepção dos jovens de que são “mais que professores”.

Não se ignora aqui o peso do risco que a evasão de alunos representa para os educadores. Dos sete municípios que forneceram informações a esse respeito, cinco registraram diminuição no número de docentes durante a execução da 6ª entrada. Certamente esse risco tende a aumentar o compromisso dos educadores com a diminuição dos índices de evasão dos cursos, ainda mais que os salários no programa costumam ser mais altos que nas redes de ensino. Mas as entrevistas realizadas evidenciam que a proposta político-pedagógica do PJU também influencia no engajamento dos

educadores, que se sentem atraídos por participar de uma experiência inovadora, compromissada com a efetivação dos direitos dos jovens de baixa renda e baixa escolaridade.

A análise comparativa dos perfis dos educadores do PJU e da EJA revelou que o PJU atraiu docentes mais jovens e com escolaridade levemente superior. Atraiu também um pouco mais de homens que na EJA. A maior parte dos docentes do PJU tinha pouca ou nenhuma experiência anterior, mas isso, curiosamente, não pode ser creditado apenas à presença de educadores mais jovens: cerca de 10% dos educadores de 41 a 50 anos nunca haviam lecionado. Infelizmente, o Censo Escolar não colhe as informações relativas à experiência docente dos educadores da EJA, o que nos impede de melhor compreender as semelhanças e dessemelhanças entre o PJU e a EJA. De todo modo, o ProJovem Urbano parece ter representado uma oportunidade de aquisição de experiência profissional docente para profissionais recém-iniciados ou mesmo como uma primeira oportunidade entrada no campo da docência para profissionais com experiência em outras áreas de trabalho.

Mas o engajamento com o processo de inclusão dos jovens não ficou restrito aos educadores. O mesmo tipo de compromisso pode ser encontrado entre os coordenadores e gestores, que foram responsáveis por conquistas que demonstraram capacidade de impactar os índices de evasão, como a garantia de passe escolar para os estudantes, o acompanhamento individual dos alunos, a criação de salas de acolhimento para os filhos dos estudantes.

5.4. Quanto às relações do PJU com as políticas públicas de juventude nos municípios

Embora 70% dos municípios estudados contassem com um órgão gestor de políticas de juventude, apenas dois deles eram os responsáveis pela implementação do ProJovem Urbano nos seus respectivos municípios.

As relações entre o ProJovem Urbano e as políticas de juventude mostraram-se bastante diversas entre os diferentes municípios estudados. A existência ou não de um órgão específico de gestão de políticas de juventude não se mostrou um divisor para a existência ou não de boa articulação entre ambos.

As informações coletadas não permitiram avaliar de forma mais precisa a contribuição do ProJovem Urbano para o conjunto das políticas de juventude nos municípios, mas ficou evidente que o programa favoreceu o estabelecimento de sinergias com outros programas e políticas da cidade, que permitiram a participação e o engajamento dos estudantes em outros espaços e processos. Parece

ter havido, entre as equipes responsáveis pelo PJU nos municípios, uma percepção dos jovens como sujeitos inseridos numa complexidade de espaços e dinâmicas e, mesmo com as limitações verificadas na implementação da Qualificação Profissional, da Informática e da Participação Cidadã, parece ter havido uma atuação orientada para o desenvolvimento integral dos educandos. Chama a atenção, nesse sentido, o esforço empreendido para o envolvimento dos estudantes do ProJovem nos processos das Conferências Municipais de Juventude – espaços de participação social aos quais os segmentos que vivenciam as situações de maior vulnerabilidade dificilmente têm acesso.

Porém, o que se observou de forma mais acentuada foi a pouca articulação existente entre programas e ações, tanto na própria esfera municipal, como entre as diferentes esferas (estados e governo federal), revelando inclusive uma falta de conhecimento de programas existentes para juventude e que poderiam ser importantes na conformação de uma rede de suporte para os jovens. O próprio ProJovem era pouco conhecido por alguns dos gestores de juventude entrevistados, que se mostravam apreensivos durante a entrevista por não conhecerem as diretrizes do programa.

5.5. Quanto às relações do PJU com a educação de jovens e adultos nos municípios

Nos municípios estudados, as relações entre o ProJovem Urbano e a Educação de Jovens e Adultos variaram de um alto grau de integração e articulação ao conflito e à competição. Mas as relações mais tensas foram verificadas nos anos iniciais de implementação do programa. Ao longo do tempo, o grau de conflitividade parece ter diminuído e terem aumentado as aproximações e sinergias.

Independentemente das relações construídas, a implementação do PJU nos municípios contribuiu para visibilizar demandas até então praticamente invisíveis, chegando mesmo a impactar a EJA. Diversos entrevistados apontaram, por exemplo, a importância da EJA incorporar uma dimensão de qualificação profissional. Coordenadores do PJU recomendaram o material didático do programa para educadores da EJA. As demandas por salas de acolhimento para filhos de alunos, que se originou no âmbito do ProJovem Urbano, acabou também estimulando os alunos da EJA.

5.6. O PJU, a EJA e os direitos da juventude

Considerando o conjunto de observações propiciadas pela pesquisa, consideramos que a criação do ProJovem Urbano contribuiu de forma significativa com os três objetivos que apontamos na Introdução deste relatório: a escolarização de jovens que enfrentam as maiores condições de vulnerabilidade; a contribuição para a construção de uma educação mais conectada às especificidades e expectativas dos sujeitos jovens – especialmente no âmbito da EJA; o impulso à criação de políticas públicas de juventude, orientadas à efetivação de direitos.

O ProJovem inovou ao criar um programa de inclusão, com forte acento na elevação de escolaridade no qual o diálogo com as questões da juventude está posto no próprio projeto pedagógico, nos próprios materiais didáticos, e não apenas nas atividades paralelas – nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, no contraturno escolar. Inovou ao reconhecer a demanda por qualificação profissional e buscar articulá-la com a elevação de escolaridade por meio de um projeto pedagógico integrado, diferenciando-se dos programas de inclusão que ofertam qualificação profissional e bolsa e exigem a frequência à escola, sem no entanto alterar em nada o que é por ela oferecido. Inovou ao reconhecer a importante dimensão educativa que a realização de atividades práticas tem junto a esse público.

Assim a proposta do programa avança no enfrentamento de limites há tempos identificados na relação entre a escola e os jovens. A análise feita por Dayrell em 2003 permanece ainda inteiramente válida, *"a estrutura escolar e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes nas escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação da juventude contemporânea"* (2003, p.185).

Contudo, a análise das condições em que o PJU é efetivamente implementado revela a carência e/ou a precariedade existente, no país, de equipamentos e profissionais preparados para o atendimento das necessidades e interesses dos/as jovens, o que impacta especialmente a qualidade da oferta de qualificação profissional. Como já apontaram Dayrell, Leão e Reis, sem um sólido investimento no desenvolvimento de estruturas físicas, formação dos profissionais e condições adequadas de trabalho, uma proposta pedagógica rica se torna na prática uma *"pedagogia da precariedade"*, configurando *"um projeto 'pobre para os pobres', evidenciando uma contradição entre a realidade e o discurso dos direitos sociais e da cidadania"* (Dayrell, Leão e Reis, 2007, p. 77).

Em que pesem todas as limitações apontadas, o ProJovem diferenciou-se de outras iniciativas ao investir pesadamente na formação dos educadores e ao oferecer jornadas de trabalho mais

adequadas que aquelas comumente existentes nas redes escolares, onde *"o tempo do professor está tomado pelas aulas, o que dificulta o planejamento conjunto e uma maior relação com os alunos"* (Dayrell, 2003, p. 186).

Esse investimento resultou no que é reconhecido de forma generalizada pelos entrevistados como a maior riqueza do programa: a relação estabelecida entre os educadores e os jovens. O processo de formação foi responsável pela enfrentamento com sucesso de um grande desafio presente na educação de jovens, especialmente dos setores populares: que sejam efetivamente considerados como sujeitos, superando as visões negativas e preconceituosas a seu respeito.

Embora os educadores sejam apenas um dos componentes de uma política de escolarização, eles desempenham aí um papel central.

No trabalho com os jovens, a força propulsora tem de ser o desejo. Professores e alunos com desejo de descobrirem novos caminhos, novas relações novos conhecimentos. O envolvimento dos professores é o primeiro passo para qualquer proposta que pretenda estabelecer um diálogo maior com os jovens alunos, fazendo da escola um espaço onde eles possam 'ser mais', como dizia Paulo Freire. (Dayrell, 2003, p. 189)

A grande evasão existente no ProJovem, assim como na EJA e mesmo no ensino médio regular, não desqualifica o Programa. Antes aponta a necessidade de maiores investimentos para, de um lado, superar as dificuldades de sua implementação, e, de outro, tornar efetiva a afirmação de que a juventude é marcada pela diversidade de condições e demandas: é preciso criar outras propostas, outros desenhos programáticos e institucionais, que possam atrair e atender as necessidades de diferentes segmentos.

O que há de sucesso na implementação do PJU é fruto do engajamento de gestores, coordenadores e educadores; desde a divulgação e "convocação" dos jovens à matrícula no programa, até a criação de redes de apoio à sua inserção profissional e à continuidade de sua escolarização, passando pela criação de espaços para acolher os filhos dos/as alunos/as. E as políticas precisam criar as condições propícias para que esse engajamento se faça presente nos demais espaços educativos dirigidos aos jovens.

A partir do momento em que o ProJovem Urbano foi transferido para o MEC, abrem-se maiores espaços para que as aprendizagens contribuam para o objetivo de construção de uma educação mais conectada às especificidades e expectativas dos sujeitos jovens – especialmente no âmbito da EJA. É nesse sentido que apontam as iniciativas de maior atenção às especificidades do sujeito jovem nos processos de formação dos educadores da EJA.

Por fim, a expectativa de que o ProJovem se constituísse no carro-chefe da política nacional de juventude realizou-se apenas em parte. O programa não foi suficiente para provocar o fortalecimento dos órgãos de gestão das políticas municipais de juventude, antes pelo contrário, a fragilidade desses espaços muitas vezes dificultou a implementação do programa. Por outro lado, a implementação do ProJovem nos municípios parece ter contribuído para dar visibilidade às questões de juventude, para que as demandas e necessidades dos jovens de baixa escolaridade em especial fossem visibilizadas e reconhecidas, bem como para gerar e ampliar as políticas que visam atendê-las. Parece ter contribuído também para formar recursos humanos capacitados para trabalhar com juventude. Conforme apontado em relatório de avaliação do ProJovem Urbano (SMA, Unirio, 2010) um grupo expressivo de gestores e educadores que passaram pelo ProJovem estão exercendo atividades de gestão no campo da juventude em diversos municípios brasileiros. Esse tipo de impacto merece ser mais bem estudado.

5.6. Recomendações

1. Enriquecer o questionário do Censo Escolar para dar conta das características socioeconômicas dos alunos e dos educadores da EJA, de sua trajetória escolar e experiência docente. Um conjunto crescente de pesquisas no campo da educação tem apontado para a importância de aspectos socioeconômicos e culturais na análise de questões relevantes no campo educacional como o desempenho dos alunos, a repetência, a evasão e a violência escolar (Alves, Ortigão e Franco, 2007; Brooke, 2008; Brooke e Soares, 2012). Seria interessante aventar a possibilidade de inserção de itens nos questionários do Censo Escolar para a coleta de informações desse tipo, o que enriqueceria bastante o banco de dados e possibilitaria o desenvolvimento de novas pesquisas, bem como enriquecer o aumento das possibilidades de cruzamento com outras bases de dados, como a do PJU.

2. Avançar na qualificação do processo de coleta de informações do Censo Escolar, de forma a garantir maior fidedignidade aos dados. Quesitos como cor, por exemplo, são bastante delicados de serem preenchidos por terceiros.

3. Manter o ProJovem Urbano como um programa específico, sem diluí-lo na EJA, de forma a não perder as conquistas obtidas com a proposta político-pedagógica ancorada no reconhecimento de necessidades e demandas de jovens de baixa renda e baixa escolaridade.

4. Promover maior diálogo e sinergia entre o PJU e a EJA nas diferentes esferas administrativas, de forma a favorecer que os acertos de ambos se potencializem.

5. Flexibilizar o ProJovem Urbano para permitir maior presença das questões e características regionais, sem abrir mão dos pressupostos que fazem com que o PJU seja reconhecido como um programa inovador, que consegue dialogar com interesses e necessidades dos jovens.

6. Flexibilizar o ProJovem Urbano de modo a atender a demandas de mobilidade no interior dos programas e de alteração na distribuição da carga horária, favorecendo a ampliação da quantidade de jovens atendidos.

7. Promover estudos e experiências que permitam compreender e desenvolver propostas para atender aos jovens que ficam de fora tanto da EJA como do PJU.

6. Referências

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. *Juventude e adolescência no Brasil*: *referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa. 2005.

ALVES, Fátima, ORTIGÃO, Isabel, FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. Recomendações do Conselho Nacional de Juventude ao Governo Federal – 2010. Brasil. 2010.

_____ . CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas.* Conselho Nacional de Juventude / Fundação Friedrich Ebert. 2006.

BROOKE, Nigel (Orgs.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

_____ . & SOARES, José Francisco (Orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CORROCHANO, Maria Carla et al. *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa/ Instituto ibi. 2008.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e FREITAS, Maria Virgínia de. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2003.

_____ . LEÃO, Geraldo e REIS, Juliana Batista dos. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marilia Pontes (coord). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global / Ação Educativa / FAPESP. 2007

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Reflexões do Fórum Paulista de Educação de Jovens e Adultos sobre Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. s/d.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Ago 2007, vol.12, nº.35, p.197-211.

Parecer Jurídico para regulamentação do Projovem. Elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, 2005, SNJ. BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PROJOVEM URBANO. Sistema de Monitoramento e Avaliação. Grupo de Trabalho de Subsistema de Avaliação do Programa. Cadernos temáticos do Projovem Urbano. Survey II Alunos: Perspectiva comparativa entre as 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 6ª entradas do Projovem Urbano. Brasília, 2011.

PROJOVEM URBANO. Alunos do Projovem Urbano: análise dos dados do Survey 1 - 2ª Entrada. Rio de Janeiro: Unirio, Janeiro de 2010.

PROJOVEM URBANO. Perfil dos alunos do Projovem Urbano: um estudo a partir do Survey 1 - 1ª Entrada. Rio de Janeiro: Unirio, Agosto de 2009.

PROJOVEM URBANO. *Manual do Educador* – Unidade Formativa 1. Brasília/DF. 2008.

PROJOVEM URBANO. Projeto Pedagógico Integrado - PPI. Brasília, 2008.

PROJOVEM URBANO. *Relatório de Avaliação 2007*. Versão Preliminar. Brasília/DF. s/d

RIBEIRO, Eliane. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e FREITAS, Maria Virgínia de. *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2011.

SPOSITO, Marilia Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Ago. 2006.

_____ . Marilia Pontes. Introdução - Espaços públicos e tempos juvenis. In: _____ . (Coord.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global / Ação Educativa / FAPESP. 2007

Anexo 1

Levantamento de artigos, teses, dissertações, documentos e legislação

Dissertações

ARAUJO, Dayse Alves Pessoa de. A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no Programa de Inclusão de Jovens – Projovem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BLANCO, Diego Monte. À luz do dia, nem todos os gatos são pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do ProJovem Urbano. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAÚ, José Nildo Alves. ProJovem: impactos da inclusão de jovens: uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco de esporte e lazer em Recife. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FRIEDRICH, Márcia. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LIMA, Deyseane Maria Araújo. ProJovem Urbano da Escola Papa João XXIII do Bairro Vila União: significados atribuídos pelos jovens na perspectiva da psicologia comunitária e da psicologia ambiental. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LINS, Marli Vieira. A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazlândia. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. Representações sociais do ProJovem: sentidos atribuídos ao programa por seus educadores. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

MACHADO, Cristiane Brito. A ação comunitária do ProJovem: um instrumento para promover a participação do jovem?. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MELO, Paula Suellen Frota de. Política pública para juventude: a implementação do ProJovem Urbano em Iranduba/AM. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

MOREIRA, Evaldo de Assis. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos na RMSP: o caso do ProJovem (2005-07). 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. A formação continuada dos professores do ProJovem Urbano: uma discussão necessária. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

OLIVEIRA, Mariana Lins de. Governamentalidade e inclusão pela gestão dos riscos nas políticas de juventude: um estudo a partir dos egressos do Projovem. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves. A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do ProJovem em Recife-PE. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PEIXOTO, Camila Maria Marques. Análise da proposta de planejamento de aulas de leitura do material didático do ProJovem. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PEREIRA, Luciléia. Juventude, participação e direitos: um olhar para as percepções de jovens do Rio de Janeiro sobre sua participação no ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação. Qualificação e Ação Comunitária). 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PIRES, Itaara Gomes. A implantação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS, sob a perspectiva dos jovens participantes. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.

PIRES, Márcia Gardênia Lustosa. A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital: estudo a partir do ProJovem Fortaleza. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. O unicórnio e o rinoceronte: análise do ProJovem a partir de seus beneficiários. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TEIXEIRA, Ana Cristina Sofiati. Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do ProJovem Urbano. 2011. 99 f. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de. Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/ requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba-PR. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado na Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

VERISSIMO, Ana Maria Roriz. Representações sociais de educadores do ProJovem sobre sua prática pedagógica no programa. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

VILLAS-BÔAS, Renata Junqueira Ayres. Os sentidos da participação cidadã no ProJovem (2005 - 2006). 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Teses

GRABOWSKI, Gabriel. *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RODRIGUES, Hila Bernardete Silva. *Políticas públicas para a juventude e gestão local no Brasil: agenda, desenho e implementação.* 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GRACIANO, M. *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*. 2010. 261 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, Swamy de Paula Lima. *Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Monografias de especialização

SILVA, Sarita Ribeiro da. *ProJovem Urbano: concepções de protagonismo juvenil*. 2009. 50 f. Monografia (Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais) – Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Deliane de Morais. *A experiência do ProJovem: as condições financeiras para a viabilidade da EJA com formação profissional*. 2009. 78 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Goiânia.

Artigos

ALBUQUERQUE, M. G. M. T.; FARIAS, Maria Isabel Sabino de. *A educação para a juventude na perspectiva dos usuários do PROJOVEM em Caucaia (CE)*. In: V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, XXIII Simpósio Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Por uma escola de qualidade para todos. Niteroi : Anpae, 2007. v. 01.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVE, Luiz Carlos Gil; CASTRO, E. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do Projovem: novos/velhos desafios para o campo da Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*, v. 82, p. 73-89, 2009.

ARAUJO, Abraão Juvencio de; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Avaliação Externa do Projovem: o caso de áreas e volumes. *BOLEMA - Boletim de Educação Matemática,* Rio Claro (SP). Ano 22, p. 23-50, 2009.

ARAUJO, R. M. L.; ARAUJO, M. A. M. L. *Trabalho Docente precarizado* versus *discurso qualificante no ProJovem de Belém-PA*. In: VII Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente, 2008, Buenos Aires / Argentina. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires: Agencia, 2008. v. 1. p. 99-99.

CARVALHO, F. X. ; Noma, Amélia Kimiko. *Política Pública para a Juventude no Brasil Pós 1990: Centralidade na Educação*. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas - SP. História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

COSTA, J. C. C. Desigualdade social, modernidade periférica e reconhecimento: a teoria social pós-crítica e o Programa ProJovem. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 46, p. 156-171, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc*., Campinas, v. 26, n. 92, Oct. 2005.

LEITE, Ana Maria Alexandre; NETO, Miguel Farah. *Jovens privados de liberdade: da invisibilidade à inclusão escolar*. In: Congresso Iberoamericano de Educación, 2010, Buenos Aires, Argentina.

RIBEIRO, R. S.; SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, educação e sociabilidade na formação integral no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) do município de Nova Iguaçu/RJ.* In: VII Seminário do Trabalho, 2010, Marília/SP. VII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e sociabilidade. Marília/SP: Unesp, 2010. p. 01-14

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa - Sísifo*, v. 02, p. 21-34, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Rev. Bras. Educ.,* Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, Dec. 2010.

SANTOS, R. P. O.; *Como ocorre a relação com o saber no ProJovem Urbano?*. In: IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 2010, São Cristovão. Escola e Comunidade, 2010.

SOARES, S. P. L. *A educação de jovens no governo Lula: considerações sobre o ProJovem no município de João Pessoa*. In: 33 Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Anais 33 Reunião Anual da ANPED, 2010.

Livro

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais.* Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

Capítulos de livro

Duarte, MRT; Almeida, MJ; Costa, KS; Silva, VR. "Perfis" de jovens e concepções de juventudes. In: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais.* Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

DUARTE, MRT; ALMEIDA, MJ; Costa, KS; SILVA, VR. Escolarização e trabalho: que efeitos são possíveis? In: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais.* Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

MELO, Maria Alice. BRANCO, Liduina Maria da Castelo. O ProJovem como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre a elevação da escolaridade de jovens egressos. In: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais.* Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

SILVEITA, O. M. C.; LORDÊO, J. A.; GONDIM, E. P. Um olhar sobre o eixo escolarização do ProJovem a partir da percepção de mudança dos seus beneficiários. In: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais.* Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

Documentos oficiais

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia(org.). *Mostra, Jovem! Rompendo Invisibilidades: perfil e percepções dos participantes da 1ª mostra de produções do ProJovem Urbano.* Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. Diagnóstico e desempenho recente do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. In: *Brasil em desenvolvimento – Estado, planejamento e políticas públicas.* Volume 3, parte IV, capítulo 25. Brasília: IPEA, 2009.

BRASIL. *Recomendações do Conselho Nacional de Juventude ao Governo Federal*. Brasília: Conselho Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. *Relatório final de avaliação do ProJovem Original, 2005-2008*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. *Sumário executivo: avaliação do ProJovem Urbano, 2008-2009*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. *Perfil e percepções dos alunos no ProJovem Urbano, setembro de 2008 a dezembro de 2009*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. *Permanência e não-permanência no ProJovem Urbano*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. *Desempenho e proficiência dos alunos no ProJovem Urbano, 2008-2009*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2008 (Texto para Discussão, n. 1.335).

Anexo 2

Relação de municípios cujos dados do Censo Escolar de EJA foram analisados neste relatório

Para análise de dados sobre alunos

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO
CENTRO-OESTE	GO	APARECIDA DE GOIÂNIA
	GO	GOIÂNIA
	MT	CUIABÁ
	MT	VÁRZEA GRANDE
NORDESTE	AL	ARAPIRACA
	AL	BARRA DE SANTO ANTÔNIO
	AL	MACEIÓ
	AL	MARECHAL DEODORO
	AL	RIO LARGO
	AL	SÃO LUÍS DO QUITUNDE
	BA	ITABUNA
	BA	JUAZEIRO
	BA	SALVADOR
	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA
	CE	FORTALEZA
	CE	ITAITINGA
	MA	SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
	MA	SÃO LUÍS
	PB	CAMPINA GRANDE
	PB	JOÃO PESSOA
	PE	ANGELIM
	PE	JABOATÃO DOS GUARARAPES
	PE	PALMARES
	PE	PALMEIRINA
	PE	RECIFE
	PI	ALTOS
	RN	NATAL
NORTE	AC	RIO BRANCO
	AM	MANAUS
	PA	ANANINDEUA
	PA	AURORA DO PARÁ
	PA	BELÉM

	PA	CAPITÃO POÇO
	PA	ELDORADO DOS CARAJÁS
	PA	IGARAPÉ-AÇU
	PA	JACUNDÁ
	PA	MÃE DO RIO
	PA	MOCAJUBA
	PA	SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA
	PA	XINGUARA
	TO	COLINAS DO TOCANTINS
	TO	PARAÍSO DO TOCANTINS
	TO	PORTO NACIONAL

SUDESTE	ES	CARIACICA
	ES	SERRA
	MG	BELO HORIZONTE
	MG	BETIM
	MG	GOVERNADOR VALADARES
	MG	JUIZ DE FORA
	MG	MONTES CLAROS
	MG	RIBEIRÃO DAS NEVES
	RJ	BELFORD ROXO
	RJ	CAMPOS DOS GOYTACAZES
	RJ	ITABORAÍ
	RJ	MAGÉ
	RJ	NITERÓI
	RJ	PETRÓPOLIS
	RJ	RIO DE JANEIRO
	RJ	SÃO GONÇALO
	RJ	SÃO JOÃO DE MERITI
	RJ	VOLTA REDONDA
	SP	EMBU DAS ARTES
	SP	GUARUJÁ
	SP	HORTOLÂNDIA
	SP	OSASCO
	SP	PRESIDENTE PRUDENTE
	SP	SOROCABA
	SP	SUMARÉ

SUL	PR	CURITIBA
	RS	ALVORADA
	RS	GRAVATAÍ
	RS	NOVO HAMBURGO
	RS	SÃO LEOPOLDO

	SC	JOINVILLE

Para análise de dados sobre docentes

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO
CENTRO-OESTE	GO	ANÁPOLIS
	GO	APARECIDA DE GOIANIA
	MS	CAMPO GRANDE
	MT	CUIABÁ
	GO	GOIANIA
NORDESTE	AL	ARAPIRACA
	CE	CAUCAIA
	CE	FORTALEZA
	MA	IMPERATRIZ
	BA	ITABUNA
	BA	JUAZEIRO
	CE	JUAZEIRO DO NORTE
	AL	MACEIÓ
	RN	NATAL
	BA	SALVADOR
	MA	SÃO LUÍS
	PI	TERESINA
NORTE	PA	ANANINDEUA
	PA	BELÉM
	AM	MANAUS
	PA	MARABÁ
	TO	PALMAS
	AC	RIO BRANCO
SUDESTE	RJ	BELFORD ROXO
	MG	BELO HORIZONTE
	MG	BETIM
	RJ	CAMPOS DOS GOYTACAZES
	ES	CARIACICA
	SP	EMBU
	MG	GOVERNADOR VALADARES
	SP	GUARUJÁ
	SP	HORTOLÂNDIA
	RJ	ITABORAI
	MG	JUIZ DE FORA
	MG	MONTES CLAROS
	RJ	PETRÓPOLIS
	SP	PRESIDENTE PRUDENTE

	MG	RIBEIRÃO DAS NEVES
	ES	SERRA
	SP	SOROCABA
	SP	SUMARÉ
	SP	TABOÃO DA SERRA
	ES	VILA VELHA
	RJ	VOLTA REDONDA

SUL	SC	JOINVILLE

Para análise de dados sobre escolas

REGIÃO	UF	MUNICÍPIO
CENTRO-OESTE	GO	ANÁPOLIS
	GO	APARECIDA DE GOIANIA
	MS	CAMPO GRANDE
	MT	CUIABÁ
	GO	GOIÂNIA
	MT	VARZEA GRANDE

NORDESTE	AL	ARAPIRACA
	CE	CAUCAIA
	CE	FORTALEZA
	BA	ITABUNA
	PE	JABOATAO DOS GUARARAPES
	BA	JUAZEIRO
	CE	JUAZEIRO DO NORTE
	AL	MACEIÓ
	RN	NATAL
	BA	SALVADOR
	MA	SÃO LUÍS
	PI	TERESINA
	BA	VITORIA DA CONQUISTA

NORTE	PA	ANANINDEUA
	PA	BELÉM
	AM	MANAUS
	PA	MARABÁ
	TO	PALMAS
	RO	PORTO VELHO
	AC	RIO BRANCO

SUDESTE	RJ	BELFORD ROXO
	MG	BELO HORIZONTE
	MG	BETIM
	RJ	CAMPOS DOS

		GOYTACAZES
	SP	CARAPICUIBA
	ES	CARIACICA
	MG	CONTAGEM
	SP	EMBU
	MG	GOVERNADOR VALADARES
	SP	GUARUJÁ
	SP	GUARULHOS
	SP	HORTOLANDIA
	RJ	ITABORAI
	MG	JUIZ DE FORA
	SP	LIMEIRA
	SP	MOGI DAS CRUZES
	MG	MONTES CLAROS
	RJ	NITEROI
	SP	OSASCO
	RJ	PETRÓPOLIS
	SP	PRESIDENTE PRUDENTE
	MG	RIBEIRAO DAS NEVES
	RJ	RIO DE JANEIRO
	MG	SANTA LUZIA
	RJ	SAO GONCALO
	RJ	SAO JOAO DE MERITI
	ES	SERRA
	SP	SOROCABA
	SP	SUMARÉ
	SP	TABOÃO DA SERRA
	ES	VILA VELHA
	ES	VITÓRIA
	RJ	VOLTA REDONDA

SUL	RS	ALVORADA
	RS	CANOAS
	PR	CURITIBA
	PR	FOZ DO IGUAÇU
	SC	JOINVILLE
	PR	LONDRINA
	RS	NOVO HAMBURGO
	RS	PORTO ALEGRE

Anexo 3

Instrumento de coleta dos dados do survey do Projovem Urbano



QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Você está recebendo um questionário com 36 questões que abordam vários assuntos vinculados a sua vida. Responda atentamente cada questão, marcando a(s) opção(ões) que considerar mais adequada(s). Preste muita atenção às observações ao longo do questionário e às instruções do aplicador. Respeite a ordem e tenha paciência, pois suas respostas são muito importantes para melhorarmos cada vez mais o Projovem Urbano.

IDENTIFICAÇÃO
Nome:

_____
(Preenchido pelo aluno)

(Preenchido pelo Aplicador)
Município: _____
Núcleo: _____ **Turma:** _____
Número de inscrição: _____**Número de matrícula:** _____

1. Sexo
A) Masculino
B) Feminino

2. Qual a sua idade?

..... **anos completos**

3. Você se considera:
A) Branco(a)
B) Pardo(a)
C) Negro (a)
D) Amarelo(a)
E) Indígena
F) Não sabe. Prefere não responder.

4. Qual foi a última série do Ensino Fundamental que você concluiu, SENDO APROVADO?
A) Nenhuma
B) 1ª série
C) 2ª serie
D) 3ª série
E) 4ª série
F) 5ª série
G) 6ª série
H) 7ª série
I) Outra

5. Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)?
A) Até três pessoas
B) Quatro pessoas
C) Cinco pessoas
D) Seis pessoas
E) Sete pessoas
F) Oito ou mais pessoas

6. Você mora com seu pai?
A) Sim
B) Não

7. Você mora com a sua mãe?
A) Sim
B) Não

8. Você mora com cônjuge ou companheiro(a)?
A) Sim
B) Não

9. Você tem quantos irmãos ou irmãs?

.....

10. Você tem filhos(as)?
A) Sim
B) Não

11. Caso sim, quantos?

_____

12. Sua mãe sabe ler e escrever?
A) Sim
B) Não
C) Não sei

13. Até que série sua mãe estudou?
A) Nunca estudou
B) 1ª a 4ª série do ensino fundamental (1° Grau)
C) 5ª a 8ª série do ensino fundamental (1° Grau)
D) 1ª a 3ª série do ensino médio (2° Grau)
E) Até a faculdade (ensino superior)
F) Não sei

14. A rua em que você mora tem calçamento?
A) Sim
B) Não

15. Você tem celular?
A) Sim
B) Não

16. Em sua casa, existem:

	Sim	Não
a. Geladeira		
b. TV a cores		
c. Celular		
d. Automóvel		
e. Computador		
f. Impressora		

17. Possui acesso à Internet? (Marque as opções que julgar adequadas)
A) Não
B) Sim, em casa
C) Sim, na escola
D) Sim, em outro local (lan house, associação, casa de amigo, etc.)

18. Faz parte de comunidades virtuais da Internet? (Marque as opções que julgar adequadas)
A) Não
B) Sim, sites de relacionamentos (Orkut, MySpace, etc)
C) Sim, chats e salas de bate papo (MSN, Yahoo, etc)

19. Com quantos anos você entrou na escola?
A) 6 anos ou menos
B) 7 anos
C) 8 anos
D) 9 anos
E) 10 anos
F) 11 ou mais anos

20. Quantas vezes você começou a estudar e parou antes do final do ano?
A) Nenhuma vez
B) 1 vez
C) 2 vezes
D) 3 vezes
E) 4 vezes
F) 5 ou mais vezes

21. Quantas vezes você foi reprovado(a)?
A) Nenhuma vez
B) 1 vez
C) 2 vezes
D) 3 vezes
E) 4 vezes
F) 5 ou mais vezes

22. Quanto tempo você demora, para vir de sua casa a este Núcleo?
A) Menos de 15 minutos
B) Entre 15 e 30 minutos
C) Entre 30 minutos e uma hora
D) Mais de uma hora

23. Como você vem para as aulas do Projovem?
A) A pé
B) De ônibus
C) De Metrô
D) De trem
E) De carro
F) De moto
G) De bicicleta
H) Outro meio de transporte

24. Você realiza algum trabalho remunerado atualmente?
A) Não.
B) Trabalho por conta própria
C) Empregado sem carteira assinada
D) Empregado com carteira assinada
E) Trabalho em "negócios da família"
F) Outros

25. Caso sim, Qual seu cargo ou função no trabalho?

.....

26. Qual renda mensal você recebe geralmente nesse trabalho?
A) Até ½ salário mínimo (R$ 235,00)
B) Mais de ½ até 1 salário mínimo (até R$ 465,00)
C) Mais de 1 até 3 salários mínimos (entre R$ 470,00 e R$ 1.395,00)
D) Mais de 3 salários mínimos (mais de R$ 1.395,00)

27. Caso você não esteja desenvolvendo alguma atividade remunerada, quando foi a última vez?
A) Nunca tive atividade remunerada
B) 2009
C) 2008
D) 2007
E) 2006
F) 2005
G) 2004 ou antes

28. Onde você nasceu?

Cidade: .....

Estado: .....

29. Há quantos anos você mora nesse município?
A) Até um ano
B) 2 anos
C) 3 anos
D) 4 anos
E) 5 anos ou mais

30) Você ou sua família já recebeu alguma outra ajuda ou bolsa do governo, além do Projovem?

A) Sim. Qual? .....
B) Não

31. Você tem religião?

A) Sim. Qual? .....
B) Não

32. Com que frequência você costuma ir à missa ou outro culto religioso?
A) uma vez por semana, ao menos
B) uma vez por mês, ao menos
C) Menos de um uma vez por mês
D) Nunca

33. Você já trabalhou como voluntário em alguma instituição?
A) Sim
B) Não

34. Você participa de alguma das organizações listadas abaixo: (Marque as opções que julgar adequadas)
A) Grupos de jovens
B) Associação comunitária
C) ONG
D) Grupo Cultural
E) Grupo religioso
F) Torcida organizada
G) Partidos políticos
H) Sindicatos
I) Outras organizações. Qual?

.....

35. Que nota, de 0 a 10 você daria para o Projovem e para a última escola regular em que estudou em cada um dos seguintes aspectos:

	Projovem	Escola regular
35a. Qualidade do ensino		
35b. Sala de aula		
35c. Instalações da escola		
35d. Professores		
35e. Organização		
35f. Localização da escola		
35g. Segurança da escola		
35h. Limpeza da escola		
35i. Livros didáticos		

Anexo 4

Roteiros para as entrevistas nos municípios

Entrevista com Coordenador/a Executivo/a do ProJovem Urbano

1. **Perfil pessoal e Trajetória**
   Nome, idade, trajetória acadêmica e profissional, como chegou ao ProJovem, há quanto tempo está no ProJovem, qual o tipo de vínculo empregatício.

2. **Gestão do ProJovem na cidade**
   Como funciona, qual órgão responsável, qual a relação com órgãos de juventude, qual a relação com a EJA, qual a relação com o ProJovem Nacional, maiores desafios

3. **Implementação do ProJovem**
   Como e quando começou, quantos alunos no início da 6ª entrada, quantos se formaram, quantos núcleos, se são em regiões urbanas ou rurais, como é o projeto político pedagógico, a qualificação profissional e os arcos ocupacionais, a ação comunitária, o acesso à informática, a bolsa de R$100,00. Evasão: como é, qual a opinião dele sobre o tema. Quais os maiores desafios

4. **Avaliação do Projovem**
   aspectos positivos, aspectos negativos, como o ProJovem pode melhorar

5. **Políticas públicas de juventude na cidade**
   Quais políticas existem? Como são? Os jovens do Projovem têm acesso a elas?

6. **Perspectivas do jovem após o ProJovem**
   Quais são essas perspectivas? O Projovem trabalhou essa questão com os alunos? O que foi feito?

7. **Perspectivas para o ProJovem na cidade em 2012**
   O que está planejado? Você acha que deve/ria continuar existindo?

8. **Transferência do ProJovem para o MEC**
   Qual sua opinião?

Entrevista com Coordenador/a Pedagógico/a do ProJovem Urbano

1. **Perfil pessoal e Trajetória**
   Nome, idade, trajetória acadêmica e profissional, como chegou ao ProJovem, há quanto tempo está no ProJovem, qual o tipo de vínculo empregatício.

2. **Gestão do ProJovem na cidade**
   Como funciona a equipe responsável pelo Projovem, hierarquia, rotina da coordenação pedagógica, mantém alguma relação com órgãos de juventude, e com a EJA, qual a relação com o ProJovem Nacional

3. **Implementação do ProJovem**
   Como tem funcionado o projeto político pedagógico, a qualificação profissional e os arcos ocupacionais, a ação comunitária, o acesso à informática, a bolsa de R$100,00. Evasão: como é, qual a opinião dele sobre o tema, quais os maiores desafios

4. **Formação dos educadores**
   quem promove, como é, formação inicial, formação continuada, maiores desafios

5. **Avaliação sobre o ProJovem**
   aspectos positivos, aspectos negativos, como o ProJovem pode melhorar

6. **Políticas públicas de juventude na cidade**
   Quais políticas existem? Como são? Os jovens do Projovem têm acesso a elas?

7. **Perspectivas do jovem após o ProJovem**
   Quais são essas perspectivas? O Projovem trabalhou essa questão com os alunos? O que foi feito?

8. **Perspectivas para o ProJovem na cidade em 2012**
   O que está planejado? Você acha que deve/ria continuar existindo?

9. **Transferência do ProJovem para o MEC**
   Qual sua opinião?

Entrevista com Secretário ou Coordenador Municipal de Juventude

1. **Perfil pessoal e Trajetória**
   Nome, idade, trajetória acadêmica e profissional, como e quando chegou ao cargo

2. **Atuação da coordenadoria/secretaria de juventude na cidade**
   Quais são as ações da pasta para a juventude? Quais os maiores desafios?

3. **Participação na gestão do Projovem**
   A coordenadoria/secretaria de juventude participa da gestão do ProJovem na cidade? Se não, por que não? Se sim, de que forma?
   Qual a relação com as demais políticas de juventude, qual a relação com a EJA, qual a relação com o ProJovem Nacional?

4. **Implementação do ProJovem**
   (Como foi/tem sido a implementação? A qualificação profissional? A informática? A ação comunitária? A bolsa? Evasão? Quais os maiores acertos? Quais os maiores desafios?

5. **Avaliação sobre o ProJovem**
   Como avalia o ProJovem? aspectos positivos, aspectos negativos, como o ProJovem pode melhorar

6. **Perspectivas do jovem após o ProJovem**
   Quais são essas perspectivas? O governo tomou alguma iniciativa com relação a isso?

7. **Perspectivas para o ProJovem na cidade em 2012**
   Sabe o que está planejado? Você acha que deve/ria continuar existindo?

8. **Transferência do ProJovem para o MEC**
   Tem conhecimento da transferência do ProJovem para o MEC? Qual é a sua opinião sobre isso?

Entrevista com Coordenador/a de EJA

1. **Perfil pessoal e Trajetória**
Nome, idade, trajetória acadêmica e profissional, como e quando chegou ao cargo

2. **Política de EJA na cidade**
Descrição, quais são as ações? Quais os maiores desafios? Como avalia a EJA do município? aspectos positivos, aspectos negativos, como pode melhorar

3. **Relação com o Projovem**
O responsável conhece o ProJovem Urbano? Existe diálogo entre as políticas de EJA e o ProJovem Urbano? Quais as semelhanças e diferenças da EJA com o ProJovem Urbano?

4. **Quais as semelhanças e diferenças entre as perspectivas do jovem após a EJA e após o Projovem?**
Quais são? O governo tomou alguma iniciativa com relação a isso?

5. **Perspectivas para o ProJovem na cidade em 2012**
Sabe o que está planejado? Você acha que deveria continuar existindo?

6. **Transferência do ProJovem para o MEC**
Tem conhecimento da transferência do ProJovem para o MEC? Qual é a sua opinião sobre isso?

Entrevista em grupo com educadores

1. **Rodada sobre perfil e trajetória dos educadores**

    - Nome, idade, profissão, formação.
    - São professores do ensino regular e/ou da EJA?
    - Como e quando chegaram no Projovem?

2. **Ser educador/a do ProJovem – condições de trabalho**

    - Como é ser educador do Projovem aqui em_____?
    - Como são as condições de trabalho?
    - A formação recebida ajudou?

3. **Ser educador/a do ProJovem – projeto político-pedagógico**

    - O projeto político-pedagógico do Projovem funciona?
    - Como avaliam o curso de qualificação profissional?
    - E as atividades de participação cidadã?
    - O que considera mais positivo no Projovem?
    - O que considera mais negativo no Projovem?

4. **Ser educador/a do ProJovem X ser educador/a do ensino regular e EJA**

    - Quais as diferenças com a docência no ensino regular?
    - E na EJA?

5. **Relações entre o Projovem e a escola na qual funciona**

    - A escola acolhe bem os alunos do Projovem?
    - Eles podem usar todas as dependências e equipamentos?
    - Há/houve relação do ProJovem com outros projetos da escola? Como é/foi?

6. **Relação entre Projovem e outros projetos/programas da cidade**

    - Os jovens do Projovem têm/tiveram alguma participação em outros projetos de fora da escola? Quais? Como é/foi?

7. **Os alunos do Projovem na cidade**

    - Quem são /como são os alunos do Projovem aqui em _____?
      (Suas principais características socioeconômicas, culturais, psicológicas etc.)
    - Como é o seu compromisso com o estudo?
    - Como é o seu aprendizado?

8. **Perspectivas do jovem após o ProJovem**

    - O que acha que vai acontecer no futuro de seus alunos?
    - O Projovem trabalhou essa questão com os alunos? O que foi feito?

9. **Transferência do ProJovem para o MEC**

    - Tem conhecimento da transferência do ProJovem para o MEC?
    - Qual é a sua opinião sobre isso?

10. **Perspectivas para o ProJovem na cidade em 2012**

    - Sabe o que está planejado?
    - Você acha que deve/ria continuar existindo?

Entrevista em grupo com estudantes

1. **APRESENTAÇÃO**

    - Nome, idade. Contem um pouco sobre vocês para o grupo
    - Como é o dia-a-dia de vocês? Trabalham, têm filhos?

2. **VIDA ESCOLAR**

    - Até que série vocês tinham estudado antes do Projovem?

- Sempre no ensino regular ou já estudaram na EJA?
- Por que você voltou a estudar? Por que escolheu o Projovem?
- Como era na escola regular? Compare a sua experiência na escola regular com o ProJovem?

3. **FALEM DE SUAS EXPERIÊNCIAS NO PROJOVEM**

- O que vocês acham de estudar no Projovem?
- O que consideram mais positivo no Projovem?
- E mais negativo?
- Qual sua opinião sobre os professores no Projovem?
- Para que serve o curso de qualificação profissional?
- Para que servem as atividades de participação cidadã?
- E a informática, funciona/ou bem?
- O que acham da bolsa de R$100,00? Tiveram acesso?
- Como vocês ficaram sabendo do Projovem?
- Por que alguns permanecem e outros desistem do ProJovem?
- Quais as diferenças entre o ProJovem e a escola regular ou a EJA?
- O que mudou na vida de vocês depois que vocês entraram no Projovem?
- E o que vai mudar?
- Se vocês tivessem que passar uma mensagem para o Projovem, qual seria?
- Em sua opinião o ProJovem deve continuar em sua cidade? Por quê?
- O que deve continuar igual no proJovem? O que precisa melhorar?
- Na sua cidade quais são as perspectivas para vocês que concluíram o ProJovem?

Meta 3

O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo.

Meta 3 -Equipe

Pesquisador/a: Maria Clara Di Pierro (coord.) e Salomão Ximenes
Assistentes: Bianca Boggiani Cruz e Mariana Sucupira
Colaboradoras: Rosilene Silva Vieira (Mestrado), Alyne de Figueiredo Ferraz Ferreira e Gisele Isidoro (Iniciação Científica)

Agradecimentos

A equipe de pesquisa agradece a todos os informantes, mencionados ao longo do relatório, e às seguintes pessoas, por sua especial colaboração no acesso aos dados e contribuições a sua análise.

Elmir de Almeida – Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

José Marcelino de Rezende Pinto – Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Kauê Gonçalves Grecco – Executivo Público do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação

Maria Nicia de Castro e Tatiane Maiorga – Técnicas do Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Raimundo Luiz Silva Araújo – Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Rubens Barbosa de Camargo – Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Lista de tabelas, gráficos e quadros

Tabelas

Tabela 1 - São Paulo: Evolução da matrícula no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa 1995/2009

Tabela 2 - Municípios do Estado de São Paulo com informação de gastos em EJA

Tabela 3 - Número de anos e de municípios com informações de gastos em EJA entre 2005-2009

Tabela 4 - Evolução das matrículas presenciais de EJA no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 5 - Evolução das matrículas semipresenciais de EJA no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 6 - Evolução das matrículas de EJA no Estado de São Paulo por etapa (2005-2010)

Tabela 7 - Participação dos provedores nas matrículas de EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 8 - Participação dos provedores nas matrículas de EJA nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo por dependência administrativa (2005-2010)

Tabela 9 - Participação dos provedores nas matrículas de EJA nos ensino médio no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 10 - Variação (em %) da participação das esferas de governo nas matrículas de EJA por etapa/segmento no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 11 - Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por tipo de curso (2005-2010)

Tabela 12 - Matrículas de EJA na rede estadual por tipo de curso (2005-2010)

Tabela 13 - Matrículas de EJA nas redes municipais por tipo de curso (2005-2010)

Tabela 14 - Estado de São Paulo: Distribuição da matrícula pública da EJA por localização (2007-2010)

Tabela 15 - Taxa de cobertura da EJA no Estado de São Paulo (2005-2009)

Tabela 16 - Pessoas de 15 anos e mais matriculadas no Ensino Fundamental regular no Estado de São Paulo (2007-2010)

Tabela 17 - Pessoas de 18 anos e mais matriculadas no Ensino Médio regular no Estado de São Paulo (2007-2010)

Tabela 18 - Idade dos alunos matriculados nos anos iniciais da EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 19 - Faixa etária dos alunos matriculados na EJA nos anos finais do Ensino Fundamental em cursos presenciais no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 20 - Faixa etária dos alunos matriculados na EJA no Ensino Médio em cursos presenciais no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 21 - Taxas de ocupação por faixa etária na Região Metropolitana de São Paulo (2005/10) – em %

Tabela 22 - Estado de São Paulo: Taxas de fecundidade por faixa etária (2000 e 2006) – por 1.000 mulheres

Tabela 23 - Demanda e cobertura da EJA no Estado de São Paulo (2010)

Tabela 24 - Regiões Administrativas dos municípios da amostra

Tabela 25 - Porte populacional dos municípios da amostra (2010)

Tabela 26 - Taxa de urbanização dos municípios da amostra (2010)

Tabela 27 - Grupos de IPRS dos municípios da amostra

Tabela 28 - Dimensão de Escolaridade no IPRS 2008 nos municípios da amostra

Tabela 29 - Taxas de analfabetismo por UF (em %)

Tabela 30 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais nos municípios da amostra

Tabela 31 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais por localização (2010)

Tabela 32 - Taxa de analfabetismo nos municípios da amostra por faixa etária

Tabela 33 - Demanda potencial de EJA no ensino fundamental nos municípios da amostra (2000)

Tabela 34 - Quantidade de municípios da amostra que não apresentaram matrículas de EJA

Tabela 35 - Participação das matrículas de EJA no total da educação básica nas redes públicas no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 36 - Proporção de matrículas de EJA na rede estadual em relação ao total de matrículas da educação básica estadual nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 37 - Participação da EJA no total da educação municipal nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 38 - Estado de São Paulo: Evolução da matrícula de EJA (2005-2010)

Tabela 39 - Evolução das matrículas de EJA nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 40 - Evolução das matrículas estaduais de EJA nos municípios da amostra (2005-10)

Tabela 41 - Municípios com as maiores variações nas matrículas de EJA na rede estadual (2005-10)

Tabela 42 - Evolução das matrículas municipais de EJA nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 43 - Municípios com as maiores variações nas matrículas de EJA nas redes municipais (2005-10)

Tabela 44 - Variação das matrículas e participação da EJA nos municípios da amostra com as maiores redes de educação (2005-2010)

Tabela 45 - Evolução das matrículas de EJA por etapa/segmento e dependência administrativa no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 46 - Evolução das matrículas de EJA EF/anos iniciais nas redes municipais de educação nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 47 - Proporção das matrículas de EJA por tipo de curso no Estado de São Paulo (2005-2010)

Tabela 48 - Proporção de matrículas de EJA em cursos presenciais na rede estadual nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 49 - Municípios da amostra com menos de 60% de matrículas de EJA de tipo presencial na rede estadual em 2010

Tabela 50 - Proporção de matrículas de EJA em cursos presenciais nas redes municipais nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 51 - EJA integrada à Educação Profissional (ensino fundamental ou médio) no Estado de São Paulo

Tabela 52 - Matrículas no Programa Brasil Alfabetizado (2005-2010) nos municípios da amostra

Tabela 53 - Matrículas no ProJovem nos municípios da amostra (2005-2010)

Tabela 54 - FUNDEB e EJA no Estado de São Paulo (2009)

Tabela 55 - Municípios da amostra sem matrículas de EJA (2009)

Tabela 56 - Despesa aluno/ano em EJA (2009)

Tabela 57 - Menores e maiores despesas aluno/ano em EJA (2009), em R$

Tabela 58 - Despesas na subfunção EJA em relação às despesas na função educação (2009)

Tabela 59 - Despesas na subfunção EJA nas bases FINBRA e SIOPE – 2009, em R$

Tabela 60 - Despesas na subfunção nas bases FINBRA e SIAPNet em 2009, em R$

Tabela 61 - Despesas na subfunção EJA na amostra (2005-2009)

Tabela 62 - Despesa aluno/ano em EJA na amostra (2005-2009)

Tabela 63 - Valor aluno/ano estimado da modalidade EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo (2007/2009)

Tabela 64 - Municípios da amostra com elevadas despesas aluno/ano em EJA entre 2005 e 2009 (em R$)

Tabela 65 - Despesas totais e despesas aluno/ano em EJA entre 2005 e 2009 (em R$)

Tabela 66 - Despesas na subfunção EJA em relação às despesas na função educação na amostra (2005-2009)

Tabela 67 - Municípios da amostra com elevadas despesas em EJA em relação às despesas na função educação entre 2005 e 2009 (em %)

Tabela 68 - Jundiaí – Escolaridade da população residente – 2010

Tabela 69 - Jundiaí - Evolução da Matrícula na Educação Básica por Dependência Administrativa (2005/2010)

Tabela 70 - Jundiaí - Matrícula Inicial por Etapa e Dependência Administrativa – 2012

Tabela 71 - Jundiaí - Evolução das matrículas na EJA por etapa e dependência administrativa (2005/2010)

Tabela 72 - Jundiaí – Inscritos, presentes e ausentes no Encceja em 2008 e 2011

Tabela 73 - Jundiaí – Evolução da matrícula em EJA por dependência administrativa e modalidades presencial e semipresencial (2005/2010)

Tabela 74 - Jundiaí: Jovens e Adultos no ensino regular – 2007 a 2010

Tabela 75 - Jundiaí: Evolução da despesa em EJA no município de Jundiaí (2005/2010), em R$

Tabela 76 - Jundiaí: Evolução das despesas em EJA 2005-2011 em R$

Tabela 77 - Ribeirão Preto: Analfabetismo por grupos de idade – 2010

Tabela 78 - Ribeirão Preto: Escolaridade da população residente 2010

Tabela 79 - Ribeirão Preto: Evolução das matrículas na educação básica por dependência administrativa 2005-2010

Tabela 80 - Ribeirão Preto: Matrícula inicial na Educação Básica em 2012

Tabela 81 - Ribeirão Preto: Jovens e Adultos no Ensino Regular por Etapa 2007-2010

Tabela 82 - Ribeirão Preto: Turmas e Inscritos do Programa Brasil Alfabetizado – 2005/2010

Tabela 83 - Ribeirão Preto: Atendimento do Programa Alfabetiza São Paulo 2010/2012

Tabela 84 - Ribeirão Preto: Evolução da matrícula pública na EJA por dependência administrativa 2005/2010

Tabela 85 - Ribeirão Preto: Evolução das matrículas municipais em EJA 2005-2011

Tabela 86 - Ribeirão Preto: inscrições no ENCCEJA

Tabela 87 - Evolução das matrículas na rede estadual por modalidade – 2005/2010

Tabela 88 - Ribeirão Preto: Evolução da despesa realizada pelo Município na Subfunção EJA 2005/2009

Tabela 89 - Ribeirão Preto: Despesas previstas e realizadas com a EJA (2006-2010) em R$

Tabela 90 - Dois Córregos: Evolução das matrículas na educação básica por dependência administrativa

Tabela 91 - Dois Córregos: Escolaridade da população residente 2010

Tabela 92 - Dois Córregos: Evolução das despesas na Função Educação 2005-2009

Tabela 93 - Dois Córregos: Matrícula Inicial na Educação Básica 2012

Tabela 94 - Dois Córregos - Evolução das matrículas na EJA por dependência administrativa

Tabela 95 - Dois Córregos: Jovens e Adultos no ensino regular – 2007 a 2010

Tabela 96 - Dois Córregos - Evolução das despesas municipais com EJA (2005-2009)

Tabela 97 - Cubatão: Analfabetismo por grupos de idade – 2010

Tabela 98 - Cubatão: Escolaridade da população residente – 2010

Tabela 99 - Cubatão: Matrícula inicial na Educação Básica por Dependência Administrativa – 2012

Tabela 100 - Cubatão: Evolução da Matrícula na Educação Básica 2005-2010

Tabela 101 - Cubatão: Turmas e Inscritos no Programa Brasil Alfabetizado 2005/2010

Tabela 102 - Cubatão: Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos e da participação na matrícula total da Educação Básica - 2005-2010

Tabela 103 - Cubatão: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa 2005-2010

Tabela 104 - Cubatão: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa 2005-2010

Tabela 105 - Cubatão: Jovens e Adultos no Ensino Regular Fundamental e Médio 2007/2010

Tabela 106 - Cubatão - Distribuição dos gastos na Educação (2011)

Tabela 107 - Cubatão: Despesas efetuadas na subfunção EJA – 2005/2009 (em R$)

Tabela 108 - São Caetano do Sul: Analfabetismo por grupos de idade – 2010

Tabela 109 - São Caetano do Sul: Escolaridade da população residente – 2010

Tabela 110 - São Caetano do Sul: Evolução das matrículas na educação básica por dependência administrativa (2005/2010)

Tabela 111 - São Caetano do Sul: Evolução das despesas na Função Educação 2005-2009

Tabela 112 - São Caetano do Sul - Evolução das matrículas na EJA por dependência administrativa 2005/2010

Tabela 113 - São Caetano do Sul: Jovens e Adultos no ensino regular – 2007 a 2010

Tabela 114 - São Caetano do Sul - Número de inscritos, presentes e ausentes no ENCCEJA

Tabela 115 - São Caetano do Sul - Evolução das despesas municipais com EJA (2005-2009)

Tabela 116 - Demanda potencial e cobertura da EJA – 2010

Tabela 117 - Jovens e Adultos no Ensino “Regular” – 2007/2010

Tabela 118 - Evolução do atendimento público na EJA 2005-2010 (em %)

Quadros

Quadro 1 - Integração das matrículas e dos recursos no FUNDEB em comparação ao FUNDEF

Quadro 2 - Eixo I: Dados sociodemográficos

Quadro 3 - Eixo II: Dados educacionais

Quadro 4 - Eixo III: Dados de financiamento da educação

Quadro 5 - Municípios com informações de gastos em EJA em 4 e 5 anos entre 2005-2009

Quadro 6 - Valor aluno/ano estimado para o FUNDEB no Estado de São Paulo (2009)

Quadro 7 - Divisão territorial adotada para fins de seleção dos estudos de caso

Gráficos

Gráfico 1 - Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por etapa (2005-2010)

Gráfico 2 - Matrículas de EJA ensino fundamental/anos iniciais no Estado de São Paulo por dependência administrativa (2005-2010)

Gráfico 3 - Matrículas de EJA ensino fundamental anos finais no Estado de São Paulo por dependência administrativa (2005-2010)

Gráfico 4 - Matrículas de EJA no ensino médio no Estado de São Paulo por dependência administrativa (2005-2010)

Gráfico 5 - Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por tipo de curso (2005-2010)

Gráfico 6 - Matrículas de EJA na rede estadual de educação por tipo de curso (2005-2009)

Gráfico 7 - Matrículas de EJA na rede municipal de educação por tipo de curso (2005-2009)

Gráfico 8 - Faixa etária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos em cursos presenciais (2010)

Gráfico 9 - Faixa etária dos alunos da EJA nos anos finais do Ensino Fundamental em cursos presenciais (2010)

Gráfico 10 - Faixa etária dos alunos da EJA no Ensino Médio em cursos presenciais (2010)

Gráfico 11 - Porte populacional dos municípios da amostra

Sumário

NOTA EXPLICATIVA SOBRE O PERCURSO DE PESQUISA 838

1. INTRODUÇÃO 840

2. ETAPA QUANTITATIVA DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO BANCO DE DADOS 846

2.1. PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA 846

2.1.1. SÉRIE HISTÓRICA 847
2.1.2 DIMENSÕES DO BANCO DE DADOS E DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS 848
2.1.3 CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA 859

2.2. ANÁLISE DO BANCO DE DADOS 863

2.2.1. A COBERTURA DA EJA NO CONJUNTO DO ESTADO DE SÃO PAULO 863
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS 883
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA: DADOS EDUCACIONAIS 889
2.2.4. OS PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E PROJOVEM 913
2.2.5. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS PAULISTAS E O FINANCIAMENTO DA EJA 915

2.3. DADOS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO 929

2.3.1. RECEITAS DO FUNDEF/FUNDEB NOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA EM 2005, 2007 E 2009. 929
2.3.2. DESPESAS EM EJA NOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA ENTRE 2005 E 2009 931

2.4. RESULTADOS ALCANÇADOS: ETAPA QUANTITATIVA 937

2.4.1. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA 937
2.4.2. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E A EVOLUÇÃO DA OFERTA PÚBLICA DE EJA 938
2.4.3. SOBRE AS FINANÇAS MUNICIPAIS, O INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO E O GASTO COM EJA 940
2.4.4. SOBRE A ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS BANCOS DE DADOS 942

3. ETAPA QUALITATIVA DE ESTUDOS DE CASO 944

3.1. INTRODUÇÃO 944

3.2. METODOLOGIA 944

3.3. OS CASOS SELECIONADOS 948

3.3.1. ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ 950
3.3.2. ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO 961
3.3.3. ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE DOIS CÓRREGOS 978
3.3.4. ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE CUBATÃO 989
3.3.5. ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL 1005

3.4. RESULTADOS ALCANÇADOS: ESTUDOS DE CASO 1016

3.4.1. SOBRE OS PROBLEMAS DE INFORMAÇÃO 1016
3.4.2. SOBRE AS TENDÊNCIAS DA DEMANDA E DO ATENDIMENTO NA EJA 1018
3.4.3. SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS ESFERAS DE GOVERNO NA GARANTIA DO DIREITO À EJA 1022
3.4.4. SOBRE O FINANCIAMENTO DA EJA E A POLÍTICA DE FUNDOS 1025
4. REFERÊNCIAS 1027
ANEXO 1 1034
INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES JUNTO À REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 1034
ANEXO 2A 1037
INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES JUNTO À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 1037
ANEXO 2B 1041
INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES JUNTO À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – ASPECTOS FINANCEIROS 1041
ANEXO 3 1043
MATRÍCULAS EM EJA E FUNDEB (NOTA TÉCNICA) 1043
ANEXO 4 1059
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1059
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO 1059
ANEXO 5A 1060
ARTIGO 1 1060
ANEXO 5B 1079
ARTIGO 2 1079

Nota explicativa sobre o percurso de pesquisa

O estudo “O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo” foi desenvolvido com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e configurou um dos subprojetos de pesquisa do Núcleo de Estudos “Educação de Jovens e Adultos: Insumos, Processos e Resultados”, em resposta à Chamada Pública por Edital INEP/MEC de agosto de 2009, e concretizado em Convênio em julho de 2010.

Portanto, a pesquisa cujos resultados são apresentados neste relatório foi projetada originalmente em meados de 2009, quando a revisão da literatura e a análise de contexto das políticas públicas de educação de jovens e adultos (EJA) ainda sustentava a hipótese de que as novas condições de financiamento propiciadas pela vigência do FUNDEB favoreceriam uma expansão quantitativa da oferta pública de oportunidades de escolarização básica para a população com 15 anos ou mais de idade, conforme expresso no projeto de pesquisa submetido à Chamada Pública. Como se sabe, a implementação do FUNDEB foi paulatina, e no caso da consideração das matrículas da EJA nos cálculos do Fundo, obedeceu a uma progressão de 1/3 ao ano a partir de 2007.

No transcorrer do processo de pesquisa, a hipótese original teve que ser descartada diante da farta evidência de contração da oferta de EJA no conjunto das redes de ensino do país , e particularmente no Estado de São Paulo, conforme exposto neste relatório. Esse comportamento da oferta escolar surpreendeu pesquisadores e gestores, à medida que ocorreu em um momento de institucionalização das políticas públicas de EJA, com a inclusão da modalidade no escopo geral do financiamento público da educação básica (FUNDEB e PDDE) e nos programas de assistência estudantil (PNLD, PNAE e PNAT). Diante disso, a pesquisa foi redirecionada, privilegiando o objetivo de explicar o comportamento declinante das matrículas, em suas relações com o financiamento da modalidade.

Ao priorizar o estudo das relações entre a oferta escolar e o financiamento, optamos por não realizar a análise dos dados dos Censos Escolares relativos ao perfil, à

formação e às condições de trabalho docente, uma vez que não vislumbramos a possibilidade de desagregar os dados e isolar o fator que interessava à perspectiva de análise escolhida: os salários dos docentes da EJA e seu peso relativo na composição dos gastos com a modalidade .

Outro objetivo específico do estudo enunciado no projeto original de pesquisa também não pode ser atingido devido à indisponibilidade de dados fidedignos. O Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o INEP não publicam as estatísticas de fluxo, rendimento escolar e certificação da modalidade; parte delas foi disponibilizada tardiamente, com alertas para problemas metodológicos na coleta, com reflexos negativos na consistência, o que levou a equipe a descartá-los do escopo de análise.

A falta de informações sobre o rendimento e fluxo escolar, bem como sobre o perfil e as condições de trabalho docente, restringiram a apreciação da qualidade da oferta da educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo, tarefa esta pendente para estudos futuros.

1. Introdução

As políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos no Brasil remontam a meados do século XX e, desde então, sua trajetória foi marcada pela indução federal à implementação descentralizada de sucessivas campanhas de alfabetização (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1983).

Os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 fizeram emergir uma identidade pedagógica peculiar à educação de adultos (BEISIEGEL, 1982; FAVERO, 1983), mas o pensamento emancipador de Freire foi expurgado dos programas governamentais durante o regime militar que, no intuito de absorver, no mercado de trabalho urbano, o afluxo de migrantes rurais pouco escolarizados, institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema escolar (em especial, nas redes estaduais de ensino) por meio do Ensino Supletivo, concebido como estratégia alternativa de certificação e reposição acelerada de escolaridade não realizada na infância ou adolescência (HADDAD, 1991). O paradigma da educação popular, entretanto, inspirou muitas das práticas educativas dos movimentos sociais que impulsionaram a transição à democracia e inscreveram, na Constituição de 1988, o direito à educação escolar em qualquer idade (HADDAD e DI PIERRO, 2005).

As leis aprovadas no período de redemocratização reconheceram a educação fundamental como direito público subjetivo dos jovens e adultos e responsabilizaram as três esferas de governo, em regime de colaboração, pela provisão de cursos e exames para aqueles que fossem analfabetos ou tivessem baixa escolaridade (CURY, 2000; DI PIERRO, 2008). As expectativas então geradas de um reposicionamento da modalidade na agenda das políticas educacionais foram frustradas quando, na década de 1990, a reforma do Estado e o ajuste macroeconômico inspirados nos preceitos neoliberais fizeram com que o governo federal se abstivesse do papel indutor que historicamente desempenhara, passando a cumprir, sobretudo, funções de regulação, em um sistema de ensino crescentemente descentralizado, no qual parte das responsabilidades públicas relativas à EJA foram transferidas para organizações civis (ARELARO e KRUPPA, 2001; BARREYRO, 2007; BEISIEGEL,2003; DI PIERRO, 2001; HADDAD e DI PIERRO, 2005).

Nesse contexto, os municípios, alçados pela Constituição à condição de entes federados autônomos, foram impelidos a assumir crescentes responsabilidades educativas, dentre as quais a alfabetização e o ensino fundamental aos jovens e adultos (ABRUCIO, 2005; VOLPE, 2010). Em meio às dificuldades que os governos subnacionais enfrentaram nesse período para assegurar oportunidades apropriadas de educação básica aos jovens e adultos, sobressai a escassez de meios financeiros, posto que as políticas de fundos da época focalizassem os investimentos públicos na instrução das crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2005; PINTO, 2002)[1].

No início do novo milênio, em um contexto político e econômico diverso, a EJA voltou à agenda do governo federal brasileiro, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada de educação básica (incluindo o financiamento e a assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames (DI PIERRO, 2012; DI PIERRO, VOVIO e ANDRADE, 2008; HENRIQUES & IRELAND, 2005).

Os diagnósticos sobre a situação educacional atual dos brasileiros jovens e adultos são unânimes em apontar a reduzida escolaridade média da população, a persistência de elevados índices de analfabetismo nos grupos de idade mais avançada e profundas desigualdades educacionais entre as gerações, regiões, zonas urbanas e rurais, grupos étnicos e classes de rendimento (BOGUS e ROSEMBERG, 1997; BRASIL, 2008, 2009; DI PIERRO et al, 2008; FERRARO, 2004; INEP, 2003; IPEA, 2010; HADDAD, 2008; GALVÃO e DI PIERRO, 2007; RIBEIRO e BATISTA, 2006; ROSEMBERG e PIZA, 1997).

Para suprir demanda social tão extensa, a oferta de oportunidades de formação para a população jovem e adulta é reduzida, marcadamente urbana e escolarizada, e moldada pelo paradigma pedagógico compensatório (BRASIL, 2008; DI PIERRO, 2005; DI PIERRO e GRACIANO, 2003; HADDAD, 2008; HADDAD e DI PIERRO,

[1] A Emenda Constitucional 14/1996 condicionou o financiamento da educação a um regime de fundos contábeis, que focalizou e subvinculou 60% dos recursos atribuídos pelos estados e municípios ao setor à ampliação da matrícula escolar do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, bem como à melhoria da formação e das condições de trabalho dos docentes. Ao aprovar a instituição do Fundeb, o Congresso incluiu o ensino de jovens e adultos entre os beneficiários, mas o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou essa parte da lei com o intuito de minimizar a complementação financeira devida pelo governo federal aos Estados mais pobres, mantendo assim coerência com a diretriz de contenção do gasto social público e com as demais medidas de ajuste estrutural da economia então realizada nos moldes neoliberais.

2005; RIBEIRO e BATISTA, 2006), cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar (HADDAD et al, 2002).

Essa situação configura uma violação dos direitos educativos construídos socialmente e consagrados na legislação (ARROYO, 2005; CURY, 2000; DI PIERRO, 2001, 2005, 2008; PAIVA, 2006), e um desafio às políticas educacionais, que, recente e tardiamente, vêm incorporando as necessidades formativas dos jovens e adultos à agenda nacional de gestão e financiamento do Ensino Básico (BRASIL, 2008; HADDAD, 2007a, 2007b; HENRIQUES & IRELAND, 2005; MACHADO, 2009), após uma década marcada pelas tendências à descentralização e ao desfinanciamento dos serviços, e transferência de responsabilidades públicas a organizações da sociedade civil.

Como esse novo contexto - em especial, as regras de financiamento do ensino instituídas pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[2] – impactou a configuração e o desenvolvimento contemporâneo do ensino público de jovens e adultos de São Paulo, o Estado mais populoso e economicamente desenvolvido do país? Responder a essa pergunta foi o propósito inicial desta investigação, que analisa as políticas públicas de EJA como componente e expressão das reformas educacionais consoantes à redefinição do papel do Estado na regulação das políticas sociais (BARROSO, 2005; KRAWCZYC e VIEIRA, 2008).

A pesquisa parte do suposto de que o financiamento é um aspecto crucial para a consolidação da EJA no sistema de educação básica no país. Diversos estudos demonstram que o financiamento é componente-chave das políticas de EJA, ora impulsionando-as - como no final da década de 1940, quando um percentual do Fundo Nacional do Ensino Primário foi direcionado ao ensino supletivo de adolescentes e adultos (BEISIEGEL, 2003) -, ora constrangendo-as - como no período de 1997 a 2006, quando as matrículas na escolarização de jovens e adultos foram excluídas dos cálculos

[2] Instituído pela Emenda Constitucional 53 e pela Lei 11.494/2007, o Fundeb reformulou as regras de colaboração entre as três esferas de governo para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo progressivamente em seus cálculos o ensino de jovens e adultos que, entretanto, foi considerado com o menor fator de ponderação (inicialmente 0,7 e depois 0,8 do valor de referência) e o gasto limitado a um teto de 15% do Fundo, restrições estas baseadas em temores (que se mostrariam totalmente infundados) de um "*crescimento desordenado ou explosivo das matrículas na EJA*" (BORGES, 2007, p. 117).

do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Fundef (DI PIERRO, 2001, 2005; GOUVEIA, 2008). O financiamento é também um dos meios pelos quais a União exerce a indução de políticas desconcentradas, empregando recursos fiscais na operação de transferências "voluntárias", condicionadas à adesão dos governos subnacionais aos programas concebidos e controlados pela esfera federal.

Os estudos sobre os custos, o financiamento e o gasto público com a educação de jovens e adultos são escassos e seus autores se ressentem da falta de informações fidedignas desagregadas (DI PIERRO, 2000; HADDAD et al, 2002; GOUVEIA, 2007). Em meados da década de 1990 o gasto público em Educação de Jovens e Adultos correspondia a 1,4% da despesa em educação, prevalecendo o investimento dos Estados (62,3%) e dos Municípios (28,4%) sobre aquele (9,2%) realizado pela União (ABRAHÃO e FERNANDES, 1999). Estimativas realizadas para o período 2001-2004 indicam que a despesa média anual dos Estados e Municípios na modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos representava aproximadamente 0,3% do PIB e cerca de 10% do gasto com educação básica, situado naquele período em torno de 3% do PIB (BRASIL, 2008; CASTRO, 2007), montante insuficiente para fazer frente aos desafios educativos reconhecidos na legislação nacional e nos compromissos assumidos pelo país no plano internacional.

A implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) modificou parcialmente esse quadro, à medida que permitiu a consideração das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, ainda que em condições desfavoráveis em comparação às demais modalidades de ensino (CALLEGARI, 2008; GOUVEIA, 2008; PINTO, 2007). Por essa razão, quando a primeira versão do projeto de pesquisa foi delineada, em 2008, duas hipóteses emergiram do exame da literatura sobre a história das políticas públicas da EJA no Estado e sobre o financiamento da modalidade no sistema público de ensino: a de que a tendência à municipalização do Ensino Fundamental teria continuidade, e a de que a oferta de serviços educativos tenderia ao crescimento, sem que, contudo, estivessem dadas as condições para a provisão de um ensino de qualidade.

Até a década de 1980, a oferta pública de ensino para jovens e adultos no Estado de São Paulo era realizada predominantemente pela rede estadual de ensino. A descentralização da modalidade teve início em 1990 quando muitos municípios absorveram os serviços de alfabetização e pós-alfabetização até então mantidos pela

extinta Fundação Educar, sucedânea do Mobral (HADDAD et al, 1993). A tendência à municipalização se aprofundou a partir de 1996, quando, pelo Decreto 40.673, o governo estadual retirou-se da oferta das séries iniciais da EJA, delegando essa tarefa às municipalidades (CARVALHO, 2006; FURLAN, 2007; VIEIRA, 2011). Desde então, as estatísticas registram a intensificação da municipalização do Ensino Fundamental de jovens e adultos, concomitante ao declínio da oferta privada e, mais recentemente, também das matrículas na rede estadual (Tabela 1).

Diante desse quadro, este estudo também procurou aferir em que medida essa municipalização respondeu aos estímulos da política nacional de fundos de financiamento, ou às estratégias de gestão adotadas pela Secretaria de Estado da Educação em seu relacionamento com os municípios.

Tabela 1
São Paulo: Evolução da matrícula no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa 1995/2009

Ano	Total	Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	N	N	%	N	%	N	%	N	%
1995	347.905	0	-	144.007	41,39	144.082	41,41	59.816	17,19
2000	577.992	33	-	236.293	40,88	297.357	51,44	44.309	7,66
2005	598.384	0	-	250.322	41,83	325.747	54,43	22.315	3,73
2009	389.582	0	-	144.100	36,98	241.300	61,93	4.182	1,07

Fonte: CIE. SEESP. Apud Vieira, 2011.

A hipótese de expansão das matrículas na EJA, por sua vez, baseou-se nas evidências de que, malgrado os termos desfavoráveis pelos quais a modalidade fora incluída no Fundeb, as condições de financiamento por ele criadas eram relativamente melhores que aquelas da década precedente[3], o que gerou a expectativa de que os governos subnacionais seriam induzidos à ampliação de oportunidades educacionais para a população com idade superior a 15 anos. Essa segunda hipótese logo caiu por terra, quando o exame das estatísticas evidenciou que as matrículas nas redes estadual e municipais paulistas sofreram um decréscimo em ritmo superior ao nacional (que foi de 15% no período 2007/2010), operando um recuo de 35,7% matrículas entre 2007 e 2010, sendo que, somente entre 2009 e 2010, essa redução chegou a quase 25%.

[3] Em 2007 (quando o fator de ponderação da modalidade era de apenas 0,7), os cálculos do custo por aluno ao ano na EJA, para efeito de captação do Fundeb variaram de R$_662 nos estados mais pobres a R$1_433 naqueles com maior arrecadação tributária. Embora insuficientes para prover um ensino de qualidade, esses valores eram bem superiores, por exemplo, aos R$ 250 por aluno/ano repassados entre 2002 e 2006 pela União aos Estados e Municípios no Programa Fazendo Escola, ou do per capita gasto pelo governo federal no Programa Brasil Alfabetizado, cuja média dos anos 2007 a 2010 foi, segundo estimativas de Cara e Araújo (2011), de R$ 264,70.

Esse resultado nos levou a problematizar mais detidamente as relações federativas, examinando os mecanismos de articulação sistêmica e coordenação intergovernamental, bem como as tensões inerentes aos processos de descentralização e re-centralização das decisões e das responsabilidades pelo financiamento e provisão dos serviços educativos (OLIVEIRA e SANTANA, 2010), em especial aqueles fenômenos que Abrucio (2005) qualificou como característicos do "federalismo compartimentalizado" brasileiro: isolamento e heterogeneidade dos municípios, cuja capacidade financeira, administrativa e pedagógica é muito desigual; fragmentação de políticas e programas; competição político-eleitoral entre os governos das três instâncias; falta de mecanismos efetivos de redistribuição e coordenação entre elas.

No caso das políticas públicas de EJA, a questão federativa adquire contornos singulares em virtude da herança histórica (pela qual o governo nacional exerce papel estratégico na indução do comportamento dos demais entes federados) e das profundas desigualdades socioterritoriais, que convocam a União ao exercício da função redistributiva e à coordenação de redes colaborativas e mecanismos intergovernamentais de parceria. A problemática da colaboração intergovernamental adquire maior complexidade se consideramos o crescimento da participação dos municípios na matrícula, revertendo o histórico predomínio das redes estaduais na provisão desse serviço educativo, e também quando estudos recentes identificam, no poder local, o principal lócus de inovação político-pedagógica dessa modalidade de ensino (DI PIERRO, 2005; HADDAD, 2007).

Para atender aos objetivos e considerar as hipóteses anteriormente mencionadas, o estudo foi desenhado em duas etapas, sendo a primeira a construção e análise de um banco de dados quantitativos, seguida de uma segunda fase de estudos de caso municipais, abordados respectivamente nos dois capítulos que seguem.

2. Etapa quantitativa de construção e análise do banco de dados

2.1. Percurso metodológico e instrumentos de pesquisa

O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional 53 e pela Lei 11.494/2007, se constitui como principal fonte de financiamento de todas as modalidades da educação básica da rede pública: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Com o objetivo investigar a configuração e o desenvolvimento contemporâneo das políticas públicas de educação de jovens e adultos (EJA) no Estado de São Paulo, examinando os impactos da implantação do Fundeb, a proposta desta etapa de pesquisa foi elaborar um banco de dados para uma amostra de municípios paulistas e estudar o comportamento dessa modalidade de ensino a partir de determinadas variáveis.

O ordenamento constitucional-legal brasileiro, em vigor a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, instituiu um novo pacto federativo. As tensões entre descentralização e centralização não são novas na história e nas legislações brasileiras, mas a atual Constituição estabeleceu um arranjo de dimensões até então inéditas, pois garantiu aos municípios o estatuto de ente federado antes exclusivo dos Estados e da União. Isso quer dizer que os municípios passaram a ter maior autonomia, prerrogativa de elaborar suas leis orgânicas, instituir e arrecadar tributos próprios e eleger seus prefeitos e vereadores. Os municípios também passaram a ter o poder e a responsabilidade de criar um sistema próprio de ensino organizado em regime de colaboração com os sistemas federal e estadual.

As reformas na política educacional colocadas em prática a partir da década de 1990 induziram um processo de municipalização do atendimento escolar, impulsionado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou entre 1996 a 2006 (OLIVEIRA, 2003). A política de fundos, ao vincular o financiamento da educação à quantidade de matrículas, foi a grande responsável pela corrida das prefeituras municipais à ampliação

do atendimento escolar, sobretudo no Ensino Infantil e Fundamental, etapas de atuação prioritária dos municípios segundo a LDB. Nesse novo contexto, a participação das redes municipais no total das matrículas da Educação Básica vem crescendo; em 2012, de acordo com o Censo Escolar, das mais de 32 milhões de matrículas no Ensino Fundamental no país (aí incluídos crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos), 55,55% se efetivaram nas redes municipais de ensino e 33,22% nas estaduais.

Volpe (2010) considera que o debate sobre educação na esfera municipal emerge na discussão sobre as estratégias de descentralização na política brasileira – em especial, no âmbito educacional – e, logo, vincula-se ao tema das possibilidades dos mecanismos descentralizadores articularem-se ou não ao processo de democratização. Nessa perspectiva, estudar os impactos do Fundeb na esfera municipal adquire relevância crescente. As prefeituras executam a política educacional conferindo à oferta escolar brasileira uma diversidade significativa quanto a elementos fundamentais, tais como: carreira de professores, estratégias de formação e condições de oferta. Importa, pois, acompanhar com um pouco mais de cuidado a trajetória do âmbito municipal como espaço de elaboração e implementação de políticas públicas (GOUVEIA, 2008).

Enfim, a considerável representatividade nas finanças públicas nacionais da arrecadação tributária a cargo das municipalidades, de seus gastos e dos recursos a elas transferidos, acrescida da municipalização verificada nas matrículas escolares, justificam uma avaliação mais apurada do comportamento dos municípios (VOLPE, 2010).

2.1.1. Série histórica

A série histórica desta pesquisa compreende o período de 2005 a 2010, uma vez que o Fundeb entrou em vigência em 2007 (até 2020), mas as matrículas na Educação de Jovens e Adultos foram incluídas progressivamente, na proporção de 1/3 no primeiro ano de vigência do fundo, 2/3 no segundo, chegando a 100% apenas no ano de 2009. Em relação ao financiamento, o Fundef previa destinação de 15% de impostos e transferências, mas o Fundeb vincula 20% e ainda inclui outros impostos. Como aponta o Quadro 1, tais acréscimos também foram graduais. Dessa forma, foram objeto de análise os dados anteriores à existência do Fundo (2005 e 2006), os dados do período de transição (2007 e 2008) e os dados referentes ao período de estabilização da política (2009 e 2010). Além disso, esta série histórica compreende a metade final do período de vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal 10.172/01, o que

permite à pesquisa incrementar as avaliações acerca de suas proposições para a EJA e refletir sobre as metas e diretrizes do próximo período.

Quadro 1
Integração das matrículas e dos recursos no Fundeb em comparação ao Fundef[4]

	Fundeb			Fundef
	1º ano	2º ano	3º ano	%
Matrículas em EJA	33,33%	66,66%	100,00%	-
ICMS	16,66%	18,33%	20,00%	15,00%
FPM	16,66%	18,33%	20,00%	15,00%
Lei Kandir (LC nº87/96)	16,66%	18,33%	20,00%	15,00%
ITR	6,66%	13,33%	20,00%	-
IPVA	6,66%	13,33%	20,00%	-
ITCMD	6,66%	13,33%	20,00%	-
Complementação da União	2 bilhões	3 bilhões	4,5 bilhões (a partir do 4º ano: 10% do Fundo)	Sem especificação

Fonte: CALLEGARI, 2010.

2.1.2 Dimensões do banco de dados e descrição das variáveis

Para construir o banco de dados dos municípios paulistas selecionados para amostra, optamos por dividir as informações em três eixos de análise: a) dados sociodemográficos; b) dados educacionais; c) dados de financiamento da educação. O intuito foi realizar um vasto levantamento de informações sobre os municípios, considerando a série histórica 2005-2010, com o objetivo de produzir comparações entre as localidades e tipificar as características referentes às três dimensões propostas, bem como examinar as possíveis alterações ocorridas a partir da implementação do Fundeb.

2.1.2.a. Dados sociodemográficos

As variáveis sociodemográficas organizadas no banco de dados permitem realizar uma caracterização dos municípios da amostra. Para tornar os cruzamentos entre as variáveis educacionais e financeiras inteligíveis, é relevante contextualizar as localidades pesquisadas e levantar indicadores gerais comparáveis. Foram levantados dados relativos ao tamanho, porte, demografia, localização, urbanização e riqueza dos municípios, divididos em onze variáveis (Quadro 2).

[4] Siglas utilizadas na tabela: FPM (Fundo de Participação do Município), ITR (Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural), ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), ITCMD (Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens e Direitos).

Quadro 2 - Eixo I: Dados sociodemográficos

Variável	Descrição	Data	Fonte
1. Nome e código do município	Nome e código do município de acordo com o IBGE.	2010	IMP/Seade
2. Área territorial total	Somatório da área territorial urbana e rural (em km^2).	2010	IMP/Seade
3. Região Administrativa e Região de Governo	O poder Executivo de São Paulo desagrega o Estado em 15 Regiões Administrativas e 42 Regiões de Governo a fim de delimitar conjuntos de municípios com características semelhantes.	2010	IMP/Seade
4. Taxa de urbanização	Percentual da população urbana em relação à população total.	2010	IMP/Seade
5. População por faixa etária	Número de pessoas de 15 anos e mais; número de pessoas de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos, de 25 a 29 anos, de 30 a 59 anos, com 60 anos e mais; percentual da população de 15 anos em mais em relação ao total da população.	2000 e 2010	IMP/Seade
6. Incidência de pobreza	Estimativa do percentual de pessoas abaixo da linha de pobreza em relação à população total. Realizada a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003 e do Censo 2000.	2003	Mapa da Pobreza e Desigualdade do IBGE
7. Índice de Gini	Medida do grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos é igual), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade). Realizado a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003 e do Censo 2000.	2003	Mapa da Pobreza e Desigualdade do IBGE
8. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Indicador que reúne as dimensões de longevidade, educação e renda. O IDH se situa entre 0 e 1, sendo que os valores mais altos indicam níveis superiores de desenvolvimento humano. Inclui o ranking de IDH dos municípios paulistas.	2000	IMP/Seade
9. Renda per capita em salários mínimos	Soma da renda mensal das pessoas residentes nos domicílios, dividido pelo total de pessoas (2000).	2000 e 2010	IMP/Seade
10. Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS/Seade)	Síntese da situação de cada município no que diz respeito a riqueza, escolaridade e longevidade. As variáveis são combinadas em uma tipologia que classifica os municípios em cinco grupos, conforme as características descritas anteriormente. A dimensão escolaridade é classificada da seguinte forma: baixa (até 67), média (68 a 70) e alta (71 e mais).	2006 e 2008	IMP/Seade
11. Produto Interno Bruto (PIB) a preços correntes	Soma em valores a preços correntes de todos os bens e serviços finais produzidos nos municípios em um ano. Inclui o PIB nominal total (em milhões de reais correntes), o PIB per capita e o percentual de participação do PIB municipal em relação ao total do Estado.	2005 a 2008	IMP/Seade

As estatísticas disponíveis que têm por base os municípios paulistas são numerosas, mas algumas estão defasadas no tempo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE anualmente, tem uma estrutura amostral e

fornece apenas informações relativas às grandes regiões e Estados, não permitindo inferir dados desagregados no nível municipal. Por ocasião da construção do banco de dados, o Censo Demográfico de 2010 já encerrara a fase de coleta, mas a divulgação da maior parte dos seus dados foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apenas em 2012, após a conclusão desta etapa da pesquisa. Encontramo-nos em uma situação em que certos indicadores essenciais – como quantidade de anos de estudo e características do analfabetismo da população – estavam defasados em dez anos; por outro lado, os dados recentes seriam divulgados em fins de 2012, o que complexificou, de saída, uma investigação que pretendia analisar modificações ocorridas nos transcorrer da década de 2000.

Para contornar essas limitações, procuramos obter informações junto à Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), órgão da Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo, que sistematiza dados secundários (do IBGE, do SUS, de registros administrativos municipais, etc.) e realiza coleta de informações primárias em uma frequência maior que a dos censos populacionais. Um dos indicadores utilizados foi o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), desenvolvido pelo órgão a pedido da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. O indicador acompanha o paradigma do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), modelo este que pressupõe que a renda per capita é insuficiente como único indicador das condições de vida de uma população, o que torna a inclusão de outras dimensões imprescindíveis à mensuração de tais aspectos. Desse modo, além da renda per capita, o IDH incorpora a longevidade e a escolaridade, adicionando-se assim às condições de saúde e de educação para construir um indicador mais abrangente das condições de vida das populações.

A apuração do IPRS resultou na elaboração de uma tipologia de municípios que permite identificar, simultaneamente, o estágio de desenvolvimento de um determinado município nas três dimensões consideradas. Esse tipo de indicador, apesar de não ser passível de ordenação, permite maior detalhamento das condições de vida existentes no município. Em segundo lugar, incluíram-se variáveis capazes de apreender mudanças nas condições de vida do município em períodos mais curtos que os dez anos que separam os censos demográficos, fonte específica de informações do IDH municipal. E, em terceiro, foram adotados como base de informações, prioritariamente, os registros

administrativos que satisfizessem as condições de qualidade, periodicidade e cobertura, necessárias à produção de um indicador passível de atualização nos anos intercensitários e com a cobertura de todos os municípios do Estado.

As variáveis que compõem cada dimensão são mais sensíveis a alterações ao longo dos anos se comparadas às variáveis que compõem o IDH. O IPRS sintetiza as três dimensões que o compõem, agrupando os municípios paulistas segundo a similaridade de suas situações. A partir da aplicação de uma análise de agrupamentos (análise de *cluster*), foram identificados cinco grupos de municípios paulistas: 1) municípios polo e de alto desenvolvimento econômico: nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais; 2) municípios economicamente dinâmicos e de baixo desenvolvimento social: embora com níveis de riqueza elevados, não são capazes de atingir bons indicadores sociais; 3) municípios de baixo desenvolvimento social e saudáveis: nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores sociais; 4) municípios de baixo desenvolvimento econômico e de transição social: baixos níveis de riqueza e níveis intermediários de longevidade e/ou escolaridade; 5) municípios de baixo desenvolvimento econômico e social: municípios mais desfavorecidos do Estado, tanto em riqueza como nos indicadores sociais. O IRPS teve cinco edições, em 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008.

Para realizar a coleta de dados, utilizamos o sistema denominado Informações dos Municípios Paulistas (IMP), um dispositivo da Seade para consulta a estatísticas referentes aos 645 municípios e ao total do Estado de São Paulo. Também consultamos a base do sistema IBGE Cidades para completar informações que a Seade não fornece.

2.1.2.b. Dados educacionais

O segundo eixo de análise diz respeito às características populacionais relacionadas à educação e fornece indicadores sobre as condições da oferta de ensino nos municípios da amostra.

As informações censitárias mais recentes, do Censo 2010, são as taxas de analfabetismo absoluto da população de 15 anos e mais (por faixas de idade e localização dos domicílios). Assim como o primeiro eixo, demais dados essenciais que dependem de pesquisa censitária encontravam-se defasados no tempo. Recorremos ao Mapa do Analfabetismo no Brasil, publicado pelo Inep/MEC em 2003, que organizou dados sobre analfabetismo com base no Censo 2000, considerando as diferentes dimensões da problemática. O estudo sintetiza e analisa as informações educacionais,

tendo como base o município e traz elementos relevantes, como número médio de anos de estudo da população e taxa de analfabetismo por faixa etária, gênero e raça/cor. Ainda que se refira ao contexto de uma década atrás, trata-se de indicadores que podem ser combinados com informações mais recentes. Além disso, buscamos no banco de dados agregados do Censo 2000, por meio do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), duas informações relevantes que o Mapa não aborda: a demanda potencial por educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio para cada município da amostra.

Os dados referentes às condições da oferta de ensino são provenientes do Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC e podem ser obtidos por município para todos os anos da série histórica desta pesquisa. Com a criação do Fundef e, posteriormente, com as alterações causadas pela implantação do Fundeb, além de ser um instrumento de estatística e pesquisa, os censos escolares tornaram-se a medida para a distribuição dos recursos dos fundos. Se isso não assegura a confiabilidade absoluta dos dados, garante que as informações sobre matrículas, docentes, turmas e estabelecimentos escolares serão coletadas e divulgadas sistemática e anualmente.

O Quadro 3 apresenta as quatorze variáveis relativas à segunda dimensão do banco de dados:

Quadro 3 - Eixo II: Dados educacionais

Variável	Descrição	Período	Fonte
1. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais por faixa etária	Percentual de pessoas de 15 anos e mais analfabetas; percentual de pessoas de 15 a 19 anos, de 20 a 29, de 30 a 44 anos, de 45 a 59 e de 60 anos e mais analfabetas em relação ao total da população.	2000 e 2010	Mapa do Analfabetismo no Brasil/ MEC e Censo 2010/ Sidra/IBGE
2. Características do analfabetismo da população de 15 anos e mais	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais estratificada por gênero (masculino ou feminino); localização (urbana ou rural); raça/cor (branca, amarela, parda ou negra); rendimento domiciliar em salários mínimos (até 1, de 1 a 3, de 3 a 5, de 5 a 10 ou mais de 10). Para 2010, há apenas os dados de localização.	2000 e 2010	Mapa do Analfabetismo no Brasil/ MEC e Censo 2010/Sidra/ IBGE
3. Taxa analfabetismo funcional da população de 15 anos e mais por faixa etária	Número total e percentual de pessoas de 15 anos e mais com menos de quatro anos de estudos completos. Taxa de analfabetismo funcional por faixa etária: de 15 a 19, 20 a 24, 25 a 39, 40 a 59, 60 anos e mais.	2000	Censo 2000/ Sidra/ IBGE
4. Número médio de séries concluídas pela população de 15 anos	Número médio de séries concluídas da população de 15 anos e mais.	2000	Mapa do Analfabetismo no Brasil/ MEC

e mais			
5. Demanda potencial por EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Número absoluto e percentual de pessoas de 15 anos e mais com até 7 anos de estudos (demanda no Ensino Fundamental); número absoluto e percentual de pessoas de 18 anos e mais que tenham feito entre 8 e 10 anos de estudos (demanda no Ensino Médio).	2000	Censo 2000/Sidra/ IBGE
6. Número de matrículas no Projovem	Número de matrículas no ProJovem "original" (2005-2007) e no ProJovem Urbano (2008-2010).	2005-2010	Secretaria Nacional de Juventude
7. Número de matrículas e de turmas no Programa Brasil Alfabetizado	Número de matrículas e de turmas no Programa Brasil Alfabetizado.	2005-2010	Mapa do Programa Brasil Alfabetizado/ Secad/MEC
8. Sistema Municipal de Educação	Existência ou não do Sistema Municipal de Educação.	2009	SICME
9. Plano Municipal de Educação	Existência ou não do Sistema Municipal de Educação.	2009	SICME
10. Rendimento e movimento escolar	Taxas de aprovação, reprovação e abandono na EJA por etapa: Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. (Estado de São Paulo 2008-2010 e rede estadual dos municípios paulistas 2009-2010).	2005-2010	Inep e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
11. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos	Quantidade de matrículas na EJA por: - Etapa: presencial/Ensino Fundamental, presencial/ Ensino Médio, semipresencial/Ensino Fundamental, semipresencial/Ensino Médio, integrada à Educação Profissional; - Dependência administrativa: federal, estadual, municipal ou privada.	2005-2010	Censo Escolar/Inep
12. Participação das matrículas de EJA no total de matrículas na educação básica	Número de matrículas na EJA sobre o número total de matrículas na educação básica por dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada).	2005-2010	Censo Escolar/Inep
13. Número de funções docentes na EJA	Número de funções docentes na EJA por etapa de ensino e dependência administrativa.	2005-2010	Censo Escolar/Inep
14. Número de estabelecimentos escolares de EJA	Número de estabelecimentos escolares de EJA por localização (rural ou urbano) e dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada).	2005-2010	Censo Escolar/Inep

Foram coletados, no Censo Escolar, quatro tipos de dados para cada um dos municípios do estudo: número de matrículas na EJA, percentual das matrículas nessa modalidade de ensino em relação ao total de matrículas na educação básica, número de funções docentes e de estabelecimentos escolares com turmas de EJA. Para cada uma das informações, procuramos observar estratificações de etapa, dependência administrativa e localização. Informações relativas a sexo, faixa etária e raça/cor dos estudantes foram analisadas para o conjunto do Estado. As informações do Censo Escolar foram analisadas a partir das sinopses estatísticas elaboradas pelo Inep e dos

microdados manipulados por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Todas as fontes utilizadas nesta pesquisa têm como unidade o município, com exceção das variáveis que envolvem os microdados do Censo Escolar, para os quais a unidade é o aluno ou a escola.

Obtivemos o banco de dados do Inep/MEC referente às matrículas e turmas do Programa Brasil Alfabetizado[5] para os municípios paulistas no período pesquisado. O banco de dados não inclui as desistências, apenas as matrículas efetivas em cada ano. Também tivemos acesso, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, ao número de matrículas no ProJovem[6] no Estado de São Paulo, na etapa do ProJovem "original" (2005-2007) e do ProJovem Urbano (desde 2008).

As informações sobre a existência ou não de Sistema Municipal de Educação (SME) e de Plano Municipal de Educação foram obtidas por meio do banco de dados do Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME). O SME é a organização legal dos elementos que se articulam para a concretização da autonomia do município na área da educação.

2.1.2.c. Dados do financiamento da Educação

A terceira e última dimensão de análise abrange indicadores da capacidade financeira dos municípios da amostra, as receitas e as despesas em Educação e na subfunção Educação de Jovens e Adultos. A proposta da pesquisa foi examinar o comportamento do financiamento da educação na esfera municipal e investigar qual é relação entre esses fatores, os dados educacionais e os indicadores socioeconômicos municipais. Para tanto, levantamos variáveis relacionadas à capacidade financeira municipal, receitas e despesas em Educação entre os anos de 2005 e 2009.

A Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101 de 2000) determina que o poder executivo da União deve realizar, até o dia trinta de junho, a consolidação, nacional e por esfera de governo, das contas dos entes da federação relativas ao exercício anterior, e a sua divulgação por meio eletrônico de acesso público. Dessa maneira, os dados de 2010 não foram considerados por não estarem consolidados e disponíveis por ocasião da construção do banco de dados.

[5] Trata-se de uma campanha de alfabetização por meio da qual o governo federal transfere recursos para os Estados e municípios pagarem bolsas a coordenadores e monitores, que se dispõem a alfabetizar jovens e adultos em espaços comunitários ou escolares, por períodos de 6 a 8 meses. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br

[6] O Programa Nacional de Inclusão de Jovens destina-se à elevação de escolaridade de jovens pobres que não concluíram o Ensino Fundamental. Mais informações: http://www.projovemurbano.gov.br/site/

A tese de doutorado de Geruza C. M. Volpe, *O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas* (defendida no ano de 2010 na Universidade Estadual de Campinas) foi de grande valia para nos orientar na triagem dos dados. Sua pesquisa realizou uma discussão teórica abrangente sobre os aspectos econômico-tributários e históricos do financiamento da EJA no Brasil, culminando em um estudo empírico do estado de Minas Gerais e de uma amostra estratificada de 24 municípios mineiros. A pesquisadora buscou compreender, a partir dos dados disponíveis, a problemática de financiamento da EJA no quadro geral da política, das finanças públicas e do direito tributário. Seus esclarecimentos sobre política fiscal, carga tributária e financiamento público da educação em âmbito municipal nos auxiliaram na coleta e sistematização de dados pertinentes.

Relatórios de pesquisa e artigos realizados no âmbito do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (NuPE), da Universidade Federal do Paraná – que reúne projetos de investigação relacionados à problemática do financiamento da educação na esfera municipal – também foram tomados como parâmetro, notadamente os trabalhos da coordenadora do núcleo, Andréa B. Gouveia. Orientações do professor Rubens Barbosa de Camargo, docente da Faculdade de Educação da USP, realizadas pessoalmente no decorrer da pesquisa, nos ajudaram a destrinchar as variáveis de execução orçamentária.

Nossos interlocutores e o trabalho da coleta dos dados apresentaram, de saída, as dificuldades em pesquisar o financiamento municipal da educação. A despeito dos recentes esforços de sistematização na contagem das matrículas, receitas e gastos devidos à implantação do Fundeb, as bases de dados têm informações incompletas e incongruentes. Em relação aos gastos em EJA, não há mecanismos que induzam os gestores a informar os gastos específicos nessa subfunção, além de não haver clareza na forma e nos critérios de declaração dessas despesas – por exemplo, os gastos com os proventos dos professores que atuam simultaneamente na EJA e no Ensino Fundamental devem ser contabilizados de que maneira? É necessário, pois, encarar os dados como um referencial – sujeito a erros, superestimações, alterações propositais ou não –, mas que possuem significado e relevância.

Não seria possível, nesta fase da pesquisa, realizar o esforço de buscar em cada prefeitura e nos tribunais de contas, pessoalmente ou por meio das páginas eletrônicas das administrações municipais, os demonstrativos e balancetes referentes às receitas e

despesas em Educação, o que foi planejado para a segunda fase de estudos de caso.

A solução foi recorrer a três sistemas de publicação dos balanços municipais, que sistematizam e apresentam dados padronizados para todos os municípios do Estado de São Paulo. O primeiro deles é o "Finanças do Brasil – Dados contábeis dos municípios (Finbra)", elaborado pela Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda (STN/MF) e publicado anualmente em atendimento às exigências da Lei de Reponsabilidade Fiscal. O sistema, disponível na Internet, contém dados da execução orçamentária (receita, despesa e despesa por função e subfunção) e do balanço (ativo e passivo) individualizados por município e consolidados por unidade da federação. Os dados são extraídos dos balanços das Secretarias Municipais da Fazenda e enviados à Caixa Econômica Federal, que consolida e organiza as informações em um sistema eletrônico próprio. É importante ressaltar que há municípios que deixam de passar as informações; em 2009, por exemplo, dos 5.565 municípios brasileiros, 233 não constam no banco de dados. Os números podem ser atualizados por decisão da STN ou à medida que os municípios informam alterações de valores. Na opção de consulta por subfunção, é possível localizar os gastos na Educação de Jovens e Adultos declarados pelos municípios.

A segunda fonte de pesquisa é o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), mecanismo informatizado de coleta, processamento e disseminação de informações referentes aos orçamentos públicos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2010). Operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o SIOPE possui caráter declaratório e os poderes executivos dos entes da federação são responsáveis pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas. Com objetivo de padronização do tratamento gerencial e transparência das finanças públicas, o sistema apresenta as receitas destinadas à Educação e ao Fundeb de forma desagregada (impostos, transferências, complementação, convênios, operações de crédito, etc.), realiza cálculos automáticos dos percentuais mínimos obrigatórios de aplicação de recursos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e informa em quais subfunções eles estão sendo aplicados.

Cabe ressaltar que o preenchimento dos dados orçamentários é condição indispensável para a realização de transferências voluntárias e assinatura de convênios com o FNDE, bem como para a transferência dos recursos de complementação do

Fundeb para as unidades da federação que não atingirem o valor mínimo nacional – o que não é o caso de São Paulo. Segundo os documentos oficiais, uma das funcionalidades do sistema é apresentar mecanismos que promovem a correspondência dos dados declarados com os demonstrativos contábeis publicados pelos entes da federação, ou seja, a validação dos dados é realizada antes da transmissão das informações, mediante a utilização de "filtros de consistência". O sistema também está sujeito a alterações constantes. Ao longo da pesquisa, nos deparamos com diversas mudanças nos dados do Siope e localizamos inconsistências de informações no seu interior.

Finalmente, há o Sistema de Informações da Administração Pública (SIAP) do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE), banco de dados que congrega informações em âmbito municipal, referentes aos aspectos orçamentário, financeiro e operacional, componentes dos processos de prestação de contas dos órgãos municipais. As informações são fornecidas pelos próprios municípios e publicadas anualmente, desde 1997, pela página eletrônica do SIAPNet. Os dados referentes aos aspectos econômico-financeiros são objeto de confirmação pelo Tribunal, que procede as alterações que se fizerem necessárias.

O banco de dados utilizou as informações organizadas e publicadas pelo Finbra, que apresenta um mecanismo de declaração, coleta e verificação de dados baseado nos balanços municipais e padronizados pela Caixa para todo o Brasil. As Secretarias Municipais da Fazenda ou Planejamento são as responsáveis pela declaração das informações, enquanto, no Siope, são os gestores da área de Educação, via de regra, que realizam essa tarefa. Os dados referentes às variáveis que o Finbra não abrange ou aos municípios que porventura não informaram sua situação para a STN foram, na medida do possível, complementados pelos bancos do Siope e SIAP. As despesas informadas na subfunção EJA, o foco principal desta pesquisa, foram exploradas nos três bancos de dados a fim de identificar possíveis diferenças. Os três sistemas atualizam os dados a preços correntes.

Quadro 4. Eixo III: Dados de financiamento da educação

a) Capacidade financeira dos municípios			
Variável	Descrição	Datas	Fonte
1. Receita Orçamentária	Montante per capita dos recursos públicos municipais anuais (com base na população no ano de 2010). É formada pela Receita Tributária (proveniente da arrecadação própria do município, como as receitas do IPTU e ISS) e pelas Transferências Intergovernamentais (provenientes da União e dos Estados).	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
2. Déficits/superávits primários	Diz respeito à situação fiscal dos municípios, isto é, aponta se há sobra ou falta de recursos (dívidas) em determinado ano. É obtido através da subtração das Receitas pelas Despesas Orçamentárias. O número é dado em termos percentuais em relação à Receita Orçamentária.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
3. Transferências da União para o município	Recursos que são transferidos da União para o município como, por exemplo, a cota-parte do FPM, ITR e IOF e transferências do SUS e do FNDE. O número é dado em termos percentuais em relação à Receita Orçamentária.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
4. Transferências do Estado para o Município	Recursos que são transferidos do Estado para o município como a cota-parte do ICMS, IPVA e IPI-Exportação e transferências relativas a consórcios públicos. O número é dado em termos percentuais em relação à Receita Orçamentária.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
b) Receitas relativas à Educação			
5. Receitas do Fundef/Fundeb	Receitas do Fundef/Fundeb por aluno/ano. Para o Fundef, considera-se as matrículas no Ensino Fundamental da rede municipal, e para o Fundeb, na Educação Básica da mesma rede. Também calculamos o valor do teto de gastos em EJA de 15% do total do fundo em cada ano para o Estado de São Paulo.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
6. Receita líquida do Fundeb/Fundef	Diz respeito às perdas ou ganhos de recursos de cada município devido à política de fundos. É obtida através da subtração das receitas "recebidas" do fundo pelas receitas "entregues" ao fundo (subvinculação de impostos e transferências). Expresso em percentuais em relação ao total das receitas vinculadas à Educação.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
7. Outras receitas vinculadas à Educação	Total das receitas destinadas à Educação provenientes de transferências do FNDE (inclui o salário-educação) e de convênios com a União, o Estado ou outros municípios. O número é dado em termos percentuais em relação ao total das receitas vinculadas à Educação.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
8. Total das receitas vinculadas à Educação	Montante de recursos que constitucionalmente são destinados à Educação. É obtido pela soma dos seguintes elementos: 25% de impostos e transferências; receita líquida do Fundef/Fundeb; outras receitas da Educação (recursos do FNDE, salário-educação, convênios, etc.). O número é dado em termos percentuais em relação às Receitas Orçamentárias.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
c) Despesas em Educação			
9. Despesas empenhadas na Função Educação	Gastos municipais em Educação (inclui todas as etapas e modalidades oferecidas pelo município). Os valores são fornecidos por aluno/ano e em termos percentuais em relação às Despesas Orçamentárias.	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN
10. Despesas empenhadas na subfunção EJA	Gastos municipais em EJA. Os valores são fornecidos: a) em número absoluto (para as três fontes pesquisadas); b) aluno/ano; c) em termos percentuais em relação às Despesas na Função Educação;	2005, 2007 e 2009	Finbra/STN Siope/FNDE TCE
11. Despesas empenhadas nas subfunções EF e EI	Gastos municipais no Ensino Fundamental (aluno/ano e em relação às despesas na Função Educação) e na Educação Infantil (aluno/ano e em relação às despesas na Função Educação). Os valores serão utilizados para efeitos de comparação.	2005 -2009	Finbra/STN

12. Percentual de aplicação em MDE	Cálculo do percentual de investimento em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) para verificar o cumprimento do mínimo constitucional de 25%. Para os municípios, o artigo 11 da LDB determina que os 25% obrigatórios devem ser aplicados exclusivamente em Educação Infantil e Ensino Fundamental.	2005, 2007 e 2009	TCE
13. Valor aluno-ano estimado para a EJA no Fundeb	Estimativa do valor aluno-ano do Fundeb no Estado de São Paulo para as duas modalidades de EJA que entram na composição do fundo: a) EJA presencial com avaliação no processo; b) EJA presencial integrada à Educação Profissional. Corresponde ao resultado da divisão do montante de recursos (estimativa de arrecadação) pelo número de alunos, de acordo com as ponderações pertinentes.	2007 e 2009	Inep/MEC

Optamos por considerar os anos de 2005, 2007 e 2009 para o eixo do financiamento, uma vez que é possível apreender as dimensões e as tendências gerais dos números nesse período. Devido à relevância dos dados relativos às despesas em EJA, no entanto, a proposta foi observar todos os anos da série histórica delimitada nesta pesquisa.

O Portal da Transparência do Governo Federal aponta que as Receitas e Despesas Orçamentárias são aquelas que fazem parte do orçamento público estabelecidos na Lei Orçamentária Anual e devem ser autorizadas pelo Legislativo. O processamento das despesas públicas envolve, pelo menos, três estágios: o empenho (ato que oficialmente reserva um determinado montante do orçamento público para realizar uma despesa específica); a liquidação (fase da prestação do serviço); e o pagamento. Isso quer dizer que, em se tratando do gasto público, há três tipos de dados que podem ser analisados. Trabalharemos apenas com os dados da primeira fase do processo de despesa, uma vez que o Finbra considerou, até 2009, apenas os valores empenhados. Vale ressaltar que isso pode gerar distorções. Como não há tempo hábil para executar, no próprio ano, uma boa parcela dos investimentos empenhados, a execução efetiva só ocorre em anos seguintes, isso quando não é cancelada. Nesse contexto, a mensuração dos investimentos pelos valores empenhados pode gerar superestimativas e conclusões equivocadas (GOBETTI, 2006).

2.1.3 Constituição da amostra

Com o intuito de extrair dos 645 municípios do Estado de São Paulo uma amostra cuja dimensão, no âmbito desta pesquisa, tornasse viável a análise dos dados – em função do tempo e do tamanho da equipe – optamos por considerar, em primeiro lugar, os dados referentes ao financiamento da educação. Para compor a amostra, partimos dos dados disponíveis sobre as despesas na subfunção EJA, uma vez que a

proposta era realizar uma investigação acerca dos possíveis impactos das alterações do financiamento dessa modalidade de ensino.

A tese de doutorado de Volpe, referida anteriormente, realizou um estudo sobre o financiamento de EJA para uma amostra de 24 municípios do Estado de Minas Gerais no período de 1996 a 2006. Após idas e vindas causadas por alterações nos dados do Censo Escolar, a pesquisadora selecionou os municípios do Estado para os quais havia mais informações de número de matrículas. Então, selecionou para cada uma das 12 mesorregiões do Estado, os municípios com o maior e com o menor gasto aluno/ano na EJA declarado no ano de 2006. Se o município informasse R$0,00 de investimento, mas indicasse matrícula, assumia-se que havia um provável "equívoco" e selecionava-se o próximo município da lista.

Para o período de 2005-2009, não há mais o problema da falta de informações censitárias sobre matrículas. Então, a partir da experiência descrita acima, buscamos compor a amostra de acordo com a disponibilidade ou não de dados sobre gastos em EJA na esfera municipal. Como nem todos os municípios declaram gastos na modalidade, buscamos no sistema Finbra/STN quantos municípios informaram algum investimento em EJA em cada ano da série histórica. Em seguida, verificamos quantos e quais municípios informaram gastos em EJA em, pelo menos, quatro dos cinco anos em questão. Obtivemos os seguintes resultados em relação aos 645 municípios do Estado de São Paulo:

Tabela 2 - Municípios do Estado de São Paulo com informação de gastos em EJA

Ano	Número de municípios
2005	140
2006	179
2007	202
2008	195
2009	218

Fonte: Finbra/STN

Quase 34% dos municípios paulistas declararam gastos em EJA em 2009, ano em que esse número foi mais elevado (Tabela 2). Esse valor aponta que os gastos em EJA ainda são, na maior parte dos casos, declarados em outras rubricas, o que dificulta a avaliação do financiamento dessa modalidade. Também não sabemos, nessa fase da pesquisa, a qualidade e a consistência dos dados informados – podemos apenas afirmar que são diferentes de zero. A Tabela 2 aponta uma tendência de ligeiro aumento do

número de municípios que declaram gastos em EJA a partir de 2005, com um recuo entre 2007 e 2008.

Tabela 3
N. de anos e de municípios com informações de gastos em EJA entre 2005-2009

Número de anos	Número de municípios
0	339
1	67
2	55
3	56
4	51
5	77
Total	**645**

Fonte: Finbra/STN

A Tabela 3 mostra a (ir)regularidade com que os municípios paulistas informaram algum gasto em EJA no período 2005-2009. Cabe ressaltar que há mais municípios que forneceram informações para os cinco anos considerados que para quatro anos ou menos, o que sugere que uma vez que a EJA é especificada na planilha de despesas municipais, cria-se uma rotina ou um padrão de declaração dos gastos. Chama atenção o número de municípios que nunca informaram gastos nessa subfunção no período analisado: 339 ou 52,5% dos municípios paulistas. Não há nenhum tipo de incentivo, orientação ou vantagem para os gestores declararem os gastos de forma desagregada, além de haver dificuldades e falta de critérios para realizar essa tarefa.

Na constituição da amostra da pesquisa, optamos por considerar todos os 128 municípios paulistas (19,84% do universo) que informaram gastos em EJA em, pelo menos, quatro anos entre 2005 e 2009 (Quadro 5). Consideramos que esse é o número mínimo aceitável para permitir comparações entres os municípios ao longo dos anos; um valor que aumenta a probabilidade de os dados informados serem mais consistentes, já que parece ter se tornado uma prática fiscal do município em um período equivalente ou maior a uma eleição municipal.

Quadro 5 – Municípios com informações de gastos em EJA em 4 e 5 anos entre 2005-2009

Municípios com informações para 5 anos da série histórica		Municípios com informações para 4 anos da série histórica
AMPARO	ITAPECERICA DA SERRA	AGUAI
ANDRADINA	ITUVERAVA	ATIBAIA
APARECIDA	JABORANDI	AVARE
AREIOPOLIS	JABOTICABAL	BARRETOS
ARTUR NOGUEIRA	JACAREI	BARUERI
ARUJA	JUMIRIM	BIRITIBA-MIRIM
ASSIS	MAUÁ	BORBOREMA
AVANHANDAVA	MIRASSOL	CABREÚVA
BADY BASSITT	MOJI MIRIM	CAIEIRAS
BARBOSA	MOMBUCA	CASTILHO
BARRINHA	MURUTINGA DO SUL	CORDEIRÓPOLIS
BATATAIS	OSASCO	CRUZEIRO
BEBEDOURO	PALMEIRA D'OESTE	CUBATÃO
BENTO DE ABREU	PEREIRA BARRETO	DOBRADA
BOM JESUS DOS PERDÕES	PIRACAIA	GUATAPARA
BOTUCATU	PIRACICABA	HOLAMBRA
BREJO ALEGRE	PLATINA	IBATE
CAFELANDIA	PRADÓPOLIS	ILHA SOLTEIRA
CAIABU	PRAIA GRANDE	ITAÍ
CAMPINAS	PRES. VENCESLAU	JUNDIAÍ
CAPAO BONITO	PROMISSÃO	LENCÓIS PAULISTA
CARAPICUÍBA	QUEIROZ	MACATUBA
CASA BRANCA	REGISTRO	MARINÓPOLIS
COLÔMBIA	RIBEIRÃO DOS ÍNDIOS	MOGI DAS CRUZES
CORUMBATAÍ	RIBEIRÃO PIRES	MOGI GUAÇU
CRAVINHOS	RINCÃO	MONTE ALTO
CRUZÁLIA	SANDOVALINA	MORRO AGUDO
DIADEMA	S. BERNARDO DO CAMPO	NOVAIS
DOIS CÓRREGOS	SAO CAETANO DO SUL	NOVO HORIZONTE
FRANCA	SAO CARLOS	PEDERNEIRAS
GARCA	SAO PAULO	PEDREGULHO
GUAÍRA	SERTAOZINHO	PIRAJUÍ
GUARARAPES	SETE BARRAS	POÁ
GUARAREMA	TAIAÇU	PRESIDENTE EPITÁCIO
GUARUJA	TAQUARITUBA	RIBEIRAO BONITO
GUARULHOS	URU	SUMARÉ
IBIRAREMA	VALPARAÍSO	SUZANO
IGARACU DO TIETÊ	VÁRZEA PAULISTA	TABOÃO DA SERRA
INÚBIA PAULISTA		TAGUAÍ

Fonte: Finbra/STN

2.2. Análise do banco de dados

2.2.1. A cobertura da EJA no conjunto do Estado de São Paulo

Foram analisados os microdados do Censo Escolar e das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar para o período entre 2005 e 2010, com o objetivo de detectar as tendências da evolução na cobertura de EJA no Estado de São Paulo ao longo dos anos e observar as características das matrículas, enfatizando as redes públicas de educação. Trabalhamos com as seguintes variáveis relativas às matrículas de EJA: etapa/segmento (Ensino Fundamental/anos iniciais, Ensino Fundamental/anos finais, Ensino Médio); tipo de curso (presencial, semipresencial, integrada à Educação Profissional) e dependência administrativa (federal, estadual, municipal, privada). Também coletamos dados relativos à faixa etária e localização do domicílio dos alunos da EJA.

2.2.1.a. Matrículas de EJA no Estado de São Paulo

As Tabelas 4 e 5 apresentam o quadro geral da evolução das matrículas de EJA no Estado de São Paulo.

Tabela 4
Evolução das matrículas presenciais de EJA no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Total Geral*	Total (Pres.)	Fundamental					Médio					Educ. Prof.
			Total	Fed	Est.	Mun.	Part	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Fed.
2005	1.136.872	873.564	473.417	-	143.717	314.559	15.141	400.147	-	367.897	14.107	18.143	-
2006	1.067.563	834.894	433.056	-	142.165	284.101	6.790	401.838	32	373.562	13.744	14.500	-
2007	932.658	755.173	375.600	-	125.748	246.112	3.740	379.573	46	358.410	11.524	9.593	161
2008	911.241	742.704	380.162	-	108.310	267.808	4.044	362.542	14	340.653	11.495	10.380	234
2009	794.129	638.244	324.329	-	87.230	233.442	3.657	313.915	-	294.708	10.413	8.794	300
2010	606.029	503.350	260.477	-	58.139	200.114	2.224	242.873	-	228.970	9.268	4.635	328

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.
*Inclui Ensino Fundamental e Ensino Médio em cursos presenciais, semipresenciais e EJA-EP. Não inclui as matrículas de jovens e adultos na Educação Especial, organizados em separado nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar. Em 2010, foram registradas pouco mais de 7 mil matrículas nessa modalidade.

Tabela 5
Evolução das matrículas semipresenciais de EJA no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Total Geral*	Total (Semi)	Fundamental					Médio				
			Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.
2005	1.136.872	263.308	124.967	-	106.605	11.188	7.174	138.341	-	124.800	4.400	9.141
2006	1.067.563	232.669	105.549	-	93.346	7.882	4.321	127.120	-	117.911	1.899	7.310
2007	932.658	177.324	77.938	-	68.461	8.025	1.452	99.386	-	92.805	4.338	2.243
2008	911.241	168.303	72.526	-	61.137	10.020	1.369	95.777	-	88.152	5.110	2.515
2009	794.129	155.585	65.253	-	56.870	7.858	525	90.332	-	84.355	5.218	759
2010	606.029	102.351	42.431	-	34.435	7.952	44	59.920	-	53.826	6.005	89

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.
*Inclui Ensino Fundamental e Ensino Médio em cursos presenciais, semipresenciais e EJA-EP. Não inclui as matrículas de jovens e adultos na Educação Especial.

De um modo geral, o que se observa é um equilíbrio nas matrículas nas duas etapas da educação básica, um predomínio dos cursos presenciais sobre aqueles organizados de forma semipresencial, uma intensa municipalização do Ensino Fundamental de jovens e adultos (observando-se a completa retirada do Estado das séries iniciais) e a reduzida expressão tanto da rede privada quanto da rede federal de ensino.

A Tabela 6 e o Gráfico 1 mostram a evolução nas matrículas de EJA no Estado de São Paulo por etapa e apresentam a proporção de matrículas de EJA no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)[7].

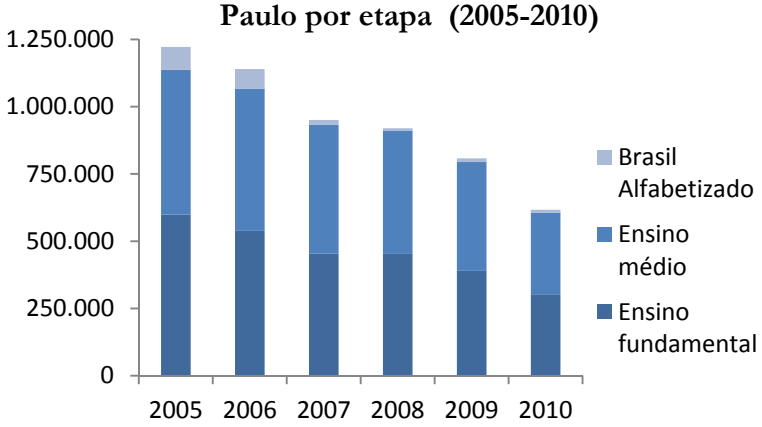
Tabela 6
Evolução das matrículas de EJA no Estado de São Paulo por etapa (2005-2010)

Ano	Total*	EF	EF (%)	EM	EM (%)	PBA	PBA (%)
2005	1.221.962	598.384	48,97	538.488	44,07	85.090	6,96
2006	1.140.301	538.605	47,23	528.958	46,39	72.738	6,38
2007	950.726	453.538	47,70	479.120	50,40	18.068	1,90
2008	919.718	452.688	49,22	458.553	49,86	8.477	0,92
2009	807.990	389.582	48,22	404.547	50,07	13.861	1,72
2010	617.010	302.908	49,09	303.121	49,13	10.981	1,78

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Secad/MEC. Organização das autoras.
*Inclui as matrículas no PBA e em EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio em cursos presenciais, semipresenciais e EJA-EP. Não inclui as matrículas de jovens e adultos na Educação Especial.

[7] É necessário salientar que a organização dos cursos do PBA e a metodologia de coleta de dados são específicas do programa e, a rigor, não são comparáveis aos registros do Censo Escolar. Diferente da modalidade EJA, os jovens e adultos matriculados no PBA não são contabilizados no Censo Escolar; as estatísticas são organizadas separadamente pelo MEC. Incluímos o PBA na Tabela 6 e no Gráfico para compreender a dimensão relativa do programa e a evolução das matrículas entre 2005 e 2010.

Gráfico 1 – Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por etapa (2005-2010)



Fontes: Censo Escolar, INEP/MEC. Secad/MEC. Organização das autoras.
*Inclui as matrículas no PBA e em EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio em cursos presenciais, semipresenciais e EJA-EP. Não inclui as matrículas de jovens e adultos na Educação Especial.

Os dados apontam que houve diminuição de matrículas em todos os anos entre 2005 e 2010. Considerando as diferentes etapas, observa-se que também houve diminuição constante das matrículas no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM). Houve queda de 49,43% das matrículas de EF entre 2005 e 2010; a etapa respondia por 48,97% das matrículas, em 2005, manteve-se praticamente estável em números proporcionais, passando para 49,09% em 2010. Em 2005, 44,07% das matrículas de EJA do Estado eram no Ensino Médio, percentual que subiu para 49,13% em 2010. Isso significa que o EM aumentou sua participação relativa, mas houve queda de 43,71% do número absoluto de matrículas nessa etapa.

O comportamento das inscrições no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) também é semelhante, mas a queda foi ainda mais acentuada. Houve perda de 87,09% do total de matrículas de 2005 a 2010, com um pequeno aumento entre 2008 e 2009. O PBA deve ser analisado em separado por ser uma política do governo federal de natureza diversa da modalidade EJA, e responder a uma lógica específica de financiamento. De qualquer forma, sempre foi muito pequena a participação relativa do PBA na oferta de EJA do Estado. Mesmo em 2005, quando foram contabilizadas 85.090 matrículas no programa, o percentual de participação não ultrapassou os 7%. Também fica nítido que a diminuição das matrículas na modalidade EJA não foi causada por uma transferência da demanda para o PBA, uma vez que também houve drástica diminuição das matrículas no programa.

As tabelas e os gráficos a seguir apresentam a evolução das matrículas no Estado

de São Paulo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais e no Ensino Médio, por dependência administrativa. Essa forma de analisar os dados permite visualizar o comportamento das diferentes redes de educação, levando em conta a responsabilidade de cada ente federado. De acordo com o artigo 211 da Constituição Federal, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Especifica-se que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. A divisão das responsabilidades das matrículas de EJA também deve seguir essa delimitação de responsabilidades.

Apesar de a LDB definir que o oferecimento da EJA no Ensino Fundamental é de responsabilidade compartilhada entre as redes municipais e estaduais, houve, no Estado de São Paulo, um forte processo de municipalização da oferta de alfabetização e das séries iniciais do Ensino Fundamental para jovens e adultos. Esse movimento foi desencadeado em 1990, com a extinção da Fundação Educar (HADDAD et al, 1993), e aprofundado nos anos seguintes em virtude da política de reforma da rede estadual paulista, que desencorajou a expansão do então denominado Ensino Supletivo e, em 1996, extinguiu, em sua rede escolar, as classes de alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental (Decreto 40.673/96).

Embora os municípios não tenham participado dessa decisão, nem tenham recebido assistência técnica ou financeira do Estado para tal transferência, restou-lhes o encargo de atender os jovens e adultos em seu direito de alfabetizar-se e prosseguir estudos no Ensino Fundamental (CARVALHO, 2006). A política do governo estadual deu-se à revelia da legislação e sem uma avaliação das reais condições das prefeituras em desenvolver, com qualidade, as turmas de EJA. Há ainda que se considerar que as matrículas de EJA não entravam na composição do Fundef e muitos governos municipais não dispunham de recursos nem tinham razões políticas para priorizar essa modalidade de ensino em detrimento de outras, como a Educação Infantil, cuja demanda social se explicita com maior intensidade.

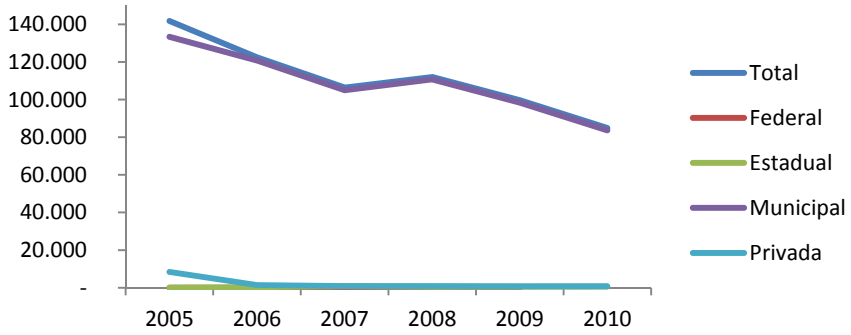
Tabela 7 – Participação dos provedores nas matrículas de EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Total	Estadual (em %)	Municipal (em %)	Federal (em %)	Privada (em %)
2005	141.771	0,00	94,07	0,00	5,93
2006	122.500	0,21	98,60	0,00	1,18
2007	106.419	0,66	98,57	0,00	0,77
2008	112.001	0,39	98,90	0,00	0,71
2009	99.653	0,51	98,74	0,00	0,75
2010	84.877	0,66	98,54	0,00	0,92

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

Como aponta a Tabela 7, a rede estadual absteve-se da provisão dos anos iniciais do Ensino Fundamental de jovens e adultos, etapa na qual também o setor privado tem reduzida expressão e a esfera federal não se faz presente[8], fazendo com que as redes municipais apareçam como provedoras quase exclusivas nessa etapa.

Gráfico 2 – Matrículas de EJA ensino fundamental/anos iniciais no Estado de São Paulo por dependência administrativa (2005-2010)



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

A Tabela 7 e o Gráfico 2 mostram a evolução de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que, entre 2005 e 2010, houve queda de 40,13% no número de matrículas da primeira etapa da EJA – que corresponde aos primeiros anos do EF. A rede privada diminuiu sua participação de 5,93%, em 2005, para 0,92%, em 2010. A participação relativa das redes municipais aumentou devido à diminuição da participação da rede privada. Praticamente toda a responsabilidade pela queda do número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, é dos municípios. Entre 2007 e 2008, houve um acréscimo de 5,25% no número de matrículas. Em todos os outros anos, a queda foi mais ou menos constante (em torno de 13% ao ano).

[8] As matrículas no Programa Brasil Alfabetizado – financiadas pela União – são contabilizadas separadamente.

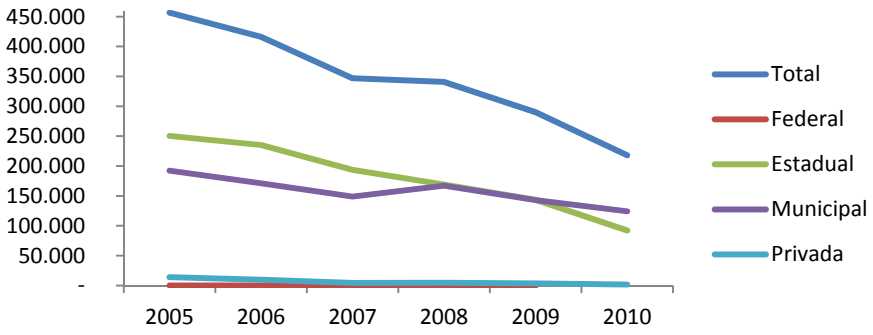
A Tabela 8 e o Gráfico 3 mostram a evolução nas matrículas de EJA nos anos finais do Ensino Fundamental. A queda acumulada no período foi de 52,25% – percentual acima da queda no total das matrículas no Estado (46,69%). Houve diminuição em todos os anos da série histórica; em 2008, a diminuição foi de 1,75%; a maior diminuição ocorreu entre 2009 e 2010 (24,80%). Quanto à dependência administrativa das matrículas, é clara a tendência à municipalização da oferta de matrículas de EJA na etapa cuja responsabilidade é compartilhada entre Estado e municípios. A rede estadual era responsável por 54,82% das matrículas de EJA nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2005, passando para 42,53%, em 2010. A rede municipal, por sua vez, passou de 42,13% para 57,02% no mesmo período. Ambas as redes perderam matrículas, mas a queda foi mais intensa na rede estadual (-63,20%) que nas municipais (-35,38%).

Tabela 8 – Participação dos provedores nas matrículas de EJA nos anos finais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo por dependência administrativa (2005-2010)

Ano	Total	Estadual (em %)	Municipal (em %)	Federal (em %)	Privada (em %)
2005	456.613	54,82	42,13	0,00	3,05
2006	416.105	56,54	41,14	0,00	2,32
2007	346.748	55,81	42,93	0,00	1,26
2008	340.687	49,61	49,04	0,00	1,35
2009	289.929	49,53	49,29	0,00	1,19
2010	218.031	42,53	57,02	0,00	0,73

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

Gráfico 3 - Matrículas de EJA ensino fundamental anos finais no Estado de São Paulo por dependência adminsitrativa (2005-2010)



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

O Gráfico 3 mostra que a linha correspondente às matrículas estaduais e a linha correspondente às matrículas municipais cruzam-se entre 2008 e 2009. O Fundeb – em

vigor desde 2007 – pode ter atuado como um mecanismo de indução da municipalização; ainda que tenha ocorrido diminuição do número de matrículas mesmo nas redes municipais, é possível que, em determinados municípios, tenha havido absorção da demanda de EJA pela esfera municipal. Houve, nas redes municipais, um aumento de 12,22% em 2008, mas, em todos os outros anos, observa-se perda de matrículas de EJA. Na rede estadual, houve queda de matrículas em todos os anos; a maior diminuição entre um ano e outro ocorreu em 2010, quando houve perda de 35,85% das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental sob responsabilidade da rede estadual. Como ocorreu com as matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede privada diminuiu sua participação e a rede federal manteve-se nula.

A evolução das matrículas de EJA por etapa e dependência administrativa entre 2005 e 2010 deve ser compreendida à luz do contexto das políticas educacionais da década de 1990. Não se estabeleceu um regime de colaboração entre os entes da federação para a efetivação do direito de jovens e adultos à educação; o que vem ocorrendo é uma divisão rígida de responsabilidades – não prevista na legislação – entre os municípios e o Estado. Os números mostram que as matrículas estaduais nos anos finais do Ensino Fundamental para jovens e adultos vêm caindo significativamente em termos absolutos e relativos. Os dados indicam que também para essa etapa, o Estado vem empregando o expediente de fechamento de turmas de EJA e vem delegando a responsabilidade aos municípios.

Por fim, analisamos o comportamento das matrículas de EJA no Ensino Médio, etapa cuja oferta pública é de responsabilidade das redes estaduais de Educação segundo a legislação. No Estado de São Paulo, a diminuição no número de matrículas de EJA no Ensino Médio foi de 43,77%. As redes municipais aumentaram sua participação relativa de 3,44% para 5,04%; houve aumento também em números absolutos[9]. A rede privada, assim como nas outras etapas, também diminuiu sua participação relativa entre 2005 e 2010.

[9] A realização de gastos com o oferecimento da EJA no Ensino Médio pelas redes municipais dentro do limite de 25% da receita de impostos é vedada pela LDB enquanto não estiver satisfeita a demanda por Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas alguns municípios, como São Paulo, Jundiaí, Ribeirão Preto e São Caetano do Sul mantêm turmas de Ensino Médio.

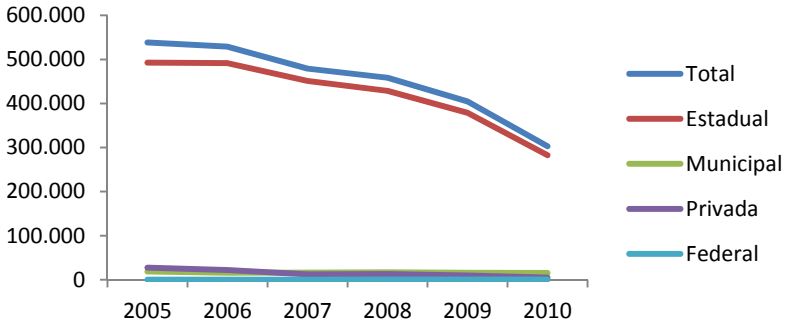
Tabela 9 – Participação dos provedores nas matrículas de EJA nos Ensino Médio no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Total	Estadual (em %)	Municipal (em %)	Federal (em %)	Privada (em %)
2005	538.488	91,50	3,44	0,00	5,07
2006	528.958	92,91	2,96	0,00	4,12
2007	478.959	94,18	3,31	0,03	2,47
2008	458.319	93,51	3,62	0,05	2,81
2009	404.247	93,70	3,86	0,07	2,36
2010	302.793	93,29	5,04	0,11	1,56

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

A maior parte das matrículas de EJA no Ensino Médio é oferecida pela rede estadual, mas houve diminuição das matrículas em todos os anos da série histórica; a queda mais acentuada ocorreu mais uma vez em 2010: houve diminuição de 25,40% das matrículas na rede estadual de Educação. O número de matrículas na rede federal é bem pequeno e corresponde ao Proeja (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Gráfico 4 - Matrículas de EJA no ensino médio no Estado de São Paulo por dependência adminsitrativa (2005-2010)



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

Analisando separadamente as etapas/segmentos da EJA, é possível perceber que há uma tendência geral de queda no número de matrículas; em todas as etapas/segmentos, a curva torna-se mais acentuada entre 2009 e 2010. A Tabela 10 aponta que o segmento com a diminuição mais evidente foi o Ensino Fundamental/anos finais (queda de 52,25%); observa-se que a esfera estadual também concentra os piores índices. A diminuição no número de matrículas nas redes municipais no Ensino Fundamental/anos iniciais e no Ensino Fundamental/anos finais não foi tão acentuada como na rede estadual; entre 2007 e 2008, houve, inclusive, um pequeno aumento do número de matrículas municipais nesses dois segmentos.

Tabela 10 - Variação (em %) da participação das esferas de governo nas matrículas de EJA por etapa/segmento no Estado de São Paulo (2005-2010)

Etapa/segmento	Total	Estadual	Municipal
EF/anos iniciais	-40,13	-	-37,28
EF/anos finais	-52,25	-63,20	-35,38
Ensino médio	-43,77	-42,60	-17,47

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização das autoras.

Em 2010, o índice de cobertura da EJA no Estado de São Paulo – isto é, o total de jovens e adultos que estudavam[10] em relação à demanda potencial – ficou em 9,39%. No Ensino Fundamental, o atendimento foi de 6,88% e, no Ensino Médio, de 15,39%. A demanda potencial não atendida é maior no Ensino Fundamental, mas a diminuição das matrículas foi mais acentuada justamente nessa etapa. Por mais que haja uma cobertura maior no Ensino Médio, os dados sugerem que a visibilidade da demanda por EJA no Ensino Médio e a maior capacidade de pressão para o não fechamento dos cursos nessa etapa tiveram algum efeito na evolução das matrículas. Por outro lado, a cobertura da EJA no Ensino Fundamental é menor, mas o número de matrículas caiu com mais intensidade.

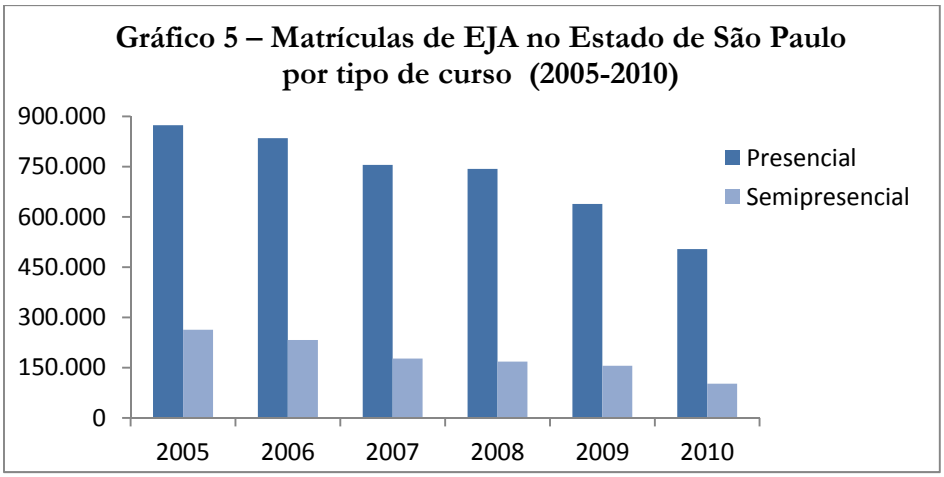
Quanto ao tipo de curso, a Tabela 11 e o Gráfico 5 apontam diminuição no número de matrículas tanto em cursos de tipo presencial como semipresencial, com uma queda mais acentuada nestes, uma vez que representavam 23,16% do total, em 2005, e passaram para 16,89%, em 2010. Uma hipótese é que parte desse movimento deva-se à implementação do Fundeb, que não considera as matrículas semipresenciais em seu mecanismo de financiamento.

Tabela 11 - Matrículas de EJA no Estado de São Paulo por tipo de curso (2005-2010)

Ano	Matrícula total	Presencial (em %)	Semipresencial (em %)
2005	1.136.872	76,84	23,16
2006	1.067.563	78,21	21,79
2007	932.658	80,99	19,01
2008	911.241	81,53	18,47
2009	794.129	80,41	19,59
2010	606.029	83,11	16,89

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

[10] No cálculo estão incluídos os jovens e adultos matriculados na educação regular (maiores de 15 anos no EF e maiores de 18 no EM), em cursos de EJA, no Programa Brasil Alfabetizado e no ProJovem Urbano no Estado de São Paulo em 2010. Fonte: Censo Escolar/MEC, Secad/MEC, SNJ e Pnad/IBGE.



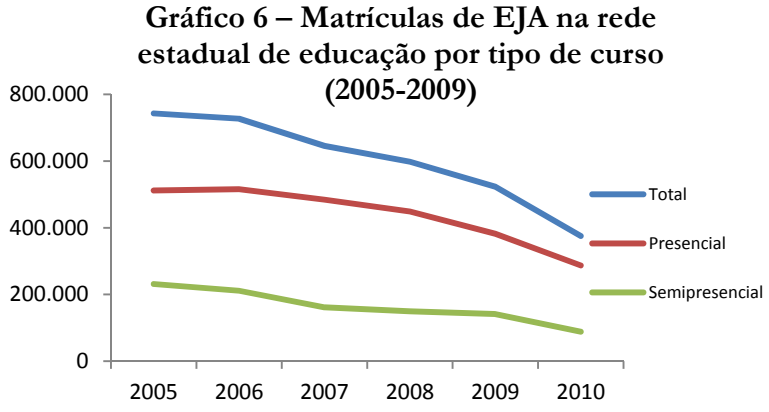
Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A Tabela 12 e o Gráfico 6 mostram as matrículas de EJA por tipo de curso na rede estadual de educação. O Estado é responsável pela maioria das matrículas semipresenciais – em torno de 60% do total em todos os anos. Houve queda no número relativo de matrículas semipresenciais: o percentual passou de 31,14%, em 2005, para 23,51%, em 2010. De qualquer forma, quase um quarto das matrículas de EJA na rede estadual foram de tipo semipresencial em 2010, que não entram no cálculo do Fundeb.

Tabela 12 - Matrículas de EJA na rede estadual por tipo de curso (2005-2010)

Ano	Matrícula total	Presencial (em %)	Semipresencial (em %)
2005	743.019	68,86	31,14
2006	726.984	70,94	29,06
2007	645.424	75,01	24,99
2008	598.252	75,05	24,95
2009	523.163	73,01	26,99
2010	375.370	76,49	23,51

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.



Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

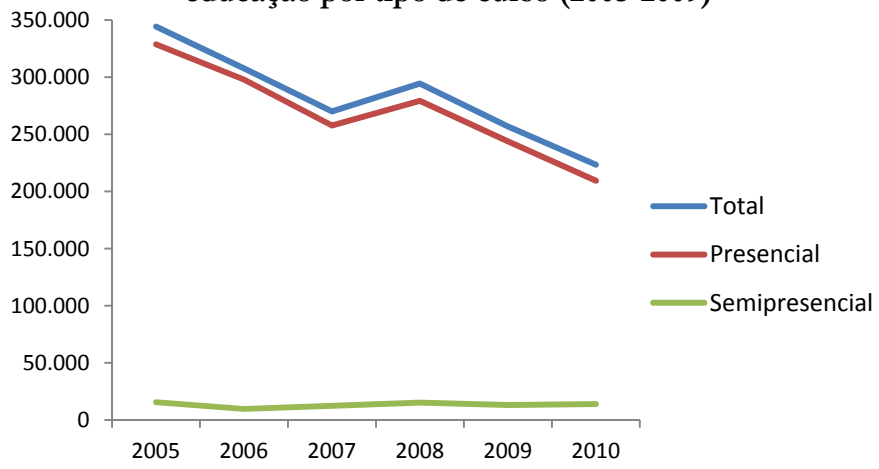
Nas redes municipais de educação, a presença de cursos de tipo semipresencial é muito menor que na rede estadual. O percentual de matrículas semipresenciais aumentou de 4,53%, em 2005, para 6,25%, em 2010. Na realidade, o que ocorreu foi que as matrículas de tipo presencial decaíram em um ritmo ligeiramente mais elevado que as semipresenciais – movimento contrário do observado na rede estadual. Em 2005 foram contabilizadas pelo Censo Escolar, 15.588 matrículas semipresenciais nas redes municipais; em 2010, foram 13.957.

Tabela 13 - Matrículas de EJA nas redes municipais por tipo de curso (2005-2010)

Ano	Matrícula total	Presencial (em %)	Semipresencial (em %)
2005	344.254	95,47	4,53
2006	307.626	96,82	3,18
2007	269.999	95,42	4,58
2008	294.433	94,86	5,14
2009	256.931	94,91	5,09
2010	223.339	93,75	6,25

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras

Gráfico 7 – Matrículas de EJA na rede municipal de educação por tipo de curso (2005-2009)



Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Os dados sobre a localização dos domicílios dos jovens e adultos matriculados na EJA no Estado de São Paulo revelam que é bem reduzido o percentual de localização na zona rural (Tabela 12). Em 2010, nem 1% dos estudantes residiam na área rural. Esse valor corresponde a apenas 5.877 matrículas, sendo 4.493 na rede estadual e 1.384 na

rede municipal – a maioria das matrículas na EJA na zona rural corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Não houve alterações significativas ao longo da série histórica. Chama atenção que, nas redes municipais, entre 2007 e 2010, houve um pequeno aumento no percentual de alunos residentes na zona rural – em números absolutos, houve um aumento de 1.269 para 1.384 matrículas. Apesar de a tendência geral ser de queda no número de matrículas de EJA no Estado, esse segmento comportou-se de maneira diferente. No entanto os números absolutos são muito reduzidos e não é possível extrair outras conclusões.

Tabela 14 - Estado de São Paulo: Distribuição da matrícula pública da EJA por localização (2007-2010)*

Ano	Total (em %)		Zona urbana (em %)		Zona rural (em %)	
	Urbana	Rural	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
2007	99,08	0,92	68,42	28,81	0,78	0,14
2008	99,03	0,97	64,86	32,14	0,79	0,18
2009	98,93	1,07	65,00	32,16	0,87	0,20
2010	99,03	0,97	61,20	36,62	0,74	0,23

*No Censo Escolar, não há dados sobre localização dos domicílios para 2005 e 2006.

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A Tabela 15 apresenta o índice de cobertura de EJA no Estado de São Paulo entre 2005 e 2009, no Ensino Fundamental e Médio, calculado a partir das PNADs. O índice de cobertura é uma relação entre o número de jovens e adultos matriculados na EJA ou no ensino regular (maiores de 15 anos no Ensino Fundamental e maiores de 18 no Médio) e a demanda potencial de EJA em cada uma das etapas. Como a queda de matrículas foi acentuada, a taxa da demanda atendida decresceu no Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 15 – Taxa de cobertura da EJA no Estado de São Paulo (2005-2009)

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Jovens e adultos que estudam*	%	Jovens e adultos que estudam*	%
2005	1.152.610	9,40	1.097.590	24,30
2006	1.074.990	9,01	1.020.564	22,63
2007	942.891	8,16	918.993	19,47
2008	923.547	8,14	880.890	18,28
2009	840.721	7,55	799.876	17,11
2010	1.152.610	9,40	1.097.590	24,30

*Jovens e adultos matriculados no ensino regular (maiores de 15 anos no EF e maiores de 18 anos no EM) e na EJA.

Fonte: IBGE. PNADs. Organização das autoras.

2.2.1.b. Jovens e adultos na educação no Estado de São Paulo

Os jovens e adultos que estudam no Estado de São Paulo podem estar matriculados na modalidade EJA ou no ensino organizado para atender crianças e adolescentes (usualmente discriminado como ensino *regular*). Assim, uma apropriada compreensão do comportamento da oferta escolar para esse segmento da população requer a análise das matrículas em ambas as modalidades. As Tabelas 16 e 17 apresentam a quantidade de jovens e adultos matriculadas no ensino regular por faixa etária, no Fundamental (acima de 15 anos) e no Médio (acima de 18 anos). No Ensino Fundamental, há uma forte concentração na faixa de 15 a 17 anos, o que evidencia a existência de um numeroso contingente de estudantes com defasagem idade-série na educação pública. Há também um número considerável de pessoas maiores de 18 anos que estão em cursos regulares; é possível que parte dessas matrículas seja de cursos de EJA, cujas matrículas são declaradas como ensino regular para receber um valor mais elevado do Fundeb.

Tabela 16: Pessoas de 15 anos e mais matriculadas no Ensino Fundamental regular no Estado de São Paulo (2007-2010)

Ano	Faixas etárias					Total
	15 a 17 anos	18 a 21 anos	22 a 29 anos	30 a 59 anos	Mais de 60 anos	
2007	464.300	16.749	2.748	5.219	413	489.429
	94,9%	3,4%	0,6%	1,1%	0,1%	100,0%
2008	454.359	14.531	1.202	818	32	470.942
	96,5%	3,1%	0,3%	0,2%	0,0%	100,0%
2009	438.128	11.660	795	577	23	451.183
	97,1%	2,6%	0,2%	0,1%	0,0%	100,0%
2010	440.077	11.540	680	460	23	452.780
	97,2%	2,5%	0,2%	0,1%	0,0%	100,0%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Em relação ao Ensino Médio, a situação é semelhante, há uma concentração na faixa entre 18 e 21 anos, mas há pessoas de mais de 21 anos que não estão na modalidade EJA, seja porque ela não está disponível na localidade, seja porque desfruta de menor prestígio que a modalidade originalmente destinada a adolescentes.

Tabela 17 – Pessoas de 18 anos e mais matriculadas no Ensino Médio *regular* no Estado de São Paulo (2007-2010)

Ano	Faixas etárias				Total
	18 a 21 anos	22 a 29 anos	30 a 59 anos	Mais de 60 anos	
2007	408.984	25.136	5.701	52	439.873
	93,0%	5,7%	1,3%	0,0%	100,0%
2008	398.444	19.355	4.479	59	422.337
	94,3%	4,6%	1,1%	0,0%	100,0%
2009	378.157	13.973	3.146	53	395.329
	95,7%	3,5%	0,8%	0,0%	100,0%
2010	385.414	13.170	3.006	56	401.646
	96,0%	3,3%	0,7%	0,0%	100,0%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Quanto à faixa etária dos alunos matriculados nos anos iniciais da EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais no Estado de São Paulo, observa-se uma concentração de adultos de mais de 40 anos e uma redução em números absolutos em todas as faixas etárias (Tabela 18 e Gráfico 8).

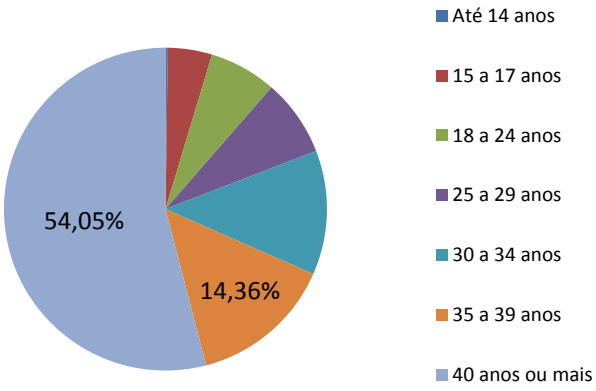
Tabela 18 – Idade dos alunos matriculados nos anos iniciais da EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais no Estado de São Paulo (2005-2010)[11]

Ano	Até 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	Mais de 40	Total
2005	636	6.717	15.888	18.762	21.145	21.452	57.171	141.771
	0,45%	4,74%	11,21%	13,23%	14,91%	15,13%	40,33%	100,00%
2006	1.287	5.489	12.513	15.353	18.211	17.792	51.855	122.500
	1,05%	4,48%	10,21%	12,53%	14,87%	14,52%	42,33%	100,00%
2007	670	4.928	9.290	11.751	15.025	15.425	49.330	106.419
	0,63%	4,63%	8,73%	11,04%	14,12%	14,49%	46,35%	100,00%
2008	697	4.980	8.395	11.322	15.816	16.177	54.450	111.837
	0,62%	4,45%	7,51%	10,12%	14,14%	14,46%	48,69%	100,00%
2009	560	4.484	6.885	8.696	13.338	14.604	50.974	99.541
	0,56%	4,50%	6,92%	8,74%	13,40%	14,67%	51,21%	100,00%
2010	208	3.741	5.719	6.550	10.561	12.176	45.819	84.774
	0,25%	4,41%	6,75%	7,73%	12,46%	14,36%	54,05%	100,00%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

[11] Para 2005 e 2006, o Censo Escolar disponibilizou apenas dados referentes à faixa etária dos alunos da EJA em cursos presenciais. Para tornar possível a comparação histórica, optamos por organizar os dados de 2007 a 2010 apenas dos cursos presenciais.

Gráfico 8 – Faixa etária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos em cursos presenciais (2010)



Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Considerando-se a série histórica, a faixa etária com mais de 40 anos vem aumentando sua participação no total de matrículas do segmento: passou de 40,33%, em 2005, para 54,05% em 2010; por outro lado, a faixa de 18 a 29 anos diminuiu substancialmente sua participação no mesmo período (de 24,44% para 14,48%). Essa diminuição pode ser explicada, em grande medida, pelo processo de universalização do Ensino Fundamental; poucos jovens e adultos de menos de 29 anos não concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Em números absolutos, houve diminuição em todas as faixas etárias.

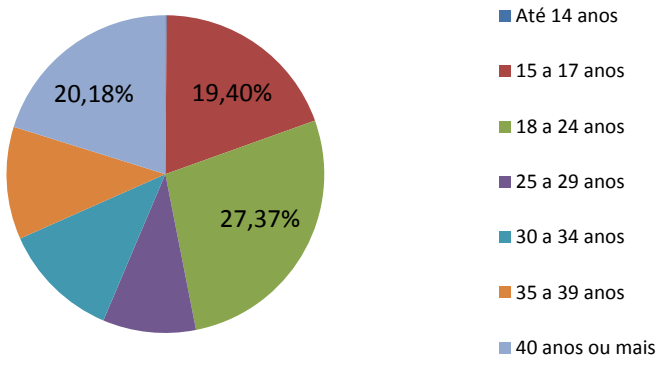
Nos anos finais do Ensino Fundamental de jovens e adultos, a situação muda de configuração.

Tabela 19 – Faixa etária dos alunos matriculados na EJA nos anos finais do Ensino Fundamental em cursos presenciais no Estado de São Paulo (2005-2010)[12]

Ano	Até 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	Mais de 40	Total
2005	1.401	49.216	89.206	53.334	48.262	37.736	52.491	331.646
	0,42%	14,84%	26,90%	16,08%	14,55%	11,38%	15,83%	100,00%
2006	4.149	56.624	76.481	46.490	43.730	34.571	48.511	310.556
	1,34%	18,23%	24,63%	14,97%	14,08%	11,13%	15,62%	100,00%
2007	1.039	53.044	66.055	35.578	36.502	30.768	45.824	268.810
	0,39%	19,77%	24,62%	13,26%	13,60%	11,47%	17,08%	100,18%
2008	1.882	58.816	63.921	31.159	35.041	29.907	47.599	268.325
	0,70%	21,92%	23,82%	11,61%	13,06%	11,15%	17,74%	100,00%
2009	1.532	53.930	53.599	22.275	27.135	25.149	41.168	224.788
	0,68%	23,99%	23,84%	9,91%	12,07%	11,19%	18,31%	100,00%
2010	237	34.080	48.085	16.658	21.042	20.142	35.459	175.703
	0,13%	19,40%	27,37%	9,48%	11,98%	11,46%	20,18%	100,00%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras. Organização das autoras.

Gráfico 9 – Faixa etária dos alunos da EJA nos anos finais do Ensino Fundamental em cursos presenciais (2010)



Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras. Organização das autoras.

O Gráfico 9 mostra que, em 2010, a faixa etária da maioria dos alunos dos anos finais da EJA foi de 18 e 24 anos (27,37%), seguida da faixa das pessoas maiores de 40 anos (20,18%). Chama atenção que a porção de jovens até 29 anos, que foi de apenas 19,14% nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2010, ficou em 46,90% no segundo segmento do Ensino Fundamental. Os dados apontam que esses jovens tiveram que abandonar a escola ou apresentam defasagem idade-série, passando a frequentar cursos de EJA para concluir o Ensino Fundamental. Na série-histórica, não houve grandes alterações: entre 2005 e 2010, as maiores oscilações são a diminuição da proporção de adultos jovens entre 25 e 34 anos e o crescimento da participação de

[12] Para 2005 e 2006, o Censo Escolar disponibilizou apenas dados referentes à faixa etária dos alunos da EJA em cursos presenciais. Para tornar possível a comparação histórica, optamos por organizar os dados de 2007 a 2010 apenas dos cursos presenciais. *

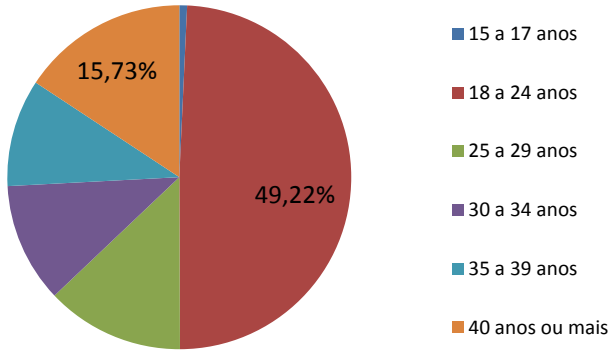
jovens de 15 a 17 anos e de adultos maiores de 40 anos. Os dados confirmam a tendência à *juvenilização* da EJA, reiteradamente mencionada na literatura (Andrade, 2004; Brunel, 2004; Carrano, 2007 e 2008).

Tabela 20 – Faixa etária dos alunos matriculados na EJA no Ensino Médio em cursos presenciais no Estado de São Paulo (2005-2010)[5]

Ano	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	Mais de 40 anos	Total
2005	7.845	176.237	71.876	54.199	41.274	48.716	400.147
	1,96%	44,04%	17,96%	13,54%	10,31%	12,17%	100,00%
2006	29.810	172.763	63.053	50.236	38.562	47.414	401.838
	7,42%	42,99%	15,69%	12,50%	9,60%	11,80%	100,00%
2007	6.988	187.229	56.320	44.857	36.117	48.061	379.573
	1,84%	49,33%	14,84%	11,82%	9,52%	12,66%	100,00%
2008	7.922	184.724	49.596	40.887	32.929	46.459	362.542
	2,19%	50,95%	13,68%	11,28%	9,08%	12,81%	100,00%
2009	7.110	163.837	38.798	33.606	28.606	41.896	313.915
	2,26%	52,19%	12,36%	10,71%	9,11%	13,35%	100,00%
2010	1.755	119.530	31.527	27.357	24.508	38.195	242.873
	0,72%	49,22%	12,98%	11,26%	10,09%	15,73%	100,00%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras. Organização das autoras.

Gráfico 10 – Faixa etária dos alunos da EJA no Ensino Médio em cursos presenciais (2010)



Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras. Organização das autoras.

No Ensino Médio, há uma presença massiva da faixa etária de 18 a 24 anos, cuja proporção aumentou mais de 5% entre 2005 e 2010, atingindo quase 50% do total dos alunos da EJA no Ensino Médio no Estado de São Paulo no último ano dessa série[13]. Na série histórica, não houve oscilações abruptas, mas é possível identificar uma queda da faixa etária de 25 a 29 anos (de 17,96% para 12,98% entre 2005 e 2010).

[13] A faixa etária de 18 a 24 anos é, em teoria, a primeira faixa da EJA no Ensino Médio. As matrículas registradas na faixa de 15 a 17 anos podem ser consideradas erros de coleta de dados ou casos que não seguem a determinação da LDB.

Em resumo, as características da faixa etária dos alunos da EJA variam conforme a etapa e o segmento. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma forte concentração de pessoas maiores de 40 anos; nos anos finais, encontramos um equilíbrio entre as faixas etárias, com um ligeiro destaque para os jovens de 18 a 24 anos; no Ensino Médio, há uma preponderância desse grupo juvenil. No geral, há um fenômeno de *juvenilização* do público atendido nas duas últimas etapas da EJA; ao mesmo tempo, houve incremento da participação dos adultos maiores de 40 anos em todas as etapas e segmentos. Os dados também nos permitem verificar que a perda massiva das matrículas de EJA observadas no Estado de São Paulo nos últimos seis anos deveu-se, sobretudo, à diminuição das matrículas de jovens e adultos com idades entre 25 e 39 anos; houve diminuição da participação dessa faixa etária em todas as etapas e segmentos da EJA[14].

É preciso observar as taxas de emprego e fecundidade da população adulta para uma compreensão mais alargada das dinâmicas que impactam a EJA. Há questões internas à EJA que devem ser levadas em conta, mas há dinâmicas mais gerais, que também influenciam os processos educativos dessa parcela da população. A Tabela 21 apresenta o percentual da População Economicamente Ativa ocupada, por faixa etária, na Região Metropolitana de São Paulo. Não houve grandes oscilações entre 2005 e 2010, mas observa-se que é na faixa etária entre 25 e 39 anos que a taxa é a mais elevada (em torno de 85,5%). Isso nos permite levantar a hipótese de que a diminuição da participação dos adultos jovens em processos de escolarização presenciais tenha ligação com sua inserção no mercado de trabalho, corroborando a literatura e as pesquisas que apontam a dificuldade de conciliar trabalho e estudo como uma explicação importante das elevadas taxas de abandono na EJA.

[14] A faixa etária é responsável por 53,35% da queda do número de alunos da EJA em cursos presenciais no Estado.

Tabela 21
Taxas de ocupação por faixa etária na Região Metropolitana de São Paulo (2005/10) – em %

Ano	10 a 15 anos	16 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	Mais de 60 anos
2005	8,6	76,8	84,5	78,2	60,3	21,1
2006	7,2	76,9	85	78	59,9	20,9
2007	6,2	76,4	84,8	78,2	60,3	21
2008	7,6	77,8	85,7	79,2	62,9	21,2
2009	5,7	75,6	86,1	79,9	63,3	21,1
2010	5,2	76	85,9	80,5	64,8	22,6

Fonte: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. Seade-Dieese. Pesquisa de Emprego e Desemprego - PED. Organização das autoras.

No Estado de São Paulo, as taxas de fecundidade são bastante elevadas entre as jovens de 15 a 19 anos, chegando a ser quase dez vezes superior àquela das jovens espanholas ou japonesas em 2006 (YAKAZI, 2008). Houve, entre 2000 e 2006, entretanto, ligeiro declínio da participação dos grupos mais jovens e aumento da contribuição da fecundidade das mulheres de 30 a 39 anos. É na faixa entre 20 e 34 anos que as taxas de fecundidade são mais elevadas, e a maternidade provavelmente impacta a decisão das mulheres de se matricularem em cursos de EJA ou de deixar de frequentá-los.

Tabela 22 - Estado de São Paulo: Taxas de fecundidade por faixa etária (2000 e 2006) – *por 1.000 mulheres*

Ano	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos
2000	77,6	123,2	109,6	76,2	36,5	9,2	0,7
2006	58,6	89,5	85,7	67,3	36	9,5	0,6
Variação	-24,5%	-27,3%	-21,8%	-11,7%	-1,1%	3,6%	-15,7%

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Por fim, construímos um quadro geral do atendimento escolar de jovens e adultos maiores de 15 anos em São Paulo em 2010 (incluindo a educação de jovens e adultos, o ensino regular, a educação especial e outros programas do governo federal) para medir a taxa de atendimento da demanda potencial do Estado. A Tabela 23 aponta que a taxa de cobertura em 2010 foi de apenas 6,88% no Ensino Fundamental; no Ensino Médio, de 15,39%. O total da cobertura de EJA no Estado de São Paulo ficou em 9,39% para o mesmo ano. Os números evidenciam baixíssimas taxas de cobertura no Estado e, como as matrículas de EJA vêm caindo nos últimos anos, a tendência é de piora nesses indicadores.

Tabela 23 – Demanda e cobertura da EJA no Estado de São Paulo (2010)

Demanda potencial de EJA	Analfabetismo (Censo 2010)	1.404.985
		4,34%
	Demanda potencial EF (PNAD 2009)	11.237.289
		34,82%
	Demanda potencial EM (PNAD 2009)	4.578.716
		15,08%
Matrículas na EJA (Censo Escolar 2010)	Presencial	503.350
	Semipresencial	102.351
	EJA-EP	328
	Educação Especial-EJA	7.307
	Total	613.336
Matrículas de jovens e adultos no ensino regular (Censo Escolar 2010)	EF - Ciclo 1 (maiores de 15 anos)	3.637
	EF - Ciclo 2 (maiores de 15 anos)	449.131
	EM - Regular (maiores de 18 anos)	397.357
	EM - Técnico (maiores de 18 anos)	4.289
	Total	854.414
Certificação na EJA – 2010 (MEC)	Encceja	67.523
	ENEM (Certificação)	83.058
	Total	150.581
Brasil Alfabetizado – 2010 (MEC)	Matrículas	10.981
ProJovem Urbano – 2010 (SNJ)	Entradas	6.042
Total de jovens e adultos que estudavam em 2010		1.635.354
Demanda atendida	Total de jovens e adultos que estudam* em relação à demanda potencial**	9,39%
	Ensino Fundamental	6,88%
	Ensino Médio	15,39%

* Matrículas de jovens e adultos de ensino regular, EJA, Programa Brasil Alfabetizado e ProJovem Urbano.
**A demanda potencial foi calculada a partir dos dados da PNAD 2010.
Fontes: Inep/MEC, SNJ, Secad/MEC, Fundação Seade e PNAD/IBGE. Organização das autoras.

2.2.2. Caracterização dos municípios da amostra: dados sociodemográficos

Quanto à localização, os 128 municípios da amostra encontram-se distribuídos nas 15 Regiões Administrativas do Estado de São Paulo. A divisão em Regiões Administrativas (RA) é baseada na metodologia da Fundação Seade, adotada oficialmente pelo Governo do Estado de São Paulo, além de outros órgãos de pesquisa, e traduz uma preocupação de identificar conjuntos de cidades com características semelhantes quanto a padrões de polarização e hierarquia funcional.

Na Tabela 24, observa-se que há uma sobrerrepresentação da Região Administrativa de São Paulo, que corresponde à Região Metropolitana de São Paulo, uma vez que seus 39 municípios representam pouco mais de 6% do total do Estado, mas equivalem a 15,63% da amostra. Uma explicação possível é que, como se tratam de municípios populosos, que contam com secretarias municipais de educação com estruturas mais complexas e com um número maior de matrículas de EJA, é maior a probabilidade de declararem gastos na modalidade. Apesar disso, há localidades muito pequenas que foram incluídas na amostra; por outro lado, municípios populosos como Santos, São José dos Campos e Sorocaba não foram incluídos, o que sugere que não há um padrão nítido de declaração das despesas públicas em EJA.

Tabela 24 – Regiões Administrativas dos municípios da amostra

Região Administrativa	Amostra		Estado de São Paulo	
	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (em %)	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (em %)
Central	8	6,25	26	4,30
Araçatuba	11	8,59	43	6,67
Barretos	6	4,69	19	2,95
Bauru	9	7,03	39	6,05
Campinas	20	15,63	90	13,95
Franca	6	4,69	23	3,57
Marília	7	5,47	51	7,91
Presidente Prudente	7	5,47	53	8,22
Registro	2	1,56	14	2,17
Ribeirão Preto	8	6,25	25	3,88
Santos	3	2,34	9	1,40
São José do Rio Preto	6	4,69	96	14,88
São José dos Campos	4	3,13	39	6,05
Sorocaba	11	8,59	79	12,25
São Paulo	20	15,63	39	6,05
Total	128	100,00	645	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Há, na amostra, pequenos, médios e grandes municípios quanto à área territorial

e ao porte populacional. A extensão deles varia de 15,36 km^2 (São Caetano do Sul) a 1.641,04 km^2 (Capão Bonito), com uma média de aproximadamente 320 km^2.

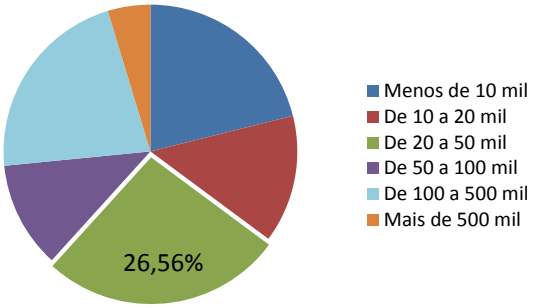
Em média, os 128 municípios selecionados têm 189.153 habitantes, mas esse número esconde a enorme variedade de porte populacional entre eles. Aproximadamente 75% deles têm menos de 100 mil habitantes (com uma concentração na faixa entre 20 e 50 mil), o que aponta o alto número de pequenos e médios municípios no Estado. O menor município da amostra é Uru, na RA de Bauru, com apenas 1.248 habitantes, de acordo com o Censo 2010; o mais populoso é a capital do Estado, que tem 11.239.372 habitantes. Trata-se de dois extremos da amostra, mas são casos representativos da diversidade de tamanho dos municípios paulistas. Se considerado o universo do Estado de São Paulo, a proporção de municípios pequenos (até 20 mil habitantes) é de 62,17%, contra 35,15% na amostra. O grupo que se destaca na amostra é de municípios de 20 e 50 mil habitantes (26,56%); já no universo, destaca-se o grupo com menos de 10 mil habitantes (43,41%). Isso parece corroborar o que foi afirmado acima: há uma tendência de haver uma maior proporção de municípios mais populosos na amostra.

Tabela 25 – Porte populacional dos municípios da amostra (2010)

Categoria	Amostra		Estado de São Paulo	
	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (em %)	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (em %)
Menos de 10 mil	27	21,09	280	43,41
De 10 a 20 mil	18	14,06	121	18,76
De 20 a 50 mil	34	26,56	121	18,76
De 50 a 100 mil	15	11,72	48	7,44
De 100 a 500 mil	28	21,88	66	10,23
Mais de 500 mil	6	4,69	9	1,40
Total	128	100,00	645	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Gráfico 11 – Porte populacional dos municípios da amostra



Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Os municípios apresentam altas taxas de urbanização, com uma média em torno de 90%, mas há variações consideráveis. Destacam-se, por um lado, Taquarivaí, Corumbataí e Sete Barras, municípios de pequeno porte, que não atingem 55% de taxa de urbanização. Por outro lado, há municípios que alcançam patamares muito próximos a 100%. De acordo com o Censo 2010, em treze municípios da amostra não há nenhum habitante da zona rural (Barueri, Carapicuíba, Cubatão, Diadema, Guarulhos, Mauá, Osasco, Piracaia, Praia Grande, Ribeirão Pires, São Caetano do Sul, Taboão da Serra e Várzea Paulista).

Tabela 26 – Taxa de urbanização dos municípios da amostra (2010)

Taxa de urbanização	Amostra		Estado de São Paulo	
	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (%)	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (%)
Até 85%	34	26,6	267	41,40
De 85 a 95%	40	31,3	219	33,95
Acima de 95%	54	42,2	159	24,65
Total	128	100,00	645	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Em relação ao universo do Estado de São Paulo, há mais municípios que apresentam taxas de urbanização abaixo de 85% que na amostra. Enquanto, no Estado, apenas 24,65% dos municípios apresentam taxas de urbanização acima de 95%, na amostra, são 42,20%. Os dados apontam que há uma tendência de os municípios da amostra terem taxas de urbanização mais elevadas que no universo do Estado.

As faixas de idade das pessoas residentes nos municípios é outro indicador importante para um estudo sobre educação de jovens adultos. Não há variações significantes entre as localidades selecionadas, mas é importante ressaltar que a média

de pessoas com mais de 15 anos nos municípios da amostra subiu de 72,7% em 2000 para 77,73% em 2010, evidenciando o momento da transição demográfica em que se observa um "envelhecimento da população", ou seja, o crescimento da proporção de jovens, adultos e idosos em relação ao número de crianças e adolescentes (FIPE, 2010; SEADE, 2010). Em 2010, a proporção de pessoas de 15 anos ou mais – que corresponde à faixa etária da EJA – variou de 71,25% a 84,05% entre os municípios da amostra.

Selecionamos alguns indicadores socioeconômicos para caracterizar os municípios da amostra. Em 2000, o IDH municipal médio na amostra era de 0,791 – acima do IDH do Brasil que é de 0,771, mas abaixo do IDH do Estado (0,820). Entre os municípios, há uma variação significativa: os índices mais baixos são de Taquarivaí (0,702) e Capão Bonito (0,716) – bem abaixo da média nacional; já os mais altos são de Jundiaí (0,857) e São Caetano do Sul (0,919) – município com o IDH mais alto do Estado. Quase 25% dos municípios da amostra apresentavam um IDH abaixo do IDH do Brasil. Considerando o universo do Estado de São Paulo, 38,60% dos municípios apresentam índices inferiores ao IDH do Brasil. A amostra tem, em média, municípios com IDH um pouco acima do IDH municipal do universo. Como apresentado, esses valores foram calculados com base no Censo de 2000 e estão defasados no tempo.

O PIB per capita médio anual dos municípios da amostra, em reais correntes para o ano de 2008, foi de R$ 18.882,47. Há disparidades significativas: Igaraçu do Tietê, por exemplo, apresentava um PIB per capita de apenas R$ 5.742,00 e Barueri, município da Região Metropolitana de São Paulo, de R$ 102.013,46. Outros 27 municípios da amostra (21,1% do total) não atingiram o patamar de R$ 10 mil anuais. Barueri apresenta um valor discrepante em relação aos demais municípios ricos do Estado, já que São Caetano do Sul (R$ 67.361,35) e Cordeirópolis (R$ 66.878,18), os próximos colocados da lista, estão num patamar bastante inferior[15].

O indicador refere-se à riqueza gerada no município, mas não mostra como esse montante é distribuído entre a população. A desigualdade na distribuição de renda é um fator importante na compreensão sobre os avanços e retrocessos da educação de adultos no Estado. De qualquer maneira, o indicador tem um peso relevante, pois as receitas

[15] O PIB municipal de Barueri é muito elevado, pois o município baseia sua economia na arrecadação de impostos, em especial o ISS, proveniente da prestação de serviços. A cidade abriga o bairro de Alphaville, rico centro empresarial e residencial, contando com sedes e filiais de grandes empresas. Para atrair as empresas, o município adota uma política de baixa tributação e possui a alíquota de ISS mais baixa da Região Metropolitana de São Paulo.

arrecadadas pelo município – sobre as quais incide a vinculação de 25% dos impostos e transferências para educação – são maiores ou menores em função das riquezas geradas nas localidades.

No que tange ao indicador de rendimento, também relativo ao ano de 2000, a amostra aponta que a renda per capita média era de 2,03 salários mínimos mensais. Novamente há entre os municípios imensas disparidades. Queiroz, na RA de Marília, apresenta uma renda média de 0,83 salários mínimos por habitante/mês; Ribeirão dos Índios, na RA de Presidente Prudente, é outra localidade na qual a renda per capita era menor que um salário mínimo mensal (0,96). Na outra ponta, encontra-se novamente São Caetano do Sul, com média de 5,48 salários mínimos, seguido de São Paulo e Campinas.

O Mapa da Pobreza e Desigualdade, publicado pelo IBGE em 2003, apresenta um cenário preocupante relativo à incidência de pobreza no Estado de São Paulo, tanto em municípios do interior quanto da Região Metropolitana. Os municípios de Arujá, Platina, Suzano, Itapecerica da Serra, Queiroz e Biritiba Mirim apresentam incidências de pobreza maiores que 50% – sendo que, neste último município, esse valor chega a 60,9%. Isso equivale dizer que a maior parcela da população desses locais vive abaixo da linha da pobreza (um nível de renda anual com o qual uma pessoa ou uma família não possui condições de obter os recursos necessários para viver). Segundo a mesma fonte e indicador, mais da metade dos habitantes de 32% dos municípios brasileiros encontram-se nessa mesma situação. Na outra ponta, estão municípios como Jundiaí, Campinas e Holambra, nos quais menos de 10% da população vive abaixo da linha da pobreza. A média de incidência de pobreza na população dos municípios da amostra é 28,1%, sendo que 75% deles apresentam índices maiores que 20%.

Por fim, há o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), indicador construído pela Fundação Seade que segue o paradigma do IDH, mas apresenta valores mais sensíveis a mudanças em curtos períodos e tem periodicidade bianual. O índice permite caracterizar os municípios da amostra de maneira mais completa, uma vez que a metodologia inclui a elaboração de cinco grupos de localidades com características semelhantes. De acordo com os dados publicados em 2008 (referentes ao biênio 2004-2006), os municípios da amostra estão divididos nas cinco categoriais do Grupo de IPRS. O indicador será importante para estabelecer cruzamentos e identificar possíveis padrões entre a oferta e financiamento de EJA e a situação dos municípios no que tange

aos indicadores socioeconômicos. Considerando o universo do Estado de São Paulo, observa-se que há uma sobrerrepresentação de municípios dos grupos 1 e 2, o que aponta que a amostra abarca em maior número proporcional municípios com elevados níveis de riqueza.

Tabela 27 – Grupos de IPRS dos municípios da amostra

Grupo de IPRS (2008)	Amostra		Estado de São Paulo	
	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (%)	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (%)
Gripo 1 – Municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais	19	14,84	61	9,46
Grupo 2 – Municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais	29	22,66	83	12,87
Grupo 3 – Municípios com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores nas demais dimensões	27	21,09	183	28,37
Grupo 4 – Municípios que apresentam baixos níveis de riqueza e nível intermediário de longevidade e/ou escolaridade	33	25,78	204	31,63
Grupo 5 – Municípios mais desfavorecidos, tanto em riqueza com nos indicadores sociais	20	15,63	114	17,67
Total	128	645	645	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Também consideramos a dimensão de escolaridade[16] do IPRS, que combina as seguintes variáveis: porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que concluíram o Ensino Fundamental; proporção de jovens de 18 e 19 anos com Ensino Médio completo; porcentagem de crianças de 5 e 6 anos que frequentam a pré-escola; e a proporção de jovens de 15 a 17 anos com pelo menos quatro anos de escolaridade. Apesar de não abarcar nenhuma variável que mensure a situação educacional de jovens e adultos maiores que 20 anos, o indicador sugere pistas para entender o perfil educacional nos municípios.

[16] Em comparação ao IDH, o IPRS fornece informações mais recentes.

Tabela 28 – Dimensão de Escolaridade no IPRS 2008 nos municípios da amostra

Escolaridade[17]	Amostra		Estado de São Paulo	
	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (em %)	Quantidade de municípios	Proporção de municípios (em %)
Baixa (até 67)	57	44,5	273	42,33
Média (68 a 70)	28	21,9	102	15,81
Alta (71 e mais)	43	33,6	270	41,86
Total	128	100,00	645	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

O valor médio da dimensão de escolaridade para os municípios da amostra é 67,9 – variando de 50 (Várzea Paulista) a 95 (São Caetano do Sul). Há, portanto, uma variação de 45 pontos entre os municípios com pior e melhor desempenho educacional de acordo com a metodologia empregada no IPRS, o que aponta discrepâncias consideráveis entre os municípios. A Tabela 28 assinala que 66% dos municípios da amostra apresentam um nível educacional considerado médio ou baixo. Apenas dois municípios (Holambra e São Caetano do Sul) ultrapassam os 90 pontos. Não há grandes discrepâncias entre os valores da amostra e do universo do Estado de São Paulo.

2.2.3. Caracterização dos municípios da amostra: dados educacionais

As informações do Censo 2010 sobre analfabetismo da população – por faixas de idade e localização dos domicílios – foram recentemente divulgadas, porém demais dados relativos à situação educacional da população brasileira ainda estão em período de sistematização. De acordo com dados censitários, a taxa de analfabetismo absoluto no Brasil – percentual de pessoas de 15 anos e mais analfabetas – era 13,63% em 2000 e 9,63% em 2010. O Estado de São Paulo apresentava uma taxa de analfabetismo relativamente mais baixa: 6,64% e 4,34%, respectivamente. Entretanto, devido à numerosa população, o Estado concentra 10,08% dos analfabetos do país, o que corresponde a mais de 1,5 milhão de pessoas. As taxas tiveram uma tendência de queda ao longo da primeira década do século XXI, mas os índices decresceram lentamente; ressalta-se que o analfabetismo no Estado de São Paulo caiu a um ritmo quase duas vezes menor que no Brasil. Parte da explicação vem da dificuldade de redução do analfabetismo quando as taxas tornam-se residuais[18]. Estados com perfis parecidos ao

[17] A divisão entre baixa, média e alta escolaridade é definida pela metodologia da Fundação Seade.

[18] Considera-se que o analfabetismo é residual quando os índices de alfabetização são superiores a 95%, as pessoas analfabetas pertencem aos grupos com idades mais avançadas ou se encontram em situação de extrema marginalização. Nesses casos, as políticas educacionais isoladas são pouco efetivas, sendo necessárias estratégias intersetoriais que atuem sobre a motivação e incidam sobre os fatores socioeconômicos que obstaculizam o acesso à educação.

de São Paulo apresentaram um comportamento semelhante (Tabela 29). De 2000 a 2010, dentre as unidades da federação com as menores taxas de analfabetismo, a maior queda ocorreu no Estado do Paraná, onde a taxa era mais elevada. Os demais Estados apresentaram decréscimos semelhantes – entre 2,13 e 2,34 pontos percentuais.

Tabela 29 – Taxas de analfabetismo por UF (em %)

UF	2000	2010	Diferença
Distrito Federal	5,68%	3,47%	2,20%
Santa Catarina	6,32%	4,15%	2,18%
Rio de Janeiro	6,64%	4,30%	2,34%
São Paulo	**6,64%**	**4,34%**	**2,30%**
Rio Grande do Sul	6,65%	4,53%	2,13%
Paraná	9,53%	6,29%	3,25%

Fonte: Censo/IBGE. Organização das autoras.

Para os municípios da amostra, a taxa de analfabetismo média em 2010 era de 6,66%, variando de um patamar de 1,55% (São Caetano do Sul) a 15,11% (Dobrada) – o que indica a existência de grandes disparidades entre os munícipios paulistas. Em 2000, os mesmos 128 municípios apresentavam uma taxa média de 9,68%, com uma variação de 2,99% (São Caetano do Sul) a 19,10% (Queiroz). Em dez anos, houve, portanto, melhoras relativas na alfabetização da população jovem e adulta do Estado. Em 2000, apenas seis municípios apresentavam taxas de analfabetismo abaixo de 5% (Campinas, Cruzeiro, Ribeirão Preto, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e São Paulo); em 2010 eram 44.

Na outra ponta, em 2000, quatro municípios apresentavam taxas de analfabetismo acima de 16%, próximas à média da Região Nordeste, a mais elevada do país: Marinópolis, Caiabu, Dobrada e Queiroz. Em 2010, os últimos três municípios, juntamente com Ribeirão dos Índios, permaneceram com as taxas mais elevadas do Estado (acima de 12%). Em Marinópolis, na RA de Presidente Prudente, houve o maior decréscimo em pontos percentuais entre 2000 e 2010; apesar de a população analfabeta ter passado de 17,94% para 10,30%, o município permanece entre os últimos colocados, com uma taxa bem acima da média do Estado.

Para todos os municípios da amostra, entre 2000 e 2010, houve queda na taxa analfabetismo das pessoas jovens e adultas, mas a intensidade desse decréscimo variou. Em Ilha Solteira e Corumbataí, as taxas decresceram menos de 1%; em Marinópolis, Uru, Morro Agudo e Castilho, por outro lado, as taxas caíram mais de 5%, ritmo mais acelerado que a média.

Tabela 30
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais nos municípios da amostra

Taxa de Analfabetismo	Quantidade de municípios 2000	Proporção de municípios (em %) 2000	Quantidade de municípios 2010	Proporção de municípios (em %) 2010
Menor que 6,5	25	19,53	61	47,65
Entre 6,5 e 9,5	39	30,47	48	37,50
Entre 9,5 e 12,5	42	32,81	16	12,50
Maior que 12,5	22	17,19	3	2,34
Total	128	100,00	128	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Em relação à localização dos domicílios, a taxa média de analfabetismo na amostra ficou em 6,50% na zona urbana e em 8,91% na rural[19] em 2010. Na amostra, a taxa mais elevada na zona rural chegou a 27,78%, no município de Igaraçu do Tietê (RA de Bauru). Nota-se que as médias em 2000 (9,33% na zona urbana e 13,22% na rural) eram maiores que em 2010, mas nos municípios de Ribeirão Preto, Sandovalina, Igaraçu do Tietê e Corumbataí, as taxas da zona rural pioraram nos últimos dez anos. Em Igaraçu do Tietê, a taxa de analfabetismo na zona rural pulou de 23,9%, em 2000, para 27,78% em 2010. Em Ribeirão Preto, município que apresentou o maior acréscimo na taxa de analfabetismo na zona rural no período intercensitário, o valor passou de 9,29%, em 2000, para 13,22% em 2010 – valor consideravelmente acima da média da amostra. As taxas de analfabetismo na zona urbana do município decaíram de 4,41% para 2,90% no mesmo período, ficando bem abaixo da média da amostra. O comportamento da zona urbana do município seguiu o padrão médio do Estado e da amostra, enquanto que a situação na zona rural teve comportamento diverso. É provável que movimentos migratórios e a constituição de assentamentos rurais nessas regiões expliquem parte do fenômeno.

É necessário ponderar que o baixo número absoluto de habitantes da zona rural de alguns municípios pode causar distorções nos valores percentuais, pois uma mudança pequena em números absolutos significa uma alteração percentual significativa. Em Ribeirão Preto, por exemplo, há apenas 1.256 pessoas maiores de 15 anos que residem na zona rural segundo o Censo 2010. Em números absolutos, havia 121 pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas em 2000; em 2010, são 166. Em Corumbataí, há 1.345 pessoas maiores de 15 anos na zona rural; em Sandovalina, são 852; em Igaraçu do

[19] Os treze municípios nos quais não há domicílios na zona rural e, portanto, as taxas de analfabetismo na área são nulas, foram desconsiderados no cálculo.

Tietê, apenas 108.

Houve municípios que apresentaram drásticas diminuições em suas taxas de analfabetismo na zona rural entre 2000 e 2010, como Uru (passou de 16,90% para 2,72%), Barrinha (passou de 20,10% para 8,98%), Guarujá (passou de 17,50% para 7,69%) e Ituverava (passou de 17,70% para 8,35%). O baixo número absoluto também pode gerar distorções nos dados estatísticos. Em Uru, por exemplo, há apenas 147 pessoas maiores de 15 anos na zona rural; no Guarujá são 39; em Barrinha, 245.

Outro dado que chama atenção é que 30 dos 115 municípios em questão – desconsideram-se os 13 municípios com taxa de urbanização de 100% – apresentam taxas de alfabetização da população jovem e adulta mais elevadas na zona rural que na urbana em 2010. A relevância desse dado também deve ser ponderada pelo baixo número de pessoas residentes da zona rural em alguns desses municípios. É possível observar que as taxas de analfabetismo, em geral, continuam mais elevadas na zona rural que na urbana. Por outro lado, como a urbanização é cada vez maior, em termos absolutos, o número de analfabetos é bem maior na cidade que no campo. De todo modo, as taxas de analfabetismo oferecem uma evidência adicional de que o fenômeno conhecido como "urbanização da pobreza" não se restringe às grandes cidades do Estado, estendendo-se também àquelas de menor porte.

Tabela 31 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais por localização (2010)

Município	Zona urbana	Zona rural	Diferença
Ribeirão dos Índios	15,05%	8,10%	-6,95%
Queiroz	14,09%	8,28%	-5,81%
Avanhandava	8,74%	2,93%	-5,81%
Uru	7,89%	2,72%	-5,17%
Pirajuí	8,53%	3,77%	-4,76%
Dobrada	15,22%	10,61%	-4,61%
Novais	11,46%	7,10%	-4,36%
Inúbia paulista	10,15%	6,25%	-3,90%
Zacarias	9,51%	6,63%	-2,88%
Morro Agudo	8,54%	5,83%	-2,71%
Tarumã	8,73%	6,43%	-2,30%

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Em relação aos grupos de idade, observa-se que as taxas mais elevadas referem-se às pessoas de mais de 50 anos, extrato populacional no qual o analfabetismo é bem superior à média. Entre 2000 e 2010, houve queda nas taxas de analfabetismo em todas as faixas de idade. Nos segmentos mais jovens, que frequentaram o Ensino Fundamental

a partir da década de 1990 e para os quais esse indicador já estava abaixo de 2%, houve ligeiro decréscimo no período. Há três municípios (Cruzália, Marinópolis e Zacarias), que apresentam taxas nulas para o segmento de 15 a 19 anos, isto é, nenhum jovem dessa faixa etária é analfabeto absoluto. Trata-se de localidades muito pequenas, de menos de 2.700 habitantes, com baixos níveis de riqueza, mas com bons indicadores de escolaridade.

Chama atenção a queda do analfabetismo absoluto nos dois segmentos da população com idades mais avançadas. Entre as pessoas de 50 a 59 anos, a taxa média sofreu uma redução de metade do seu valor (de 17,02% para 8,54%). Na população de mais de 60 anos, houve uma queda no analfabetismo de 32,54% para 22,04%. Essa redução pode ser atribuída à combinação entre a dinâmica demográfica (envolvendo envelhecimento e mortalidade) e as políticas de alfabetização na idade adulta.

Tabela 32 – Taxa de analfabetismo nos municípios da amostra por faixa etária

Faixa etária	2000	2010
15 anos e mais	9,68%	6,66%
15 a 19 anos	1,70%	1,14%
20 a 29 anos	3,36%	1,74%
30 a 49 anos	6,74%	4,38
50 a 59 anos	17,02%	8,54
60 anos e mais	32,54%	22,04

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

O Censo de 2010 para o Estado de São Paulo apresenta indicadores extremamente díspares. Por exemplo, a taxa de analfabetismo da população idosa de São Caetano do Sul em 2010 era de 4,15%; esse valor é inferior ao percentual de jovens de 20 a 29 anos analfabetos do município de Dobrada, no RA de Araraquara (6,5%); também é bastante próximo do percentual de analfabetos de 15 a 19 anos de Uru, na RA de Bauru (3,61%). Por outro lado, há municípios em que a taxa de analfabetismo da população idosa é extremamente elevada, como Queiroz, onde 49,53% da população com mais de 60 anos é analfabeta.

O Mapa do Analfabetismo/MEC traz outras características do analfabetismo da população brasileira em 2000. A taxa média de analfabetismo nos municípios da amostra era de 8,26% para as mulheres e 11,10% para os homens – há municípios onde apenas 2% das mulheres são analfabetas, mas há outros em que 19,8% dos homens não sabem ler e escrever.

Observando a raça/cor das pessoas, as taxas médias eram de 7,93% (branca) e

13,26% (preta e parda). A taxa mais elevada nesse quesito é relativa ao município de Mombuca, na RA de Campinas, no qual 26,20% das pessoas pardas ou pretas eram analfabetas absolutas no ano de 2000.

A renda média da população e a taxa de analfabetismo absoluto nos municípios da amostra apresentam uma variação proporcionalmente inversa: quanto maior a renda do extrato populacional, menor a taxa de jovens e adultos analfabetos. Assim, enquanto a taxa de analfabetismo das pessoas com rendimento inferior a um salário mínimo é de 22,17%, no outro extremo (pessoas com renda superior a 10 salários mínimos), a média fica em apenas 2,8%.

Observa-se que a situação mais grave da não efetivação do direito à educação nos municípios da amostra encontra-se entre homens pretos e pardos acima de 45 anos, que moram na zona rural e têm baixos rendimentos.

Analisando os dados relativos ao analfabetismo funcional em 2000 – percentual de pessoas com 15 anos e mais com menos de quatro anos de estudos – a situação da escolaridade de jovens e adultos nos municípios paulistas revelava-se ainda mais problemática. Em média, a taxa de analfabetos funcionais ficou em 25,45% para os municípios da amostra, variando de 10,45% (novamente São Caetano do Sul) a 45,35% (Mombuca). Neste município, em 2000, quase metade das pessoas de 15 anos ou mais tinha completado no máximo três anos de estudo.

Considerando a taxa de analfabetismo funcional por faixa etária, as taxas mais elevadas encontravam-se novamente na população mais velha. A taxa média para os jovens de 15 a 19 anos – que frequentaram a escola no decorrer de políticas de universalização do Ensino Fundamental – era de apenas 6,66%; para os adultos entre 40 e 59 anos essa proporção saltava para 33,72%, atingindo o patamar de 62,21% entre os idosos (60 anos e mais). Havia disparidades consideráveis no Estado: enquanto, no município de Zacarias, 91,2% dos idosos eram analfabetos funcionais; São Caetano do Sul apresentava uma taxa três vezes menor. Mesmo entre os mais jovens, havia desigualdades acentuadas: em São Caetano do Sul, 2,78% dos jovens entre 20 e 24 anos não tinha o Ensino Fundamental completo; em Taquarivaí, o mesmo indicador ultrapassava os 30%.

O número médio de séries concluídas da população de 15 anos e mais na amostra em 2000 era de 6,30 – variando entre 4,31 e 8,94 anos. Na média, a população

jovem e adulta dos municípios da amostra não possuía o Ensino Fundamental completo.

Tabela 33 - Demanda potencial de EJA no Ensino Fundamental nos municípios da amostra (2000)

Demanda (em %)	Quantidade de municípios	Proporção de Municípios (em %)
Até 55%	41	32,03
De 55% a 65%	56	43,75
Maior que 65%	31	24,22
Total	128	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização das autoras.

Também calculamos, a partir dos dados do Censo de 2000, a demanda potencial da educação de jovens e adultos para os municípios da amostra. No Ensino Fundamental, a demanda média era de 60%, isto é, três quintos das pessoas maiores de 15 anos não haviam concluído o Ensino Fundamental. No município de Taquarivaí, na RA de Sorocaba, esse patamar chegava a 83,29%; já em São Caetano do Sul, não atingia os 35%. Considerando apenas a população maior que 18 anos, já que muitos jovens na faixa-etária de 15 a 18 anos ainda não concluíram o Ensino Fundamental por causa da defasagem idade-série, o valor percentual permanecia quase idêntico, ficando em torno de 60,5%: em média, três quintos da população de mais de 18 anos dos municípios selecionados não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Em relação ao Ensino Médio, a situação era diferente. Como a maior parte da população não havia concluído o Ensino Fundamental, a demanda potencial de EJA no Ensino Médio ficou represada; a média foi de aproximadamente 15% para os municípios da amostra.

2.2.3.a. A cobertura da EJA nos municípios da amostra

Apesar de a amostra ter sido construída a partir dos municípios que informaram terem realizado algum gasto em EJA em, pelo menos, quatro anos entre 2005 e 2010, os dados do Censo Escolar apontam que nem todos eles apresentaram matrículas de EJA em determinados anos. Em Jaborandi e Queiroz, por exemplo, não foi registrada nenhuma matrícula de EJA entre 2007 e 2010 em qualquer dependência administrativa (redes públicas ou privada); no período analisado, o município de Queiroz apresentou matrículas de EJA apenas em 2006.

Também há municípios que não apresentaram matrículas de EJA na rede municipal durante todo o período analisado (Dois Córregos, Jaborandi, Jumirim, Queiroz e Sales Oliveira) e outros que não tiveram matrículas estaduais (Murutinga do Sul, Novais, Palmeira D'Oeste, Pradópolis, Ribeirão dos Índios e Taiaçu). Entre 2005 e

2010, como mostra a tabela abaixo, houve aumento no número de localidades sem oferecimento de cursos de EJA.

Tabela 34 – Quantidade de municípios da amostra que não apresentaram matrículas de EJA

Ano	Rede municipal	Rede estadual	Todas as redes
2005	14	12	3
2006	12	9	1
2007	11	12	3
2008	10	14	2
2009	13	16	6
2010	15	17	7

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A contradição entre os dois dados encontrados – a inexistência de matrículas de EJA e a declaração de gastos na modalidade – só pode ser equacionada em pesquisa de campo. É possível que os dados tenham sido informados ou coletados de maneira incorreta. Também é factível que os recursos da EJA tenham sido empregados para manter cursos com formatos alternativos, que não foram contabilizados pelo Censo Escolar. Ou mesmo, pode-se ter declarado nas contas municipais gastos com programas educacionais implementados em parcerias com outras esferas administrativas, como o ProJovem ou o Programa Brasil Alfabetizado. Em Dois Córregos, tratou-se de convênio do município com escola particular comunitária, como revelado posteriormente pelo estudo de caso.

No que diz respeito ao número agregado de matrículas na EJA no período de 2005 a 2010 no Estado de São Paulo, observa-se uma tendência de queda contínua, mais acentuada na rede estadual. Tomando os municípios como unidade analítica e considerando a oferta nas diferentes segmentos e dependências administrativas, é possível complexificar o diagnóstico e averiguar se há um padrão geral e quais as especificidades encontradas.

Tabela 35 – Participação das matrículas de EJA no total da educação básica nas redes públicas no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Rede estadual (em %)	Rede municipal (em %)
2005	13,62	8,89
2006	13,69	7,94
2007	12,71	6,99
2008	11,95	7,48
2009	10,76	5,58
2010	7,97	5,78

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Em primeiro lugar, vamos examinar a participação da EJA no montante das matrículas da Educação Básica no Estado de São Paulo e nos 128 municípios da amostra (Tabela 35)[20]. Entre 2005 e 2010, houve diminuição no número total de matrículas na Educação Básica na rede estadual, mas a queda na modalidade EJA foi ainda mais acentuada. Assim, em 2005, a EJA representava 13,62% das matrículas na rede estadual e passou para 7,97% em 2010. Na rede municipal, a situação foi ligeiramente diferente: a quantidade total de matrículas na educação básica manteve-se praticamente estável, mas o número de alunos da EJA diminuiu. Dessa forma, a EJA representava 8,89% das matrículas, em 2005, passando para apenas 5,78% em 2010. Entre 2007 e 2008, houve um ligeiro aumento das matrículas municipais.

Tabela 36 – Proporção de matrículas de EJA na rede estadual em relação ao total de matrículas da Educação Básica estadual nos municípios da amostra (2005-2010)

Proporção de matrículas de EJA (em %)	Quantidade e proporção de municípios					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Até 4%	13 10,16%	12 9,38%	15 11,72%	18 14,06%	20 15,63%	31 24,22%
De 4 a 10%	30 23,44%	21 16,41%	33 25,78%	33 25,78%	43 33,59%	63 49,22%
De 10 a 20%	68 53,13%	77 60,16%	59 46,09%	58 45,31%	48 37,50%	30 23,44%
Acima de 20%	17 13,28%	18 14,06%	21 16,41%	19 14,84%	17 13,28%	4 3,13%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A situação nos municípios da amostra foi semelhante ao universo do Estado. O percentual de municípios nos quais a EJA representava menos de 4% das matrículas na rede estadual cresceu de 10,16% para 24,22%, entre 2005 e 2010 (Tabela 36). Esse valor inclui o número crescente de municípios que passaram a não ter matrículas de EJA ao longo da série histórica (Tabela 34). Por outro lado, o percentual de municípios com participação da EJA acima de 10% caiu de 66,41%, em 2005, para 26,57% em 2010. Apenas 4 de 17 municípios mantiveram um patamar alto de participação da EJA na rede estadual (acima de 20%): Barueri, Colômbia, Cruzália e Guatapará. Em 2010, 49,22% dos municípios da amostra tinham um percentual de participação entre 4 e 10%. Apesar disso, há enormes discrepâncias no Estado: há municípios que não apresentam matrículas na modalidade, em outros, como Colômbia, a EJA responde por quase 40%

[20] Esse valor é obtido dividindo-se o número matrículas de EJA na rede municipal pelo total de matrículas na rede básica municipal; o mesmo cálculo foi realizado para a rede estadual.

das matrículas da educação básica estadual.

Nas redes municipais da amostra, o percentual de participação é ainda mais baixo e vem decrescendo desde 2005 (Tabela 37). Em 2010, 89,07% dos municípios apresentaram índices de participação da EJA abaixo dos 10%. O número de municípios com altas taxas de participação (acima de 10%) caiu pela metade. Dentre as grandes redes municipais com altas taxas de participação da EJA em 2010, destacam-se os municípios de Campinas (6.239 matrículas; 10,29%), Guarulhos (12.888 matrículas; 13,41%) e Jundiaí (7.139; 19,29%). Outro município que foge bastante da média é Pirajuí: em 2010, de 765 matrículas na rede municipal, 309 eram de EJA (40,39%).

Tabela 37 - Participação da EJA no total da educação municipal nos municípios da amostra (2005-2010)

Proporção de matrículas de EJA (em %)	Quantidade e proporção de municípios					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Até 4%	45	48	54	63	58	76
	35,16%	37,50%	42,19%	49,22%	45,31%	59,38%
De 4 a 10%	55	57	54	48	48	38
	42,97%	44,53%	42,19%	37,50%	37,50%	29,69%
De 10 a 20%	22	19	15	13	17	13
	17,19%	14,84%	11,72%	10,16%	13,28%	10,16%
Acima de 20%	6	4	5	4	5	1
	4,69%	3,13%	3,91%	3,13%	3,91%	0,78%

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

2.2.3.b. Evolução das matrículas por dependência administrativa (2005 a 2010)

A Tabela 36 traz a evolução das matrículas de EJA no agregado do Estado de São Paulo. A análise da situação da EJA nos municípios deve ser feita levando-se em conta a conjuntura geral observada no Estado. Como foi dito anteriormente, a tendência e o padrão geral são de queda acentuada no número de matrículas. A proposta é examinar o comportamento das redes municipais e da rede estadual nos municípios e observar quais as possíveis diferenças e especificidades presentes na evolução das matrículas de EJA nessas localidades.

Tabela 38 - Estado de São Paulo: Evolução da matrícula de EJA (2005-2010)

Ano	Total (em %)	Rede estadual (em %)	Rede municipal (em %)
2006	-6,10	-2,16	-10,64
2007	-12,36	-11,22	-12,06
2008	-1,78	-7,31	9,15
2009	-12,84	-12,55	-12,67
2010	-23,42	-28,25	-13,15
2005-2010	-46,05	-49,48	-34,95

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A Tabela 39 mostra a evolução das matrículas de EJA, de Ensino Fundamental e Médio, nos 128 municípios da amostra. Observa-se que a quantidade de municípios com variação positiva do número de matrículas diminuiu consideravelmente entre 2005 e 2010. Em 2006, 36,72% dos municípios apresentaram incremento no número de matrículas, ainda que concentrada na faixa "até 10%". A variação negativa, que ocorreu em 63,28% dos municípios, também ficou concentrou na faixa "até 10%". Em 2007, a variação negativa no número de matrículas passou a ocorrer em um número maior de municípios.

Tabela 39 – Evolução das matrículas de EJA nos municípios da amostra (2005-2010)

Variação no número de matrículas	Quantidade e proporção de municípios					
	2006	2007	2008	2009	2010	2005-2010
Positiva	47	31	45	28	8	9
	36,72%	24,22%	35,16%	21,88%	6,25%	7,03%
Maior 100%[21]	7	2	2	1	0	5
Entre 50% e 100%	2	3	1	4	0	1
Entre 20% e 50%	10	6	12	6	3	3
Entre 10% e 20%	6	6	8	5	1	0
Menor que 10%	22	14	22	12	4	0
Negativa	81	97	81	98	114	118
	63,28%	75,78%	63,28%	76,56%	89,06%	92,19%
Menor que 10%	32	32	36	28	9	1
Entre 10% e 20%	23	31	28	38	15	1
Entre 20% e 50%	24	29	16	26	75	55
Entre 50% e 100%	1	2	1	2	13	55
100%	1	3	0	4	2	6
Sem matrículas[22]	0	0	2	2	6	1

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

[21] Inclui os municípios que passaram de zero para alguma matrícula entre um ano e outro.
[22] Municípios que permaneceram sem matrículas de EJA entre um ano e outro.

Em 2008, observa-se uma mudança na tendência de queda – assim como ocorreu para o conjunto do Estado (Tabela 38): houve diminuição no número de matrículas, mas a intensidade da queda não foi tão acentuada. O ritmo mais lento de queda das matrículas demonstra uma estabilidade do tamanho da EJA entre o primeiro e o segundo ano de implementação do Fundeb. Em 2010, observa-se o cenário mais intenso de diminuição de matrículas: apenas 6,25% dos municípios da amostra tiveram variação positiva; por outro lado, 89,06% apresentaram queda – concentrada na faixa "entre 20 e 50%". Nove municípios perderam mais de 60% do total de matrículas. Não foram, portanto, perdas insignificantes. Nenhum município que não tinha matrículas em 2009 abriu cursos de EJA em 2010.

Considerando a evolução entre 2005 e 2010, a situação da EJA nos municípios da amostra parece seguir um padrão geral: 92,19% das localidades apresentaram diminuição no número de matrículas, sendo em 42,96% dos casos na faixa entre "50% e 100%". Seis municípios deixaram de apresentar matrículas em qualquer dependência administrativa: Bento de Abreu, Brejo Alegre, Caiabu, Jaborandi, Mombuca e Zacarias. Observando a evolução em cada município, nota-se que nenhum deles apresentou consistência no incremento de matrículas de EJA, uma vez que não há nenhum caso de município que tenha tido aumento em todos os anos do período. Apenas nove municípios tiveram algum acréscimo no número de matrículas de EJA no período, mas todos eles têm redes de educação de pequeno porte (abaixo de 270 matrículas de EJA em 2010).

Os dados nos convidam a considerar a hipótese de que há determinantes gerais (de ordem socioeconômica, demográfica, cultural, educacional ou político-administrativa) – que extrapolam o âmbito da gestão local – determinando a tendência geral de comportamento das matrículas, ou que existam diversas causas operando em uma mesma direção.

A separação dos dados por dependência administrativa é importante para caracterizar o comportamento das diferentes redes de educação, que, por mais que sejam interdependentes, são organizadas, geridas e financiadas separadamente. A rede estadual fica sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, mas não é uniformemente distribuída no Estado. A caracterização da evolução das matrículas estaduais de EJA nos municípios da amostra pode contribuir para a compreensão desse fenômeno.

A Tabela 40 aponta que também na rede estadual houve aumento do número de municípios com variação negativa nas matrículas de EJA. Entre 2005 e 2010, apenas 10 localidades (7,81% da amostra) apresentaram incremento no oferecimento da EJA. Os municípios de Cruzália, Ibirarema, Jumirim, Rincão e Taquarivaí não apresentavam matrículas de EJA em 2005 e passaram a ter alguma matrícula em 2010. No entanto, esses municípios têm redes de educação muito pequenas e apresentaram queda nos outros anos, sobretudo em 2010. Na série histórica, 86,72% dos municípios apresentaram queda no número de matrículas de EJA, concentrada na faixa "entre 50 e 100%". Dez localidades deixaram de apresentar matrículas da modalidade.

Nota-se que a queda mais abrupta nas matrículas ocorreu em 2007 – ano do começo da implementação do Fundeb – e em 2010 – segundo ano em que 100% das matrículas de EJA compunham o fundo. A queda mais branda ocorreu entre 2005 e 2006, quando 42 municípios apresentaram incremento de matrículas e a queda geral na rede estadual de São Paulo foi de apenas 2,16%. Cabe lembrar, que o Fundeb ainda não estava em vigor nesse período.

Tabela 40: Evolução das matrículas estaduais de EJA nos municípios da amostra (2005-10)

Variação no número de matrículas	Quantidade e proporção de municípios					
	2006	2007	2008	2009	2010	2005-2010
Positiva	42	25	28	25	11	10
	32,81%	19,53%	21,88%	19,53%	8,59%	7,81%
Maior 100%[23]	6	4	0	2	2	5
Entre 50 e 100%	3	1	1	2	0	4
Entre 20 e 50%	10	9	7	4	4	1
Entre 10 e 20%	7	1	6	9	3	0
Menor que 10%	16	10	14	8	2	0
Negativa	79	95	88	90	101	111
	61,72%	74,22%	68,75%	70,31%	78,91%	86,72%
Menor que 10%	32	28	31	30	3	2
Entre 10 e 20%	21	35	26	29	11	0
Entre 20 e 50%	21	25	26	27	64	38
Entre 50 e 100%	3	3	3	1	22	61
100%	2	4	2	3	1	10
Sem matrículas[24]	7	8	12	13	16	7

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

[23] Inclui os municípios que passaram de zero para alguma matrícula entre um ano e outro.
[24] Municípios que permaneceram sem matrículas de EJA entre um ano e outro.

A Tabela 41 lista as localidades com as maiores variações nas matrículas de EJA na rede estadual entre 2005 e 2010. Analisar o comportamento dos casos extremos pode ajudar a compreender a tendência de queda acentuada do número de matrículas de EJA na rede estadual de São Paulo.

Observando apenas as matrículas de responsabilidade dos municípios (Tabela 42), a situação muda de configuração, pois a tendência de queda não se mostrou tão aguda. Observa-se que, no agregado do Estado, entre 2007 e 2008, houve inclusive aumento de 9,15% das matrículas. Isso se traduz, nos municípios, em um aumento do número de localidades com variação positiva no número de matrículas de EJA nesse período. Observa-se que, em 2008, 63 municípios tiveram incremento de matrículas, sendo que esse aumento não está concentrado unicamente na faixa “até 10%”.

Nos outros anos da série histórica, a queda ficou em volta dos 12%, sem grandes oscilações; a diminuição, apesar de não ser progressiva, foi constante (com exceção de 2008). Nas redes municipais, não encontramos a queda abrupta entre 2009 e 2010 observada na rede estadual; a diminuição da EJA nas redes municipais do Estado ficou em 13,07% em 2010, valor bastante inferior ao decréscimo na rede estadual (28,25%). Dessa forma, chegamos a 2010 passado com apenas 27 municípios (21,09% da amostra) com variação positiva no número de matrículas municipais de EJA, concentrada na faixa “até 10%”. Por outro lado, a queda das matrículas ocorreu em 68,75% dos casos – concentrada na faixa “entre 20 e 50%”. Chama atenção o número de localidades sem nenhuma matrícula: 15 (11,71% da amostra).

Tabela 41 - Municípios com as maiores variações nas matrículas de EJA na rede estadual (2005-10)

Variação	Município	Matrícula de EJA		Variação entre 2005-2010 (em %)	Participação da EJA em 2010 (em %)
		2005	2010		
Positiva	Cruzália	0	139	-	29,08
	Ibirarema	0	123	-	15,13
	Jumirim	0	11	-	11,00
	Rincão	0	65	-	5,78
	Taquarivaí	0	28	-	3,90
	Colômbia	96	186	93,75	38,51
	Guatapará	52	88	69,23	20,28
	Artur Nogueira	297	486	63,64	10,18
	Holambra	47	75	59,57	15,66
	Dobrada	126	178	41,27	10,93
Negativa	Aguaí	95	0	-100,00	0,00
	Barbosa	78	0	-100,00	0,00
	Bento de Abreu	19	0	-100,00	0,00
	Brejo Alegre	49	0	-100,00	0,00
	Caiabu	109	0	-100,00	0,00
	Igaraçu do Tietê	200	0	-100,00	0,00
	Jaborandi	80	0	-100,00	0,00
	Mombuca	41	0	-100,00	0,00
	Pirajuí	328	0	-100,00	0,00
	Zacarias	41	0	-100,00	0,00

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Considerando o período 2005-2010, o Estado de São Paulo apresenta uma perda acumulada de 35,12% das matrículas municipais de EJA. Observa-se que apenas 25 municípios (19,53%) da amostra tiveram aumento no número de matrículas de EJA na rede municipal no período. Dentre eles, seis localidades não apresentavam cursos de EJA em 2005 e passaram a ter em 2010 (Tabela 43). Alguns desses municípios têm poucas matrículas de EJA, como Marinópolis e Rincão; em outros, as matrículas de EJA passaram a representar uma importante fatia da rede municipal de educação (Pirajuí e Dobrada).

Outro destaque é o município de Jundiaí, que acumulou aumento de 42,72% das matrículas de EJA na rede municipal no período; esse valor representava, em 2010, 19,29% das matrículas da rede de educação do município (em 2005, foram registradas 5.002 matrículas; em 2010, 7.139). Entre 2009 e 2010, no entanto, houve queda de 25,12% – acima da média da amostra. O mesmo município apresentou uma queda de 83,84% das matrículas de EJA na rede estadual entre 2005 e 2010, revelando ter

ocorrido municipalização, no sentido de transferência de encargo da rede estadual para a municipal.

Merece atenção o caso de Guarulhos. O município não apresentou turmas de EJA entre 2005 e 2007, saltando para quase 13 mil matrículas a partir de 2008, de acordo com o Censo Escolar. Estudos mostram [25] que o município registrava as matrículas de jovens e adultos no ensino regular e os dados indicam que, com a implementação do Fundeb, passou a registrá-las na EJA. Pesquisas de campo poderão averiguar se esse mecanismo utilizado para incluir os jovens e adultos no financiamento do Fundef foi aplicado em outros municípios da amostra.

Tabela 42
Evolução das matrículas municipais de EJA nos municípios da amostra (2005-2010)

Variação no número de matrículas	Quantidade e proporção de municípios					
	2006	2007	2008	2009	2010	2005-2010
Positiva	46	32	63	42	27	25
	35,94%	25,00%	49,22%	32,81%	21,09%	19,53%
Maior 100%[26]	8	5	7	7	1	9
Entre 50 e 100%	8	5	7	4	4	2
Entre 20 e 50%	8	5	19	9	4	7
Entre 10 e 20%	10	6	10	5	5	1
Menor que 10%	12	11	20	17	13	6
Negativa	72	86	56	78	88	95
	56,25%	67,19%	43,75%	60,94%	68,75%	74,22%
Menor que 10%	18	25	21	12	19	6
Entre 10 e 20%	23	20	11	22	19	2
Entre 20 e 50%	25	32	20	31	37	48
Entre 50 e 100%	4	8	3	8	11	32
100%	2	1	1	5	2	7
Sem matrículas[27]	10	10	9	8	13	8

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Sete municípios deixaram de oferecer cursos de EJA nas redes municipais no período. Destaca-se ainda Moji Mirim, que contava com 927 matrículas, em 2005,

[25] O relatório da primeira fase da pesquisa *Políticas públicas de educação de jovens e adultos e juventude na região metropolitana de São Paulo* (SPÓSITO et al; 2005) aponta que o município de Guarulhos implementou, a partir de 2001, em parceria com a Escola Sindical da CUT (Central Única dos Trabalhadores), o Programa de Educação de Jovens e Adultos Fundamental Regular com Educação Profissional. Em substituição aos cursos supletivos, o programa era destinado ao público da EJA, mas foi enquadrado como ensino regular e recebia o financiamento do Fundef.
[26] Inclui os municípios que passaram de zero para alguma matrícula entre um ano e outro.
[27] Municípios que permaneceram sem matrículas de EJA entre um ano e outro.

sendo registradas apenas 125 em 2010 (perda de 86,56%). Na verdade, houve um ligeiro aumento das matrículas em 2006 e 2007; em 2008 começou a queda e, em 2010, houve uma drástica diminuição de 76,28%. Nesse município, ironicamente, à medida que as matrículas de jovens e adultos passaram a ser incluídas no Fundeb, houve um corte radical no tamanho da EJA.

Tabela 43
Municípios com as maiores variações nas matrículas de EJA nas redes municipais (2005-10)

Variação	Município	Matrícula de EJA		Variação entre 2005-2010 (em %)	Participação da EJA em 2010 (em %)
		2005	2010		
Positiva	Dobrada	0	90	-	17,61
	Guarulhos	0	12.888	-	13,41
	Marinópolis	0	12	-	4,82
	Pirajuí	0	309	-	40,39
	Rincão	0	56	-	4,05
	Várzea Paulista	0	259	-	2,52
	Aparecida	45	393	773,33	5,97
	Sumaré	176	507	188,07	2,37
	Pedregulho	26	70	169,23	5,84
Negativa	Areiópolis	95	0	-100,00	0,00
	Brejo Alegre	19	0	-100,00	0,00
	Guararema	180	0	-100,00	0,00
	Mombuca	37	0	-100,00	0,00
	Ribeirão Pires	47	0	-100,00	0,00
	Uru	23	0	-100,00	0,00
	Zacarias	11	0	-100,00	0,00
	Ribeirão Bonito	207	18	-91,30	9,85
	Moji Mirim	927	125	-86,52	1,40
	Amparo	585	114	-80,51	2,42

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A tabela com as maiores e menores variações acumuladas é influenciada por municípios com um número muito reduzido de matrículas; a variação percentual nessas localidades é muito sensível a pequenas mudanças em números absolutos. A Tabela 44 traz a situação dos municípios da amostra com as maiores redes de educação[28]. Os dados evidenciam que, devido o tamanho de suas redes, os municípios mais populosos contribuíram fortemente para o decréscimo no número de matrículas no Estado. As matrículas de EJA desses 21 municípios representam 60,41% de todas as matrículas de EJA do Estado (65,65% das matrículas na esfera municipal e 57,36% das matrículas na esfera estadual). Nenhum dos municípios teve aumento no número de matrículas de

[28] Foram considerados os municípios com mais de 17 mil matrículas na rede municipal em 2010.

EJA entre 2005 e 2010; a tabela aponta que as perdas foram significativas. Os destaques negativos foram Franca (-71,18%), São Caetano do Sul, Osasco e Suzano (com perdas em torno de 60%); Jundiaí ficou bem abaixo da média, com uma perda de 22,04% das matrículas de EJA entre 2005 e 2010.

Separando os dados por dependência administrativa, observa-se que, em todos os municípios, houve queda no número de matrículas de EJA na rede estadual. Os dados sugerem que houve, em alguma medida, uma política coordenada da Secretaria de Estado de Educação para o fechamento de turmas de EJA nos grandes centros urbanos. A média foi de mais de 50% de diminuição das matrículas no período. Em Jundiaí, o percentual de queda foi de 83,84% e, em Franca, de 91,11%. As variações anuais foram negativas para quase todos os municípios entre 2005 e 2010. A pior variação anual ocorreu em 2010: houve queda em todos os 21 municípios em questão (em média 30,03%); Campinas foi uma exceção, pois perdeu apenas 2,53% das matrículas estaduais de EJA em 2010.

Tabela 44 – Variação das matrículas e participação da EJA nos municípios da amostra com as maiores redes de educação (2005-2010)

Município	Variação entre 2005-2010			Participação da EJA em 2010	
	Rede estadual (em %)	Rede municipal (em %)	Total (em %)	Rede estadual (em %)	Rede municipal (em %)
Barueri	-52,63	-29,88	-49,20	31,02	2,07
Campinas	-45,77	-47,51	-50,33	8,61	10,29
Cubatão	-32,37	-37,14	-35,42	14,15	11,26
Diadema	-42,58	-40,46	-42,81	9,18	11,09
Guarujá	-32,16	-37,12	-34,82	8,90	8,97
Guarulhos	-55,62	-	-22,97	8,30	13,41
Franca	-91,11	-48,42	-74,18	1,39	12,48
Jundiaí	-83,84	42,72	-22,04	1,64	19,29
Mogi das Cruzes	-52,07	-46,10	-50,05	6,36	2,85
Mauá	-45,50	-37,71	-45,69	7,30	15,24
Mogi Guaçu	-36,22	-37,96	-33,56	8,29	2,21
Osasco	-54,76	-22,75	-59,40	6,88	3,43
Piracicaba	-51,07	-42,76	-49,29	9,56	2,32
Praia Grande	-35,39	-55,29	-45,30	14,44	5,17
Ribeirão Preto	-55,19	-39,37	-53,22	8,68	4,99
São Bernardo do Campo	-65,70	-33,60	-57,72	6,40	5,28
São Caetano do Sul	-75,46	-29,09	-64,37	5,65	2,17
São Paulo	-38,39	-45,72	-44,59	7,37	9,30
Sumaré	-35,59	188,07	-28,45	6,51	2,37
Suzano	-64,27	-25,77	-59,87	5,99	3,24
Taboão da Serra	-51,71	7,47	-38,72	10,10	6,70

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Em relação às redes municipais, houve expansão das matrículas de EJA, entre 2005 e 2010, apenas em Jundiaí, Guarulhos[29], Sumaré e Taboão da Serra. Destaca-se o município de Sumaré, que passou de 176 para 507 matrículas no período e houve incremento de 16% em 2010[30]. Todos os outros tiveram perdas de matrículas, em alguns casos, superior à média do Estado, como Campinas, Franca, Mogi das Cruzes, Piracicaba, São Paulo e Praia Grande (município com o pior índice: -55,29%).

2.2.3.c. Evolução das matrículas de EJA por etapa/segmento e tipo de curso (2005 a 2010)

A análise da variação das matrículas de EJA por etapa/segmento deve levar em conta as responsabilidades das esferas administrativas definida pela LDB. As matrículas municipais representavam 98,54% das matrículas de EJA no Ensino Fundamental/anos iniciais em 2010; as matrículas na rede estadual e na rede privada são residuais. Dessa forma, a análise da evolução nas matrículas nesse segmento será realizada apenas para a esfera municipal da amostra.

Para o Ensino Fundamental/anos finais a situação é diferente, pois as matrículas da rede pública são divididas entre as redes municipais e a estadual. Conforme visto anteriormente, em 2010 42,53% das matrículas de EJA EF/anos finais no Estado de São Paulo foram de responsabilidade do Estado e 57,02% dos municípios. Apesar da municipalização em curso, o Estado ainda respondia em 2010 por uma considerável parcela das matrículas de EJA EF/anos finais. Dessa forma, é necessário observar a evolução das matrículas nas duas esferas.

Por fim, 93,29% das matrículas de EJA no Ensino Médio no Estado de São Paulo em 2010 foram realizadas na rede estadual, como determina a LDB. Assim, a análise da EJA no EM será focalizada no comportamento da rede estadual. Alguns municípios mantiveram seus cursos de EM, contrariando a legislação. Na amostra, em Aguaí, Igaraçu do Tietê, Palmeira, Pirajuí, Pradópolis e Taiaçu, 100% das matrículas de EJA no EM foram de responsabilidade da esfera municipal em 2010; em Jundiaí e Franca esse percentual foi maior que 80%; em outras 11 localidades, também foram registradas matrículas na rede municipal, mas o percentual não foi tão elevado.

A Tabela 45 traz a evolução das matrículas de EJA por etapa/segmento e

[29] Como explicado anteriormente, o caso de Guarulhos é especial, pois o forte crescimento das matrículas de EJA não corresponde à realidade da evolução da modalidade no município, e sim a uma redefinição normativa e administrativa.
[30] Apesar desse incremento, a taxa de participação da EJA no município de Sumaré ainda é relativamente baixa (3,24%).

dependência administrativa no Estado e a Tabela 44 mostra a variação percentual dos municípios da amostra.

Tabela 45 – Evolução das matrículas de EJA por etapa/segmento e dependência administrativa no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	EF/ anos iniciais (rede municipal em %)	EF/ anos finais (rede estadual em %)	EF/ anos finais (rede municipal em %)	Ensino médio (rede estadual em %)
2006	-9,41	-6,31	-11,03	-0,25
2007	-12,88	-17,48	-12,94	-8,19
2008	5,69	-12,66	12,34	-4,97
2009	-11,18	-15,03	-14,34	-11,60
2010	-14,85	-35,85	-13,16	-25,40
2005-2010	-36,90	-63,20	-35,27	-42,60

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Observa-se que, com exceção do ano de 2008, as matrículas da EJA EF/anos iniciais na rede municipal decresceram em média 12%, com uma ligeira intensificação da queda ao longo dos anos. Entre 2005 e 2010, portanto, houve uma perda de 36,90% das matrículas. Na amostra, 20 municípios não apresentaram matrículas municipais – nem estaduais – nesse segmento em 2010. Além disso, outros 40 municípios tiveram perdas superiores a 50% no período. Ao todo, a variação negativa ocorreu em 71,09% das localidades. Apenas 19,53%[31] dos municípios da amostra tiveram algum aumento no número de matrículas, concentrados na faixa "até 10%". Apesar de os sistemas educacionais serem organizados e geridos autonomamente, houve um fenômeno geral de queda das matrículas municipais nos anos iniciais do EF, sugerindo que a determinação ocorre por processos que extrapolam a esfera local. A variação anual negativa mais acentuada ocorreu entre 2009 e 2010.

[31] O município de Guarulhos, mais uma vez, deve ser olhado com cuidado, pois a evolução do número de matrículas no EF/anos iniciais, de zero para quase nove mil, é explicada pela declaração das matrículas de jovens e adultos como ensino regular em 2005, 2006 e 2007.

Tabela 46 – Evolução das matrículas de EJA EF/anos iniciais nas redes municipais de educação nos municípios da amostra (2005-2010)

Variação no número de matrículas	Quantidade de municípios			
	EF/ anos iniciais (rede municipal)	EF/ anos finais (rede estadual)	EF/ anos finais (rede municipal)	Ensino médio (rede estadual)
Positiva	25	6	18	12
Maior 100%[32]	6	4	13	9
Entre 50 e 100%	2	0	0	2
Entre 20 e 50%	6	1	3	0
Entre 10 e 20%	1	1	2	0
Menor que 10%	10	0	0	1
Negativa	91	102	39	106
Menor que 10%	4	1	1	0
Entre 10 e 20%	4	2	2	2
Entre 20 e 50%	35	20	22	50
Entre 50 e 100%	40	64	8	44
100%	8	15	6	10
Sem matrículas [33]	12	20	71	10

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

A etapa/segmento com queda mais intensa de matrículas no período foi o EF/anos finais na rede estadual (-63,20%). Entre 2005 e 2009, o decréscimo anual foi em média de 13%, saltando para 35,85% em 2010. A intensidade da queda nesse segmento poderia ser creditada ao processo de municipalização das matrículas, mas também a rede municipal perdeu 35,27% do seu tamanho nesse segmento. Assim, apenas seis municípios passaram pelos últimos seis anos incólumes à queda: Artur Nogueira, Cruzália, Ibirarema e Ribeirão Bonito (não tinham matrículas em 2005 e foram registradas, respectivamente, em 2010: 252, 82, 54 e 69); Avanhandava (de 88 para 100 matrículas) e Moji Mirim (de 264 para 382 matrículas).

Nos demais municípios (94,44% dos municípios com matrículas estaduais de EJA EF/anos finais), houve redução de matrículas, sobretudo na faixa “de 50 a 100%”. Nos quinze casos em que houve perda de 100% das matrículas estaduais de EF/anos finais, apenas em Aparecida, Pirajuí e Morro Agudo, houve aumento do número de matrículas municipais no segmento. Nos demais, o processo de municipalização não ocorreu; pelo contrário, houve quedas intensas ou o número de matrículas municipais permaneceu nulo. Além disso, dentre os 20 municípios sem matrículas em 2005 e em 2010 nas redes estaduais, apenas Guatapará teve algum incremento na rede municipal. Ou seja, as localidades nas quais o Estado não ofereceu turmas de EJA no EF/anos

[32] Inclui os municípios que passaram de zero para alguma matrícula entre 2005 e 2010.
[33] Municípios que não apresentaram matrículas de EJA em 2005 e em 2010.

finais, os municípios diminuíram sua oferta ou permaneceram ausentes.

A oferta municipal da EJA no EF/anos finais no Estado de São Paulo, com exceção de 2008, decresceu em média 13% ao ano entre 2005 e 2010. Em 18 municípios, no entanto, houve aumento no número de matrículas; em 13 deles, o aumento foi maior que 100% ou houve abertura de turmas de EJA nesse segmento. Os dados sugerem que houve municipalização das matrículas nessas localidades, pois a redes municipais absorveram a demanda de EJA de EF/anos finais, uma vez que as matrículas da rede estadual decaíram em média 75% nesses municípios.

Nos demais municípios que ofereciam cursos de EJA nesse segmento (ao todo 39), houve queda no número de matrículas, concentrada na faixa entre "20 e 50%". Somadas à queda na rede estadual que ocorreu em quase todos eles[34], a situação da EJA no EF/anos finais é preocupante.

Em 71 municípios da amostra não foram registradas matrículas de EJA no EF/anos finais nas redes municipais em 2005 e em 2010; alguns desses municípios abriram turmas de EJA em algum ano do período histórico, mas foram contabilizadas poucas matrículas e as turmas foram fechadas rapidamente. Assim, nesses municípios, o Estado é o responsável pelos cursos de EJA no segmento final do EF; em 17 deles, no entanto, não foram registradas matrículas nesse segmento também na rede estadual em 2010.

A situação das matrículas de EJA no EM na rede estadual não é diferente. No Estado de São Paulo, a queda das matrículas entre 2005 e 2010 ficou em 42,60%; a taxa foi crescente a partir de 2008, alcançando -25,40% em 2010. A variação percentual não é tão intensa como a do EF/anos finais, mas se mostrou mais elevada que as taxas nas redes municipais (Tabela 46).

Na amostra, apenas 12 municípios tiveram aumento no número de matrículas estaduais de EJA no Ensino Médio, sendo que em 9 deles houve abertura de turmas de EJA. Em outros 106, houve queda de matrículas; em 104 deles, o decréscimo foi superior a 20%. Dez localidades permaneceram sem apresentar turmas de EJA nessa etapa entre 2005 e 2010.

[34] Dos 39 municípios com queda nas matrículas municipais de EJA no EF/anos finais, apenas Artur Nogueira, Ribeirão Bonito e Moji Mirim tiveram aumento no número de matrículas estaduais no segmento. Mesmo assim, a variação total no segmento foi negativa, pois o crescimento das matrículas estaduais não compensou a queda nas matrículas municipais.

Quanto ao tipo de curso informado no Censo Escolar, há um predomínio dos cursos presenciais na EJA no Estado de São Paulo, que, em 2010, correspondiam a 83,31% das matrículas na rede estadual e 93,77% na municipal. Na série histórica, a tendência é de crescimento da proporção de matrículas estaduais de tipo presencial; nas redes municipais a situação é estável.

Dentre os municípios da amostra com matrículas de EJA na rede estadual em 2010, 54,05% não apresentavam matrículas de tipo semipresencial. Em 2005, esse valor era de 31,03%, o que indica que, nos últimos anos, essas turmas vêm sendo fechadas com uma rapidez maior que as turmas presenciais (Tabela 48). Como dito acima, uma hipótese é que parte desse movimento deva-se à implementação do Fundeb, que não considera as matrículas semipresenciais em seu mecanismo de redistribuição de recursos.

Tabela 47 - Proporção das matrículas de EJA por tipo de curso no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Rede estadual		Rede municipal	
	Presencial (em %)	Semipresencial (em %)	Presencial (em %)	Semipresencial (em %)
2005	76,84	23,16	95,47	4,53
2006	78,21	21,79	96,82	3,18
2007	81,01	18,99	95,43	4,57
2008	81,68	18,32	94,88	5,12
2009	80,57	19,43	94,93	5,07
2010	83,31	16,69	93,77	6,23

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Tabela 48 - Proporção de matrículas de EJA em cursos presenciais na rede estadual nos municípios da amostra (2005-2010)

Proporção de matrículas presenciais (em %)	Quantidade e proporção de municípios					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
100%	36	40	47	52	51	60
	31,03%	33,61%	40,52%	45,61%	45,54%	54,05%
Entre 85 e 100%	19	18	19	14	13	14
	16,38%	15,13%	16,38%	12,28%	11,61%	12,61%
Entre 60 e 85%	21	22	19	18	19	13
	18,10%	18,49%	16,38%	15,79%	16,96%	11,71%
Até 60%	40	39	31	30	29	24
	34,48%	32,77%	26,72%	26,32%	25,89%	21,62%
Sem matrículas	12	9	12	14	16	17

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Por outro lado, em oito municípios da amostra, todas as matrículas de EJA na rede estadual eram de tipo semipresencial. Trata-se de municípios pequenos, com um número baixo de matrículas (22 em média). A Tabela 49 mostra outras doze localidades em que o percentual de matrículas presenciais não chegou a 60% em 2010; chama atenção a presença de grandes municípios, como Praia Grande, Campinas, Piracicaba e Ribeirão Preto. Em certos municípios, os dados sugerem que houve uma política de EJA na rede estadual, voltada predominantemente para o oferecimento de cursos de tipo semipresencial. Em alguns desses municípios, diferente do ocorrido na média do Estado, houve aumento da proporção de matrículas semipresenciais ao longo da série histórica.

Nas redes municipais, 96,46% dos municípios da amostra apresentaram somente matrículas de tipo presencial em 2010 (Tabela 50); apenas Franca, Jundiaí, Osasco e Taiaçu ofereceram cursos semipresenciais. O caso de Jundiaí é ímpar, pois das 7.139 matrículas de EJA na rede municipal em 2010, apenas 634 (8,88%) foram de tipo presencial. Não houve, na amostra, grandes alterações ao longo da série histórica. Em Sales Oliveira, 100% das matrículas de EJA – seja na rede estadual, seja na municipal – foram de tipo semipresencial em todos os anos da série histórica.

Tabela 49 – Municípios da amostra com menos de 60% de matrículas de EJA de tipo presencial na rede estadual em 2010

Município	Proporção de matrículas presenciais (em%)	Quantidade de matrículas presenciais	Quantidade de matrículas semipresenciais
Registro	2,67	33	1.205
Franca	6,35	39	575
Bebedouro	14,01	229	1.406
Praia Grande	21,24	673	2.495
Piracicaba	22,17	970	3.405
Cordeirópolis	22,47	40	138
Castilho	29,17	28	68
Ribeirão Pires	30,76	858	1.931
Tarumã	40,24	68	101
São Manuel	43,15	148	195
Campinas	45,74	5.308	6.297
Avaré	46,75	79	90
Assis	53,25	360	316
Ribeirão Preto	54,07	2.934	2.492
Dois Córregos	57,58	38	28
Sertãozinho	58,19	760	546

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

Tabela 50 – Proporção de matrículas de EJA em cursos presenciais nas redes municipais nos municípios da amostra (2005-2010)

Proporção de matrículas presenciais (em %)	Quantidade e proporção de municípios					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
100%	109	110	112	113	110	109
	95,61%	94,83%	95,73%	95,76%	95,65%	96,46%
Entre 85 e 100%	0	0	0	0	0	0
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Entre 60 e 85%	0	1	2	2	2	2
	0,00%	0,86%	1,71%	1,69%	1,74%	1,77%
Até 60%	5	5	3	3	3	2
	4,39%	4,31%	2,56%	2,54%	2,61%	1,77%
Sem matrículas	14	12	11	10	13	15

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

O número de matrículas de EJA integrada à Educação Profissional no Ensino Fundamental ou Médio é muito pequeno no Estado de São Paulo; em 2010, foram contabilizadas no Censo Escolar apenas 328 matrículas no Estado, na rede federal de ensino, nos municípios de Cubatão, São Paulo e Sertãozinho – todos fazem parte da amostra. Esses dados indicam o tamanho diminuto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), destinado à formação inicial e continuada de trabalhadores pela oferta da educação profissional. Como há esse tipo de curso apenas em municípios pertencentes à amostra, a Tabela 51 apresenta a situação da totalidade do Estado. Não foram contabilizadas matrículas nesse tipo de curso em 2005 e 2006.

Tabela 51 - EJA integrada à Educação Profissional (ensino fundamental ou médio) no Estado de São Paulo

Ano	Total de matrículas	Municípios com matrículas
2007	161	2
2008	234	3
2009	574	5
2010	328	3

Fonte: Inep/MEC. Organização das autoras.

2.2.4. Os Programas Brasil Alfabetizado e ProJovem

As matrículas no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) apresentam uma tendência de queda no Estado de São Paulo a partir de 2005. Como aponta a Tabela 52, o número de municípios da amostra que aderiu ao programa caiu pela metade, e as matrículas sofreram uma redução de tamanho de doze vezes no período analisado. A queda abrupta da abrangência do programa no Estado de São Paulo ocorreu em 2007,

ano da passagem do primeiro para o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando o Programa sofreu mudanças importantes de orientação, deixando de realizar convênios com organizações sociais, passando a conveniar-se apenas com os órgãos públicos estaduais e municipais. O município com o maior número de matrículas em 2005 foi São Paulo, com 38.669 – responsável por 65% das matrículas do Estado; em 2006, a capital contou com 30.787 matrículas, mas, a partir de 2007, não houve mais matrículas do PBA no município, pois as mesmas eram resultado de convênios com entidades da sociedade civil – como a Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol), a Pastoral da Criança, o Instituto Paulo Freire e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 2010, dentre os 19 municípios participantes, Guarujá era a localidade com o maior número de matrículas (1.290); o município com o menor número era Monte Alto, que contava com apenas 30 alunos em duas turmas do programa.

Tabela 52
Matrículas no Programa Brasil Alfabetizado (2005-2010) nos municípios da amostra

Ano	Número de municípios da amostra que aderiram ao programa	Número de matrículas nos municípios da amostra	Média de matrículas por município da amostra
2005	44	59.124	1.344
2006	44	49.937	1.135
2007	21	7.232	344
2008	14	5.417	387
2009	24	5.523	230
2010	19	4.764	251

Fonte: Secad/MEC. Organização das autoras.

Em relação ao ProJovem, os dados indicam que oito municípios da amostra aderiram à primeira fase do programa (2005-2007), totalizando 23.956 matrículas. Novamente o município de São Paulo foi o grande responsável pela cifra, pois contava com 17.335 matrículas; o município com menor número de matrículas foi Mauá (408). No ProJovem "original" (vigente até 2008), o programa era implantado pelo governo federal em municípios com população superior a 200 mil habitantes, numa parceria direta com as prefeituras. A partir das alterações que deram origem ao ProJovem Urbano, além de realizar parcerias com as prefeituras municipais dos municípios com mais de 200 mil habitantes, o governo federal também passou a firmar convênios com governos estaduais a fim de atender municípios com população inferior a 200 mil habitantes. Apesar de a abrangência do ProJovem ter aumentado por causa mudanças em seu desenho institucional, a quantidade de matrículas no Estado de São Paulo caiu,

pois a capital deixou de fazer parte do programa e não houve adesão do governo estadual.

Tabela 53 – Matrículas no ProJovem nos municípios da amostra (2005-2010)

Período	Número de municípios da amostra que aderiram ao programa	Número de matrículas nos municípios da amostra	Média de matrículas por município da amostra
2005-2007	8	23.956	2.994
2008-2010	10	15.716	1.572

Fonte: SNJ/SG/PR. Organização das autoras.

2.2.5. O financiamento da educação nos municípios paulistas e o financiamento da EJA

Apresentamos uma caracterização dos aspectos financeiros dos municípios da amostra a partir de dados sobre receitas e despesas – gerais e relativas à educação – no ano de 2009. A última seção traz informações relacionadas às receitas do Fundef/Fundeb e às despesas em educação em 2005, 2007 e 2009; apresentamos um panorama do financiamento da educação, notadamente da modalidade EJA, ao longo da série histórica abarcada por esta pesquisa.

2.2.5.a. Capacidade financeira dos municípios da amostra em 2009

Antes de descrever as condições de financiamento da educação na amostra, é necessário realizar considerações sobre capacidade financeira dos municípios. Com base no banco de dados Finanças do Brasil (Finbra), calculamos o montante dos recursos públicos municipais para o ano de 2009. A receita orçamentária per capita na amostra foi de apenas R$ 1.987,55, em média para o ano de 2009, variando de R$ 572,20 a R$ 6.456,00 – referentes aos municípios de Carapicuíba e Cubatão, respectivamente. Ressalta-se que 80% dos municípios apresentaram receitas orçamentárias médias de até R$ 2.400,00.

Observamos informações sobre a situação fiscal dos municípios para verificar se houve dívida ou sobra de recursos municipais. Para 36,2% dos municípios da amostra encontramos déficits nos recursos públicos em 2009. Em seis municípios, a situação negativa ultrapassou os 10%; em Barbosa, na RA de Araçatuba, os gastos chegaram a ser 30% mais elevados que as receitas. O restante dos municípios (63,8%) apresentaram superávits no mesmo ano, sendo que, em dois deles, a sobra de recursos ficou em torno de 30% das receitas orçamentárias (Cordeirópolis e Pradópolis).

Para compreender o grau de autonomia ou dependência financeira do município em relação aos repasses das outras esferas da federação, observamos quanto da receita

orçamentária é proveniente das transferências intergovernamentais. O repasse da União – formado fundamentalmente pelo Fundo de Participação dos Municípios (FPM), que incide sobre o porte populacional dos municípios – representou em média 33,21% da receita orçamentária dos municípios da amostra em 2009. Há uma enorme variação entre as localidades. Municípios grandes e com economias dinâmicas como São Paulo (6,31%), São Bernardo do Campo (8%), Cubatão (8,29%) e São Caetano do Sul (9,82%) apresentaram índices baixos. Por outro lado, Uru (70,42%), Cruzália (66,03%), Barbosa (65,23) e Ribeirão dos Índios (64,38%), têm orçamentos públicos municipais que dependem, em larga escala, dos recursos federais. Tais municípios não possuem uma base de arrecadação própria significativa – como IPTU e ISS.

Em relação à transferência do Estado – formada pela cota-parte do ICMS e outros repasses –, a média de participação nas receitas municipais foi de 32,83%, bem próxima ao percentual referente à União. Novamente, há discrepâncias: o município de Praia Grande, na RA de Santos, apresentou uma taxa de 10,25%; Castilho, na RA de Araçatuba, de 61,54%. Se somarmos os percentuais dos repasses da União e dos Estados, há municípios que possuem uma receita orçamentária própria bastante reduzida, pois as transferências intergovernamentais foram próximas dos 100% (Cruzália, Bento de Abreu, Uru e Barbosa).

Esses dados expressam, de um lado, as restrições orçamentárias dos municípios e, de outro, a importância das transferências intergovernamentais para a implementação de políticas descentralizadas, como é o caso da educação.

2.2.5.b. Receitas do Fundeb e vinculadas à educação dos municípios da amostra em 2009

Com base no Finbra e no Censo Escolar, calculamos as receitas do Fundeb por aluno para as redes municipais de educação em 2009. O valor médio das receitas aluno/ano do Fundeb para os municípios da amostra foi de R$ 2.103,74. Este valor variou de um mínimo de R$ 1.021,28, em Uru, a R$ 3.113,30, em Zacarias – uma diferença de mais de três vezes.

O valor aluno-ano referência estimado para 2009 no Estado de São Paulo – correspondente ao valor aluno-ano do Ensino Fundamental urbano – foi de R$ 2.263,00, de acordo com os dados da Portaria Interministerial Nº 221, de 10 de março de 2009. É necessário ponderar que o valor médio serve apenas como noção geral dos recursos disponíveis por aluno, pois cada modalidade, segmento, etapa e modalidade tem peso diferente no cálculo das receitas do Fundeb. Além disso, há matrículas na educação

básica que são contabilizadas no Censo Escolar, mas não contam na composição do fundo, como os cursos semipresenciais de EJA. É por esse motivo que há disparidades entre as receitas per capita do fundo nos diferentes municípios analisados; a receita aluno/ano depende do fator de ponderação da matrícula e da modalidade em questão.

A variável "receita líquida do Fundeb" indica se houve "perda" ou "ganho" de recursos em cada município devido à política de fundos. O Fundeb é um fundo de natureza contábil, mas dependendo da receita tributária e da quantidade de matrículas na rede municipal de ensino, o município pode ser favorecido – com um incremento de recursos – ou pode ter o orçamento da educação "diminuído". O valor da "receita líquida do Fundeb" é obtido pela subtração das receitas "recebidas" do fundo, pelas receitas "entregues" ao fundo (subvinculação de impostos e transferências).

Dentre os 128 municípios da amostra, 47 (36,71%) apresentaram receita líquida negativa em 2009, isto é, entregaram mais recursos ao fundo do que receberam. Os 81 municípios restantes (63,3%) foram beneficiados pela política de fundos.

Para saber qual a relevância das transferências do Fundeb para os cofres dos municípios, calculamos a relação entre as receitas líquidas do Fundeb e as receitas municipais vinculadas à educação. Os recursos recebidos do fundo não são proporcionais à arrecadação de cada município, mas ao montante de matrículas na educação básica na rede municipal. Em certas localidades que optaram por intensificar a municipalização do ensino, esse montante representa uma fatia considerável dos recursos destinados à Educação. Em Aparecida, Areiópolis, Barrinha, Capão Bonito, Ituverava e Praia Grande, os recursos recebidos "a mais" pelo Fundeb representaram mais de 40% dos recursos municipais vinculados à educação em 2009. Isso quer dizer que, se o fundo não existisse como mecanismo de redistribuição de receitas no Estado de São Paulo, tais municípios teriam, em 2009, uma disponibilidade de recursos para investir em educação 50% menor. Em Barrinha, onde essa situação é mais acentuada, dos R$ 15.766.557,82 vinculados à educação, R$9.201.902,12 (58%) referem-se às receitas líquidas do Fundeb (o dinheiro recebido "a mais").

Por outro lado, há municípios em que a perda de recursos ultrapassa os 50% (Bento de Abreu, Borborema, Cafelândia, Cruzália, Queiroz, Ribeirão dos Índios, Uru e Zacarias). Trata-se de municípios pequenos, com uma média de 5.500 habitantes, nos quais a educação básica municipal conta com apenas 300 matrículas em média, ficando o restante do ensino público a cargo da rede estadual. A subvinculação operada pelo

FUNDEB ultrapassa em muito, portanto, os recursos aos quais as localidades têm direito através do fundo. O município de Uru – o menor da amostra – é o caso mais extremo, pois a receita negativa do FUNDEB representa mais de 200% dos recursos vinculados à educação. Se não houvesse o mecanismo de subvinculação, os recursos da educação no município seriam de R$ 1,6 milhão em 2009, mas o valor real foi de aproximadamente R$ 517 mil. Isso ocorre pois o município "entregou" ao fundo perto de 1,1 milhão de reais e "recebeu" pouco mais de 80 mil. Em 2009, foram contabilizadas 79 matrículas na rede municipal de Uru, sendo 18 no Ensino Fundamental e 61 na Educação Infantil.

Os valores líquidos do Fundeb são bastante díspares para os municípios da amostra, pois dependem de dois fatores independentes: a quantidade de matrículas e o potencial de arrecadação do município. Os valores relacionam-se fortemente ao grau de municipalização das matrículas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – seja no ensino regular, na EJA ou na Educação Especial.

Em geral, municípios com altas receitas orçamentárias per capita, como São Caetano do Sul e Cubatão, entregaram mais verbas do que receberam, pois têm uma expressiva arrecadação per capita de impostos, contribuíram com um alto valor ao Fundeb, mas têm um número reduzido de matrículas. Há também municípios pequenos na mesma situação, como Uru e Zacarias, que apresentaram elevadas receitas orçamentárias per capita, pois têm um número muito reduzido de habitantes (1.248 e 2.330, respectivamente) e poucas matrículas na rede municipal.

Por outro lado, municípios muito populosos e com receitas orçamentárias per capita médias ou baixas, como São Paulo, Guarulhos, Carapicuíba, Mogi das Cruzes e Osasco, apresentaram "ganhos" com o Fundeb, uma vez que mantêm extensas redes municipais de educação.

Fica claro o potencial do fundo em influenciar as políticas educacionais dos municípios, pois quanto mais matrículas na rede municipal de educação básica, mais recursos a prefeitura tem acesso. Esse mesmo raciocínio poderia ser aplicado para a política de oferta da EJA dos municípios. No entanto, como visto anteriormente, esse processo não ocorreu, e as matrículas municipais de EJA caíram 17,21% entre 2007 e 2010; apesar de ter ocorrido um incremento de matrículas entre 2007 e 2008, não é possível afirmar que a entrada da EJA no mecanismo de financiamento do Fundeb tenha

induzido uma ampliação da oferta de vagas de EJA, seja pela municipalização de matrículas, seja por uma expansão da modalidade.

O total das receitas vinculadas à educação foi obtido através da soma dos seguintes valores: 25% de impostos e transferências intergovernamentais; receita líquida do Fundeb; outras receitas da educação (repasses do FNDE, salário-educação e convênios). Para tornar o montante comparável, calculamos o quanto ele representa das receitas orçamentárias dos municípios e o valor aluno/ano[35].

Para 2009, o valor médio das receitas vinculadas à educação em relação às receitas orçamentárias foi de 21,84% – ou seja, um quinto das receitas municipais devia ser investido obrigatoriamente na educação. Barrinha (RA de Ribeirão Preto) e Areiópolis (RA de Sorocaba) apresentaram os maiores valores percentuais dentre os municípios da amostra: 44,19% e 42%, respectivamente. Os recursos vinculados à educação representaram, portanto, quase metade do orçamento público municipal das duas localidades.

Por outro lado, em Uru (RA de Bauru) e Jacareí (RA de São José dos Campos), os percentuais foram de 7,72% e 8,48%, respectivamente. Todos os municípios que apresentaram taxas abaixo de 15% tiveram receitas líquidas do Fundeb negativas. Como os municípios "perderam" dinheiro por causa do fundo, os valores vinculados à educação acabaram ficando abaixo da média. Já os municípios que "ganharam" recursos com o Fundeb tendem a apresentar uma vinculação elevada em relação à receita orçamentária.

Outra maneira de medir a grandeza dos recursos vinculados à educação é observar o valor per capita, ou seja, o total dos recursos vinculados em relação ao número de matrículas da educação básica na rede municipal. O valor aluno/ano médio em 2009 foi de R$ 3.775,26, variando de R$ 2.348,68 (Dois Córregos) a R$ 7.685,81 (Cruzália).

Entre as localidades com valores per capita elevados (acima de R$ 5 mil), encontram-se municípios com redes municipais bastante reduzidas, como o caso de Cruzália, Marinópolis, Queiroz, Uru e Zacarias, que não atingem 250 matrículas. Há municípios, que apresentaram baixas receitas orçamentárias per capita, como Mauá e

[35] Receitas vinculadas à educação (E) = 25% de impostos e transferências + receita líquida do FUNDEB + outras receitas da educação. Utilizamos as fórmulas E/receitas orçamentárias municipais e E/número de matrículas na rede municipal de educação básica.

Guararapes, mas que apresentaram elevados recursos aluno/ano vinculados à educação, porque as redes municipais não são grandes. Há também municípios populosos e com redes municipais extensas como São Paulo, Campinas, Cubatão, Jundiaí e São Caetano do Sul, que possuem arrecadação elevada e valores per capita acima da média.

Também averiguamos o peso da rubrica "outras receitas destinadas à educação", que dizem respeito às transferências do FNDE (incluindo o salário-educação[36]), aos convênios com a União, Estados e outros municípios e às transferências de capital relativas à educação. Em média, tais recursos representaram 12,47% das receitas vinculadas à educação. Em certos municípios como Bento de Abreu e Dois Córregos, as "outras receitas" foram irrisórias, não atingindo 3%. Em outros, como Ibaté, Promissão e Guararema, os recursos do FNDE e de convênios com o Estado chegaram a compor quase 30% dos recursos municipais destinados à educação.

Por fim, observamos a proporção que os recursos relativos à EJA representam no Fundeb de São Paulo, pois o artigo 11º da Lei Federal nº 11.494/2007, que regulamenta o fundo, estabelece que a apropriação dos recursos pela educação de jovens e adultos observará, em cada Estado e no Distrito Federal, o percentual máximo de 15% dos recursos dos respectivos fundos. A proposta é observar se a restrição tem algum efeito na composição do fundo. A Tabela 54 aponta que as receitas do Fundeb no Estado de São Paulo (Estados e municípios) em 2009 foram de R$ 21.078.493.590. A ponderação da EJA é de 0,8 e o valor aluno/ano da modalidade em 2009 ficou em R$ 1.810,44. Dessa forma, as receitas relativas à EJA representaram 5,65% para o Estado, 7,02% para os municípios e 6,09% do total – percentuais bem abaixo do teto de 15%, o que revela que existe margem nos orçamentos públicos para uma eventual expansão da modalidade.

[36] Instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. É cobrado de todas as empresas e entidades vinculadas à previdência social num valor correspondente a 2,5% da contribuição previdenciária registrada na folha de pagamento. É arrecadado e fiscalizado pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda, sendo transferido aos Estados e municípios pelo FNDE. A cota federal é de 30% e a cota estadual e municipal de 60%, distribuída entre o Estado e seus municípios de forma proporcional ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas respectivas redes de ensino. Os 10% restantes são aplicados pelo FNDE em programas voltados para a educação básica.

Tabela 54 – Fundeb e EJA no Estado de São Paulo (2009)

Receitas e matrículas de EJA	Estado	Municípios	Total
Receitas totais do Fundeb	R$ 14.320.287.957	R$ 6.758.205.633	R$ 21.078.493.590
Matrículas de EJA	446.536	262.187	708.723
Matrículas ponderadas de EJA	357.228,8	209.749,6	566.978,4
Receitas do Fundeb relativas à EJA	R$ 808.425.992	R$ 474.673.454	R$ 1.283.099.446
Receitas da EJA em relação ao total	5,65%	7,02%	6,09%

Fonte: CALLEGARI, 2010. Organização das autoras.

2.2.5.c. Despesas em educação nos municípios da amostra em 2009

As informações sobre as despesas na função educação também foram obtidas através do Finbra e complementadas por meio do Siope para o município de Barueri, que não enviou seus dados para Secretaria do Tesouro Nacional em 2009.

Para quase todos os municípios da amostra, as despesas na função educação foram maiores que as receitas vinculadas. Isso é indício de que os municípios paulistas vêm, em tese, cumprindo a obrigatoriedade de investir determinados recursos nessa área. A média das receitas vinculadas (aluno/ano) em 2009 foi de R$ 3.775,26 enquanto a média das despesas ficou em R$ 4.936,32.

A exceção fica por conta dos municípios de Guarujá, Areiópolis, Sumaré e Taboão da Serra, que informaram terem gasto menos que as receitas vinculadas. Em Guarujá, a diferença chegou a R$ 8 milhões, o que equivale a quase 6% das despesas em educação. No município de São Paulo, há um forte equilíbrio entre os dois valores; a prefeitura municipal declarou ter investido em 2009 aproximadamente R$ 30,00 a mais por aluno do que a receita vinculada.

Há municípios, por outro lado, que investiram consideravelmente mais que o mínimo obrigatório, como Murutinga do Sul, Ribeirão dos Índios, Uru, Dobrada e Cruzália (entre 51% e 64% a mais). Não por acaso são localidades pequenas e que apresentaram receitas líquidas do Fundeb negativas; como “perderam” muitos recursos por causa da política de fundos, as receitas vinculadas foram bem menores que os gastos que efetivamente fazem para desenvolver a educação no município. Tais municípios apresentaram despesas aluno/ano bem superiores às receitas. Em Uru, a receita aluno/ano foi de R$ 6.555,41, já a despesa ficou em R$ 18.215,34. São Caetano do Sul é outro município que gastou muito mais com educação que o vinculado: em 2009, a diferença entre a receita e a despesa aluno/ano ultrapassou R$5.500. O município tem

uma arrecadação per capita elevada e “entrega” mais recursos do que “recebe” do Fundeb; seus gastos com educação superaram em muito suas receitas vinculadas.

O artigo 212 da Constituição Federal e o artigo 71 da LDB determinam que Estados, municípios e o Distrito Federal devem aplicar o mínimo de 25% da receita de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), no âmbito de suas responsabilidades. O SIAPNet/TCE e o Siope/FNDE realizam os cálculos e divulgam os percentuais de aplicação em MDE dos municípios paulistas. Demos preferência às informações processadas pelo TCE, por se tratar de dados recolhidos e trabalhados pelo tribunal; para os municípios sem informação nessa base de dados, utilizamos o Siope, cujas informações são declaradas pelos gestores da prefeitura.

A média de aplicação dos recursos de impostos e transferências para os municípios da amostra foi de 26,94% em 2009, porém 25 dos 128 municípios apresentam um patamar inferior a 25%. De acordo com o SIAPNet, o menor valor foi de Jundiaí: 2,35% (R$14.556.329,42). É muito provável, no entanto, que a informação esteja equivocada, uma vez que o município apresentou valores superiores a 25% nos dois anos anteriores e, no Siope constam 25,40% (R$ 157.542.358,46) de aplicação em MDE em 2009. Outro município com valores abaixo da média foi Atibaia: 10,26% (R$ 15.133.309,22); a informação do Siope também diverge muito: 25,89% (R$ 37.955.562,32). Outro exemplo é Piracicaba: 13,18% (R$ 54.194.334,10) no SIAPNet e 26,07% (R$ 106.185.721,95) no Siope, ambos para 2009.

Os valores são muito díspares e não é possível saber se há erros ou divergências de coleta de dados, de digitação ou de metodologia entre os dois sistemas. Também não sabemos se as informações do Siope são supervalorizadas por se tratar de dados declarados; ou se a metodologia do TCE é mais rigorosa, considerando-se que ainda há polêmicas na inclusão de certas despesas como MDE. Não podemos descartar inconsistências internas nos sistemas: no caso de Jundiaí, Piracicaba e Atibaia, os dados destoantes de 2009 divergem bastante dos valores obtidos em 2005 e 2007 pelo mesmo sistema. A coleta de dados desta pesquisa encontrou poucas informações consistentes para a fiscalização do cumprimento de determinações constitucionais essenciais, como a aplicação do mínimo de 25% em MDE.

De qualquer forma, segundo o SIAPNet, a média da amostra em 2009 foi de 26,94%, variando de 2,35% (Jundiaí) a 42,61% (Marinópolis). Quase 20% dos

municípios apresentaram valores inferiores a 25%, o que é vedado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2.2.5.d. Despesas em educação de jovens e adultos nos municípios da amostra em 2009

É possível obter informações sobre despesas na modalidade educação de jovens e adultos nas três bases consultadas: Finbra/STN, SIOPE/FNDE e SIAP/TCE. Os dados, no entanto, são incompletos e inconsistentes. Como foi explicitado, estruturamos a amostra e trabalhamos preferencialmente com as informações do Finbra, mas coletamos os dados disponíveis nos outros sistemas para fins de comparação e possível complementação de informações inexistentes.

No Finbra, a despesa média declarada na subfunção EJA[37] para os municípios da amostra foi de R$ 624.154,72[38]. Como as redes municipais apresentam tamanhos díspares, os montantes declarados em 2009 variaram de R$ 220,00 (Sete Barras) a R$ 23.149.764,44 (Campinas). Para tornar os valores comparáveis, calculamos o valor aluno/ano da modalidade em cada um dos municípios e quanto os gastos em EJA representam dos investimentos em educação.

Em primeiro lugar, observamos que 13 localidades não apresentaram matrículas municipais de EJA em 2009, mas todas declararam ter realizado algum gasto com a modalidade (Tabela 55). Essa informação por si demanda uma investigação mais aprofundada para compreender o descompasso: onde foram parar mais de R$ 1,2 milhão em 2009? Por que os gestores municipais declararam gastos se não houve matrículas? Houve matrículas de EJA que não foram computadas pelo Censo Escolar ou o município não ofereceu a modalidade em 2009, como apontam os dados do MEC?[39]

[37] Despesa na subfunção EJA/número de matrículas na EJA na rede municipal de educação.
[38] O município de Barretos declarou ter gasto R$ 0,00 em 2009 na subfunção EJA em todos os sistemas pesquisados.
[39] Os dados mostram que nenhum desses municípios teve turmas do ProJovem Urbano em 2009; em relação ao Programa Brasil Alfabetizado, apenas Sales de Oliveira apresentou 30 matrículas em 2009.

Tabela 55 – Municípios da amostra sem matrículas de EJA (2009)

Município	Despesas na subfunção EJA (em R$)
Bento de Abreu	33.937,68
Caiabu	5.876,96
Corumbataí	1.141,00
Dois Córregos*	223.105,59
Guararema	792.398,91
Jaborandi*	14.638,78
Jumirim*	6.460,00
Mombuca	1.117,52
Queiroz*	8.628,17
Ribeirão Pires	101.185,00
Sales Oliveira*	31.099,00
Uru	21.343,30
Zacarias	1.268,10
Total	1.242.200,01

*Municípios que não tiveram nenhuma matrícula municipal de EJA entre 2005-2010, mas declararam gastos com a modalidade em, pelo menos, quatro anos do período.
Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar/Inep. Organização das autoras.

Como a amostra foi estruturada a partir de municípios que informaram algum gasto em EJA em, pelo menos, quatro dos cinco anos da série histórica 2005-2010, não será possível observar a situação contrária, isto é, os municípios que apresentam matrículas de EJA, mas não informam nenhum gasto na modalidade. Há apenas o caso de Barretos, que não declarou gastos na subfunção, mas teve 852 matrículas de EJA na rede municipal em 2009.

O gasto aluno/ano em EJA foi calculado a partir do Finbra e dos microdados do Censo Escolar 2009, considerando-se as matrículas presenciais e semipresenciais no Ensino Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à Educação Profissional) nas redes municipais. O gasto médio nos municípios da amostra, excluindo os 13 municípios sem matrículas, foi de R$ 1.038,41 – variando de R$ 5,80 (Casa Branca) a R$ 4.809,78 (Caieiras) e R$ 22.050,48 (São Caetano do Sul). Essa média desconsidera Barretos, pois não há informações sobre gasto em EJA em 2009 nesse município.

A Tabela 56 aponta que quase metade dos 115 municípios da amostra apresentou gasto aluno/ano na EJA de menos de R$ 500,00.

Tabela 56 – Despesa aluno/ano em EJA (2009)

Despesa aluno/ano em EJA (em R$)	Quantidade de municípios	Proporção de Municípios (em %)
Até 100,00	26	22,60
De 100,00 a 500,00	31	27,00
De 500,00 a 1.000,00	28	24,35
Mais de 1.000,00	30	26,08
Total	115	100,00

Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organização das autoras.

De acordo com a Tabela 57, diversos municípios apresentaram valores irrisórios e pouco críveis (abaixo de R$ 50,00), o que sugere que é frequente e disseminada a subdeclaração dos gastos na modalidade.

Tabela 57 – Menores e maiores despesas aluno/ano em EJA (2009), em R$

Menores despesas		Maiores despesas	
Município	Despesa aluno/ano	Município	Despesa aluno/ano
Barretos	0,00	São Caetano do Sul	22.050,48
Casa Branca	5,80	Caieiras	4.809,78
Sete Barras	6,29	Jaboticabal	4.760,32
Salesópolis	11,84	Areiópolis	4.220,94
Piracaia	12,38	Brejo Alegre	4.138,65
Taruma	15,00	Guararapes	3.785,18
Sandovalina	16,58	Ribeirão dos Índios	3.602,68
Moji-Guaçu	17,46	Campinas	3.054,06
Biritiba-Mirim	18,69	Pedregulho	2.989,47
Cubatão	19,46	Avanhandava	2.790,79
Taboão da Serra	30,63	Cruzália	2.576,56
Pradópolis	31,42	Suzano	2.330,67
Novais	31,78	Palmeira d'Oeste	2.017,86
Batatais	32,41	Pereira Barreto	1.964,14
Guaíra	44,42	Amparo	1.814,90
Pederneiras	46,99	Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organização das autoras.	
São Paulo	49,04		
Bebedouro	49,98		

Municípios como São Paulo e Cubatão fazem parte da lista. A hipótese é a de que parte dos gastos mais significativos – como o salário dos docentes – seja computada em despesas do Ensino Fundamental, uma vez que os professores, via de regra, não têm apenas turmas de EJA e as escolas abarcam classes do ensino regular e de jovens e adultos. Só será possível confirmar essa hipótese com pesquisa aprofundada em determinados municípios para investigar o montante dos investimentos efetivamente realizados na EJA.

A mesma Tabela mostra os municípios com os maiores valores aluno/ano em

2009, bem acima da média da amostra. São Caetano do Sul é o maior destaque, pois declarou ter gastado R$ 22.050,48 por aluno da EJA em 2009. Não por coincidência, o município apresenta os melhores indicadores socioeconômicos do Estado, com uma taxa de analfabetismo de apenas 1,55%.

Para operar o cálculo do Fundeb, o FNDE divulga a cada ano as estimativas dos valores por aluno nas diferentes modalidades e etapas de ensino, de acordo com os respectivos fatores de ponderação. O quadro apresenta alguns valores estimados para o Estado de São Paulo.

Quadro 6 – Valor aluno/ano estimado para o Fundeb no Estado de São Paulo (2009)

Etapa ou modalidade de ensino	Valor (em R$)
Ensino Fundamental urbano/anos iniciais	2.263,05
Ensino Fundamental urbano/anos finais	2.602,51
Ensino Médio urbano	2.715,66
Ensino Médio integrado à Educação Profissional	2.941,96
EJA presencial com avaliação no processo	**1.810,44**
EJA integrada à Educação Profissional de nível médio[40]	2.263,05

Fonte: FNDE/MEC.

Esses valores podem ser usados como base para comparar os gastos declarados pelos municípios da amostra nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Segundo os cálculos do FNDE, o valor aluno/ano da EJA em 2009 no Estado era de R$ 1.810,44, o menor dentre todas as modalidades e etapas de ensino, uma vez que conta com o fator de ponderação de 0,80. Cada aluno de EJA (presencial) no Ensino Médio "vale" quase mil reais a menos que um aluno de Ensino Médio regular. Esse valor é a receita à qual a EJA teria direito tendo em vista os recursos do Fundeb.

Comparando os valores obtidos nos 115 municípios, chega-se à conclusão que apenas os 15 municípios destacados na Tabela 57 – o equivalente a 13% – investiram mais que o valor estimado no Fundeb. Os municípios da amostra investiram em torno de R$ 800 a menos por aluno que o valor estimado para a EJA em 2009. Isso quer dizer que a EJA entrou nos cálculos do Fundo, garantindo mais recursos para as prefeituras que oferecem turmas de jovens e adultos, mas não há nenhum mecanismo que vincule as receitas às despesas na modalidade. Este é apenas um exercício matemático, pois as

[40] Nenhuma localidade apresentou esse tipo de matrícula na rede municipal em 2009.

matrículas de EJA vinculam certo montante de recursos, mas é a administração municipal que decide onde serão efetivamente aplicados; de qualquer forma, os números revelam a situação de subfinanciamento da EJA e/ou subdeclaração dos gastos na modalidade.

Para o Ensino Fundamental, a média das despesas aluno/ano declaradas no Finbra para os municípios da amostra foi de R$ 4.823,08 em 2009[41]. Os gastos informados são superiores aos valores estimados da receita do Fundeb; isso é esperado, pois a receita do fundo não é a única fonte dos recursos da educação, há ainda os convênios, demais repasses do FNDE e 5% dos impostos e transferências (a subvinculação do Fundeb incide sobre 20% deles). As despesas com o Ensino Fundamental regular, etapa focalizada pelas políticas públicas municipais, foram muito superiores às despesas declaradas na EJA. Parte dessa diferença também pode ser explicada pela subdeclaração dos gastos na educação de jovens e adultos.

Tabela 58 – Despesas na subfunção EJA em relação às despesas na função educação (2009)

Despesa na subfunção EJA em relação às despesas em educação	Quantidade de municípios	Proporção de Municípios (em %)
Até 0,80%	84	65,62
De 0,80 a 2%	25	19,53
Acima de 2%	19	14,84

Fonte: FNDE/MEC. Organização das autoras.

Em relação ao percentual que os gastos em EJA representam das despesas na função educação, a média para a amostra foi de 1,04%, variando de 0,00% (Barretos e Sete Barras) e 0,01% (Biritiba-Mirim, Casa Branca, Moji-Guaçu, Salesópolis e Tarumã) a 7,94% (Palmeira d´Oeste) e 9,11% (Pirajuí). Enquanto isso, o percentual médio destinado ao Ensino Fundamental foi de 60,53% e à Educação Infantil de 28,82%, mostrando, mais uma vez, a focalização dos recursos (e da declaração dos gastos) nessas etapas de ensino.

[41] Não se considera o município de Pirajuí, pois não há registro de nenhuma matrícula no ensino fundamental em sua rede municipal.

Tabela 59 – Despesas na subfunção EJA nas bases Finbra e Siope – 2009, em R$

Município	Finbra	Siope
Artur Nogueira	24.267,56	178,17
Bady Bassitt	17.337,23	158,4
Carapicuíba	236.342,00	1.501,00
Casa Branca	550,90	68.953,40
Jaboticabal	1.699.433,16	10.000,00
Novo Horizonte	166.175,80	900,00
Praia Grande	1.087.102,82	12.818,71
Sales Oliveira	31.099,00	549.671,54
Salesópolis	580,18	20.817,31
São Bernardo do Campo	3.689.054,38	2.090,54
São Carlos	143.481,36	1.506.880,39
Sete Barras	220,00	2.000,00
Taboão da Serra	64.316,00	560.000,00

Fontes: Siope/FNDE e Finbra/STN. Organização das autoras.

Comparando os gastos em EJA informados no Finbra/STN com as informações declaradas no Siope/FNDE em 2009, constatamos que o Siope traz informações para 77 municípios da amostra (60,15%). Dentre as localidades abarcadas pelos dois sistemas, os valores são idênticos ou apresentam uma variação menor que 1% em 25 municípios. O Siope apresenta valores mais baixos que o Finbra em 42 municípios e valores mais elevados em sete. Os dois sistemas informam a mesma subfunção, mas os valores são iguais em pouco mais de um terço dos casos. Em alguns municípios, as diferenças chegam a ser enormes, como exemplificado na Tabela 59.

O SIAPNet/TCE, por sua vez, abarca apenas 65 dos municípios selecionados, pouco mais da metade da amostra; em 2009, não há informações sobre os gastos municipais em EJA para as outras 63 localidades. Dentre os municípios abarcados pelo SIAPNet e pelo Finbra, os valores de despesas em EJA são iguais em 23 municípios; nos demais, os valores fornecidos pelo TCE são sempre menores, sendo que a diferença chega a ser quase 100% do valor informado no Finbra. Como os dados do TCE são inferiores, é possível que as informações do Finbra estejam supervalorizadas, pois o TCE pode apresentar uma metodologia mais rígida para auditar as contas municipais. Em alguns casos, também é provável que tenha havido erro de digitação ou que diferentes secretarias municipais tenham sido responsáveis pelo fornecimento da informação, gerando dados conflitantes. A tabela 60 traz os municípios para os quais as informações são muito díspares (maior que 90% do valor do Finbra).

Tabela 60 – Despesas na subfunção nas bases Finbra e SIAPNet em 2009, em R$

Município	Finbra	SIAPNet
Avaré	889.212,00	199,20
Marinópolis	15.812,54	60,64
Platina	50.466,81	214,55
Novo horizonte	166.175,80	900,00
Suzano	1.957.762,38	20.920,03
Dois Córregos	223.105,59	3.895,50
Igaraçu do Tietê	316.622,21	8.777,69
Bom Jesus dos Perdões	80.486,80	3.231,76
Carapicuíba	236.342,00	9.649,44
Salesópolis	580,18	31,26

Fonte: Siope/FNDE e SIAPNet/TCE. Organização das autoras.

2.3. Dados de financiamento da educação

2.3.1. Receitas do Fundef/Fundeb nos municípios da amostra em 2005, 2007 e 2009.

Para investigar os possíveis impactos no financiamento da EJA provocadas pelo Fundeb, em vigor desde 2007 e em pleno funcionamento a partir de 2009, é necessário fazer uma comparação das receitas e despesas municipais na educação ao longo da série histórica em questão. Selecionamos os anos de 2005, 2007 e 2009 para representar esse período de transição: em 2005, o Fundef estava em seu penúltimo ano de funcionamento; o ano de 2007 marca o primeiro ano da inclusão da EJA no Fundeb (apenas 33% das matrículas de EJA foram consideradas); por fim, 2009 é o primeiro ano em que as matrículas de EJA e a subvinculação de impostos atingem a totalidade, ou seja, chega ao fim o processo de transição entre os dois fundos.

Em 2005, a receita média aluno/ano do Fundef nos municípios da amostra foi de R$ 1.468,42. Esse valor foi obtido através da divisão do montante das receitas do FUNDEF, informado no Finbra/STN, pelo número de matrículas de ensino fundamental regular contabilizadas pelo Censo Escolar 2005. Observa-se que 14 municípios não apresentaram receitas do Fundef. Em Bento de Abreu, Borborema, Cafelândia, Cruzália, Dobrada, Guararapes, Igaraçu do Tietê, Pirajuí, Ribeirão dos Índios e Uru não foram contabilizadas matrículas municipais no EF regular e as prefeituras, portanto, não tiveram direito aos recursos do fundo. Já Diadema, Garça, Ilha Solteira e Ribeirão Pires estão entre os municípios brasileiros que conseguiram, por meio de liminar na justiça, o direito de não participar do Fundef e, portanto, não tiveram seus recursos retidos e

transferidos[42]. A receita média aluno/ano, que diz respeito aos demais 114 municípios da amostra, variou de R$ 614,60, em Novo Horizonte, a R$ 2.597,98 em Pedregulho.

Em 2007, primeiro ano de vigência do Fundeb, a receita média aluno/ano foi de R$ 1.225,14. Vale ressaltar que este é o primeiro ano da transição entre os fundos, tanto no cômputo das matrículas como na subvinculação de impostos. Apesar de a receita do fundo ter incidido em apenas 33% das matrículas das etapas e modalidades recém-incluídas, o cálculo considera todas as matrículas registradas na rede municipal – assim como foi feito em 2005. Encontramos, mais uma vez, disparidades entre os municípios. O valor mais baixo em 2007 foi R$ 386,84, em Pirajuí, e o mais elevado foi R$ 1.715,37, em Taquarivaí. A disparidade no montante de recursos do Fundeb por aluno está relacionada às etapas de ensino privilegiadas pelos municípios. Observamos que valores muito abaixo da média referem-se a localidades que concentram o oferecimento de matrículas na Educação Infantil e na EJA, pois apenas 1/3 dessas matrículas entraram na composição do fundo em 2007.

Como visto anteriormente, o valor médio das receitas do Fundeb em 2009 foi de R$ 2.103,74. Também houve diferenças entre os municípios, mas, em todos eles, foi observado um patamar mínimo de R$ 1.000,00 por aluno no ano de 2009. Observa-se que o Fundeb corrigiu uma distorção causada pela estratégia de focalização no EF, mas a EJA ficou de fora por quase dez anos do principal mecanismo de financiamento da educação pública no Brasil, o que pode ter trazido consequências perversas para uma modalidade que já apresenta uma complexidade intrínseca para organizar os cursos, aproximar os educandos e evitar a evasão.

Em todos os municípios houve aumento da receita média do Fundeb/Fundef entre 2005 e 2009. Os valores não são comparáveis, pois os fundos apresentam mecanismos muito diferentes. De qualquer forma, a mudança entre os fundos alterou fortemente o patamar de financiamento da educação em determinados municípios, justamente aqueles mais prejudicados pelas regras do Fundef. Para municípios que não recebiam receitas pelo Fundef, o aumento ultrapassou os R$ 2 mil aluno/ano; Bento de Abreu, por exemplo, apresentou, em 2009, uma receita de R$ 2.511,53 por aluno, sendo

[42] A liminar foi baseada na decisão de inconstitucionalidade da emenda 14/96, que regulamentou o Fundef. De acordo com a Constituição, os municípios têm que aplicar no mínimo, 25% de sua arrecadação em educação. Os municípios que entraram na Justiça contra o Fundef alegaram ter prejuízo com o repasse, porque geralmente têm uma rede de Ensino Fundamental pequena ou não mantêm esse segmento.

que, em 2005, a receita foi nula. O município passou de zero para 180 matrículas de EF no mesmo período. Em Pereira Barreto e Zacarias, houve aumento de mais de R$ 2.200 entre 2005 e 2009.

Municípios populosos como Campinas, Cubatão, Guarulhos, Mogi das Cruzes, Ribeirão Preto, São Paulo e Suzano, que mantêm extensas redes de educação e apresentam muitas matrículas de Educação Infantil, mais que dobraram suas receitas entre 2005 e 2009. Em 2005, a receita por aluno do Fundef não ultrapassou R$ 900,00 nesses municípios; em Suzano foi de apenas R$ 682,80. Já em 2009, as receitas do Fundeb giraram em torno de R$ 2.200,00 por aluno nessas localidades.

Analisando isoladamente a evolução dessa variável, poderíamos supor que o incremento das receitas da educação pública, com a garantia de um financiamento mínimo por aluno independente da modalidade ou etapa de ensino, tivesse impulsionado a oferta da EJA, visto que a demanda potencial pela modalidade seguiu sendo elevada. A análise da evolução das matrículas, no entanto, aponta que há outras variáveis em questão, uma vez que houve diminuição generalizada no número de matrículas na modalidade.

2.3.2. Despesas em EJA nos municípios da amostra entre 2005 e 2009

Uma análise da evolução das despesas em EJA – aluno/ano e em relação às despesas na função educação – pode ampliar a compreensão sobre esse processo. Por se tratar de uma informação muito relevante, a proposta é trabalhar com as informações do Finbra/STN[43] para todos os anos entre 2005 e 2009.

Tabela 61 – Despesas na subfunção EJA na amostra (2005-2009)

Ano	Quantidade de municípios com informação sobre despesa em EJA	Quantidade de municípios com despesas em EJA e sem matrículas de EJA	Total das despesas em EJA declarada pelos municípios sem matrículas de EJA (em R$)
2005	103	13	1.487.501,94
2006	122	12	3.660.712,79
2007	126	10	3.106.385,48
2008	126	10	1.128.452,19
2009	127	13	1.242.200,01

Observação: 92 municípios da amostra informaram suas despesas em EJA em todos os anos da série histórica.
Fonte: Finbra/STN, Siope/FNDE, SIAPNet/TCE e Censo Escolar. Organização das autoras.

[43] O Siope/FNDE e o SIAPNet/TCE foram utilizados para coletar os dados de alguns municípios que não apareceram no Finbra/STN em determinados anos.

Em todos os anos, há entre 10 a 13 municípios que declararam algum gasto em EJA, mas não foram contabilizadas matrículas na modalidade. Novamente, fica a indagação de onde efetivamente foram gastos os recursos. A Tabela 61 apresenta a quantidade de municípios da amostra com informações sobre despesas em EJA, mas sem matrículas na modalidade; também mostra o montante das despesas em EJA nessas localidades. Em 2005, 2006 e 2007, o município de Guarulhos informou ter gasto com a modalidade EJA, respectivamente, R$ 1.045.567,00, R$ 2.505.186,29 e R$ 2.422.323,13. Como visto na seção anterior, a prefeitura declarou para o Censo Escolar as matrículas de EJA como ensino regular nesses mesmos anos; de acordo com o Finbra, as despesas na modalidade foram contabilizadas na subfunção EJA.

Resta investigar se um expediente semelhante foi empregado nos outros municípios. Em Ribeirão Pires, por exemplo, foi declarada uma média R$ 200 mil de gastos anuais em EJA entre 2006 e 2009, mas não houve nenhuma matrícula na modalidade. Outro caso é Guararema, em 2008 e 2009 foram gastos quase R$ 1,5 milhão na EJA, mas não foram computadas matrículas. Em Dois Córregos, em todos os anos da série histórica, foram declaradas despesas em EJA, mas não houve turmas de jovens e adultos na rede municipal de acordo com o Censo Escolar; de 2005 a 2009, foram realizados gastos de mais de R$ 750 mil no município.

Tabela 62 – Despesa aluno/ano em EJA na amostra (2005-2009)

Ano	Média	Mediana	Mediana (sem matrículas semipresenciais)
2005	899,00	284,67	300,94
2006	1.096,97	316,92	316,92
2007	1.212,43	437,97	440,12
2008	916,02	425,64	443,40
2009	1.038,41	514,70	540,66

Fonte: Finbra/STN, Siope/FNDE, SIAPNet/TCE e Censo Escolar. Organização das autoras.

A despesa média aluno/ano é um cálculo que oculta as discrepâncias da amostra. Como não há um padrão nos gastos declarados em EJA, encontramos variações imensas e, por isso, a média fica distorcida. O município campeão na variável gasto aluno/ano na modalidade EJA em todos os anos da série histórica foi São Caetano do Sul, com uma média de aproximadamente R$ 30.500,00. Se o município for retirado do cálculo, o valor médio em 2007, por exemplo, cairia de R$ 1.212,43 para R$ R$ 772,51. Por outro

lado, encontramos valores aluno/ano irrisórios, mesmo em se tratando de grandes municípios, como Mogi das Cruzes: R$ 0,81 (2005); Taboão da Serra: R$ 5,65 (2006); Barretos: R$ 0,50 (2007); São Sebastião: R$ 1,29 (2008) e Cubatão: R$ 19,46 (2009).

Nesse caso, a mediana retrata melhor a situação, pois é uma medida de tendência central, um valor que separa a metade inferior da metade superior da amostra. Entre 2005 e 2009, a mediana da despesa aluno/ano em EJA nos municípios da amostra variou de R$ 284,67 a R$ 514,70, com uma tendência de pequeno crescimento (Tabela 62). Em 2005 e 2006, último biênio de vigência do Fundef, a mediana foi um pouco mais baixa que nos três primeiros anos do Fundeb, mas o valor não cresceu significativamente. As matrículas em cursos semipresenciais não entram no cálculo do Fundeb e são, em tese, menos custosas que as matrículas de tipo presencial. A Tabela 62 também mostra que, mesmo se retirarmos as matrículas semipresenciais do cálculo da despesa aluno/ano, o valor não sofre alterações expressivas (entre 2005 e 2009, o valor variou de R$ 300,94 a R$ 540,66).

A Tabela 63 aponta o valor aluno/ano estimado pelo FNDE da modalidade EJA no Fundeb no Estado de São Paulo entre 2007 e 2009. Em teoria, esse é o recurso ou a receita que o município disporia para investir por aluno de EJA matriculado em curso presencial, pois a matrícula na modalidade passou a ser retribuída pelo Fundeb. Ainda que tenha crescido ligeiramente ao longo da série histórica, a mediana da despesa aluno/ano declarada na subfunção EJA nos municípios da amostra ficou bastante aquém desse valor.

Em 2007, somente 16 localidades declararam gastos superiores à receita do Fundeb por matrícula da EJA (conforme cálculo acima). Nesse cálculo, excluímos as matrículas semipresenciais para evitar possíveis distorções, uma vez que esse tipo de curso não entra no cômputo do Fundeb. Em 2008, foram 21; em 2009, apenas 15.

Tabela 63 - Valor aluno/ano estimado da modalidade EJA no Fundeb no Estado de São Paulo (2007/2009)

Ano	Valor (em R$)
2007	1.292,03
2008	1.439,33
2009	1.810,44

Fonte: FNDE/MEC.

A Tabela 64 traz os municípios com as maiores despesas aluno/ano em EJA entre 2005 e 2009. Tais municípios apresentaram valores acima da média da amostra. O

gasto médio mais discrepante é o de São Caetano do Sul (R$ 30.535,54) e Aparecida (R$ 7.997,67). Apesar disso, Aparecida apresenta uma tendência de queda de investimento per capita de recursos na EJA ao longo dos anos, pois houve um aumento acentuado do número de matrículas na modalidade entre 2005 e 2009[44], mas o montante de recursos investidos não acompanhou a expansão. Entre estes municípios, não há um padrão na evolução dos gastos declarados na subfunção EJA entre 2005 e 2009; em alguns, houve queda significativa, como Aparecida e Suzano, em outros encontramos um aumento acentuado, como Areiópolis, Jaboticabal e Caieiras.

Encontramos uma distância enorme entre as receitas e as despesas relativas à EJA; apenas Aparecida, Avanhandava, Campinas, Guararapes, Jaboticabal, Ribeirão dos Índios e São Caetano do Sul declararam gastos acima de R$ 1.000,00 em todos os anos pesquisados. Municípios grandes como Cubatão, Guarulhos, Itapecerica da Serra, Jundiaí, Osasco, São Carlos, São Paulo, Taboão da Serra e Mogi das Cruzes apresentaram investimento médio de menos de R$ 400,00 por aluno da EJA entre 2005 e 2009. Na capital do Estado, a média do investimento por aluno da EJA ficou em R$ 40,00 entre 2005 e 2010.

Tabela 64
Municípios da amostra com elevadas despesas aluno/ano em EJA entre 2005 e 2009 (em R$)

Município	2005	2006	2007	2008	2009	Média (2005-2009)
Aparecida	10.462,05	16.717,36	5.735,86	5.281,19	1.791,89	7.997,67
Areiópolis	100,03	1.241,41	2.797,70	2.332,42	4.220,94	2.138,50
Avanhandava	2.442,46	1.947,65	2.073,80	2.376,01	2.790,79	2.326,14
Caieiras	N	638,65	1.020,40	1.637,78	4.809,78	2.026,65
Campinas	1.419,27	1.587,20	2.174,12	2.900,00	3.054,06	2.226,93
Guararapes	1.435,08	1.479,37	1.694,23	1.689,78	3.785,18	2.016,73
Guararema	3.005,90	3.484,48	5.426,47	N	N	3.972,28
Jaboticabal	1.720,23	3.070,64	3.863,44	4.729,39	4.760,32	3.628,80
Pedregulho	N	3.568,25	3.461,38	3.440,85	2.989,47	3.364,99
Ribeirão dos Índios	3.730,79	2.403,37	2.395,51	3.294,23	3.602,68	3.085,32
São Caetano do Sul	24.675,82	40.249,17	51.803,24	13.898,97	22.050,48	30.535,54
Suzano	N	6.318,91	2.150,08	1.360,27	2.330,67	3.039,98

Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organização das autoras.

Dentre os 109 municípios da amostra para os quais é possível caracterizar a evolução dos gastos aluno/ano na subfunção EJA ao longo da série histórica[45], houve

[44] Ente 2005 e 2009, o município passou de 45 para 363 matrículas de EJA.
[45] Em 25 deles, não há informações sobre as despesas em EJA em 2005, então consideramos o intervalo 2006 a 2009.

diminuição do valor em 31 casos (28,44%) e aumento em 78 (71,55%), o que aponta que, pelo menos nos valores declarados, existiram mais casos de expansão do que de redução de recursos por aluno. No entanto, é importante salientar que houve, de forma geral, diminuição do número de matrículas de EJA; logo, parte do incremento no valor per capita não foi necessariamente fruto de maiores investimentos na modalidade, pois a partilha dos recursos passou a ser feita por um número menor de educandos.

Em termos absolutos, de acordo com o Finbra/STN, houve diminuição dos recursos investidos em EJA em 35,43% dos municípios da amostra e aumento em 64,56%. O volume total de recursos destinados à EJA dos 92 municípios que declararam gastos em todos os anos do período aumentou 13,17% entre 2005 e 2009. As oscilações negativas ou positivas foram abruptas; em 63,77% dos casos, houve aumento ou diminuição de mais de 50% do valor absoluto da despesa em EJA.

Essa inconstância nos valores pode ser sinal de que a declaração dos gastos é realizada de maneira pouco criteriosa, o que gera enormes variações entre um ano e outro, dependendo da metodologia empregada pelos responsáveis pelo preenchimento do sistema. Além disso, há divergência entre os municípios nos critérios utilizados; por isso, é necessário encarar com muita cautela os dados disponíveis sobre despesas na modalidade EJA.

Volpe trabalhou com os mesmos sistemas de informação para coletar dados de matrículas e de financiamento da EJA para uma amostra de municípios mineiros no período 1996 a 2006. Foram encontrados baixos valores, lacunas, modificações dos números entre uma coleta e outra, inconsistências e divergências entre os sistemas; qualquer quantificação exposta ao longo do trabalho foi encarada apenas como referencial, um número certamente imbuído de sub ou superestimação, mas nem por isso menos importante (VOLPE, 2010, p. 385). Também nesse estudo não foi possível estabelecer qualquer padrão de evolução dos gastos por aluno de EJA para o período de 2005 a 2008; houve antes uma grande oscilação nos gastos dos municípios da amostra mineira, quer comparados entre si ou com eles próprios, ano a ano. (VOLPE, 2010, p. 403).

A Tabela 65 discrimina os gastos na subfunção EJA nos municípios de São Miguel Arcanjo e Mogi das Cruzes para exemplificar a inconsistência e a inverossimilhança de certos dados de despesas na modalidade EJA disponíveis no Finbra/STN.

Tabela 65 – Despesas totais e despesas aluno/ano em EJA entre 2005 e 2009 (em R$)

Município	Despesa em EJA	2005	2006	2007	2008	2009	Média (2005-2009)
Mogi das Cruzes	Total	1.117,32	103.229,00	894.950,00	374.554,00	576.969,00	390.163,86
	Aluno/ano	0,81	87,85	794,80	380,64	738,76	400,58
São Miguel Arcanjo	Total	126.967,14	82.188,20	481,38	2.464,00	36.291,84	49.678,51
	Aluno/ano	2.395,61	775,36	7,52	32,85	824,81	807,23

Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organização das autoras.

Outro indicador relevante é o quanto as despesas em EJA representam dos gastos municipais em educação. Se vimos aumentar a mediana da despesa aluno/ano na EJA com a implementação do Fundeb, a Tabela 66 mostra que esse valor decresceu quando comparado às despesas na função educação. Isso quer dizer que houve um aporte de recursos para a Educação a partir de 2005 e, por mais que as despesas na EJA tenham crescido timidamente, expandiram proporcionalmente menos que as despesas nos outros setores da educação, sobre tudo o Ensino Fundamental regular. O financiamento da educação foi ampliado, mas a mediana da fatia destinada a EJA caiu de 0,62% para 0,44% na amostra.

Tabela 66 – Despesas na subfunção EJA em relação às despesas na função educação na amostra (2005-2009)

Ano	Média	Mediana
2005	1,49%	0,62%
2006	1,41%	0,56%
2007	1,24%	0,51%
2008	1,21%	0,53%
2009	1,05%	0,44%

Fonte: Finbra/STN. Organização das autoras.

A Tabela 67 traz os onze municípios com as maiores médias de participação da EJA na despesa em educação entre 2005 e 2009. Observa-se que o campeão é Pirajuí, uma vez que, em média, mais de 10% do orçamento municipal da educação foi destinado à EJA. Isso se relaciona ao fato de que, nesse mesmo período, a EJA representou mais de 40% das matrículas municipais do município. Por mais que as matrículas de EJA perfaçam uma considerável parcela da rede municipal, os recursos destinados à modalidade ficaram em pouco mais que 10% da função educação; mesmo nesse município, segundo os dados disponíveis, a EJA é subfinanciada em relação ao

ensino regular. Outra localidade que se destaca é São Caetano do Sul. O município é o que mais investe recurso por aluno de EJA; esse alto valor não advém apenas da alta arrecadação municipal, mas é fruto de um alto investimento dos recursos da educação em EJA, se comparado ao padrão encontrado na amostra.

Apesar disso, para alguns municípios dessa lista, os patamares de 2005 e 2006, antes da entrada do Fundeb em vigor, são mais elevados que os valores declarados em 2007, 2008 e 2009, quando a EJA já fazia parte do fundo. Isso ocorreu em Guararema, Pirajuí e, em maior escala, em Bento de Abreu e São Caetano do Sul.

Tabela 67 – Municípios da amostra com elevadas despesas em EJA em relação às despesas na função educação entre 2005 e 2009 (em %)

Município	2005	2006	2007	2008	2009	Média (2005-2009)
Avanhandava	3,81	4,11	4,10	4,05	5,01	4,21
Igaraçu do Tietê	5,82	4,64	2,89	3,95	4,93	4,45
Bento de Abreu	7,82	7,07	5,04	2,61	1,51	4,81
Campinas	5,37	5,63	5,20	5,16	4,95	5,26
Guararema	7,47	4,93	4,28	3,88	4,71	5,05
Jaboticabal	5,74	8,15	7,20	7,20	5,17	6,69
Mauá	4,03	5,03	3,93	6,65	4,54	4,84
Palmeira D'Oeste	4,21	4,94	6,13	8,73	7,94	6,39
Pedregulho	N	4,58	4,41	5,55	4,38	4,73
Pirajuí	12,15	10,47	9,84	9,80	9,11	10,28
São Caetano do Sul	10,24	12,85	11,21	4,03	4,24	8,51

Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organizado pelas autoras.

2.4. Resultados alcançados: etapa quantitativa

2.4.1. Sobre as características sociodemográficas da amostra

A análise do banco de dados construído para a amostra de 128 municípios paulistas que informaram despesas em educação no período pesquisado evidenciou, inicialmente, a heterogeneidade dessas unidades político-administrativas quanto ao seu dinamismo econômico e suas características sociodemográficas, fatores estes que condicionam as políticas públicas descentralizadas e afetam a demanda e oferta de serviços educacionais.

Dentre as similitudes dos municípios pesquisados, sobressaem o elevado grau de urbanização e o momento da transição demográfica marcado pela tendência ao

envelhecimento da população. Por outro lado, a amostra (assim como o universo do Estado) mostrou-se extremamente heterogênea quanto ao porte dos municípios, a capacidade de geração de riquezas e sua distribuição entre os cidadãos, com repercussões no grau de escolaridade e no desenvolvimento educacional das localidades.

Assim como na média do Estado, que em 2010 registrou 4,3% de analfabetismo, a ampla maioria dos municípios pesquisados (85%) apresenta taxas de analfabetismo inferiores à média nacional, porém, devido ao elevado contingente populacional, a demanda potencial por oportunidades de educação entre jovens, adultos e idosos é extensa, e o índice de cobertura estimado foi, no conjunto do Estado, de 6,9% para o Ensino Fundamental e 15,4% para o Ensino Médio.

2.4.2. Sobre as características e a evolução da oferta pública de EJA

O perfil dos jovens e adultos que frequentam a Educação Básica no Estado de São Paulo evidencia que a maioria o faz em cursos regulares, e não em cursos destinados especificamente à faixa etária de 15 e 18 anos ou mais. Os estudantes da EJA, por sua vez, são predominantemente jovens com menos de 24 anos egressos de cursos regulares que não conseguiram concluir na idade série ideal; essa característica é bastante marcante nos educandos inscritos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, é significativa a participação de pessoas com 40 anos ou mais, faixa etária que aumentou sua participação em todos os segmentos da EJA no Estado.

A perda massiva de matrículas na EJA observada nas redes estadual e municipais de ensino paulistas entre 2005 e 2010 incidiu sobretudo no grupo com idades entre 25 e 39 anos, em que se concentra a População Economicamente Ativa, o que reforça a hipótese de que a diminuição da participação de jovens e adultos em processos de escolarização presenciais esteja relacionada a sua inserção no mercado de trabalho, corroborando a literatura que aponta a dificuldade de conciliar estudo e trabalho como uma explicação importante para as elevadas taxas de abandono registradas na EJA. Outro fator a considerar na explicação da incidência da perda de matrículas concentrar-se naquele grupo etário é o conflito entre maternagem e estudo, igualmente registrado nas pesquisas, já que as taxas de fecundidade no Estado são mais elevadas nas mulheres entre 20 e 34 anos.

A análise da cobertura de EJA no Estado de São Paulo e nos municípios da amostra apontou que a tendência geral no período 2005-2010 foi de acentuada queda no número de matrículas, contrariando a hipótese inicial da pesquisa. No agregado do Estado, houve diminuição de matrículas em todos os anos do período analisado, com queda de 46,69% entre 2005 e 2010, isto é, em cinco anos, o número total de matrículas de EJA no Estado de São Paulo caiu quase pela metade, sendo tal redução mais acentuada na rede estadual (-49,48%) que na municipal (-35,12%).

Analisando separadamente as etapas/segmentos da EJA, foi possível perceber que há uma tendência geral de queda no número de matrículas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental houve queda de 40,13%; nos anos finais do Ensino Fundamental, de 52,25%; no Ensino Médio, de 43,77%. Em todas as etapas/segmentos, a curva declinante se acentuou entre 2009 e 2010.

Quanto à divisão de responsabilidades entre as esferas de governo, é clara a tendência à municipalização da oferta de matrículas de EJA no Ensino Fundamental, etapa cuja responsabilidade é legalmente compartilhada entre Estado e municípios. Desde 1996 a rede estadual de ensino se abstém da oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2005 a rede estadual era responsável por 54,82% das matrículas de EJA nos anos finais do Ensino Fundamental, passando para 42,53%, em 2010; as redes municipais, por sua vez, passaram de 42,13% para 57,02% no mesmo período. Ambas as redes perderam matrículas, mas a queda foi mais intensa na rede estadual (-63,20%) que nas municipais (-35,38%). A diminuição no número de matrículas nas redes municipais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais do Ensino Fundamental não foi tão acentuada como na rede estadual; entre 2007 e 2008, houve, inclusive, um pequeno aumento do número de matrículas municipais nesses dois segmentos.

Os dados convidam a considerar a hipótese de que há determinantes gerais (que extrapolam o âmbito da gestão local) que determinam o comportamento das matrículas, ou que existam diversas causas operando em uma mesma direção. Sugerem também que houve, em alguma medida, uma política coordenada da Secretaria de Estado da Educação para o fechamento de turmas de EJA nos grandes centros urbanos.

Na análise das relações federativas merece atenção também registrar a nula participação do Estado e a baixa adesão dos Municípios paulistas aos programas federais de EJA – Brasil Alfabetizado e Projovem -, bem como a pequena magnitude do

PROEJA no Estado.

2.4.3. Sobre as finanças municipais, o investimento em educação e o gasto com EJA

No que concerne à capacidade financeira dos municípios da amostra, constatou-se enorme variedade de situações, pois dentre os municípios paulistas existem pequenas localidades com reduzidas receitas próprias e elevada dependência de transferências intergovernamentais, ao lado de grandes cidades com economias pujantes e elevada arrecadação própria. Na média, a receita dos municípios é composta de três partes equivalentes, constituídas pelas transferências federais, estaduais e receitas próprias, mas existe enorme variabilidade na combinação dessas fontes em cada município particular.

Os dados disponíveis evidenciam que os municípios paulistas cumprem os dispositivos legais que obrigam a aplicação de um mínimo da receita de impostos em educação e, na maior parte dos casos analisados, as despesas efetuadas no setor excederam a receita vinculada.

Além da capacidade financeira dos municípios para investir em políticas públicas, o financiamento da educação é afetado pelo modo como cada unidade se insere no FUNDEB, doando receitas próprias ou recebendo recursos do Fundo, de acordo com sua participação nas matrículas da educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Dentre os 128 municípios da amostra, 47 (36,71%) apresentaram receita líquida negativa em 2009, enquanto os 81 restantes (63,3%) foram beneficiados pelo mecanismo de compensação do Fundo.

A redistribuição promovida pelo FUNDEB mitigou, mas não assegurou equidade no investimento por aluno, de modo que, embora o valor de referência por aluno ano no Estado vigente para efeito dos cálculos do Fundo em 2009 tenha sido estimado em R$ 2.263,00, encontramos nos municípios pesquisados uma enorme variação no receita per capita disponível para gasto em educação, de um mínimo de R$ 1.021,28 (55% menor) a um máximo de R$ 3.113,30 (37,5% maior que o valor de referência).

O FUNDEB corrigiu distorções decorrentes da focalização de recursos no Ensino Fundamental promovida pelo FUNDEF, elevando o patamar geral de financiamento d educação e beneficiando principalmente aqueles municípios que

investiam em Educação Infantil e EJA, modalidades que passaram a ser retribuídas pelo novo Fundo.

Em tese, esse incremento de receita poderia beneficiar todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a EJA. De fato, houve um pequeno crescimento no gasto efetuado na modalidade pelo conjunto dos municípios analisados no intervalo 2005/2009, elevando o gasto per capita (até mesmo devido à redução de matrículas). Entretanto, a participação do gasto em EJA na despesa total com educação diminuiu de 0,62% para 0,44% e, diante da contração das matrículas, somos levados a concluir que fatores outros - que não apenas a disponibilidade financeira - operaram na oferta da modalidade. Essa conclusão é reforçada pelo fato de que as despesas efetuada na EJA estão bem abaixo do teto de 15% fixado na regulamentação do FUNDEB.

Toda conclusão sobre esse aspecto, porém, merece cautela, pois a aferição da despesa efetuada com EJA é prejudicada pela subdeclaração dos gastos na modalidade, já observada por Volpe (2010) e Araújo (2012)[46]. De fato, dos 645 municípios paulistas, 339 (52,5%) não informaram ao Tesouro Nacional quaisquer despesas na modalidade ao longo do período 2005-2010 e, dentre os 128 (19,8%) que o fizeram por pelo menos quatro dos cinco anos considerados, muitos declararam valores irrisórios, incompatíveis com o porte do atendimento realizado. Os dados informados aos diferentes bancos públicos – FINBRA/STN, SIOPE/FNDE e SIAP/TCE-SP – com frequência são incompletos e divergentes, a análise da série histórica evidencia inconsistências e, em alguns casos, os valores declarados são inverossímeis. Encontramos evidências de que, na declaração dos gastos aos bancos públicos somente uma pequena parcela dos valores investidos na EJA são contabilizados como tal, sendo frequente a omissão do principal componente de gasto que são os salários e encargos com pessoal, provavelmente devido a que os educadores da EJA sejam docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental *regular* que completam a jornada de trabalho em período noturno. A invisibilidade dos gastos na EJA repercute negativamente sobre o controle e a avaliação

[46] O estudo promovido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino contrastou o gasto médio da EJA registrado no SIOPE em 2009 - de apenas R$ 140,10 (evidentemente subestimado) - com dados coletados direta e criteriosamente em uma amostra de 224 municípios de todo o país. Na coleta direta de informações, a média nacional, de gasto por aluno da EJA foi de R$ 1.881,95, que correspondia a 0,67 do valor obtido para as séries iniciais do ensino fundamental de crianças e adolescentes (ou seja, menor que o fator de ponderação atribuído à EJA no FUNDEB), evidenciando a pouca prioridade que os municípios concedem à modalidade. A pesquisa registrou significativa variação entre as regiões Nordeste (cujo gasto médio na modalidade foi de R$ 1.075,83) e a despesa média dos Estados do centro-sul do país (R$ 2.369,89 no Sul, R$ 2.417,91 no Centro Oeste e R$ 2.778,52 no Sudeste). A amostra não permitiu a obtenção de valor para a região Norte (ARAUJO, 2012).

das políticas públicas.

Não obstante essa dificuldade, encontramos evidências de que a consideração das matrículas da EJA para efeito de captação de recursos do FUNDEB não tem sido capaz, por si só, de incentivar o investimento na modalidade, que segue sendo muito inferior àquele realizado na educação básica de crianças e adolescentes. Para que a inclusão da EJA nos fundos de financiamento produzisse o efeito indutor esperado sobre a oferta pública, seria necessário não só que o valor por aluno/ano fosse equiparado ao atribuído à educação básica de crianças e adolescentes e o teto de gasto suprimido, mas também que os valores de referência fossem controlados na execução orçamentária, inibindo a subdeclaração de gastos e induzindo a realização de despesas na modalidade. Para que medidas nessa direção sejam adotadas, entretanto, é preciso aperfeiçoar os sistemas de contabilização dos gastos com educação existentes no país, cujas regras atuais não exigem a desagregação das despesas efetuadas na EJA daquelas realizadas em outras modalidades da educação básica, tanto em termos de pessoal, como com o custeio e gastos de capital.

2.4.4. Sobre a análise estatística dos bancos de dados

Embora a baixa qualidade dos dados sobre o gasto realizado pelos municípios na EJA no período 2005-2010 comprometa os resultados das regressões e da análise multivariada, os bancos de dados foram submetidos às provas estatísticas, que visaram compreender principalmente as relações entre a evolução da oferta e o financiamento, mediada por outras variáveis geográficas, demográficas e econômicas (vide a nota técnica no Anexo 3).

Não se verificou correlação estatisticamente significativa entre a evolução das matrículas e a taxa de urbanização, o PIB municipal, a incidência de pobreza, o IPRS, a receita municipal per capita e aquela receita advinda dos Fundos.

Como era esperado, os municípios que reduziram de modo mais moderado as matrículas de EJA foram aqueles em que o analfabetismo regrediu de modo mais significativo no período intercensitário, confirmando a hipótese de que a oferta da modalidade tem impacto sobre os níveis de escolarização da população.

Observou-se que os municípios com maior proporção de população adulta ou idosa tiveram menor perda de matrículas de EJA, indicando ser provável que nos municípios em que a transição demográfica encontra-se em estágio mais avançado, a

administração pública confira alguma prioridade à modalidade.

Com respeito às relações entre o financiamento e a oferta de EJA, constatou-se que a queda das matrículas foi menor naqueles municípios beneficiados pelo FUNDEB, em que a receita líquida do Fundo foi proporcionalmente maior em relação à receita vinculada à educação. Um ritmo menos acentuado de queda das matrículas foi observado também naqueles municípios que investem mais na EJA em proporção à despesa total em educação. Com base nesses resultados, podemos concluir que, embora a vigência do FUNDEB não tenha sido suficiente para incrementar as matrículas na EJA, a disponibilidade de recursos orçamentários e o investimento realizado na modalidade influem positivamente na oferta de oportunidades educacionais para essa população.

3. Etapa qualitativa de Estudos de Caso

3.1. Introdução

Condicionada por limites de tempo, recursos materiais e humanos, a etapa qualitativa de pesquisa consistiu na realização de cinco estudos de casos, cujos objetivos específicos foram:

- fazer uma caracterização mais detalhada da configuração da oferta de educação escolar de jovens e adultos em cada um dos municípios selecionados, considerando as diferentes redes de ensino, porém privilegiando as redes públicas municipal e estadual;
- obter dados desagregados e fidedignos sobre o gasto municipal na manutenção e desenvolvimento da educação de jovens e adultos (claramente subestimado nos bancos de dados oficiais);
- colher depoimentos dos gestores públicos sobre os fatores que interferem nas decisões de ampliação ou redução da oferta da modalidade nas redes públicas dos municípios.

3.2. Metodologia

Esta segunda fase da pesquisa foi precedida de um estudo piloto realizado em Jundiaí, com o objetivo de testar os instrumentos e procedimentos de pesquisa.

O trabalho de campo consistiu na coleta de estatísticas e documentos, e realização de entrevistas com gestores da EJA na rede estadual e municipal e, neste último caso, também uma entrevista com o responsável pelos dados financeiros. Em Cubatão foram entrevistados também gestores do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Os roteiros das entrevistas (Anexos 1 a 3) foram pré-testados no estudo de caso-piloto realizado em Jundiaí em fins de 2011, e ajustados logo a seguir. Quando autorizadas, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, e os depoentes subscreveram termo de consentimento livre e esclarecido para sua utilização com fins de pesquisa (Anexo 4). Houve casos em que os depoentes não autorizaram gravação da entrevistas, preferindo realizar depoimentos informais, que foram registrados em notas

pela pesquisadora e assistente. Algumas dúvidas foram esclarecidas por telefone ou correio eletrônico.

A seleção de casos para estudo considerou as duas análises do banco de dados construído na primeira fase da pesquisa, sendo uma caracterização descritiva do banco em seus três segmentos (dados socioeconômicos e demográficos, dados educacionais e financeiros) e as indicações proporcionadas pela nota técnica do estatístico[47] sobre as regressões e análise multifatorial do banco com vistas a compreender as relações entre oferta e financiamento, mediada por outras variáveis geográficas, demográficas, econômicas, etc.

Com base nessas análises, procurou-se escolher um grupo diverso de casos com base em uma matriz composta pelos seguintes indicadores:

- **Posição geográfica no Estado**: Procuramos estabelecer uma divisão do Estado em cinco unidades territoriais. Não foi possível chegar a uma divisão territorial regional com equilíbrio populacional devido à morfologia fortemente polarizada da rede urbana do Estado, no interior do qual a Macrometrópole Paulista concentra 73% da população total[48]. Optamos por uma divisão territorial que, preservando os contornos das 15 Regiões Administrativas do Estado, considerasse a concentração populacional na porção leste do Estado e guardasse alguma simetria com a proporção de municípios da amostra, conforme o quadro a seguir.

[47] GUARNIERI, Fernando. *Matrículas em EJA e Fundeb*: nota técnica. São Paulo, 2012.
[48] *Rede urbana e regionalização do Estado de São Paulo*. São Paulo: EMPLASA, 2011. Disponível em http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/ProjetosEstudos/Relatorios/Livro_miolo%20em%20baixa.pdf

Quadro 7: Divisão territorial adotada para fins de seleção dos estudos de caso

Região Administrativa		Municípios da amostra	N	População	
				Absoluta	% amostra
1	São Paulo	Arujá, Barueri, Biritiba Mirim, Caieiras, Carapicuíba, Diadema, Guararema, Guarulhos, Itapecerica da Serra, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Poá, Ribeirão Pires, Salesópolis, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Paulo, Suzano, Taboão da Serra	20	16.946.239	**70%**
2	Central	Borborema, Dobrada, Ibaté, Ribeirão Bonito, Rincão, Santa Ernestina, São Carlos, Taquaritinga	8	356.830	1,47%
	Ribeirão Preto	Barrinha, Cravinhos, Guatapara, Jaboticabal, Monte Alto, Pradópolis, Ribeirão Preto, Sertãozinho	8	917.147	3,78%
	Barretos	Barretos, Bebedouro, Colombia, Guaíra, Jaborandi, Taiaçu	6	242.928	1,00%
	Franca	Batatais, Franca, Ituverava, Morro Agudo, Pedregulho, Sales Oliveira	6	468.832	1,93%
	Subtotal		28	1.985.737	**8,20%**
3	Araçatuba	Andradina, Avanhandava, Barbosa, Bento de Abreu, Brejo Alegre, Castilho, Guararapes, Ilha Solteira, Murutinga do Sul, Pereira Barreto, Valparaíso	11	203.818	0,84%
	Bauru	Cafelândia, Dois Córregos, Igaraçu do Tietê, Lençóis Paulista, Macatuba, Pederneiras, Pirajuí, Promissão, Uru	9	243.402	1,00%
	Marília	Assis, Cruzália, Garça, Ibirarema, Platina, Queiroz, Tarumã	7	166.021	0,68%
	Pres. Prudente	Caiabu, Inubia Paulista, Marinópolis, Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Ribeirão dos Índios, Sandovalina	7	94.901	0,39%
	S. J. Rio Preto	Bady Bassit, Mirassol, Novaes, Novo Horizonte, Palmeira d'Oeste, Zacarias	6	121.436	0,5%
	Subtotal		40	829.578	**3,42%**
4	Campinas	Aguaí, Amparo, Atibaia, Artur Nogueira, Bom Jesus dos Perdões, Cabreuva, Campinas, Casa Branca, Cordeirópolis, Corumbatai, Holambra, Jundiai, Mogi Guaçu, Mogi Mirim, Mombuca, Piracaia, Piracicaba, Sumaré, Valinhos, Varzea Paulista	20	2.915.250	**12,04%**
5	Registro	Registro, Sete Barras	2	67.256	0,27%
	Santos	Cubatão, Guarujá, Praia Grande	3	669.108	2,76%
	S. J. Campos	Aparecida, Cruzeiro, Jacareí, São Sebastião	4	396.842	1,63%
	Sorocaba	Areiópolis, Avaré, Botucatu, Capão Bonito, Itai, Jumirim, São Manuel, São Miguel Arcanjo, Taguaí, Taquarituba, Taquarivaí	11	401.586	1,65%
	Subtotal		20	1.534.792	**6,33%**
Total			128		

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Organização das autoras.

- **Porte do município**: Buscou-se selecionar municípios classificados em diferentes estratos da amostra, segundo sua classificação por porte, conforme a Tabela 23 e o Gráfico 11.

- **Comportamento da matrícula na EJA**: Procuramos selecionar casos em que o comportamento da matrícula fosse diferenciado, desde aqueles municípios em que as matrículas municipais eram inexistentes (o que era uma incógnita, já que existia declaração de gasto na modalidade); aqueles em que as matrículas nas duas redes eram declinantes (tendência dominante no Estado); aqueles em que a matrícula municipal era ascendente e a estadual declinante (municipalização); e aqueles em que as matrículas mantiveram certa estabilidade.

- **Comportamento do gasto em EJA**: Buscamos casos em que o gasto em EJA está bem acima ou muito abaixo da média/mediana, em que o gasto em EJA é proporcionalmente relevante sobre o total do gasto municipal, e também casos em que o Fundeb representou um ganho ou uma perda muito significativa para o município (elevando ou reduzindo o potencial de investimento). Procuramos também abarcar municípios em que o gasto está evidentemente subdeclarado, de modo a compreender porque esse fenômeno ocorre.

- **Partido político do prefeito**: Tendo observado que as matrículas municipais tiveram crescimento em 2008, levantamos a hipótese de que este fenômeno estaria relacionado ao período eleitoral. Essa hipótese nos levou a considerar na seleção dos estudos de caso uma variável que não compôs, originalmente, o banco de dados: a filiação partidária do prefeito em exercício na gestão 2009-2012. Procuramos selecionar municípios administrados por diferentes partidos, de modo a investigar se a filiação partidária tem alguma relação com o comportamento da matrícula na EJA e a posição que a modalidade ocupa na agenda de política educacional. Utilizamos como fonte o Perfil Municipal da Fundação Seade [49], e consideramos também o Perfil dos Prefeitos do Estado de São Paulo elaborado pelo Cepam[50].

[49] Disponível em http://www.seade.gov.br/produtos/perfil
[50] Disponível em http://www.cepam.sp.gov.br/arquivos/Perfil/perfil_completo_web_.pdf

3.3. Os casos selecionados

Ponderados os critérios anteriormente expostos, produziu-se uma matriz que continha cerca de 20 municípios, em meio aos quais foram feitas escolhas por sucessivas exclusões.

Primeiramente, selecionamos o município de **Jundiaí**, cujas características singulares nos haviam levado a realizar o estudo piloto, e cujos ricos dados coletados se encontravam disponíveis para a análise. Desse modo, foram excluídos da seleção todos os demais municípios da região, inclusive alguns de interesse, como Campinas (município de grande porte com acentuada queda de matrículas municipais e estabilidade na matrícula estadual) e Mombuca (pequeno município com alto analfabetismo, que declarou gastos, mas não registrou matrículas em EJA).

Dois outros municípios de porte distinto e localizados em outras regiões do Estado – Pirajuí (com 22,7 mil habitantes) e Aparecida (com 35 mil habitantes) - foram então excluídos da seleção por terem comportamento similar ao de Jundiaí: acentuado crescimento das redes municipais e drástica redução da rede estadual, e relativamente elevada proporção do gasto educacional efetuado na EJA.

Embora Jundiaí, com seus 360 mil habitantes, já tivesse preenchido a categoria de porte de 100 a 500 mil habitantes, acabamos escolhendo um segundo município desse porte, pois, desde o início da pesquisa, o rico município de **São Caetano do Sul** suscitou interesse, pelo elevado gasto por aluno efetuado na EJA em uma rede de ensino relativamente pequena e com matrículas declinantes, apesar da abundância de recursos. Essa escolha prevaleceu sobre outros casos interessantes na Região Metropolitana da Grande São Paulo, como Taboão da Serra (município populoso com analfabetismo elevado, reduzida despesa por aluno da EJA e forte declínio da rede estadual) e Ribeirão Pires (que declarou despesa em EJA, mas não registrou matrículas da modalidade na rede municipal).

Cubatão, no litoral, foi um terceiro município com porte entre 100 e 500 mil habitantes selecionado por um conjunto de características relevantes: governado pelo PT e com forte vocação industrial, o município tem programas federais como o Brasil Alfabetizado e o Proeja, e teve uma redução significativa do analfabetismo no período intercensitário. Mesmo com receita tributária e recursos vinculados à educação elevados, houve declínio nas matrículas na EJA em ambas as redes. Trata-se de um dos

casos em que a subdeclaração de gastos na EJA é evidente, posto que a despesa declarada por aluno é ínfima.

Como os municípios com porte entre 100 e 500 mil habitantes já estavam suficientemente representados, descartamos o interesse pelo caso de Franca, onde se observou intensa redução de matrículas nas duas redes. Em seu lugar, escolhemos, na região, o município de **Ribeirão Preto**, para representar os municípios com mais de 500 mil habitantes, que acolhem grande parte da população estadual e constituem polos dinâmicos da economia, cultura e educação. Governado pelo DEM, Ribeirão também representa os municípios em que houve queda de matrículas nas duas redes, e guarda o interesse adicional de manter programas federais, como o Brasil Alfabetizado e o Projovem Urbano.

Para representar o grupo de municípios que declaram despesas na EJA, mas não registram matrículas na modalidade, optamos pelo município de **Dois Córregos**, no oeste, de 25 mil habitantes e com taxa de analfabetismo acima da média estadual (8,5%). O município era governado pelo PSDB.

Escolhidos os municípios acima relacionados, distribuídos nas cinco zonas do Estado, constatamos a sub-representação dos municípios com menos de 10 mil habitantes, que compõem mais de um quinto da amostra e são 43% no Estado. Dentre os pequenos municípios cogitados para estudo de caso, estavam **Queiroz** (que malgrado possua o maior índice de analfabetismo do Estado não registra matrículas em quaisquer das redes, porém declara despesa na modalidade) e **Dobrada** (que também possui elevado índice de analfabetismo, mas cujas matrículas crescentes na EJA indicam uma resposta positiva da administração municipal à elevação da receita para educação proporcionada pela vigência do Fundeb). Ambos os municípios são administrados pelo PT. Uma outra alternativa de estudo de pequenos municípios seria comparar **Ribeirão dos Índios** e **Palmeira d'Oeste**, ambos no Oeste do Estado (respectivamente nas Regiões Administrativas de Presidente Prudente e Rio Preto), em que a relação entre as matrículas e o financiamento foram contrastantes (no primeiro, as matrículas cresceram e o percentual da EJA sobre o total do gasto educacional caiu; no segundo, as matrículas caíram, porém o percentual do gasto em EJA cresceu). A realização de estudos de caso em municípios desse porte ficou condicionada à disponibilidade de recursos materiais e humanos nos prazos disponíveis, e acabou não sendo realizada.

Também constatamos que a seleção de casos não contemplou municípios governados pelo PMDB, que divide com o PT a liderança na administração de municípios com mais de 200 mil habitantes do Estado. Essa lacuna pode vir a ser parcialmente preenchida com a consulta aos dados coletados pela estudante de Iniciação Científica Alyne Figueiredo Ferraz com os mesmos instrumentos de pesquisa no município de **Santos**, cujo prefeito era filiado ao PMDB.

3.3.1. Estudo de caso do Município de Jundiaí[51]

3.3.1.a. Justificativa da escolha do município

Jundiaí foi o primeiro município selecionado para estudo de caso piloto, por apresentar uma rede de EJA relativamente extensa (9.534 matrículas em 2009, a 3ª maior do Estado naquele ano, superada apenas pela Capital e Guarulhos) e crescimento das matrículas no período 2005-2009, comportamento atípico quando comparado aos padrões da amostra pesquisada.

Esse crescimento deveu-se, sobretudo, à expansão da rede municipal, na qual o percentual de matrículas na modalidade era relativamente elevado quando comparado a municípios de porte similar. O caso mostrava-se especialmente intrigante pelo fato de essa expansão se dar com predomínio da modalidade semipresencial, não contabilizada para efeito dos cálculos do Fundeb, e pela transferência de encargos da rede estadual para a rede municipal de ensino, inclusive na EJA de Ensino Médio, que legalmente não é de competência dessa instância de governo. Também é singular que as inscrições na EJA representem 10% do total das matrículas públicas, proporção superior à média da amostra, índice só comparável aos de Campinas e Guarulhos.

Na gestão 2009/2012, Jundiaí era governada pelo Prefeito Miguel M. Haddad, do PSDB, que ocupava o posto pela terceira vez.

3.3.1.b. Caracterização socioeconômica do município de Jundiaí

Território indígena, colonizado desde o século XVII, o sítio que hoje corresponde ao município de Jundiaí adquiriu relevância estadual a partir da implementação da rede ferroviária paulista na segunda metade do século XIX, graças à

[51] As informações constantes neste relatório têm por fontes principais o banco de dados da pesquisa, os documentos colhidos na visita ao município, realizada em novembro de 2011, entrevista telefônica com a supervisora responsável pela EJA na Diretoria de Ensino de Jundiaí, e as entrevistas presenciais realizadas com a Diretora de EJA Kátia Losovoi Carletti de Oliveira, com a Diretora Técnico Financeira da Secretaria Municipal de Educação, Marlene Leme dos Santos, e com Edneia Martinez Jandoti, Diretora da Escola Estadual João Batista Curado. Foram utilizados também dados cedidos por Jorge Kayano do Índice de Condições de Vida do Programa Prefeito Amigo da Criança da Fundação Abrinq.

expansão da cafeicultura e à industrialização que a ela se seguiu, atraindo mão de obra de imigrantes italianos. Ao longo do século XX, o desenvolvimento econômico municipal deveu-se à fruticultura e à indústria de móveis, cerâmica, química e metalúrgica. Ao lado do diversificado parque industrial (com destaque para minerais não metálicos, metalurgia, máquinas e equipamentos, material de transporte, produtos químicos, de plástico, alimentícios e bebidas), a economia é dinamizada, na atualidade, pelo papel de centro de logística de distribuição, favorecido pela posição geográfica estratégica do município.

Localizado na Região Administrativa de Campinas, às margens da Rodovia Anhanguera e a meio caminho entre as duas maiores Regiões Metropolitanas do Estado – São Paulo e Campinas -, Jundiaí tem porte populacional entre médio e grande, abrigando quase 370 mil habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010. Ocupando um território de 432 km^2, o município apresenta elevada densidade demográfica (867,49 habitantes por km^2), alta taxa de urbanização (95,7%) e conturbação com os municípios vizinhos Campo Limpo Paulista e Várzea Paulista.

Trata-se de um município rico, com economia dinâmica, elevado PIB per capita e capacidade de arrecadação tributária própria, o que permite ao poder público executar as políticas que competem à esfera local de governo (segundo o Finbra/STN, a receita orçamentária per capita em 2009 foi de R$ 2.470,49).

Classificado em 2008 no Grupo 1 do Índice Paulista de Responsabilidade Social ("com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais"), o município apresenta indicadores socioeconômicos mais favoráveis que a média estadual, sendo seu IDH de 0,857 (em 2000) o segundo mais elevado da amostra e o quarto do Estado. Jundiaí se diferencia da média do Estado e da Região Administrativa pelo peso mais alto dos grupos de maior rendimento na estrutura de distribuição da renda domiciliar da população residente na cidade, assim como a menor importância dos segmentos de menor rendimento. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, o rendimento mensal total domiciliar *per capita* em valores correntes foi de R$ 1.149, com desvantagem para as pessoas do sexo feminino, cujo rendimento representava 63,3% do masculino. Segundo a mesma fonte, os domicílios com até ½ salário mínimo per capita representavam 10% do total. A proporção de habitantes que vivem em situação de extrema pobreza (pessoas com renda mensal nominal inferior a R$ 70,00, em julho de 2010) é de 1,4%, o que representa cerca de cinco mil pessoas extremamente pobres.

No que concerne aos indicadores educacionais, Jundiaí apresenta, também, resultados melhores que a média estadual. A taxa de analfabetismo de 2010 foi de 3,08%, com um recuo de quase dois pontos em relação aos 5,01% registrados de 2000. O fenômeno, que em 2010 alcançava mais de nove mil jovens e adultos, era mais frequente entre as pessoas com mais de 60 anos (grupo em que a taxa de analfabetismo foi de 9,7%), entre as pessoas que vivem na zona rural e entre os negros, grupos para os quais o índice era da ordem de 5,8%. A taxa de analfabetismo na zona rural (5,81%) em 2010 era mais elevada que na zona urbana do município, mas bem inferior à taxa do Estado (9,05%).

Tabela 68: Jundiaí – Escolaridade da população residente - 2010

Total 15 anos ou mais	299.282	100%
Sem instrução e fundamental incompleto	95.915	32%
Total 18 anos ou mais	283.635	100%
Fundamental completo e médio incompleto	46.158	16%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Os dados de escolaridade da população colhidos pelo Censo Demográfico de 2010 revelam, no entanto, que ainda havia elevada demanda potencial por EJA: nas etapas do Ensino Fundamental, com quase noventa e seis mil pessoas (32% do total) e Ensino Médio, com cerca de quarenta e seis mil pessoas (16% do total), formando um contingente que ultrapassa 142 mil pessoas (Tabela 68).

De acordo com o Ministério do Trabalho, em 2011 havia 172.425 trabalhadores registrados em Jundiaí e, como nas demais localidades, o mercado de emprego formal privilegiava trabalhadores mais escolarizados: o grupo majoritário era constituído por pessoas que tinham concluído (49,6%) ou cursado o Ensino Médio sem concluí-lo (8,3%); outro grupo numeroso era constituído por trabalhadores com Educação Superior completa (12,6%) ou incompleta (4,7%); os trabalhadores com Ensino Fundamental completo representavam 12,2% do total, e aqueles que haviam cursado entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental sem concluí-lo representavam 6,2%; somente 5,8% dos trabalhadores registrados tinham escolaridade inferior ao 5º ano do Ensino Fundamental.

3.3.1.c. Situação educacional do município de Jundiaí

Jundiaí foi um dos primeiros municípios paulistas a constituir sistema próprio e aderir ao processo de municipalização proposto pelo governo estadual a partir de 1996 (ano de início da vigência do Fundef), pois, até então, mantinha apenas a Educação

Infantil (com pouco mais de oito mil matrículas) e uma oferta reduzida de Ensino Fundamental para jovens e adultos na modalidade não presencial. A partir da assinatura do convênio de municipalização, Jundiaí absorveu integralmente 26 escolas de 1ª a 4ª séries que o Estado havia reorganizado, incorporando de um ano para outro cerca de 12,5 mil estudantes do Ensino Fundamental, o que teve impacto negativo no investimento realizado na Educação Infantil; a contrapartida prometida pelo Estado não se confirmou, e as matrículas nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio não se expandiram, abrindo espaço ao crescimento da rede particular (PAVAN, 1998).

Como Jundiaí experimentou uma municipalização precoce, a evolução das matrículas no conjunto da Educação Básica no período de transição do Fundef para o Fundeb não apresentou grandes mudanças: o número total de estudantes atendidos cresceu discretamente entre 2006 e 2010, a rede particular de ensino manteve pouco mais de um quinto das matrículas, e a rede municipal assumiu a liderança da oferta, com pouco mais de 40% dos estudantes matriculados, seguida pela rede estadual de ensino (Tabela 69).

Tabela 69: Jundiaí - Evolução da Matrícula na Educação Básica por Dependência Administrativa (2005/2010)

Dependência	2005		2006	2007	2008	2009	2010		Variação
Municipal	36.500	38,1%	31.723	36.625	39.022	38.759	37.017	41,3%	+1,4%
Estadual	37.933	39,6%	36.661	35.629	34.724	34.099	33.566	37,4%	-11,5%
Federal	0	-	0	0	0	0	0	-	-
Privada	21.206	22,2%	15.321	13.284	15.256	16.043	19.009	21,2%	-10,3%
Total	95.639	100,0%	83.705	85.538	89.002	88.901	89.592	100,0%	-6,3%

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

Em 2008, o índice de atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches era de 16,5%, e na Pré-Escola alcançava 85,3%; as matrículas do Ensino Fundamental excediam a população em idade ideal de frequência a essa etapa (116,9%) e, no Ensino Médio, o índice de cobertura era de 92,7%. Os estudantes do Ensino Fundamental com defasagem na relação idade série eram 3,1%, proporção esta que se elevava a 12,2% no alunado do Ensino Médio. O Município atingiu 5,8 pontos no IDEB em 2009, que se elevou a 6,3 pontos em 2011, alcançando antecipadamente a meta projetada para 2015.

Na avaliação da Diretora Técnica Financeira da Secretaria Municipal de Educação, o principal déficit da educação atual encontra-se na cobertura das creches. Outro desafio reside na expansão do Ensino Fundamental em tempo integral, que, até

2011, havia sido implantado em apenas seis escolas municipais.

Os dados preliminares do Censo Escolar 2012 (Tabela 70) registram em Jundiaí mais de 94 mil matrículas na Educação Básica, com elevada participação da rede particular de ensino em todas as etapas (28,6%), porém nula na EJA. A rede municipal de ensino é a principal provedora, responsabilizando-se integralmente pela matrícula pública na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a rede estadual responde por toda a matrícula pública do Ensino Médio regular e pela quase totalidade daquela registrada nas séries finais do Ensino Fundamental.

Tabela 70: Jundiaí - Matrícula Inicial por Etapa e Dependência Administrativa - 2012

Depen-dência	Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educ. Profis-sional	EJA (presencial)[1]		EJA (semi-presencial)		Total	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	N	%
Estadual	0	0	0	15741	12762	2318	0	48	0	0	30869	32,8
Municipal	4082	6824	18237	473	0	0	645	0	2817	3202	36280	34,4
Privada	3673	2270	6510	6447	4102	3945	0	0	0	0	26947	28,6
Subtotal	7755	9094	24747	22661			645	48	2817	3202	94096	100,0
Total	16849		47408		16864	6263	6712					
%	17,7		50,4		17,9	6,6	7,1					

[1]Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional
Fonte: MEC.INEP. Censo Escolar (dados preliminares). Cálculos da autora.

Em 2012, Jundiaí contava com 290 unidades de Educação Básica, sendo 110 delas mantidas pela municipalidade, porém apenas duas escolas públicas urbanas – uma estadual e outra municipal - mantinham matrículas na EJA: a Escola Estadual João Batista Curado e a o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro.

3.3.1.d. A Educação de Jovens e Adultos em Jundiaí

O caso de Jundiaí é peculiar porque o Município responde pela quase totalidade da matrícula na EJA no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio (cuja responsabilidade seria do Estado), predominando o atendimento na modalidade semipresencial, que não é considerada nos cálculos do Fundeb. Também é singular que as inscrições na EJA representem 10% do total das matrículas públicas, proporção bem superior à média da amostra, índice só comparável aos encontrados em Campinas e

Guarulhos.

A origem da EJA na rede municipal de ensino de Jundiaí foi um programa de alfabetização desenvolvido na primeira metade da década de 1990 em escolas, igrejas e fábricas. O atendimento mudou de configuração em 1996, quando foi inaugurado do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro, que compartilha com outras instituições educativas e culturais públicas (biblioteca, auditório, centro de ensino línguas e de informática) um edifício central, acessível a pessoas com deficiências, conhecido como Complexo Argos. O CMEJA mantinha inicialmente apenas cursos do Ensino Fundamental, mas, a partir de 1999, passou a oferecer também no Ensino Médio, atendendo à demanda dos concluintes por continuidade de estudos. Todas as matrículas da EJA do município são registradas nessa unidade de ensino, embora também exista oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais, localizadas na zona rural e nos bairros periféricos[52]. Nas séries iniciais, o ensino é presencial, com duas horas e meia de aulas diárias. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a aprendizagem é semipresencial, com inscrições a qualquer momento e progressão semestral. Cada aluno tem um "passaporte" que contém o registro de seu percurso de estudo e de frequência às atividades obrigatórias (projeção de filmes, debates, leitura de livros, ateliê de artes, avaliações, etc.). Constituído por um conjunto de salas ambiente, laboratórios e áreas de convivência, o Centro funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e serve merenda. O ensino e a avaliação são organizados por componente curricular, mediante diagnóstico, distribuição de material didático para estudo individual, orientação de estudos, atividades programadas, plantão de dúvidas individual ou em pequenos grupos, e avaliação processual. Os estudantes também são informados do Encceja e do ENEM, e podem optar pela eliminação de matérias e/ou certificação por essa via.

De acordo com a Diretora da EJA, a modalidade adquiriu relativa importância na política municipal de educação (que continua a priorizar o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes), recebendo os recursos necessários; os professores passaram a ser selecionados em concurso específico, com jornada de 30h semanais, dentro da qual são previstas três horas de formação.

[52] Por ser uma escola com grande número de matrículas, o CMEJA recebe um montante significativo de recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto da Escola, o que dá certa autonomia financeira à direção. Em 2011 o Centro também recebeu do FNDE recursos do Programa Escola Acessível, destinado a equipamentos e adaptações para inclusão de pessoas com deficiência, no caso, o atendimento de pessoas cegas.

Os educandos são, em sua maioria, jovens provenientes do ensino regular com defasagem na relação idade série, em busca de aceleração de estudos, mas há também trabalhadores adultos em busca de maior qualificação. Desde 2010, há também os trabalhadores lesionados por acidentes, encaminhados pelo INSS, visando a sua recolocação profissional. Nas escolas estaduais, o encaminhamento de jovens do ensino regular com defasagem idade série e problemas disciplinares para a EJA é um expediente usual dos dirigentes escolares.

A flexibilidade da proposta do CMEJA tornou a escola de tal modo atrativa que há lista de espera por vagas, passível de monitoramento pela internet. Nesse contexto de demanda reprimida, é difícil compreender a razão pela qual as matrículas na EJA municipal, que se expandiram 42,72% no período 2005-2010, tenham entrado em declínio em 2010, com 25% de redução apenas naquele ano (Tabela 71). A explicação da responsável pelo setor, de que a queda das matrículas resultaria do fechamento de turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da periferia em virtude da elevada evasão não dá conta da redução das matrículas que ocorreu também nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tabela 71: Jundiaí - Evolução das matrículas na EJA[1] por etapa e dependência administrativa (2005/2010)

Ano	Ensino Fundamental									Ensino Médio				Total
	Séries iniciais				Séries finais				Total					
	Mun	Est	Part	Tot	Mun	Est	Part	Tot		Mun	Est	Part	Tot	
2005	735	0	114	849	2500	1434	436	4370	5219	1767	1969	982	4718	9937
2006	702	0	0	702	1034	1630	585	3249	3951	945	1991	1329	4265	8216
2007	866	0	0	866	3144	1252	83	4479	5345	3508	1835	305	5648	10993
2008	890	2	0	892	4114	790	138	5042	5934	4463	1360	468	6291	12225
2009	876	1	61	938	4140	427	127	4694	5632	4518	902	303	5723	11355
2010	634	1	58	693	3071	140	0	3211	3904	3434	409	0	3843	7747
Variação %	-14	-	-49	-18	+23	-90	-100	-26	-25	+94	-79	-100	-18	-22

[1] Inclui matrículas na EJA presencial e semipresencial. Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

Quando considerados os cursos presenciais e semipresenciais em todas as redes de ensino no período 2005-2010, constata-se que houve perda de matrículas em EJA da ordem de 20%. Nesse período, transcorreu também um duplo processo de publicização,

devido à retirada da rede privada na modalidade, e de municipalização da EJA, com expressiva retração das matrículas estaduais e ampliação das matrículas municipais na etapa final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Quanto às matrículas na rede estadual, o município seguiu o padrão encontrado na maior parte da amostra: fechamento de turmas e intensa diminuição do número de matrículas. Em Jundiaí, houve queda de 83,84% das matrículas de EJA na rede estadual entre 2005 e 2010, acima da média do Estado (49,48% de queda). A redução nas matrículas ocorreu a partir de 2007, em plena vigência do Fundeb. Essa diminuição do atendimento e os elevados índices de abandono escolar são creditados pela supervisão à retração da demanda social, decorrente da regularização do fluxo escolar no ensino regular somada à concorrência da certificação via exames (Encceja, para o Ensino Fundamental e ENEM para o Ensino Médio) e também do CMEJA, cuja flexibilidade o torna mais atrativo que o modelo de frequência obrigatória adotado pelas escolas estaduais. Segundo a Diretora da única Escola Estadual que ainda atende a EJA, cabe à escola a mobilização da demanda, sendo os professores – interessados em manter sua jornada de trabalho - que se cotizam para cobrir as despesas com material de divulgação de modo a assegurar os 30 alunos exigidos pela Diretoria de Ensino para a abertura de sala de aula.

Tabela 72: Jundiaí – Inscritos, presentes e ausentes no Encceja em 2008 e 2011

2008					2011
Inscritos	Presentes		Ausentes		Inscritos
	N	%	N	%	
7746	3911	50,49%	3835	49,51	481

Fonte: Para 2008: INEP. Para 2011: CIMA / DAVED/ CEAPA – Secretaria Estadual de Educação

Não tivemos acesso a todas as informações necessárias para apreciar a hipótese de que os exames de certificação tenham afetado demanda por EJA, pois os dados de certificação do ENEM e do Encceja não estão disponíveis, sendo possível analisar tão somente o número de inscritos em duas edições do Encceja (Tabela 72).

A análise da evolução das matrículas nas modalidades presencial e semipresencial é prejudicada pelo erro de informação do ano de 2006, quando as matrículas municipais na modalidade semipresencial foram omitidas. Entretanto o exame da Tabela 73 permite constatar o predomínio do ensino semipresencial na EJA no conjunto das redes de ensino, sobretudo na rede municipal que, como visto, restringe

essa modalidade às séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tabela 73: Jundiaí – Evolução da matrícula em EJA por dependência administrativa e modalidades presencial e semipresencial (2005/2010)

Ano	Presencial					Semipresencial					Total
	Mun	Est	Part	Tot	%	Mun	Est	Part	Tot	%	
2005	735	1351	558	2644	26,6	4267	2052	974	7293	73,4	9937
2006	2681	1855	569	5105	62,1	0	1766	1345	3111	37,8	8216
2007	866	1831	388	3085	28,0	6652	1256	0	7908	71,9	10993
2008	890	1439	606	2935	24,0	8577	713	0	9290	76,0	12225
2009	876	856	491	2223	19,6	8658	474	0	9132	80,4	11355
2010	634	347	58	1039	13,4	6505	203	0	6708	86,6	7747

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

Cotejando os dados de escolaridade da população em 2010 (Tabela 68), que permitem inferir uma demanda potencial da ordem de 142 mil jovens e adultos com educação básica incompleta, e de oferta de EJA (Tabelas 71 e 73), que, naquele ano, foi de 7747 vagas, verificamos que o índice de cobertura da modalidade era de apenas 5,4%. Entretanto devemos considerar que também há jovens e adultos estudando em cursos organizados para adolescentes (Tabela 74); em 2010 eram 4.542 estudantes do ensino regular, números que, embora expressivos, não superavam os jovens e adultos de matriculados na própria EJA, mas elevavam o índice de cobertura para 8,6%.

Tabela 74 – Jundiaí: Jovens e Adultos no ensino regular – 2007 a 2010

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	15 anos ou mais	18 anos ou mais
2007	2892	3403
2008	2128	3235
2009	1912	2895
2010	1872	2670

Fonte: INEP – Censo Escolar - Microdados

3.3.1.e. O financiamento da Educação e da EJA em Jundiaí

De acordo com o Tribunal de Contas do Estado, Jundiaí tem cumprido a determinação constitucional e aplicou, no período 2005 a 2009, proporções próximas a 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Conforme assinalado anteriormente, trata-se de um município com economia dinâmica, elevada arrecadação tributária própria, pouco dependente das transferências intergovernamentais. A receita tributária per capita vinculada à educação em 2009 (de R$ 3.948,37) estava próxima à média da amostra. Entretanto, a receita por aluno do Fundeb em 2009 (de R$ 1.616,71) foi inferior à média da amostra, por tratar-se de um

município com receita líquida negativa em razão da moderada amplitude da rede escolar e também devido às matrículas na EJA semipresencial, que não são retribuídas pelo Fundo.

Tabela 75
Evolução da despesa em EJA no município de Jundiaí (2005/2010), em R$

Ano	Despesa em Educação (A)	Receita do Fundeb	Despesa em EJA(B)	Aluno/ano (R$)	% A/B
2005	109.018.147,73	29.842.198,89	ND	ND	
2006	123.121.978,10	-	90.741,69	33,85	0,07
2007	147.856.122,50	45.344.424,09	103.426,21	13,76	0,07
2008	172.803.335.80	-	298.788,00	31,56	0,17
2009	169.975.234,22	62.778.193,70	544.202,82	57,08	0,32

Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organização das autoras.

O único dos bancos públicos federais e estadual que registram informações sobre a despesa em EJA para quatro dos cinco anos em análise é o Finbra (Tabela 75), e nele os gastos declarados por Jundiaí entre 2006 e 2009 tenderam ao crescimento. Entretanto, quando calculamos o valor do gasto por aluno, constatamos que houve subdeclaração das despesas, posto que o valor é tão ínfimo que resulta inverossímil. A hipótese de subdeclaração é fortalecida pelo fato de o gasto declarado em EJA no Siope para um só ano – 2007 -, de R$ 1.613.809,23[53], ser quinze vezes maior que aquele constante no Finbra.

Tabela 76: Jundiaí - Evolução das despesas em EJA 2005-2011 em R$

Ano	Despesa empenhada em EJA	Matrícula municipal na EJA	Gasto por aluno/ano na EJA
2005	2.154.257,63	5.002	R$ 430.68
2006	2.202.789,50	2.681	R$ 821.63
2007	2.763.756,12	7.518	R$ 367.62
2008	3.044.557,26	9.467	R$ 321.60
2009	3.151.476,50	9.534	R$ 330.55
2010	3.208.172,04	7.139	R$ 449.39
2011	3.831.372,98	-	-

Fontes: SIIM para gastos. INEP.MEC. Censo Escolar (microdados), para matrículas Cálculos das autoras.

De fato, após a visita a campo, tivemos acesso ao SIIM – Sistema Integrado de Informações Municipais, em que constam informações detalhadas sobre as despesas em

[53] O gasto por aluno, nesse caso, seria de R$ 214,70, bem abaixo da média da amostra.

EJA, encontramos valores mais elevados (Tabela 76). De acordo com a Diretora Técnico-Financeira da Secretaria de Educação, o Município contabiliza a despesa com os docentes da EJA no gasto da modalidade, tornando o dado mais fidedigno. Conforme se observa, a despesa municipal cresceu 77,85% no período 2005-2011, entretanto o gasto por aluno manteve-se baixo, em valores bem inferiores aos de referência do Fundeb.

Consultando a Lei Orçamentária ano a ano, constatamos que o principal item de despesa na EJA é o pessoal e encargos correlatos, em percentuais que oscilam em torno de 80%, mas alcançaram 94% em 2008. Com relação ao gasto nas etapas de ensino, verificamos que, entre 2006 e 2009, a maior parte do orçamento da EJA (em proporções aproximadas a 67%) era atribuído ao Ensino Fundamental, mas, a partir de 2010, mais da metade do orçamento da EJA está designado para o Ensino Médio, que não são contabilizados dentro dos 25% mínimos a serem aplicados pelo município em MDE.

3.3.1.f. Conclusões

Jundiaí é exemplo do efeito indutivo que o Fundef exerceu em prol da municipalização do Ensino Fundamental na década de 1990, com impactos negativos sobre a oferta de Educação Infantil, persistindo o déficit no atendimento em creches até os dias atuais. O município é exemplo, também, de que o efeito de compensação de desigualdades promovido pelos fundos repercute negativamente nas finanças de municípios ricos, que têm receita líquida negativa. A vigência do Fundeb não representou uma expansão da Educação Básica em seu conjunto, embora tenha propiciado uma elevação na disponibilidade de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e um aumento no gasto por aluno da rede municipal, com repercussões positivas sobre a qualidade do atendimento. A rede privada não foi afetada nesse balanço, mantendo uma posição de destaque na oferta de vagas em todas as etapas da Educação Básica.

De acordo com os dados obtidos pela pesquisa, a inscrição da EJA nas políticas universais da Educação Básica (PNATE, PNAE, PDDE) teve efeitos positivos sobre as condições da oferta da modalidade na rede municipal, mas a vigência do Fundeb em si não teve qualquer impacto específico evidente. O desenvolvimento de um modelo de atendimento flexível, apropriado às condições de estudo de jovens e adultos que possuem certo grau de autodidaxia, realizou-se com investimentos modestos, e parece resultar da vontade política e capacidade técnica do governo local; nesse caso, a

restrição legal de atendimento do Ensino Médio ou de cômputo da modalidade semipresencial para efeito de cálculos do Fundeb não teriam afetado as opções político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. A vigência do Fundo tampouco teria estimulado a expansão da EJA, permanecendo sem explicação a recente contração da oferta municipal.

Constatou-se que, mesmo em um município rico, com mercado de trabalho exigente quanto à qualificação e extensa rede escolar pública, o atendimento em EJA está muito aquém da demanda potencial e até mesmo daquela que se expressa em listas de espera, ficando evidente o descompromisso das autoridades estaduais no atendimento de suas responsabilidades pela provisão da EJA.

O caso relatado oferece também farta evidência de que o sistema nacional e estadual de monitoramento do gasto em educação não é fidedigno, sendo despesa com a EJA claramente subestimada nessas bases de dados.

3.3.2. Estudo de Caso do Município de Ribeirão Preto[54]

3.3.2.a. Justificativa de escolha do caso

Ribeirão Preto foi selecionado para estudo de caso por ser um município do Nordeste paulista, rico e populoso que, registrando reduzido índice de analfabetismo absoluto, apresentava uma matrícula de EJA significativa (com destaque para o porte da modalidade na rede estadual de ensino) e a evolução do atendimento seguia um padrão similar ao conjunto da amostra, com acentuado declínio das matrículas na EJA em ambas as redes públicas de ensino. A receita da Educação por aluno/ano em Ribeirão cresceu com o Fundeb. A questão de pesquisa que se apresentava, portanto, era compreender a queda das matrículas em um contexto de relativa abundância de recursos. Ribeirão Preto também despertava interesse por ser um município governado por partido que não compõe a coalizão de apoio ao Governo Federal[55], mas que aderiu aos programas Brasil Alfabetizado e ProJovem Urbano, oferecendo a possibilidade de

[54] Este tópico foi elaborado com base no banco de dados da pesquisa, na bibliografia citada e em entrevistas coletivas concedidas pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação (Elisabeth Miranda da Silva, Wanda Maria Pierasso, Maria Antônia Fernandes Dantas e Eufrázio P. dos Santos Jr.) e por Supervisores da Rede Estadual de Ensino (Martha Vieira Guerreiro Rodrigues, Regina Calor, Suely Hypolito Guitahara, Cristiane Rose Fraga Gimenez). Em ambos os casos, não houve autorização para gravação das entrevistas, consultando-se anotações da conversa, posteriormente revistas pelos depoentes.

[55] O município é governado pela Prefeita Dárcy Vera, originalmente eleita pelo DEM, reeleita em outubro de 2012 pelo PSD.

analisarmos se esses programas teriam influenciado ou não a queda das matrículas de EJA da rede municipal de ensino.

3.3.2.b. Caracterização do Município

Localizado no Norte do Estado, com uma população estimada pela Fundação Seade em 614.759 habitantes em 2011, Ribeirão Preto é a 8ª maior cidade paulista, apresentando uma taxa de crescimento populacional acima da média regional e estadual. Pelos critérios censitários, a população é quase que totalmente urbana (99,7%), embora uma parte dos moradores da periferia se dedique a atividades agropecuárias. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, mais de 80% da população tinha idades iguais ou superiores aos 15 anos e 12,6% tinham mais de 60 anos.

Originalmente território indígena Caiapó, o sítio, que atualmente corresponde ao Município de Ribeirão Preto, foi ocupado por mineiros em busca de pastagens em meados do século XIX, quando do esgotamento da mineração. Com a chegada da estrada de ferro Mogiana, em 1883, a cafeicultura – introduzida na década de 1870 - tornou-se a principal atividade econômica. Após a abolição da escravidão, a cafeicultura atraiu mão de obra de imigrantes europeus, até que a crise de 1929 impulsionasse a diversificação da agricultura e os investimentos na indústria.

Nas décadas de 1970 e 1980, o município observou intenso crescimento populacional decorrente da posição de polo sucroalcooleiro. A par do desenvolvimento das indústrias de alimentos, bebidas, de máquinas agrícolas e agroindustriais, equipamentos médico-odontológicos e produtos farmacêuticos, o município tornou-se também um importante centro regional de serviços.

Em 2000, o município apresentou o 6º IDH mais elevado do Estado e, em 2008, foi classificado no Grupo 1 do Índice Paulista de Responsabilidade Social, que compreende os municípios com nível elevado de riqueza e bons indicadores sociais, refletindo o PIB per capita de R$ 26.083,97 em 2009 (o 30º do país) e o fato da quase totalidade dos domicílios serem servidos por água, esgoto e coleta de lixo. Ainda assim, o município apresenta acentuados contrastes sociais, com 11,75% da população vivendo em condições de pobreza (segundo dados do IBGE para 2003), parte dos quais morando nos 44 aglomerados residenciais subnormais do conjunto urbano.

O índice de analfabetismo registrado em 2010, de 2,9% do grupo com 15 anos ou mais, foi bem inferior à média estadual e representava um contingente de mais de 14

mil pessoas. O analfabetismo incidia principalmente nos grupos com idade mais avançada (Tabela 77) e entre os pretos e pardos, cujos índices de 5,7% e 5,1% respectivamente eram mais que o dobro daquele registrado entre os brancos, de 2%.

Tabela 77 – Ribeirão Preto: Analfabetismo por grupos de idade - 2010

Grupos de idade	Analfabetos	Taxa de Analfabetismo
15 anos e mais	14.180	2,9%
15 a 24 anos	1.119	1,1%
25 a 39 anos	2.424	1,5 %
40 a 59 anos	4.183	2,8%
60 anos e mais	6.454	8,5%

Fonte: IBGE. Cidades@. Censo Demográfico 2010.

A demanda potencial por Educação Básica de Jovens e Adultos no município pode ser estimada com base nos dados de escolaridade da população adulta aferidos no Censo Demográfico de 2010. Considerada a população de 18 anos ou mais de idade, cerca um quinto do total (por volta de 78 mil pessoas) não havia concluído a Educação Básica e mais de um terço da população de 15 anos ou mais não havia concluído sequer o Ensino Fundamental (Tabela 78).

Tabela 78 – Ribeirão Preto: Escolaridade da população residente 2010

Total 15 anos ou mais	486.536	100%
Sem instrução e Fundamental incompleto	165.131	34%
Total 18 anos ou mais	458.956	100%
Fundamental completo e Médio incompleto	78.193	17%

Fonte: IBGE. Cidades@. Censo Demográfico 2010.

De acordo com o Ministério do Trabalho, o mercado de trabalho formal (em que o salário médio em 2010 era pouco superior a R$ 1.200,00) absorveu, em Ribeirão Preto, em 2011, mais de trezentos mil trabalhadores, a maioria dos quais com Ensino Médio completo (43,6%) ou escolaridade superior (18%); aqueles com Ensino Médio incompleto ou Ensino Fundamental completo representavam 22,5% do total, e apenas 16% tinham escolaridade inferior a essa, confirmando a percepção de que as pessoas com baixa escolaridade ficam relegadas ao desemprego ou ao trabalho precário no mercado informal.

3.3.2.c. A educação em Ribeirão Preto

As matrículas na Educação Básica em Ribeirão Preto sofreram uma redução da ordem de 10% entre 2005 e 2010, período em que a participação relativa do setor público recuou, enquanto o setor privado cresceu. Nesse período, a participação da rede estadual na matrícula pública diminuiu, enquanto a rede municipal teve discreto

incremento (Tabela 79), dando sequência ao gradual processo de municipalização, observado desde a década de 1990, conforme registrava o Plano Municipal de Educação de 2008.

Tabela 79 - Ribeirão Preto: Evolução das matrículas na educação básica* por dependência administrativa 2005-2010

Dependência	2005		2006	2007	2008	2009	2010		Variação
Estadual	74.956	48,8%	72.210	65.736	63.676	63.048	60.929	44,3%	-18,7%
Municipal	40.791	26,6%	40.502	38.303	38.809	38.438	37.885	27,5%	-7,1%
Privada	37.748	24,6%	37.086	36.091	35.910	37.563	38.617	28,1%	+2,3%
Total	153.495	100,0%	149.798	140.130	138.395	139.049	137.431	100,0%	-10,4%

* Não inclui Educação Especial, devido à variação das formas de registro dessa modalidade no período.
Fonte: MEC. INEP. Censos Escolares. Consulta à matrícula. Cálculos das autoras.

O sistema de Educação Básica de Ribeirão Preto, que em 2012 recebeu 137.541 matrículas (Tabela 80), não registra atendimento federal e apresenta marcada presença do setor privado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, exceto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A municipalização do Ensino Fundamental foi parcial, de modo que Estado e o Município compartem matrículas tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais. Fugindo a suas atribuições legais, o Estado mantém matrículas de Educação Infantil, enquanto o Município atende ao Ensino Médio, embora, em ambos os casos, isso ocorra em pequena escala.

Tabela 80 - Ribeirão Preto: Matrícula inicial na Educação Básica em 2012

Depen-dência	Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EP (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Total	%
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Funda-mental[2]	Médio[2]	Funda mental	Médio		
Estadual	142	49	14810	16904	19105	1992	136	1500	1297	2450	58385	43,4
Municipal	8308	7983	12423	7557	126	0	1792	341	0	0	38530	28,0
Privada	5563	5203	11165	8811	6454	3412	0	18	0	0	40626	29,5
Subtotal	14013	13235	38398	33272	25685	5404	1928	1859	1297	2450	137541	100,0
Total	27248		71670				7.534				100,0	-
%	19,8		52,1		18,7	3,9	5,5					

[1] Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial.
[2] Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional
Fonte: INEP. MEC. Censo Escolar 2012.

No que concerne à EJA, que, em 2012, registrava pouco mais que 5% do total de matrículas, predomina a provisão do Estado, que se destaca na oferta da modalidade

semipresencial, realizada no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Profa. Cecilia Dultra Caram, criado em 1984. Das 395 unidades escolares registradas em Ribeirão Preto em 2012, apenas 36 ofereciam cursos para jovens e adultos (18 escolas estaduais, 17 municipais e uma única escola particular). Ambas as redes públicas - estadual e municipal - atuam na EJA de Ensino Fundamental e Médio, embora seja visível uma divisão de responsabilidades pela qual a municipalidade responde prioritariamente pelo Ensino Fundamental, enquanto o Estado assume a maior parte das matrículas do Ensino Médio.

A oferta total de vagas na EJA registrada em 2012 representava uma cobertura extremamente baixa, de cerca de 3% da demanda estimada para a população sem ensino básico completo, que somava mais de 240 mil pessoas em 2010 (conforme Tabela 80).

Deve-se considerar, porém, que uma parcela não desprezível dos jovens e adultos cursa o ensino regular, com defasagem na relação idade-série ideal, o que eleva os índices de cobertura escolar para a população com 15 anos ou mais de idade para cerca 8%. De acordo com os Censos Escolares de 2007 a 2010, quase sete mil alunos do Ensino Fundamental destinado às crianças e adolescentes tinham mais de 15 anos, e mais de cinco mil estudantes cursavam o Ensino Médio regular, com idades superiores aos 18 anos (Tabela 81), números estes superiores à oferta de EJA desse período (Tabela 80).

Tabela 81 – Ribeirão Preto: Jovens e Adultos no Ensino Regular por Etapa 2007-2010

Ano	Estudantes do Ensino Fundamental regular com 15 anos ou mais	Estudantes do Ensino Médio regular com 18 anos ou mais	Total
2007	6.790	5.567	12.357
2008	6.971	5.259	12.230
2009	6.847	5.313	12.160
2010	6.961	5.362	12.323

Fonte: INEP. Censo Escolar. Microdados. Cálculos das autoras.

3.3.2.d. A EJA em Ribeirão Preto

A literatura disponível (GUIMARÃES, 2001; MARIGUETTI, 2008) registra que a EJA tinha proporções muito modestas na cidade de Ribeirão Preto no início dos anos 1990, sendo a oferta constituída por algumas poucas classes noturnas da rede estadual de ensino e iniciativas pontuais de alfabetização do BB Educar[56] e de educação

56 O BB Educar é um programa de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pela Fundação Banco do Brasil.

não formal do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular – CEDHEP. Devido à extinção da Fundação Educar em 1990 (e o consequente corte de repasses de recursos federais), a atuação do governo local no campo da alfabetização de adultos tornara-se residual. Esse cenário começou a mudar em 1993, quando da eleição do Prefeito Antonio Palocci Filho, que acolheu proposta de criação de um Programa Municipal de Alfabetização de Adultos (equivalente às séries iniciais do Ensino Fundamental), que ficou conhecido pelo nome de *Projeto Trocando Lições*, autorizado por Lei Municipal 6949 de novembro de 1994 e regulamentado por Decreto Municipal 279 de dezembro de 1995.

Até o final da década de 1990, Ribeirão Preto não tinha autonomia, subordinando-se às regras e à supervisão da rede estadual de ensino, a quem cabia a avaliação (em provas de equivalência) e certificação dos estudos realizados pelos jovens e adultos nos cursos mantidos pela administração municipal. Tais cursos seguiam o modelo de suplência da rede estadual (com aceleração de estudos e regime semestral). Em fins dos anos 1990, o Município configurou sistema próprio de ensino, passando a ter autonomia para organizar o ensino, avaliar e certificar os cursistas. O *Projeto Trocando Lições* conferiu uma identidade própria às séries iniciais do Ensino Fundamental, porém a EJA das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mantiveram a maior parte das características anteriores[57].

Os núcleos do *Projeto* eram (e ainda são) instalados em espaços comunitários, organizações sociais ou em salas de aulas ociosas de escolas públicas, mantendo vínculo administrativo com escolas municipais. A maioria funciona em horário noturno, mas há turmas diurnas atendendo a públicos específicos (idosos, pessoas com deficiência, senhoras, trabalhadores de turno noturno).

Inicialmente os alfabetizadores eram estudantes do Magistério ou Pedagogia, que realizavam estágio remunerado no Programa; a partir de 1997, docentes habilitados ao Magistério passaram a ser contratados emergencialmente para exercer a docência no Programa, o que proporcionava a seleção de pessoas motivadas e com perfil apropriado, mas implicava acentuada rotatividade, compensada por intensa supervisão e formação continuada realizadas pela equipe central do Programa com o intuito de promover a

[57] Embora a manutenção do Ensino Médio não seja atribuição do Município, os governos locais de Ribeirão Preto mantiveram turmas dessa etapa da EJA, porém a oferta foi diminuindo até o patamar atual, em que apenas duas escolas centrais acolhem, em cursos de EJA de nível médio, os concluintes do Ensino Fundamental egressos da rede municipal.

qualidade e preservar a especificidade da modalidade. Até 2002, a seleção dos professores era realizada de modo centralizado, mas, a partir de 2003, essa seleção foi descentralizada nas unidades escolares, medida que enfraqueceu a coordenação do Programa e fortaleceu os diretores escolares, que puderam atender a demandas dos professores interessados em complementar sua jornada de trabalho no Programa (independentemente de sua aptidão para atuar na modalidade). Em 2008, os processos seletivos anuais foram encerrados e a docência da EJA passou a ser exercida por professores concursados do quadro do magistério municipal, que ocupam as vagas disponíveis na atribuição de aulas realizada junto às demais etapas e modalidades de ensino. Nessa circunstância, os docentes podem optar por realizar sua jornada principal de trabalho na EJA, mas a maioria apenas complementa a jornada na modalidade.

Nos primeiros anos, o traço distintivo do *Projeto* era o investimento realizado no desenvolvimento curricular e na formação docente, atestado pela liderança da equipe de Ribeirão na rede de 52 municípios do Nordeste Paulista que, em 2005, desenvolveu uma proposta de formação continuada de educadores de EJA, apoiada pela iniciativa *Crer para Ver* da Fundação Abrinq (SILVA, 2005). Nos dias atuais, a formação continuada dos professores das séries iniciais da EJA (prevista na jornada de trabalho remunerada) continua a realizar-se de modo centralizado, um sábado por mês; medida similar está prevista para os docentes das séries finais do Ensino Fundamental de jovens e adultos, mas, até 2012, não havia sido colocada em prática. Cabe assinalar que a EJA está presente também na formação inicial dos docentes do Município, uma vez que todas as Instituições de Ensino Superior localizadas em Ribeirão Preto mantêm licenciaturas que abordam essa temática no currículo da formação de professores.

O funcionamento das turmas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental de jovens e adultos na rede municipal tem diferenças. Nas séries iniciais, não se requer frequência obrigatória, e os cursos respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos, não existindo, portanto, a reprovação; o referencial curricular utilizado é aquele proposto pelo MEC[58] e os materiais didáticos selecionados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA). Nas séries finais, em que o referencial curricular foi formulado no âmbito do próprio Município e também são

[58] Trata-se da *Proposta Curricular para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos*, elaborada pela Ação Educativa, publicada pelo MEC em 2001, disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf.

utilizados livros do PNLDEJA, a evasão gira em torno de 20% e a reprovação é da ordem de 27%.

Desde 2005, o governo municipal aderiu ao programa federal *Brasil Alfabetizado* (PBA), instalando núcleos de alfabetização preferencialmente naquelas localidades onde não há oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental pelo *Projeto Trocando Lições*. Segundo a atual gestora, o PBA permite abertura de classes para grupos menores, em locais próximos às comunidades que têm demanda. Por ocasião da entrevista, em meados de 2012, o município mantinha 25 salas do PBA em 18 escolas municipais e duas escolas estaduais, com meta de atender 200 alfabetizandos naquele ano. Algumas dessas turmas foram abertas em parceria com empresas privadas e órgãos públicos, cooperativas de reciclagem e resíduos sólidos e núcleos de assistência às pessoas idosas e moradores de rua. Como a bolsa que remunerava os alfabetizadores era muito baixa (R$ 250 mensais na ocasião da entrevista), era difícil atrair pessoas com formação mais elevada que aquela do Ensino Médio, e ainda assim havia enorme rotatividade entre os escolhidos no processo seletivo especial, que considera apenas a titulação escolar dos candidatos.

Tabela 82 - Ribeirão Preto: Turmas e Inscritos do Programa Brasil Alfabetizado – 2005/2010

Ano	Turmas	Inscritos
2005	57	1.061
2006	42	755
2007	13	325
2008	10	233
2009	14	377
2010	0	0

Fonte: Mapa do Programa Brasil Alfabetizado/ Secad/MEC

Além das iniciativas municipais, também o Estado mantém, em Ribeirão Preto, turmas de alfabetização de jovens e adultos, vinculadas ao *Programa Alfabetiza São Paulo*, aí desenvolvido desde 2010, mediante convênio com a organização não governamental Alfabetização Solidária (PASTORE, 2012, p. 82). De acordo com a Alfasol[59], o Programa teria alfabetizado mais de mil pessoas por ano e cerca de metade destas teriam sido encaminhadas para continuidade de estudos nas redes públicas de ensino (Tabela 83). A organização informa que a maioria das turmas são noturnas,

[59]Estatísticas fornecidas em fevereiro de 2013 por Bruno S. C. Novelli, do Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico do Alfasol.

embora existam turmas vespertinas e matutinas; as classes eram urbanas e funcionavam em espaços cedidos por associações de moradores ou escolas. A maioria dos alfabetizadores eram desempregados ou professores de ambos os sexos com escolaridade de nível médio. Entre os educandos, havia grande diversidade de perfis, mas prevalecia também a presença de pessoas de ambos os sexos desempregadas, que viviam nas zonas urbanas, se declaravam pardas e não tinham tido experiência escolar anterior.

Tabela 83 – Ribeirão Preto: Atendimento do Programa Alfabetiza São Paulo 2010/2012

Ano	Turmas	Atendidos	Concluintes	Encaminhados para a EJA
2010	82	1.167	1.078	*
2011	86	1.204	1.041	602
2012	89	1.280	1.143	416

*O projeto teve início no 2º semestre e os educandos foram encaminhados para rede pública de EJA. Fonte: Alfasol

Embora o Programa Alfabetiza São Paulo determine que a supervisão das classes mantidas pelo Alfasol em Ribeirão seja realizada pela Diretoria de Ensino local, a equipe de supervisão entrevistada manifestou surpresa com a presença do Alfasol no Município, que lhe era desconhecida.

Em 2008, por iniciativa do *Ribeirão Jovem*[60], o Município aderiu ao *Projovem Urbano*: no ciclo 2009/2010 propuseram uma meta de atendimento a 700 jovens em cinco unidades escolares e, malgrado a concessão de bolsa-auxílio de R$ 100 mensais aos discentes frequentes, enfrentaram intensa evasão, e pouco mais de duas centenas de jovens concluíram o curso. Em 2011 o município não fez adesão, mas, considerando a existência de comunidades distantes do centro (especialmente bairros novos de reassentamentos de favelas), em que existe demanda, voltaram a aderir ao *Projovem* para o ciclo de 2012/2013, desta feita, com meta mais modesta de atender a 200 jovens. Para mobilizar a demanda, além de seguir as orientações de uso dos cadastros dos programas sociais do governo, treinaram uma equipe de seis pessoas, que fez a divulgação e o recrutamento nas comunidades. E, para minimizar a evasão, criaram espaços de acolhimento para filhos dos cursistas e introduziram componentes curriculares de formação para o trabalho desde o início do curso.

[60] *Ribeirão Jovem* é a rede de políticas e serviços voltados à juventude mantidos pela municipalidade.

Na opinião da equipe gestora municipal, a convivência de diferentes programas de EJA com critérios e incentivos diferentes por vezes gera concorrência entre eles, noutras vezes produz convergência (por exemplo, egressos do PBA ou do Projovem que seguem estudos na EJA).

Não há atendimento na zona rural (exceto em turmas de alfabetização do Alfasol), entretanto há atendimento a pessoas com deficiência tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais, assegurando-se o atendimento especializado complementar à inclusão nas turmas comuns.

Os Censos Escolares do período 2005/2010 (Tabela 84) evidenciam uma importante contração da oferta de EJA em ambas as redes públicas de ensino (da ordem de 53,22%), porém mais intensa na rede estadual (-55,19%) que na rede municipal (-39,37%), e especialmente acentuada nas séries finais do Ensino Fundamental (-61,45%) e entre os anos de 2009 e 2010 (-28,46%).

Tabela 84 - Ribeirão Preto: Evolução da matrícula pública na EJA* por dependência administrativa 2005/2010

Ano	Séries iniciais do Ensino Fundamental		Séries Finais do Ensino Fundamental		Subtotal do Ensino Fundamental		Ensino Médio		Total Geral
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	
2005	0	688	4.195	1.867	4.195	2.555	7.915	600	15.752
2006	27	1.017	3.650	1.571	3.677	2.588	7.553	455	14.407
2007	20	948	2.800	1.536	2.820	2.484	6.883	445	12.749
2008	19	1.155	2.180	1.290	2.199	2.445	5.635	358	10.717
2009	20	898	2.302	1.214	2.322	2.112	5.456	382	10.299
2010	14	579	1.363	980	1.377	1.559	4.049	354	7.368
Variação	-	-15,85%	-67,51%	-47,51%	-67,17%	-38,98%	-48,84%	-41,0%	-53,22%

* Inclui ensino presencial e semipresencial, e integrado à Educação Profissional.
Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) fornece números diferentes daqueles registrados nas bases de dados do INEP, a maioria dos quais superiores aos registrados pelo Censo Escolar (Tabela 85).

Tabela 85 – Ribeirão Preto: Evolução das matrículas municipais em EJA 2005-2011

Ano	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	PBA	Projovem Urbano	Total
2005	1.409	1.909	-	900	-	4.218
2006	1.418	1.516	-	523	-	3.457
2007	1.230	1.308	417	300	-	3.255
2008	1.113	1.197	364	230	-	2.904

2009	1.174	990	380	150	700	3.394
2010	812	922	364	195	312	2.605
2011	724	864	274	250	-	2.112
Variação	-48,6%	-54,7%	-34,3%	-72,2%	-55,4%	-49,9%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto. Setor de EJA.

Essa discrepância é explicada pela SME pela ocasião em que os dados de ambas as fontes são coletados: as estatísticas da Tabela 80 são informadas à Prodesp (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo) no final de maio, que as transmite ao INEP para elaboração do Censo Escolar; já os dados da Tabela 85 são colhidos pelo Sistema de Administração Escolar da Companhia de Desenvolvimento de Ribeirão Preto (Coderp) em dezembro.

Os dados da Tabela 85 também evidenciam a significativa redução da matrícula na EJA ao longo do período, mesmo quando computados os estudantes inscritos nos programas federais Brasil Alfabetizado e ProJovem Urbano. Os gestores municipais entrevistados afirmam não ter havido qualquer repercussão das políticas de Fundos de financiamento, restrição financeira ou administrativa que explique a redução da oferta, atribuindo a diminuição das matrículas pelas dificuldades de mobilizar a demanda. A baixa procura pelos cursos é atribuída a fatores extraescolares e culturais: a intermitência da frequência à escola seria parte da trajetória dessas pessoas, que já viveram experiências anteriores de abandono escolar e não concederiam prioridade à educação.

Os técnicos afirmam que o Município cadastra continuamente a demanda que se manifesta e realiza a chamada pública com divulgação por cartazes e anúncios nos meios de comunicação. Durante a chamada pública, funcionários são convocados para trabalhar nas escolas no período noturno, mesmo quando essas unidades não funcionam nesse horário. As turmas são abertas com um mínimo de 25 alunos e cabe à direção escolar solicitar aos órgãos centrais abertura de novas turmas, quando se configura a demanda. No caso da mobilização para os Programas Brasil Alfabetizado e ProJovem Urbano, foram utilizados os cadastros dos programas sociais (Bolsa Família) e receberam apoio dos agentes do Programa de Saúde da Família (PSF), Centros de Atenção Psicossocial (CAPs) e Conselhos de Defesa da Criança e Adolescente (CDCAs) na divulgação. Os gestores municipais asseveram, também, zelar pelo encaminhamento dos estudantes para a continuidade de estudos nas etapas subsequentes da Educação Básica. A equipe da SME queixa-se, entretanto, da ausência de negociação

na drástica contração da oferta estadual de turmas das séries finais do Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, a oferta municipal se restringia em 2012 a duas escolas centrais, mantidas por tradição, e que, em tese, dariam vazão à demanda de egressos do Ensino Fundamental municipal.

Os supervisores da rede estadual de ensino também asseveram que, observado um número mínimo de alunos, a demanda que se manifesta (e é registrada nas escolas) é atendida, após tramitar pelos órgãos regionais e centrais do planejamento. Esses técnicos esclareceram que, até 2010, a oferta de vagas de EJA nas escolas estaduais era feita em três modelos diferentes: cursos regulares com frequência obrigatória, telessalas (com instrutores de aprendizagem e recursos pedagógicos do Telecurso da Fundação Roberto Marinho) e ensino semipresencial no Ceeja Profa. Cecilia Dultra Caram.

Tabela 86 – Ribeirão Preto: inscrições no Encceja

Ano	Inscritos	Presentes	% Comparecimento
2008	15.259	7.386	48,40%
2011	1.007	ND	-

Fontes: MEC. INEP para 2008; SEESP/CIMA/Daved/Ceapa

De acordo com as normas vigentes à época da entrevista, os estudantes do Ceeja podem aproveitar estudos concluídos com êxito em quaisquer tipos de exames (ENEM, Encceja, Exames Supletivos, Fundação Bradesco ou SESI), tendo sido constatado um aumento pela demanda por exames (especialmente por pessoas do sexo masculino) com vistas à obtenção dos certificados exigidos no mercado de trabalho. De fato, as informações disponíveis evidenciam um número bastante significativo de inscrições para o Encceja no Município de Ribeirão Preto, especialmente na edição de 2008 (Tabela 86).

Segundo os supervisores entrevistados, as turmas do Telecurso teriam sido criadas por volta de 2002 e extintas em 2010, devido a não renovação do convênio da Secretaria com a Fundação Roberto Marinho (informação esta que não foi possível confirmar junto aos órgãos centrais da Secretaria de Educação do Estado).

Os supervisores ponderaram que houve uma mudança de critérios de registro das matrículas no Ceeja: até 2008 o registro era feito por disciplina, o que tendia a inflacionar as matrículas, já que um mesmo estudante que cursava diferentes disciplinas era contabilizado mais de uma vez; entre 2009 e 2011 os estudantes foram contabilizados uma única vez, pois foi definido um período de um ano e meio para o

estudante integralizar os créditos, mas a clientela não apoiou essa mudança, preferindo o modelo flexível anterior e, em 2012, o Ceeja voltou a registrar matrículas por disciplina.

Entretanto, quando analisamos a evolução das matrículas na rede estadual nas modalidades presencial e semipresencial (Tabela 87), constatamos que a queda das matrículas ocorreu em ambas modalidades, foi ligeiramente maior na modalidade presencial, e que o ritmo de redução das matrículas semipresenciais entre 2009 e 2010 foi, de fato, mais intenso do que nos anos precedentes.

Tabela 87 - Evolução das matrículas na rede estadual por modalidade – 2005/2010

Ano	Presencial	Variação	Semipresencial	Variação
2005	6.637	-	5.473	-
2006	5.480	-14,4%	5.750	+5,0%
2007	5.155	-5,9%	4.548	-20,9%
2008	4.390	-14,8%	3.444	-24,3%
2009	3.966	-9,6%	3.812	+10,7%
2010	2.934	26,0%	2.492	-34,6%
Variação	-55,8%		-54,5%	

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar.

Para além das mudanças de método de registro, os supervisores da rede estadual de ensino atribuem a contração das matrículas à correção de fluxo escolar, proporcionada pela adoção da progressão continuada, e explicam a baixa procura e a elevada evasão (que, segundo seu depoimento alcança até 67%) à falta de flexibilidade do modelo presencial, prevalente nas escolas públicas. Para reduzir a elevada evasão que atinge não só a EJA, a Diretoria de Ensino criou um programa de revitalização do ensino noturno, que cria a figura do professor mediador e propõe novas abordagens metodológicas (como o emprego das tecnologias de comunicação e informação), mantendo-se a Proposta Curricular do governo estadual como referência de todas as modalidades, inclusive a EJA (com pequenas adaptações sugeridas em virtude da aceleração dos estudos). Os supervisores reconhecem que as Oficinas Pedagógicas raramente criam oportunidades para a reflexão sobre as especificidades da EJA, e mencionam a necessidade de materiais didáticos específicos (lembrando a escolha pelos docentes dos livros do PNLDEJA em 2012). Além da evasão, os supervisores entrevistados mencionam como desafio a falta de professores (especialmente de disciplinas como Matemática e Geografia), que atinge todas as modalidades e também a EJA.

Quando inquiridos sobre o impacto do Fundeb nas matrículas na EJA, os supervisores admitiram que a melhoria das condições de financiamento permite que o

Município absorva a demanda pelas séries finais do Ensino Fundamental, o que explicaria a diminuição da participação da rede estadual nessa etapa de ensino.

3.3.2.e. O financiamento da EJA em Ribeirão Preto

Ribeirão Preto é um município relativamente próspero, com significativa arrecadação tributária, advinda de receitas próprias e transferências intergovernamentais decorrentes da numerosa população e dinamismo econômico, o que lhe permite cumprir as responsabilidades legais na promoção de políticas públicas, inclusive aquelas do campo educacional. De acordo com o Tribunal de Contas do Estado, o Município cumpriu a lei e aplicou anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) valores próximos a 25% da receita de impostos e transferências intergovernamentais no decorrer da segunda metade da década de 2000.

Por ser um município que mantém significativa rede própria de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (vide Tabelas 79 e 80), foi beneficiado com a implantação do Fundeb, do qual vem obtendo receita líquida positiva, o que lhe permitiu elevar o investimento realizado: a receita por aluno do Ensino Fundamental obtida do Fundef em 2005 no valor de R$ 1.678,79 cresceu para R$ 2.146,20, recebidos do Fundeb em 2009; como aufere outras receitas para além das obtidas do Fundo, o Município dispunha, em 2009, de uma receita média por aluno da rede municipal de ensino da ordem de R$ 4.599,84.

Tabela 88
Ribeirão Preto: Evolução da despesa realizada pelo Município na Subfunção EJA 2005/2009

Ano	Finbra	Siope	TCE	Despesa aluno/ano (A)	% gasto na EJA/despesa com MDE	Valor aluno da EJA no Fundeb (B)	A/B
2005	ND	ND	ND	ND	ND	-	-
2006	2.240.226,91	4.974.371,70	ND	R$ 736,19	1,87	-	-
2007	1.532.200,17	1.449.528,58	1.532.200,17	R$ 523,11	0,98	R$ 1.292,03	40,5%
2008	1.147.967,22	1.134.666,72	ND	R$ 409,55	0,58	R$ 1.439,33	28,4%
2009	1.003.572,78	ND	495.463,16	R$ 402,39	0,51	R$ 1.810,44	22,2%

Fontes: Secretaria do Tesouro Nacional/Finbra; FNDE/Siope; TCE/Siapnet. Cálculos das autoras.

Consultados os diferentes bancos de dados públicos a respeito da realização de gastos com a subfunção EJA, constatamos que Ribeirão só discriminou as despesas nessa Subfunção em quatro dos cinco anos pesquisados, omitindo informações de 2005. Os dados informados às diferentes bases de dados raramente são concordantes (Tabela 88), e essa discrepância não foi esclarecida pela SME. Consideradas as despesas declaradas ao Tesouro Nacional, os gastos realizados na EJA têm sido bastante

modestos (representando entre 0,5% e 2% da despesa total realizada com MDE no período analisado) e – o que é mais surpreendente – foram declinantes, com uma perda de 55% no período 2006/2009. A despesa por aluno da EJA, calculada com base nas despesas declaradas ao Finbra, foi declinante e ficou sempre muito abaixo do valor retribuído pelo Fundeb a partir de 2007 para as matrículas presenciais na EJA no Estado de São Paulo, e também da mediana de gasto dos municípios da amostra.

Por ocasião da coleta de dados no campo, a equipe da SME de Ribeirão Preto esclareceu que as despesas com a EJA são especificadas no orçamento submetido pelo Executivo à Câmara Municipal de Vereadores, sendo contabilizados nessa rubrica exclusivamente os proventos dos professores que atuam na modalidade (Pessoal e Encargos), enquanto que as demais despesas são contabilizadas no Ensino Fundamental (Subfunção 361). Os técnicos asseveraram que os dados lançados pelo Município no Siope[61] seriam os expressos nas duas primeiras colunas da Tabela 89, que evidenciam uma drástica redução dos gastos realizados na modalidade, em especial, entre os anos de 2009 e 2010[62]. A fiar-se nesses dados, seremos levados a concluir que não apenas o gasto total com a EJA sofreu enorme contração, mas também o investimento por aluno ao ano teria se reduzido a valores irrisórios, muitíssimo menores que os previstos nos cálculos do Fundeb.

Tabela 89 - Ribeirão Preto: Despesas previstas e realizadas com a EJA (2006-2010*) em R$

Ano	Orçado	Gasto	% Execução	Matrícula**	Gasto por aluno
2006	6.544.920,00	4.863.439,35	74,3%	3.457	1.406,84
2007	2.758.000,00	1.433.294,59	51,9%	3.255	440,33
2008	728.000,00	1.119.828,61	153,8%	2.904	385,61
2009	1.013.900,00	988.100,32	97,4%	3.394	291,13
2010	1.086.000,00	126.485,54	11,6%	2.605	48,55
Variação	-83,4%	-97,4%	-	-	- 96,5%

* A SME não forneceu dados para 2005.

** Conforme Tabela 78, inclui estudantes da EJA, do PBA e do ProJovem Urbano.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto. Cálculos das autoras.

[61] Segundo informações prestadas pelos gestores, cabe à Secretaria da Fazenda declarar os gastos com educação ao TCE, por meio do sistema de auditoria eletrônica da Udesp, e para o Siope/FNDE, incluindo os projetos federais (Brasil Alfabetizado, Projovem Urbano, etc.).

[62] Funcionário do Departamento Administrativo da SME afirma que as discrepâncias entre as tabelas 12 e 13 se devem ao fato de que o Município declara ao Finbra os gastos executados com os recursos vinculados à educação e contabilizados para fins de comprovação dos 25% da receita de impostos exigidos por lei, enquanto que os gastos contabilizados incluem os recursos obtidos com transferências voluntárias por adesão a programas federais, como o Brasil Alfabetizado e o Projovem.

3.3.2.f. Conclusões

O caso de Ribeirão Preto exemplifica o padrão de comportamento da maior parte dos municípios da amostra, em que a provisão pública de oportunidades educacionais para os jovens e adultos está em acentuado declínio, mesmo em uma extensa rede escolar que desfruta de relativa abundância de recursos financeiros.

Mesmo com bons indicadores socioeconômicos e baixo índice de analfabetismo, trata-se de um Município populoso, em que a demanda potencial por escolarização de jovens e adultos é extensa, alcançando mais de duas centenas de milhares de pessoas. A cobertura escolar proporcionada por todos os agentes educativos, na modalidade de educação de jovens e adultos ou em classes do ensino regular, se situa em torno de 8%, restando grande contingente populacional por ser mobilizado e atendido. Na atualidade, a EJA representa pouco mais de 5% do total de matrículas da Educação Básica, e o atendimento vem sofrendo contínua redução, intensificada no período de vigência do Fundeb.

Quando se pondera a participação das diferentes esferas de governo na oferta de EJA, constata-se o compartilhamento de responsabilidades entre as redes públicas de ensino estadual e municipal, e uma situação pouco frequente, em que as matrículas estaduais superam as municipais. Entretanto o estudo de campo obteve testemunho de que as estatísticas superestimariam o atendimento efetivo da modalidade semipresencial (oferecida em escola estadual) devido à duplicação de contagem na matrícula por disciplina, hipótese esta que necessita investigação mais acurada.

Ribeirão também é um dos poucos municípios do interior paulista[63] em que existe atendimento do Programa Alfabetiza São Paulo, mantido pelo governo estadual em parceria com organizações não governamentais, porém a supervisão governamental não se concretiza na localidade. Os responsáveis pela EJA na SME de Ribeirão Preto informam que não há qualquer planejamento ou coordenação entre as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos dos diferentes provedores, o que evidencia a falta de articulação entre as esferas de governo e organizações sociais, com provável superposição de ações e desperdício de recursos.

Os responsáveis pela gestão da EJA nas redes de escolas públicas de Ribeirão Preto minimizam eventuais falhas na chamada escolar ou na configuração da oferta

[63] Os outros são: Arujá, Botucatu, Capivari, Jacareí, Miracatu, Pindamonhangaba, Santos, São Roque, São Vicente, Sorocaba e Votorantim (PASTORE, 2012).

educativa e atribuem o declínio das matrículas à falta de motivação ou de perseverança da população, supondo ainda que a melhoria do fluxo escolar teria diminuído a defasagem idade série a ponto de afetar a demanda pela EJA, o que as estatísticas educacionais não confirmam. Eles afirmam inexistirem restrições orçamentárias ou diretrizes político-administrativas no sentido de reduzir a oferta da modalidade, e negam qualquer relação entre a vigência do Fundeb e o comportamento das matrículas. Os depoimentos colhidos, entretanto, contêm sutis referências a que a possibilidade da municipalidade dispor de recursos do Fundo para realizar o atendimento impulsionou a retração da oferta de EJA de Ensino Fundamental na rede estadual, e que essa transferência de encargos entre as redes foi unilateral e não negociada.

O caso de Ribeirão Preto demonstra também que as esferas de governo estadual e municipal têm comportamentos distintos em sua relação com o governo federal: enquanto o Estado é refratário aos programas federais (exceto os Exames), a municipalidade buscou parcerias federais que proporcionassem incentivos aos educandos ou recursos adicionais à modalidade. Os dados demonstram que o aporte adicional de recursos federais não proporcionou ampliação do atendimento municipal, embora possa ter significado uma abertura de oportunidades mais adequadas a determinados grupos socioculturais (como no caso do Projovem).

Não se pode creditar a redução do atendimento da EJA à escassez de recursos financeiros, posto que o Município obtém receita líquida positiva do Fundeb, e a receita disponível por aluno/ano no período abarcado pelo estudo tem sido crescente.

Os dados disponíveis nas diferentes bases de dados públicas sobre o financiamento da EJA pela municipalidade não são concordantes e, conforme depoimento dos responsáveis, estão subdeclarados, pois só contemplam o principal item de despesa, que são os salários e encargos; mas em todas as bases observa-se a redução do investimento na modalidade em ritmo mais acentuado que a queda das matrículas, tendo por consequência a redução do gasto por aluno ao ano a patamares muito baixos, bem inferiores aos valores de referência empregados nos cálculos do FUNDEB.

Os elementos colhidos no estudo permitem afirmar que há um lapso entre os discursos dos gestores (alinhado às determinações legais de garantia dos direitos dos jovens e adultos à educação básica) e as práticas administrativas, que refletem o desprestígio e o lugar secundário atribuído à EJA na agenda de política educacional.

3.3.3. Estudo de caso do Município de Dois Córregos

3.3.3.a. Justificativa da escolha do município

Dentre os 128 municípios paulistas que compuseram a amostra da pesquisa, 13 deles declaravam gastos na subfunção educação de jovens e adultos em, pelo menos, quatro anos no intervalo entre 2005 e 2010, entretanto não registravam matrículas na modalidade na rede municipal de ensino. Essa incongruência demandava esclarecimento *in loco*, e Dois Córregos foi o município selecionado para estudo desse aspecto particular. Outros critérios utilizados para a seleção de Dois Córregos foram o pequeno porte populacional (representativo da maioria dos municípios paulistas), sua posição geográfica no centro do Estado e o fato de tratar-se de um município desfavorecido nos indicadores econômicos e sociais, com taxa de analfabetismo bastante superior à média estadual. Foi também considerada a diversidade de orientação político-partidária dos administradores municipais: na gestão 2009/2012, o prefeito de Dois Córregos é José Laércio Scatimburgo, do PSDB.

3.3.3.b. Caracterização do município

Localizado às margens do Rio Jaú, na Região Administrativa de Bauru, o município de Dois Córregos possuía 24.736 habitantes e elevada taxa de urbanização (94,7%) por ocasião do Censo Demográfico de 2010. A localidade ocupava a 272ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, e era classificado pela Fundação Seade no Grupo 5 do Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), que compreende os municípios mais desfavorecidos, tanto em riqueza como nos indicadores sociais. No ano de 2003, 26% da população local encontravam-se em situação de pobreza.

Antigo pouso de viajantes a caminho do oeste paulista e Mato Grosso, o sítio geográfico que hoje corresponde ao município de Dois Córregos começou a ser povoado na segunda metade do século XIX, quando agricultores do sul de Minas Gerais, em busca de terras disponíveis, se instalaram nas proximidades de Brotas. No final do Império, a navegação comercial alcançou os rios Piracicaba e Tietê, e portos foram instalados nos rios da localidade. Fruto da expansão da cafeicultura na região, a ferrovia chegou à localidade em 1886, junto com significativa imigração de italianos.

Na atualidade, a economia local gira em torno da agroindústria do açúcar e do álcool, da indústria moveleira, do comércio e serviços; o município é conhecido também

pela liderança nacional na produção e processamento da noz macadâmia, destinada à exportação.

Em 2010, o principal empregador era a indústria (39%) - com destaque para a movelaria (11,5%) e a produção açucareira (9,8%) -, secundada pelo comércio (24%), serviços (21,1%) e administração pública (11,9%). O mercado formal de trabalho privilegia a população com maior escolaridade: de acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho, em 2011 havia 5691 trabalhadores formais no município, a maioria dos quais tinha Ensino Médio completo (34,9%) ou incompleto (11,1%) e Ensino Fundamental completo (22,8%), ou ainda o Ensino Superior completo (10,6%) ou incompleto (2,8%); os trabalhadores que não haviam concluído o Ensino Fundamental representavam apenas 17,7% dos empregados no setor formal. Uma parcela importante dos moradores subsiste do mercado de trabalho informal ou do emprego sazonal no corte da cana, o que explica porque parcela expressiva da população se encontra em condição de pobreza. A iminente mecanização do corte da cana[64] torna ainda mais imperiosa a geração de fontes de renda e a necessidade de qualificação da força de trabalho.

3.3.3.c. A situação educacional de Dois Córregos[65]

A evolução das matrículas na Educação Básica entre 2005 e 2010 revela que o atendimento educacional no município manteve-se praticamente estável no quinquênio, com importante redistribuição das matrículas entre as mantenedoras: as redes de ensino estadual e particular reduziram-se à metade, enquanto a rede municipal triplicou de tamanho (Tabela 90).

[64] A Lei Estadual nº 11.241, de 19 de setembro de 2002, dispõe sobre a eliminação gradativa da queima da palha da cana entre 2002 e 2021, implicando aumento dos índices de mecanização da colheita, com impactos significativos sobre a economia regional e o emprego no setor sucroalcooleiro.

[65] Esse tópico teve por fontes o banco de dados da pesquisa, os documentos colhidos em visita ao Município, e os depoimentos da Diretora de Educação do Município, Rosa Laura Garcia Calacina, e da Supervisora de Ensino da Rede Estadual de Educação, Maria José Polli Ferreira.

Tabela 90 - Dois Córregos: Evolução das matrículas na Educação Básica por dependência administrativa

Dependência	2005		2006	2007	2008	2009	2010		Variação
Municipal	1.051	18,3%	1.150	1.152	1.192	2.943	3.012	55,4%	+206%
Estadual	3.394	59,2%	3.284	3.273	3.226	1.824	1.788	32,9%	-90%
Federal	0	-	0	0	0	0	0	-	-
Privada	1284	22,4%	339	452	459	483	635	11,7%	-102%
Total	5.729	100,0%	4.773	4.877	4.877	5.250	5.435	100,0%	-5%

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

A administração municipal de Dois Córregos não constituiu sistema autônomo de educação, submetendo-se às normas e à supervisão do sistema estadual, por meio da Diretoria de Ensino de Jaú. Entretanto o Município promoveu importante municipalização do ensino, assumindo a responsabilidade integral pela matrícula pública na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, compartilhando com o Estado as matrículas das séries finais dessa etapa de ensino. O Município se responsabiliza também pelo transporte escolar dos alunos da zona rural que estudam na cidade, inclusive os jovens que frequentam o Ensino Fundamental e Médio na rede estadual, e os jovens e adultos que cursam escola privada conveniada.

Em entrevista concedida à equipe de pesquisa, a dirigente municipal de educação, que é também ativista da União dos Dirigentes Municipais de Educação, informou que existe a perspectiva de constituição de sistema próprio de ensino, e que um passo nessa direção foi dado com a elaboração do Plano Municipal de Educação.

A Diretora de Educação esclareceu que até 2008 a rede municipal de ensino possuía apenas 3 escolas de Educação Infantil e uma única unidade escolar que atendia também o Ensino Fundamental. Em 2009, foram municipalizadas quatro escolas com atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental. A rede municipal de ensino pratica a educação inclusiva, acolhendo estudantes com deficiências, para o que mantém um Núcleo de Atendimento Especializado; o Município tem, ainda, uma unidade da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE). O Município adotou o Sistema de Ensino Uno, que proporciona um pacote de materiais didáticos e ferramentas de gestão e formação continuadas de professores.

Em 2008, os índices de cobertura da Educação Infantil no Município eram de 6% em Creches, para crianças na faixa de 0 a 3 anos, e de 54,2% em Pré-Escolas, para

crianças de 4 e 5 anos[66]. De acordo com a mesma fonte, a taxa de escolarização líquida no Ensino Fundamental era de 94,6%, caindo substancialmente no Ensino Médio para 53,4%. A distorção idade-série, que era de 8% no Ensino Fundamental, elevava-se a 21,4% no Ensino Médio. O Município elevou o IDEB de 4,5 para 4,8 entre 2005 e 2009, mantendo-se acima da média regional.

Tabela 91 – Dois Córregos: Escolaridade da população residente 2010

Total 15 anos ou mais	19.303	100%
Sem instrução e Fundamental incompleto	9.843	50,1%
Total 18 anos ou mais	18.095	100%
Fundamental completo e Médio incompleto	3.819	21,1%

Fonte: IBGE. Sidra. Censo Demográfico 2010.

O Censo de 2010 registrou em Dois Córregos, uma taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de 8,26%, significativamente superior à média estadual, devida principalmente aos baixos índices de alfabetização na população idosa. O contingente total de analfabetos jovens e adultos era de 1589 pessoas. Metade da população com 15 anos ou mais tinha escolaridade inferior ao Ensino Fundamental e os que tinham 18 anos ou mais e haviam concluído o Fundamental, mas não o Ensino Médio, representavam mais que a quinta parte desse grupo de idade (Tabela 91), conformando uma demanda potencial por EJA da ordem de mais de 13 mil pessoas.

Para fazer frente a esses desafios educacionais, o gasto de Dois Córregos com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) vem correspondendo à exigência legal, mantendo-se próximo aos 25% da receita de impostos. Em valores correntes, a despesa cresceu substancialmente na vigência do Fundeb, o que se deveu, de um lado, ao crescimento da arrecadação tributária e, de outro, à receita líquida positiva do Fundo. As matrículas na rede municipal de ensino também tiveram importante elevação no período, de modo que em 2009 o Município teve a 2ª menor receita por aluno/ano de toda a amostra (Tabela 92).

[66] Fonte: Base de dados do Índice de Condições de Vida elaborado pela Fundação Abrinq para o Programa Prefeito Amigo da Criança, gentilmente cedida por Jorge Kayano.

Tabela 92: Evolução das despesas na Função Educação 2005-2009

Ano	Aplicação em MDE	Despesas na função Educação (em R$)	Receita do Fundo em R$	Matrículas na Rede Municipal	Receita do Fundo aluno/ano (em R$)
2005	25,51%	3.404.270,00	451.044,00	1.051	429,16
2007	26,62%	6.092.107,45	1.203.453,75	1.152	1044,66
2009	24,92%	9.826.965,51	4.597.858,26	2.943	1562,30

Fontes: STN. Finbra para colunas 1 e 2 e 3; MEC. INEP. Censo Escolar para coluna 4. Cálculo dos autores para coluna 5.

Em 2012, o Censo Escolar contabilizou 18 escolas na localidade, sendo 9 delas municipais, 2 estaduais e 6 particulares. Foram computados 5557 estudantes matriculados no município, 5,9% dos quais inscritos na EJA e, como nos anos anteriores, nenhuma matrícula foi registrada na rede municipal (Tabela 93).

Tabela 93: Dois Córregos: Matrícula Inicial na Educação Básica 2012

Dependência	Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA (presencial)		Total	%
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio		
Estadual	0	0	0	841	728	0	125	1694	30,5
Municipal	204	574	1651	592	0	0	0	3021	54,3
Privada	93	73	144	144	180	208	0	842	15,2
Total	297	647	1795	1577	908	208	125	5557	100,0
%	5,3	11,6	32,3	28,4	16,3	3,7	2,2	100,0	-

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar 2012 (dados preliminares)

3.3.3.d. A educação de jovens e adultos em Dois Córregos

O motivo pelo qual Dois Córregos realiza despesas com EJA, mas não registra matrículas na rede municipal, é o fato de a administração municipal manter convênio com uma escola particular, subsidiando o atendimento gratuito realizado na modalidade pela instituição sem fins lucrativos: trata-se da antiga Escola Cenecista Prof. Benedito Ortiz, uma das duas unidades de ensino paulistas ligadas à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC [67]. A Prefeitura cede a essa escola quatro professoras concursadas e remuneradas pelo Município, que atuam nas turmas de alfabetização e

[67] A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC foi criada na década de 1940 com fins de filantropia e é reconhecida como instituição de assistência social de utilidade pública, operando como rede escolar privada em todo o país. De acordo com o sítio da rede na Internet, a CNEC está presente em 21 estados brasileiros e possui, atualmente, 20 faculdades, 77 cursos superiores, 264 escolas, 15.649 universitários, 103.800 alunos de educação básica, inclusive 900 alunos de EJA distribuídos em 10 unidades de ensino.

séries iniciais da EJA, em 20 horas semanais de sua jornada de trabalho. Atualmente o Município remunera, também, uma professora experiente às vésperas da aposentadoria, que cumpre funções de apoio e coordenação pedagógica das demais colegas cedidas à escola particular. Dentre essas cinco profissionais, quatro têm formação técnica no Magistério de nível médio e uma tem formação em curso superior de Pedagogia.

Segundo a coordenadora, a escola cenecista faz pouco mais que ceder o espaço e a biblioteca para as aulas das séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando a cargo das docentes e da Diretoria de Ensino do município o planejamento curricular, a preparação de materiais pedagógicos e avaliações. Nas séries finais do Ensino Fundamental, a escola cenecista designa docentes de seus quadros para ministrarem as aulas noturnas, organizando o ensino de acordo com as normas do Conselho Estadual de Educação[68], porém com calendário escolar próprio. As aulas são ministradas das 19 às 22h, e não é servida merenda. Os concluintes do Ensino Fundamental são encaminhados para a escola estadual, que oferece a modalidade EJA, e esse fluxo é facilitado pelo fato de um funcionário da secretaria escolar, por coincidência, trabalhar também na escola estadual.

O valor da subvenção municipal à escola cenecista vem sendo reajustado ao longo do tempo. Por ocasião da entrevista, em julho de 2012, o valor estipulado da bolsa era de R$ 840 por aluno ao ano, ou R$ 70 por aluno ao mês, sendo de R$ 12.600,00 o repasse mensal realizado pela Prefeitura por conta dos 180 estudantes inscritos na EJA.

Há dois mandatos no cargo, a Diretora de Ensino de Dois Córregos não soube informar quando esse tipo de convênio teve início. Ela ponderou que, até a recente municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, a rede física do Município não tinha condições de acolher o ensino de jovens e adultos, até porque o mobiliário escolar estava configurado para crianças pequenas; segundo a dirigente, as escolas municipais não estariam estruturadas para acomodar turmas de EJA, o que implicaria adequações físicas e de módulo de pessoal. Juntamente com a Supervisora da rede estadual de ensino, a Diretora avaliou que a manutenção do convênio com a escola cenecista obedece a uma tradição consolidada, está naturalizada na cidade e não é contestado pelos munícipes, por atender às necessidades dos educandos e satisfazer aos

[68] A organização dos cursos de EJA na rede estadual paulista e municípios sob sua supervisão é regida pela Deliberação CEE N.º 82, 90 e 91 de2009, que preveem livre organização quando tratar-se das séries iniciais do Ensino Fundamental e, no caso das séries finais, duração de 24 meses e carga horária de 1600 horas, com exigência de frequência mínima a 75% das aulas. No caso do Ensino Médio, o período previsto de integralização são 18 meses e a carga horária mínima de 1200 horas.

interesses do estabelecimento particular, que complementa sua receita, e a de seus professores, cujos vencimentos são complementados pela jornada noturna.

A dirigente não admite que esse procedimento viole a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); entretanto reconhece que o município deixa de captar recursos do Fundeb porque as matrículas são computadas pela rede particular, ficando impedido de receber assistência estudantil para esse grupo de estudantes, que ficam excluídos, por exemplo, do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA). A dirigente mencionou na entrevista que, caso seja mantida no cargo na próxima gestão, tem a perspectiva de realizar a oferta das séries iniciais da EJA diretamente pela rede municipal de ensino.

Alegando que o atendimento realizado pela escola particular conveniada ao Município é suficiente, a rede estadual de ensino não participa da oferta de EJA no Ensino Fundamental, restringindo-se à oferta de Ensino Médio, etapa em que atualmente não há participação da rede particular (embora até 2006, a escola cenecista mantivesse EJA de Ensino Médio). Atualmente o atendimento do Ensino Médio se concentra em uma única unidade escolar central, a Escola Estadual Benedito dos Santos Guerreiro, que oferece uma turma de 40 alunos por série para receber os egressos da EJA Fundamental, jovens trabalhadores da zona rural, estudantes da própria rede estadual com defasagem na relação idade série ou outras pessoas que tenham interrompido seus estudos. Os docentes da EJA são os mesmos do ensino regular, que complementam sua jornada em período noturno. Como não há referencial curricular específico ou material didático diferenciado, os docentes são orientados pela Oficina Pedagógica a adaptar o currículo e materiais adotados no Ensino Médio regular[69].

Em 2012 toda a oferta de EJA no município de Dois Córregos era presencial, não havendo registro da modalidade semipresencial; entretanto o Censo Escolar informa que toda matrícula estadual no Ensino Médio registrada nos anos de 2005 a 2009 era semipresencial; a supervisora de ensino confirma que, até 2009, o atendimento era realizado em telessalas, e declarou que a conversão do atendimento para a modalidade presencial responderia a uma orientação dos órgãos centrais.

Tabela 94: Dois Córregos - Evolução das matrículas na EJA por dependência administrativa

[69] Trata-se dos Cadernos do Professor e do Aluno da orientação curricular conhecida pelo título *São Paulo Faz Escola (www.saopaulofazescola.sp.gov.br).*

Etapa	Ensino Fundamental				Ensino Médio			Total Geral
Ano	Pública	Particular F1	Particular F2	Total	Pública Estadual	Particular	Total	
2005	0	113	180	293	145	67	212	505
2006	0	94	149	243	110	28	138	381
2007	0	81	129	210	107	0	107	317
2008	0	81	129	210	109	0	109	319
2009	0	117	114	231	111	0	111	342
2010	0	76	108	184	66	0	66	250

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

Conforme se observa na Tabela 94, a matrícula total na EJA sofreu, no período 2005/2010, uma contração de 50% e, se considerarmos apenas o período 2007/2010 em que o Fundeb estava em plena vigência, essa redução foi da ordem de 21,1%. A redução das matrículas foi mais acentuada no Ensino Médio, ofertado pela rede estadual, cujo recuo foi de 68,9%. No Ensino Fundamental, de provisão privada subsidiada pelo Município, o recuo foi de 37,2%.

O atendimento total realizado na EJA em 2010 representava apenas 1,8% da demanda potencial estimada para aquele ano (Tabela 91). Porém, é preciso considerar também que, no ano de 2010, havia 270 alunos jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental regular, e 215 com mais de 18 anos no Ensino Médio (Tabela 95), totalizando 735 jovens e adultos em processo de escolarização, o que eleva o índice de cobertura para 5,3%.

Tabela 95 – Dois Córregos: Jovens e Adultos no ensino regular – 2007 a 2010

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	15 anos ou mais	18 anos ou mais
2007	219	171
2008	226	209
2009	217	213
2010	270	215

Fonte: INEP – Censo Escolar - Microdados

Inquiridos sobre as razões para o declínio das matrículas, a dirigente municipal de educação e a supervisora da rede estadual asseveram que não há constrangimentos de ordem financeira ou político-administrativa[70], e argumentam que falta demanda social para uma expansão da oferta. Segundo elas, os órgãos públicos fazem a chamada

[70] A Diretora de Ensino admite que o atual Plano de Carreira do Magistério (regido pela CLT), que não permite ao professor assumir carga complementar, inibe que o Município crie projetos especiais, como os de alfabetização. Nas condições atuais, é necessário alocar na EJA um docente concursado em sua jornada principal, o que é difícil, pois não há folga no quadro de pessoal.

escolar, divulgando o período de matrícula pelos meios de comunicação – jornais e rádios – locais.

De acordo com a coordenadora pedagógica que acompanha as séries iniciais do Ensino Fundamental, a maior parte dos alunos são homens, adultos jovens, com idades próximas ou superiores aos 25 anos. Durante a safra da cana (de abril a novembro), parcela dos alunos são migrantes sazonais provenientes do Nordeste ou do Norte do Paraná, que acorrem ao município desacompanhados dos familiares. Outro grupo que procura os cursos são as pessoas vítimas de acidentes de trabalho, que recebem benefícios da seguridade social, já que o INSS exige que os trabalhadores acidentados se capacitem para serem readaptados em novas atividades. A EJA matricula também pessoas deficientes, encaminhadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Nas séries finais do Ensino Fundamental, os alunos são mais jovens, e muitos deles são estudantes do ensino regular, defasados na relação idade-série ideal e que buscam uma alternativa em vista do fechamento das classes do ensino noturno na rede estadual de ensino.

As turmas são formadas com cerca de 40 estudantes, mas sofrem evasão no transcorrer do curso. O abandono é mais intenso nas séries iniciais que nas séries finais do Ensino Fundamental, tendo por causas principais – segundo a dirigente e a coordenadora pedagógica - o cansaço do trabalho e as constantes mudanças de cidade. O problema do fluxo escolar reside na evasão e não na reprovação, já que o aproveitamento escolar da maioria dos estudantes é considerado satisfatório.

Para fundamentar a convicção de que a demanda social é escassa, a Diretora de Ensino apresentou pesquisa domiciliar de opinião sobre a educação no Município, realizada por empresa privada por encomenda da administração municipal em 2008, que entrevistou mais de cinco mil pessoas com idade superior a 16 anos. O estudo forneceu abundante informação sobre o acesso ao sistema de ensino e sobre a avaliação que os munícipes faziam dos serviços culturais e educacionais disponíveis. A maioria dos entrevistados eram mulheres, mais da metade tinha Ensino Fundamental incompleto (53,45%) e 6,69% declaravam-se analfabetos. Em pouco mais da metade dos domicílios entrevistados (53%), havia pessoas que cultivavam o hábito da leitura, e apenas 18,63% utilizavam as bibliotecas municipais eventual ou frequentemente. Apenas uma pequena parcela dos informantes (2,44%) declarou existir, na família, crianças e adolescentes entre 7 e 19 anos que não frequentavam escolas e, entre esses, a ampla maioria

(71,01%) pretendia retornar aos estudos. Já a proporção de membros das famílias com mais de 14 anos analfabetos elevava-se a 11,37%, porém a maioria (80,34%) não aspirava voltar a estudar. Nessa amostra de pouco mais de cinco mil domicílios, foram identificados 697 pessoas analfabetas, em sua maioria, mulheres (56,38%), pessoas com mais de 55 anos (47,12%), que foram privadas do acesso à educação principalmente devido ao trabalho precoce ou à ausência de escolas nas zonas rurais.

A dificuldade de mobilizar os potenciais alfabetizandos foi alegada, também, para que o Município tenha feito pré-inscrição, mas não tenha formado turmas do programa federal Brasil Alfabetizado. O município chegou a manter turmas de alfabetização com docentes voluntários em espaços não escolares que, entretanto, não prosperaram devido à desistência dos alfabetizandos, muitos dos quais são migrantes sazonais, que chegam ao Município para o corte da cana e retornam às localidades de origem, abandonando os cursos inconclusos.

3.3.3.e. O financiamento da EJA em Dois Córregos

De acordo com a dirigente de educação, o Departamento de Educação acompanha a elaboração do Plano Plurianual e da Lei Orgânica do Município, mas tem pouca autonomia para a execução financeira, tendo que encaminhar suas demandas ao Departamento de Finanças da Prefeitura e, em última instância, ao chefe do Executivo.

Os dados relativos às despesas com EJA declarados pela Prefeitura de Dois Córregos nas diferentes fontes governamentais são díspares, só existindo informação para todos os anos pesquisados no banco Finanças Brasil, da Secretaria do Tesouro Nacional (Tabela 96). De acordo com essa fonte, o gasto em EJA triplicou no período de transição e implantação do Fundeb, em um ritmo mais acentuado que o crescimento total da despesa em educação, que duplicou entre 2005 e 2009. A proporção do gasto em EJA, em relação ao gasto total na função Educação, entretanto, manteve-se em patamares discretos, crescendo entre 2005 e 2007, e declinando no período posterior. Não se pode, porém, creditar ao Fundeb essa variação, já que não foram contabilizadas matrículas em EJA nos cálculos do Fundo, sendo as despesas realizadas com recursos dessa fonte para o subsídio a bolsas na rede privada. O gasto por bolsista cresceu acentuadamente entre 2006 e 2007, declinando moderadamente nos anos subsequentes, mas manteve-se sempre abaixo do valor de referência atribuído para a modalidade no Fundeb paulista.

Tabela 96:

Dois Córregos - Evolução das despesas municipais com EJA (2005-2009)

Ano	Despesas em Educação em R$	Despesas em EJA em R$	%	Bolsistas	Gasto por aluno bolsista em R$	Valor do Fundeb
2005	3.404.270,00	55.379,00	1,6	293	189,00	-
2006	3.984.447,82	70.740,70	1,8	243	291,11	
2007	6.092.107,45	221.259,98	3,6	210	1.053,62	1.292,03
2008	8.000.949,27	206.641,18	2,6	210	984,00	1.439,33
2009	9.826.965,51	223.105,59	2,3	231	965,82	1.810,44
Variação	+207,53%	+302,87%	-	-18,1%	411%	-

Fontes: Finbra. STN (para despesas) e INEP.MEC (para bolsistas). Cálculos próprios.

O balancete exibido pela dirigente de educação para o ano de 2012 indicava que, de um orçamento de R$9,7 milhões, 65,4% eram destinados ao Ensino Fundamental, 28,7% à Educação Infantil, 3,8% à Educação Especial e 2% para a Educação de Jovens e Adultos, confirmando, portanto a queda da participação da modalidade no gasto municipal com Educação.

3.3.3.f. Conclusões

Dois Córregos é exemplo de que, em muitos pequenos municípios paulistas, o Fundeb ampliou as receitas disponíveis para o gasto em educação, permitindo a ampliação da oferta educacional em sua própria rede, aprofundando o processo de municipalização desencadeado pelo Fundef. O caminho escolhido pela Prefeitura de Dois Córregos para o emprego desses recursos não foi, até o momento, aquele da constituição de sistema autônomo de ensino, e sim a expansão da Educação Infantil e, principalmente, a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental regular. O incremento da participação municipal não repercutiu positivamente na oferta educacional total, devido ao expressivo recuo das redes particular e estadual, persistindo importantes déficits de cobertura na Educação Infantil, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

No que concerne à melhoria da qualidade, o Município faz parte do numeroso grupo de administrações paulistas que delegaram responsabilidades pedagógicas a empresas privadas, que disponibilizam pacotes de materiais didáticos e sistemas de gestão e formação de professores em serviço.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, a ampliação da receita educacional não trouxe investimentos públicos. Práticas tradicionais foram mantidas e a condição fixada pela LDB para a transferência de recursos públicos a instituições privadas sem fins lucrativos foi ignorada, de modo que não há oferta pública de Ensino Fundamental pelas

redes municipal ou estadual, o que fere os desígnios constitucionais. O convênio afeta negativamente as finanças municipais, que deixam de ser compensadas pelo Fundeb pelas despesas efetuadas na EJA presencial, e prejudica os estudantes, que são privados de merenda e livro didático.

O atendimento proporcionado pela escola particular conveniada ao Município no Ensino Fundamental, e pelo Estado, no Ensino Médio, são claramente insuficientes para reverter a elevada taxa de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade dos jovens, adultos e idosos, que excluem uma parcela significativa da população do acesso aos empregos formais.

As condições em que atualmente se realiza a oferta escolar de EJA – exclusivamente urbana, central, com jornadas escolares noturnas de três horas diárias durante cinco dias por semana em turmas numerosas, sem oferta de merenda ou material didático, e sem qualquer articulação intersetorial (sequer um laboratório de informática) – são pouco atrativas para os jovens e adultos das camadas populares, fazendo com que a elevada evasão e a baixa procura por vagas confira verossimilhança ao discurso das autoridades de que não há demanda social por formação na idade adulta. Esse discurso tem permitido que o governo estadual continue diminuindo sua participação na oferta de EJA, mesmo na etapa da Educação Básica pela qual é o provedor principal - o Ensino Médio -, cuja matrícula recua ano a ano.

3.3.4. Estudo de Caso do Município de Cubatão[71]

3.3.4.a. Justificativa de escolha do caso

Cubatão foi selecionado para estudo de caso por ser um município litorâneo de porte médio, com boas condições financeiras (o 5º PIB per capita da amostra), indicadores sociais desfavoráveis (378º IDH do Estado), porém significativa redução do analfabetismo no período intercensitário. As matrículas na EJA representavam uma proporção significativa do alunado das redes públicas de ensino, oscilando no período

[71] Este tópico foi elaborado com base no banco de dados da pesquisa, na bibliografia citada e em entrevistas concedidas em 15/05/2012 pelo Prof. Pedro Nolasco Pereira de Almeida, Chefe do Serviço de EJA, e Franz Josef Hildinger, Diretor de Planejamento Educacional, contador responsável pelas finanças da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão; e pelo Diretor Técnico de Planejamento Alex Fabiano e o Supervisor da rede estadual de ensino Valtílio Alves dos Anjos. No caso destes últimos funcionários da Diretoria de Ensino de Santos, não houve autorização para gravação das entrevistas, consultando-se apenas anotações da conversa informal e transcrição autorizada de entrevista concedida por Valtílio Alves dos Anjos e Rejane Gomes Alves à estudante de Graduação Alyne Figueiredo Ferraz Ferreira, bolsista de Iniciação Científica da Faculdade de Educação da USP, para estudo de caso vinculado a este projeto de pesquisa, porém com foco no município de Santos.

de 2005 a 2010 entre 16% e 11% dos estudantes do ensino municipal e entre 22% e 14% dos estudantes do ensino estadual. Com intenso desenvolvimento industrial e elevada arrecadação tributária, Cubatão tem receita líquida negativa do Fundeb e investimento por aluno elevado, mas os gastos com EJA provavelmente foram subdeclarados, posto que os valores informados aos bancos oficiais são ínfimos, embora a proporção das matrículas na modalidade seja maior que em boa parte dos municípios paulistas. Apesar da relativa abundância de recursos e da elevada demanda potencial, houve declínio das matrículas na EJA em ambas as redes públicas no período da pesquisa, reproduzindo-se aí o comportamento do conjunto da amostra. O Município guarda interesse também porque estão em curso três programas federais de EJA: Brasil Alfabetizado e ProJovem, em parceria com a municipalidade, governada pelo PT[72], e o Proeja, na Unidade Descentralizada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFET).

3.3.4.b. Caracterização do Município

O território que hoje corresponde a Cubatão começou a ser ocupado pelos colonizadores portugueses já no século XVII e, desde então, até a conquista da autonomia municipal, em 1949, sua principal atividade econômica foi a bananicultura.

Estrategicamente posicionado no sopé da Serra do Mar, na interligação rodoviária entre o planalto, o porto de Santos e as demais cidades da Baixada Santista, Cubatão é um município marcado por duas características singulares: de um lado, seu sítio geográfico, constituído por encostas da Serra do Mar cobertas por Mata Atlântica e onde nascem os cursos d'água que abastecem a região, protegidos por unidades de conservação, e planície recortada por rios e manguezais, ameaçados pela ocupação desordenada do solo; e, de outro lado, seu diversificado parque industrial, estabelecido entre as décadas de 1950 a 1970 - no qual se destacam os setores de petroquímica, siderurgia e fertilizantes -, viabilizado pela instalação pioneira da usina hidrelétrica Henry Borden.

Durante a transição de município bananeiro a polo industrial, a cidade atraiu para a construção civil intensa migração de nordestinos, com baixa escolaridade e qualificação. Durante o regime militar, entre 1965 e 1985, o município sofreu intervenção federal e foi considerado área de segurança nacional, devido à presença, em seu território, de importantes instalações industriais, como a Usina Petroquímica

[72] A Prefeita Márcia Rosa de Mendonça Silva foi reeleita, em 2012, para um segundo mandato.

Presidente Bernardes, da Petrobrás, e a Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA), hoje incorporada à Usiminas. Nos anos 1980, ganhou notoriedade devido aos graves danos à saúde dos moradores devidos à poluição atmosférica, dos recursos hídricos e do solo, parcialmente controlados nas décadas seguintes em consequência da regulação exercida pelos órgãos ambientais do Estado.

Com uma população de 118.720 habitantes, Cubatão tem elevada arrecadação tributária, advinda principalmente da atividade industrial, de modo que sua despesa per capita foi, em 2010, a segunda mais elevada do Estado[73]. O Produto Interno Bruto (PIB) quase dobrou na última década, passando de R$ 3,1 bilhões no ano 2000 para RS 5,8 bilhões em 2009, segundo o IBGE. A renda per capita, de R$ 44,6 mil, é quase o dobro da renda média estadual (R$ 26,2 mil) e aproxima-se do triplo da renda média nacional (R$ 15,9 mil).

Os dados socioeconômicos do Município apresentam notável contraste entre a abundância de receitas (R$ 52.256,07 per capita em 2010, segundo a Fundação Seade), e o reduzido desenvolvimento humano, com elevada taxa de desocupação (13,2%) e grande proporção da população com baixa escolaridade e escassos rendimentos, vivendo em moradias precárias, e ocupações irregulares, desprovidas de serviços públicos essenciais. Por esse motivo, Cubatão foi classificado, em 2008, no Grupo 2 do Índice Paulista de Responsabilidade Social, que corresponde aos municípios com níveis de riqueza elevados, que não exibem bons indicadores sociais. Com base nos dados do Censo de 2010, o IBGE calculou em 10% a proporção de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza[74].

Nos últimos anos, dentre outras políticas públicas, Cubatão foi cenário de remoção de habitantes de moradias subnormais, localizadas em áreas de risco e proteção ambiental, e seu reassentamento em projetos habitacionais da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) em municípios adjacentes (Itanhaém, Peruíbe, Praia Grande e São Vicente) e em três bairros do próprio Município, o que implica a (re)alocação de serviços públicos, dentre os quais os de educação, nesses novos assentamentos.

Dentre os indicadores sociais em que foram registradas melhorias no período intercensitário, inclui-se a taxa de analfabetismo entre os jovens e adultos, que recuou

[73] http://www.financasdosmunicipios.com.br/anuarios/paulistas_2011.pdf
[74] http://www.portalodm.com.br

de 9% em 2000 para 5,3% em 2010 (Tabela 97), declinando em ritmo mais acentuado que a média estadual, o que pode ser reflexo de esforços educativos empreendidos em âmbito municipal. Restavam, entretanto, quase cinco mil pessoas por alfabetizar, a maioria dos quais com idades superiores aos 40 anos.

Tabela 97 – Cubatão: Analfabetismo por grupos de idade - 2010

Grupos de idade	População	Analfabetos	Taxa de Analfabetismo
15 anos e mais	90.068	4.793	5,32%
15 a 24 anos	21.353	239	1,12%
25 a 39 anos	31.107	704	2,26%
40 a 59 anos	28.242	1.938	6,86%
60 anos e mais	9.366	1.912	20,41%

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Dados do Universo. Sidra. Tabela 3324. Cálculos das autoras.

Os indicadores de escolaridade da população jovem e adulta, entretanto, são bastante desfavoráveis, com 40% do total não tendo concluído sequer o Ensino Fundamental (Tabela 98), formação esta insuficiente para obter colocação no mercado formal de trabalho, uma vez que, segundo os dados do Ministério do Trabalho de 2011, dos 112.808 trabalhadores empregados em Cubatão, menos de 15% tinham escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo, sendo que a maioria – 63,7%- haviam concluído o Ensino Médio ou cursado o Ensino Superior.

Tabela 98 – Cubatão: Escolaridade da população residente - 2010

Total 15 anos ou mais	89.501	100,0%
Sem instrução e Fundamental incompleto	36.267	40,5%
Total 18 anos ou mais	83.519	100,0%
Fundamental completo e Médio incompleto	17.547	21,0%

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Resultados da Amostra. Cálculos das autoras.

3.3.4.c. A educação em Cubatão

Até meados da década de 1960, as escolas existentes em Cubatão pertenciam à rede estadual de ensino. Durante o período de intervenção do regime militar, foram construídas cerca de uma dezena de escolas municipais. A constituição do sistema municipal autônomo de ensino teve início bem mais tarde, em 1996, quando da criação do Conselho Municipal de Educação, e se consolidou em 2004, quando foram aprovados o Plano Municipal de Educação e o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Municipal (Cubatão, 2011). A expansão da rede municipal foi progressiva e não houve transferência de escolas ou docentes da rede estadual para o município.

De acordo com o Censo Escolar, em 2012 Cubatão possuía 90 escolas de Ensino Básico, com uma matrícula inicial de 32.677 estudantes, majoritariamente inscritos na

rede municipal e na etapa do Ensino Fundamental (Tabela 99). A rede estadual de ensino, entretanto, ainda é bastante significativa, abrigando 22% da matrícula no Ensino Fundamental e 80% do Ensino Médio. O sistema de ensino local contava também com uma única instituição de Ensino Superior - unidade descentralizada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFET/SP) – que, em 2010, registrou quase duas centenas de estudantes de Graduação.

Tabela 99
Matrícula inicial na Educação Básica[(a)] por Dependência Administrativa - 2012

Dependência	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Técnico	EJA		Total	%
	Creche	Pré Escola	Anos iniciais	Anos finais			Fundamental	Médio		
Estadual	0	0	1.372	2.560	4.725	627	94	925	10.303	31,5
Federal	0	0	0	0	358	194	0	35	587	1,8
Municipal	1.198	3.114	7.290	5.400	0	38	1.480	0	18.520	56,6
Privada	777	225	769	554	244	698	0	0	3.267	10,0
Total	1.975	3.339	9.431	8.514	5.327	1.557	1.574	960	32.677	100,0
%	16,2		54,9		16,3	4,7	7,7		100,0	

(a) Não estão incluídos alunos da Educação Especial em Classes Especiais ou da EJA Semi-Presencial. Inclui os alunos da EJA Integrada à Educação Profissional
Fonte: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula. Cálculos das autoras.

No período 2005/2010, as matrículas na Educação Básica recuaram em 9%. Enquanto as redes públicas perdiam estudantes em igual proporção, a rede privada cresceu 25% (Tabela 100). Observa-se, assim que, no período abrangido por esta pesquisa, ocorreu privatização, e não mais municipalização.

Tabela 100 - Cubatão: Evolução da Matrícula na Educação Básica 2005-2010

Dependência	2005	2006	2007	2008	2009	2010		Variação
Municipal	21.811	21.186	20.578	21.359	20.866	19.525	58,2%	-10,5%
Estadual	12.916	12.468	11.602	11.273	11.431	11.522	34,3%	-10,8%
Federal	327	291	253	254	216	242	0,7%	-26,0%
Privada	1.793	1172	1.121	1.085	1.328	2.245	6,7%	+25,2%
Total	36.847	35.117	33.554	33.971	33.841	33.534	100,0%	-9,0%

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar. Microdados.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, esse sistema de Ensino Básico proporcionava uma cobertura de 20,7% das crianças de 0 a 3 anos em creches, e 83% daquelas entre 4 e 5 anos em pré-escolas (índices estes inferiores às médias estaduais); a frequência escolar na faixa etária de 6 a 14 anos atingia 98% das crianças e adolescentes, mas a cobertura escolar declinava para 86,7% no grupo de 15 a 17 anos.

Devido aos elevados índices de reprovação observados em ambas as redes públicas, a distorção idade-série era bastante alta no Município, atingindo a quinta parte dos estudantes do Ensino Fundamental e um terço do alunado do Ensino Médio, etapa em que também o abandono escolar era elevado. Apesar desses indicadores desfavoráveis, por ter obtido bons resultados na Prova Brasil, Cubatão alcançou as metas do IDEB projetadas para 2011 (Di Pierro, Lopes et al, 2012).

3.3.4.d. A EJA em Cubatão[75]

A história da educação escolar de jovens e adultos em Cubatão remonta ao início da década de 1960, quando Estado e Município estabeleceram parceria para promover a alfabetização em núcleos instalados nas escolas municipais e nas indústrias; os professores eram contratados pelo Município com recursos repassados pelo Estado.

Com a legislação que criou a contribuição do Salário Educação e incentivou as empresas a manterem escolas próprias, a Cosipa manteve, entre 1964 e 1968 o Centro Educacional Plínio de Queiroz, com 21 classes do antigo ensino primário para jovens e adultos. Nesse mesmo período, a Prefeitura começou a criar classes de alfabetização e Ensino Supletivo, algumas das quais, como na Escola de Vila Parisi, mantinham as aulas noturnas à luz de lampiões.

Em 1970, tiveram início, no Município, as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que passou a gerir as turmas de alfabetização de adultos mantidas nas indústrias. Em 1972 teve início o Programa de Educação Integrada do Mobral, que dava continuidade às turmas de alfabetização em cursos equivalentes às séries finais do Ensino Primário. Nesse período, os egressos dos cursos de jovens e adultos das escolas municipais eram encaminhados para os cursos profissionalizantes do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) mantido pelo Senai em parceria com o Mobral central. A Comissão Municipal do Mobral, entretanto, só veio a ser constituída formalmente em 1973, sendo extinta junto com o órgão em 1985. Em 1974, postos de alfabetização do MOBRAL foram instalados nos alojamentos de trabalhadores das obras de construção da Rodovia dos Imigrantes.

Em 1976 a Secretaria de Educação do Município (Seduc) implantou o Ensino Supletivo de 1º Grau nas escolas do município, assegurando a continuidade de estudos e a certificação dos jovens e adultos egressos dos cursos de alfabetização e pós-

[75] Este tópico foi elaborado pelo cotejo das estatísticas oficiais com informações fornecidas pelo gestor em entrevista e aquelas contidas no documento de Reestruturação Curricular da EJA (Cubatão, 2011).

alfabetização das empresas e do Mobral. O Ensino Supletivo obedecia a normatização estadual e, mesmo após constituir sistema autônomo de ensino, a Seduc ainda hoje, segue as normas estaduais relativas à organização da EJA.

Uma das dificuldades enfrentadas pelos poderes públicos para assegurar o direito à educação em Cubatão é que grande parte da população de baixa renda reside em assentamentos irregulares, situados em áreas de mangue ou encostas da serra, onde o poder público não pode construir equipamentos. Assim, os estudantes são transportados gratuitamente para as escolas situadas majoritariamente no centro da cidade, porém o tempo necessário a esse deslocamento é fator de desestímulo para os jovens e adultos.

A municipalidade mantém classes de EJA na etapa do Ensino Fundamental em oito escolas públicas. A EJA é seriada, organizada em termos semestrais, tem frequência obrigatória e oferecida em aulas diárias, de segunda a sexta feira, das 19 às 22h35 horas. Os docentes são professores concursados da rede pública, a maioria tem formação superior, atua no ensino regular e completa sua jornada no período noturno, motivo pelo qual a Reestruturação Curricular em curso e a formação continuada procuram enfatizar as especificidades da EJA, evitando a transposição de conteúdos, metodologias e critérios de avaliação do ensino das crianças e adolescentes. O Município participa do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA.

Entre 2001 e 2006, a Secretaria Municipal de Educação expandiu as atividades de EJA em parceria com o BB Educar[76] e, entre 2003 e 2011, firmou parceria com o Ministério da Educação no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Em 2012, a Secretaria de Comércio e Indústria do Município aderiu também ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano), cuja implementação estava em estudos, mas o dirigente educacional entrevistado considerava pouco viável mobilizar o número mínimo de 200 inscritos, atendendo ao critério do Programa. Também se encontrava em delineamento uma modalidade de EJA com horário e presença flexíveis, denominada Alfa-Flex, voltada aos trabalhadores de turno e em processo de requalificação, com funcionamento previsto para o Centro Vocacional Tecnológico, equipamento público municipal ainda em projeto. A municipalidade também elaborou projeto para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), porém não encontrou respaldo na Unidade Descentralizada de Cubatão do IFET/SP, que atende apenas no Ensino Médio e

[76] Programa mantido pela Fundação Banco do Brasil.

Superior, e não teria se interessado em estabelecer parceria com a Prefeitura na Formação Inicial e Continuada (FIC) integrada ao Ensino Fundamental.

De acordo com o responsável pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização funciona melhor com voluntários em espaços comunitários (como ocorre no Brasil Alfabetizado) porque a carga horária é menor (duas horas diárias, em quatro dias da semana) e, apesar da precariedade de alguns locais adaptados como salas de aula, os educandos se sentem mais à vontade nas próprias comunidades do que nas unidades de ensino, também por assim economizarem o tempo de deslocamento despendido no transporte para escolas centrais. A isso se soma o fato de que muitos diretores resistem à instalação de turmas do PBA nas escolas porque elas são regidas por alfabetizadores sem formação pedagógica[77], não são contabilizadas nos Censos Escolares e, consequentemente, não contribuem para a receita ou resultados da unidade escolar.

Tabela 101 – Cubatão: Turmas e Inscritos no Programa Brasil Alfabetizado 2005/2010

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Turmas	19	9	0	0	19	17
Inscritos	498	191	0	0	348	271

Fonte: Fonte: Mapa do Programa Brasil Alfabetizado. MEC/SECAD

Devido a lacunas nas prestações de contas e declarações de informações relativas às turmas do Brasil Alfabetizado no biênio 2005-2006, Cubatão não pôde renovar o convênio com o MEC em 2012 e, segundo o responsável pelo setor, tinha planos de substituir o PBA pelo MOVA – Movimento de Alfabetização "*nos moldes de Osasco*"[78].

As matrículas na EJA no Município de Cubatão variaram de 16% a 11% do total das matrículas da Educação Básica no período 2005/2010 e, embora a tendência seja de declínio, essas proporções são superiores às médias nacional e estadual. No período 2005/2010, em que o conjunto das matrículas na Educação Básica caiu 9%, o recuo da EJA foi bem mais intenso, da ordem de 35,4% (Tabela 102).

[77] A SEDUC informa que seleciona os alfabetizadores do PBA por três critérios – moradia na comunidade, formação acadêmica e experiência anterior – e que a maioria dos selecionados eram estudantes de Pedagogia.

[78] Com assessoria do Instituto Paulo Freire, a Prefeitura de Osasco mantinha, na ocasião da entrevista, um extenso programa de Educação de Jovens e Adultos, que incluía o MOVA, a EJA nas escolas municipais e o Projovem.

Tabela 102 - Cubatão: Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos e da participação na matrícula total da Educação Básica - 2005-2010

Etapa/Modalidade	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Variação
Total Ed. Básica	36.847	35.117	33.554	33.971	33.841	33.534	-9,0%
Total EJA	6.011	5.277	5.140	5.222	4.972	3.882	-35,4%
% EJA/EB	16,3%	15,0%	15,3%	15,4%	14,7%	11,6%	-

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar. Microdados. Cálculos das autoras

Desagregando as estatísticas desse período, observa-se a completa municipalização das séries iniciais no Ensino Fundamental e um importante declínio de matrículas em ambas as etapas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Tabelas 103 e 104).

Tabela 103 - Cubatão: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos* por Dependência Administrativa 2005-2010

Dependência Administrativa	Fundamental 1						Fundamental 2					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Municipal	1.308	1.010	845	831	703	743	2.190	1.783	1.818	1.800	1.860	1.456
Estadual	0	0	0	0	0	0	543	536	431	306	259	202
Privada	103	0	0	0	131	0	0	0	0	0	0	0
Total	1.411	1.010	845	831	834	743	2.733	2.319	2.249	2.106	2.119	1.658
Variação	-47,3%						-46,3%					

*Inclui matrículas na EJA presencial; não há registro de oferta semipresencial por quaisquer das redes de ensino.
Obs.: Não há registro de matrícula Federal nesta etapa da EJA.
Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar. Microdados

No caso da rede municipal de ensino, o declínio foi mais acentuado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (-43,2%) do que nas séries finais (-15%), o que pode estar relacionado à adesão da Seduc ao Brasil Alfabetizado, cujos inscritos não são contabilizados no Censo Escolar. Os dados disponíveis a respeito do PBA em Cubatão (Tabela 101) não permitem confirmar essa hipótese, pois a adesão do Município ao Programa foi descontínua, e não obedeceu a um padrão que explique a diminuição de matrículas no primeiro segmento do Ensino Fundamental; muito ao contrário, a existência de turmas do PBA deveria se refletir num aumento da demanda por EJA por parte dos egressos do Programa, o que não ocorreu.

O responsável pela EJA na administração municipal admite que o fluxo de egressos do PBA para a EJA é reduzido, e atribui isso à falta de motivação das pessoas idosas, que não teriam aspirações educacionais para além da alfabetização. Ele declara que a Seduc de Cubatão realiza campanhas semestrais de divulgação das matrículas, afixando cartazes e remetendo mala direta para as empresas, associações comunitárias e igrejas. A EJA municipal também recebe estudantes encaminhados pelo Conselho Tutelar, Ministério Público, pelos serviços de assistência social e pela Gerência do INSS[79]. Diversas empresas do polo industrial incentivam que os trabalhadores sigam estudos para atender aos padrões de gestão de qualidade.

Segundo o gestor, a Seduc não tem constrangimentos financeiros, atende a toda a demanda que se manifesta e mantém turmas com até 12 alunos frequentes. Está promovendo uma reorientação curricular, com vistas à flexibilização da organização escolar e aperfeiçoamento da formação docente, visando tornar a EJA mais atrativa e reduzir a evasão que é elevada.

O gestor municipal afirma que, embora exista um acordo de garantia de vagas, há problemas de fluxo da EJA do Ensino Fundamental para a de Ensino Médio, uma vez que estudantes provenientes de sete escolas municipais distribuídas em diversos bairros são encaminhados para apenas três escolas estaduais centrais que ofertam o Ensino Médio.

Quanto à rede estadual de ensino, houve acentuada queda nas matrículas da EJA nas séries finais do Ensino Fundamental (-62,8%) e, em ritmo menor, no Ensino Médio (-23,5%).

Tabela 104 - Cubatão: Evolução das matrículas no Ensino Médio de Jovens e Adultos* por Dependência Administrativa 2005/2010

Dep. Administrativa	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Variação
Municipal	0	0	0	0	0	0	-
Estadual	1.867	1.916	1.997	2.248	1.962	1.428	-23,5%
Federal	0	32	49	37	57	53	-
Privada	0	0	0	0	0	0	-
Total	1.867	1.948	2.046	2.285	2.019	1.481	-20,7%

*Inclui matrículas na EJA presencial; não há registro de oferta semipresencial por quaisquer das redes de ensino.
Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar. Microdados

[79] O INSS passou a exigir que os trabalhadores acidentados que recebem benefícios da seguridade social se capacitem para serem readaptados em novas atividades.

De acordo com o responsável pela EJA na Seduc de Cubatão, o Estado retirou-se progressiva e unilateralmente, da oferta do Ensino Fundamental de EJA sem qualquer negociação com a municipalidade, e, em 2012, já não mais havia matrículas nessa etapa mantidas pela dependência estadual.

Os supervisores da rede estadual responsáveis pela modalidade na jurisdição da Diretoria de Ensino de Santos não se pronunciaram a esse respeito e justificaram a redução de matrículas pela retração da demanda juvenil, decorrente da melhoria do fluxo escolar no ensino regular, pela falta de motivação dos adultos e idosos em retornar aos estudos ou sua preferência em buscar a certificação em exames. O argumento da melhoria do fluxo escolar no ensino regular não encontra sustentação nas estatísticas oficiais, ao menos no que toca ao Ensino Fundamental: a Tabela 105 evidencia que no período de 2007 a 2010, houve elevação do número de alunos do Ensino Fundamental regular com defasagem idade-série e, no Ensino Médio, houve discreta redução.

Tabela 105 – Cubatão: Jovens e Adultos no Ensino Regular Fundamental e Médio 2007/2010

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	15 anos ou mais	18 anos ou mais
2007	2.175	1.769
2008	2.291	1.581
2009	2.232	1.441
2010	2.372	1.519
Evolução	+9%	-14%

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar. Microdados

Quanto à obtenção de certificados em exames, os únicos dados disponíveis, relativos ao número de inscritos no Encceja em 2008 e 2011- que foi de 1.492 e 139 pessoas, respectivamente - são insuficientes para avaliar o impacto dessa alternativa sobre a demanda por cursos de EJA.

Os técnicos da DRE de Santos asseveram que não houve qualquer diretriz ou medida da Secretaria de Estado da Educação no sentido de restringir a oferta de EJA, admitindo apenas a política de nucleação, voltada a racionalizar a formação de turmas e compatibilizá-la com a demanda, concentrando a provisão em algumas unidades escolares selecionadas.

Considerados que a demanda potencial por educação básica de jovens e adultos aferida pelo Censo Demográfico de 2010 era de quase 54 mil pessoas (Tabela 98) e que a oferta de oportunidades escolares registradas no Censo Escolar naquele mesmo ano

resultou em 3.882 matrículas (Tabelas 103 e 104), concluímos que cerca de 7% da demanda potencial por EJA era atendida em Cubatão pelo conjunto das redes de ensino em 2010. Se considerarmos também o contingente de jovens e adultos frequentavam o ensino regular (Tabela 105), a cobertura da educação básica para os jovens e adultos se elevaria a 14,4%. Ainda assim, os dados colocam em xeque o argumento recorrente de que não existiria demanda por EJA, reforçando as hipóteses de que a chamada escolar não é realizada de modo adequado, e que a oferta educativa é insuficiente, pouco atrativa e/ou inapropriada para atender às condições de estudo e satisfazer as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.

O Proeja na Unidade Descentralizado do IFET/SP em Cubatão[80]

Criada em 1987, a Unidade Descentralizada de Cubatão foi a primeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFET/SP), instituição centenária com sede na Capital. Após um período de funcionamento precário, marcado por reivindicações dos movimentos sociais, e um ano de paralisação (1988-1989) em virtude da falta de condições de funcionamento, em 1990, a Unidade constituiu quadro de professores concursados e, em 2001, passou a funcionar em prédio próprio, instalado em terreno cedido pela Prefeitura no bairro do Casqueiro, equipado graças a recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Em 2012, a Unidade tinha cerca de 900 alunos e uma equipe de 130 funcionários.

Nos anos 1990, a Unidade de Cubatão se notabilizou pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas áreas de Eletrônica, Informática Industrial e Processamento de Dados, selecionando o alunado proveniente de quase todos os municípios da Baixada Santista em concorridos "vestibulinhos". Durante a vigência do Decreto 2208/97, a Unidade separou o Ensino Técnico, que adquiriu configuração modular e podia ser cursado de modo concomitante ou consecutivo, do Ensino Médio propedêutico, que atrai um público de adolescentes proveniente de extratos médios em busca de êxito nos exames vestibulares para ingresso no Ensino Superior.

A partir de 2000, foram criados os cursos superiores de Tecnologia da Automação Industrial e Tecnologia da Gestão de Turismo. E, em 2006, por força do Decreto 5840, quando 10% das vagas dos IFETs passaram a ser reservadas para o

[80] Este tópico foi elaborado com base na bibliografia referida e em entrevista gravada, concedida em 18/05/2012 pelo Prof. Marciel Santos Silva e Profa. Maria Teresa Nobili Menzio, membros da coordenação do Proeja na Unidade Descentralizada do IFET/SP em Cubatão.

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, a Unidade do IFET/SP de Cubatão passou a oferecer, no período noturno, 40 vagas anuais para Ensino Médio na modalidade EJA integrado à qualificação em Informática Básica, com dois anos de duração e foco no Desenvolvimento de Páginas de Internet (e não a formação Técnica em Informática, como esperado pela comunidade). Apesar das medidas de apoio à permanência estudantil (incluindo bolsa-auxílio de R$ 120,00 mensais e passe escolar), as sucessivas edições do curso enfrentaram intenso abandono[81], o que implicou reduzidos índices de conclusão[82]. Conforme mencionado anteriormente, a Unidade não implementou o ProejaA/FIC – Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental, variante criada pela Setec/MEC em 2009.

Entre 2006 e 2009, o ingresso no Proeja era foi feito por processo seletivo, que atraía poucos candidatos, o que obrigava a reabertura de adesões (sem seleção por desempenho) para preenchimento de vagas remanescentes. A partir de 2010 a seleção de candidatos ao Proeja passou a ser realizada considerando exclusivamente critérios sociais (idade, renda, tempo de afastamento da escola). O alunado é bastante heterogêneo, mas a maioria dos estudantes (tanto os frequentes quanto os desistentes) eram mulheres, jovens e solteiros, naturais e residentes em Cubatão, já inseridos no mercado de trabalho (porém muitos desempregados ou na informalidade), com renda familiar entre um e cinco salários mínimos, que já haviam superado a escolaridade dos pais, e que nutriam expectativas de continuar trabalhando e seguir estudos de nível superior ou técnico (INACIO, 2011). O curso também acolheu estudantes com deficiência auditiva e cadeirantes.

Apesar de contar com boas instalações, equipamentos, equipe multiprofissional e numeroso quadro de docentes e funcionários com elevada qualificação (BRASIL, 2011, p. 43-49) e que dispõem de períodos dedicados à formação em serviço, as pesquisas e depoimentos colhidos em entrevistas evidenciam que a Unidade Descentralizada de Cubatão não logrou estruturar uma proposta pedagógica adequada ao perfil específico dos jovens e adultos, fato ora atribuído às resistências decorrentes da imposição do Proeja aos Institutos pelo MEC, ora à falta de formação e inexperiência dos docentes

[81] Entre 2006 e 2009, a evasão total foi de 86% dos estudantes matriculados (INACIO, 2011, p. 40); e em 2010, dos 41 ingressantes, 12 desistiram na primeira quinzena de aulas (INACIO, 2011, p. 50).
[82] As estatísticas registram apenas sete concluintes em 2009 e dez em 2010, o que representava menos de 20% dos inscritos (BRASIL, 2011, p.47).

para atuar com esse perfil de aluno, ou ainda à "*falta de pré-requisitos dos estudantes para o conteúdo dos cursos*" (BRASIL, 2010, p. 48).

A Coordenação do curso entrevistada atribui a baixa procura pelo Proeja à escassa divulgação, mas reconhece que falta articulação com as redes de ensino municipais e estadual da região. Admite que o curso recebe pouca atenção dos gestores, que a integração social entre estudantes do Proeja e dos demais cursos é limitada, e que nem todos os docentes estão preparados ou sensibilizados para realizar a necessária contextualização do currículo e metodologia para adequá-los às necessidades e condições de aprendizagem dos alunos.

3.3.4.e. O financiamento da EJA em Cubatão

De acordo com o Tribunal de Contas do Estado (TCE), Cubatão dedica à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) proporção da receita de impostos superior à mínima exigida por lei: 30% em 2007, 35% em 2009 e 2011. O Município pode manter esse padrão de gasto devido à elevada arrecadação de tributos advinda, sobretudo, da atividade industrial, conforme mencionado no item 2. Segundo o Diretor de Planejamento Educacional da Seduc, o Município opta por dedicar mais do que os 25% exigidos legalmente, evitando assim contestação das contas municipais por gastos que não são admitidos pelo TCE, como despesas com MDE, como atividades culturais e o transporte de munícipes que cursam o ensino superior em cidades vizinhas.

A vigência do Fundeb representou um importante incremento de receitas para o setor educacional de Cubatão, já que a municipalidade mantinha numeroso atendimento da Educação Infantil e de Jovens e Adultos que, até 2006, não eram retribuídas pelo Fundef. Embora o contexto do Fundeb fosse mais favorável que aquele do Fundef, como a população local não é numerosa e a rede estadual de ensino é relativamente extensa, Cubatão é o único Município do litoral paulista que tem receita negativa do Fundo (contribui mais do que recebe). Ainda assim, o gasto médio por aluno ao ano é bastante elevado (Tabela 106), e um dos maiores do Estado.

Tabela 106 - Cubatão - Distribuição dos gastos na Educação (2011)

Etapas/Modalidades	Gastos (R$)	%	Gasto médio por aluno (R$)
Total para Educação	209.136.123,42	100,0	10.610,41
Ensino Fundamental	122.041.689,79	58,4	9.852,80
Ensino Médio	506.315,00	0,2	-

Ensino Profissional	128.429,01	0,1	3.888,71
Ensino Superior	3.805.127,76	1,8	-
Educação Infantil	69.988.495,41	33,5	17.320,45
Educ. de Jovens e Adultos	3.005.909,40	1,4	2.148,80
Educação Especial	173.873,19	0,1	3.053,79
Salário-Educação	9.486.283,86	4,5	-

Fonte: FNDE/Siope. 2011. Compilado de Di Pierro, Lopes et al, 2012.

As despesas efetuadas na EJA, entretanto, são praticamente invisíveis devido à subdeclaração nos bancos de dados públicos, que resulta em um gasto médio por aluno irrisório e incompatível com a qualidade dos serviços escolares efetivamente realizados (Tabela 107).

Tabela 107 – Cubatão: Despesas efetuadas na subfunção EJA – 2005/2009 (em R$)

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	Variação
Despesa	nd	10.250,00	6.668,00	17.930,80	49.878,40	+386,62%
Gasto por aluno		3,67	2,50	6,82	19,46	

Fontes: Secretaria do Tesouro Nacional. Finbra; MEC/INEP/FNDE/Siope; Siapnet/TCESP.

O Município utiliza metodologia contábil que assegura declaração uniforme de gastos nas diversas bases oficiais (Finbra, Siope, Siapnet), mas que não individualiza a maior parte das despesas nas subfunções. As despesas com EJA estão subdeclaradas, pois os gastos lançados na subfunção são apenas aqueles decorrentes de convênios estabelecidos com o FNDE (como, por exemplo, os relativos ao Programa Brasil Alfabetizado) e alguns poucos itens de despesa, como os proventos dos servidores do Serviço de EJA ou a contratação de serviços de terceiros para formação continuada de educadores. A maior parte das despesas - como aquela realizada com a folha de pagamento dos docentes da EJA (que são também docentes da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental regular)[83], provisão de transporte, merenda, materiais didáticos e outros itens de custeio -, não é individualizada na subfunção, sendo diluída nas despesas gerais da SME[84].

3.3.4.f. Conclusões

Verificou-se que, no período analisado, a Educação Básica em Cubatão ficou estagnada em um patamar próximo a 34 mil matrículas, fenômeno que provavelmente

[83] A Seduc informou apenas que o salário dos docentes da EJA é de aproximadamente R$ 1400,00 para uma jornada de 20 h semanais.

[84] Para atender à legislação do Fundef e, posteriormente, do Fundeb, que requer que no mínimo 60% das despesas do Fundo sejam destinadas à remuneração e formação dos docentes, a estratégia utilizada na contabilidade da Prefeitura é lançar toda a folha de pagamento como despesa do Fundo.

está associado à dinâmica demográfica, já que a taxa de crescimento populacional do Município no período intercensitário foi inferior a 1% ao ano. Malgrado a mudança no perfil etário da população, a participação da EJA na matrícula total declinou ao longo do período, mas ainda é maior que as médias estadual e nacional.

No período 2005/2010, houve discreta redução da participação das redes públicas estadual e municipal no total das matrículas da Educação Básica, e ligeira expansão da rede privada que, entretanto, é pouco expressiva quando comparada com o porte das redes públicas de ensino, e não intervém na EJA.

O Município registrou importante progresso na taxa de analfabetismo entre 2000 e 2010, mas ainda existem cerca de cinco mil pessoas analfabetas no município, a maioria das quais com idade superior a 40 anos. A população jovem e adulta com baixa escolaridade é numerosa, existindo aproximadamente 54 mil pessoas com escolaridade básica incompleta, que constitui o contingente a ser atendido pelas políticas de EJA. A cobertura escolar para esse grupo etário é inferior a 15%, existindo numeroso contingente de jovens e adultos não atendidos. Os responsáveis pela implementação das políticas estadual e municipal de EJA asseveram, entretanto, que a demanda por EJA vem declinando, e atribuem a redução dos serviços públicos nessa modalidade de ensino à falta de motivação da população para retornar aos estudos.

Cubatão se destaca no cenário estadual pela ampla receita tributária municipal e elevada proporção de gastos com o setor educacional, realizados apesar de o Município perder recursos para o Fundeb. O significativo gasto médio por aluno na rede municipal de ensino não garantiu, até o momento, resultados educacionais significativamente melhores que aos observados na região, e persistem importantes déficits de atendimento em creches e dificuldades em escolarizar as crianças e adolescentes próximas a suas residências, devido à prevalência de moradias irregulares em áreas de risco e proteção ambiental, o que onera os serviços de transporte escolar.

A relativa abundância de recursos financeiros no âmbito municipal tampouco evitou o acentuado declínio das matrículas na EJA, que foi mais intenso no Ensino Fundamental, cujo atendimento vem sendo feito sobretudo pelo poder local, responsável também pela implementação descentralizada do programa federal Brasil Alfabetizado.

Embora não tenha havido transferência negociada de encargos educacionais, a rede estadual de ensino retirou-se progressivamente da oferta de EJA na etapa do

Ensino Fundamental; as matrículas de EJA no Ensino Médio, majoritariamente mantidas pela rede estadual, também observaram declínio. Em ambas as etapas, observam-se elevados índices de abandono, e reduzidas taxas de conclusão dos cursos.

Constatou-se, em Cubatão, a fragmentação de iniciativas e programas, e a falta de articulação entre os agentes das três esferas de governo (no caso o IFET/SP, a DRE/Seesp e a Seduc), levando ao desperdício de recursos físicos, materiais e humanos que poderiam convergir em favor de um atendimento mais amplo e de qualidade na EJA.

Não foi possível identificar, nesse caso, qualquer relação substantiva entre o financiamento da EJA e o desenvolvimento dos serviços públicos da modalidade, exceto pela constatação de que, em condições de abundância de recursos, existe margem para que as matrículas de EJA representem um percentual expressivo do atendimento municipal. A impossibilidade de estabelecer relações mais específicas entre financiamento e atendimento se deve à inexistência de dados fidedignos que permitam aferir o investimento público realizado, uma vez que os mesmos estão subdeclarados nos bancos de dados oficiais. Por outro lado, os informantes foram unânimes em declarar que os valores de referência do gasto por aluno no Fundeb não são utilizados como padrões de referência para o gasto na modalidade, e que não existiriam constrangimentos financeiros para o investimento na modalidade. Isso nos leva a concluir que as dimensões e o formato dos serviços públicos de EJA vêm sendo deliberados sem referência a critérios objetivos (a demanda potencial ou a disponibilidade de recursos), ficando à mercê da vontade política dos administradores dos serviços educacionais, que assumem uma postura passiva diante da baixa procura por serviços educacionais que se mostram pouco atrativos e inapropriados para atender às necessidades educativas dos potenciais demandatários.

3.3.5. Estudo de caso do Município de São Caetano do Sul[85]

3.3.5.a. Justificativa da escolha do município

Para os 128 municípios da amostra pesquisada, a média de gasto por aluno/ano da EJA[86] no ano de 2009 foi de R$ 1.038,41. São Caetano do Sul suscitou interesse por

[85] Este tópico foi elaborado com base no banco de dados da pesquisa, na bibliografia citada, em entrevistas concedidas em 14/08/2012 pela Supervisora de Ensino da Rede Estadual de Educação, Aparecida Antônia Demambro, e pelo Diretor do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede – CIE, Antônio Carlos Scarano, e informações enviadas por escrito pela Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul em resposta ao pedido de informação realizado pela equipe de pesquisa.

ser o município que declarou o maior gasto no ano, de R$22.050,48, muito superior à média estadual, em uma rede de ensino relativamente pequena e com matrículas declinantes. Sua média do gasto aluno/ano da EJA entre 2005 e 2010 chegou aos R$30.535,53. Tal dado, associado à localização na região metropolitana de São Paulo, que também foi um critério importante para a seleção por ser local de maior concentração populacional do Estado, chamou a atenção para o município. Com a gestão 2009/2012, do prefeito José Auricchio Júnior, do PTB, o critério da diversidade partidária dos governos dos municípios selecionados para estudo também foi contemplado.

Tendo selecionado o município, a equipe de pesquisa entrou em contato com os gestores da rede estadual e municipal para agendamento de entrevistas e estudo *in loco*, em abril de 2012. Foi possível realizar apenas entrevista com gestores da rede estadual de educação, responsáveis pela supervisão de ensino em São Caetano do Sul, pois a Secretaria Municipal de Educação recusou-se a concedê-la. Assim, amparados pela Lei nº 12.527 de Acesso à Informação, de 18 de novembro de 2011, demos entrada a um Pedido de Informação através do portal da prefeitura de São Caetano do Sul[87], tendo recebido, em setembro de 2012, documentos impressos contendo parte das informações solicitadas, com base nas quais elaboramos o relatório que se segue.

3.3.5.b. Caracterização do município

Município pertencente à Região Metropolitana da Grande São Paulo, especificamente ao ABC Paulista, São Caetano do Sul possuía 149.263 habitantes e taxa de urbanização de 100% por ocasião do Censo Demográfico de 2010, observando-se uma desaceleração do ritmo de crescimento demográfico e, consequentemente, a mudança do perfil etário dos moradores, em que predominam jovens e adultos.

Com pequena área territorial, tem umas das maiores densidades demográficas do Estado, de 9.708,79 hab/km². De acordo com o Censo, possuía o 37º maior PIB brasileiro, superior ao de muitas capitais estaduais. Ocupava a 1ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, e era classificado pela Fundação Seade no Grupo 1 do Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), que compreende os municípios mais favorecidos, tanto em riqueza como nos indicadores sociais. No ano de 2003, 12,18% da população local encontrava-se em situação de

[86] Cálculo feito com base no Finbra e nos Microdados de matrícula do Censo Escolar 2009.
[87] Página eletrônica da prefeitura de São Caetano do Sul
http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/interna.php?conteudo=5424

pobreza, proporção inferior às médias estadual e regional. A melhoria da infraestrutura e dos serviços no limitado território produziu gentrificação, ou seja, valorização imobiliária, que tornou inviável para as famílias trabalhadoras de baixa renda manter moradia em São Caetano, fazendo com que a classe média seja a maioria dos residentes, enquanto numeroso contingente de trabalhadores das empresas locais se desloquem diariamente de municípios vizinhos.

O sítio geográfico que hoje corresponde ao município de São Caetano do Sul começou a ser povoado na primeira metade do século XVII, quando frades beneditinos iniciaram uma fazenda para o cultivo de feijão, arroz e mandioca. Seu desenvolvimento deu-se, no entanto, quando, já na segunda metade do século XIX, o Governo Imperial fundou, próximo à ferrovia São Paulo Railway, um núcleo colonial com imigrantes italianos. Inicialmente a produção agrícola foi predominante, especialmente a cultura de videiras; posteriormente desenvolveu-se a indústria cerâmica, oportunizada pela exploração das terras argilosas. Localizada entre São Paulo e o porto de Santos, São Caetano rapidamente tornou-se um centro fabril importante, tendo como primeiras fábricas a Pamplona e a de Formicida Paulista. Posteriormente, destacou-se a indústria automobilística, com a instalação da General Motors em 1930 e o comércio, a partir das Casas Bahia, em 1952. O município tornou-se independente em 1948.

Atualmente, a setor de serviços é o mais importante para a economia local, seguido da indústria, especialmente a automobilística. Tem força também o setor de tecnologia, com bom espaço no mercado internacional, e os ramos de mobiliário e da construção civil.

Verifica-se que o mercado formal de trabalho privilegia a população com maior escolaridade: de acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho, em 2011, havia 116.120 trabalhadores formais nas empresas do Município [88], a maioria dos quais tinham Ensino Médio completo (43,08%) ou incompleto (6,32%) e Ensino Fundamental completo (12,9%), ou ainda o Ensino Superior completo (17,62) ou incompleto (5,27%); os trabalhadores que não haviam concluído o Ensino Fundamental representavam apenas 14,42% dos empregados no setor formal.

[88] A elevada proporção de trabalhadores formais em relação à população total do Município se deve a que muitos desses trabalhadores têm moradia em municípios vizinhos, conforme mencionado anteriormente.

3.3.5.c. A situação educacional de São Caetano do Sul

São Caetano do Sul detém o maior escore de escolaridade do Estado no IPRS e, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, os índices de cobertura da Educação Infantil no Município eram de 56% em creches para crianças na faixa de 0 a 3 anos, e de 97% em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos.

Em 2011, São Caetano do Sul recebeu o selo do MEC de Município Livre do Analfabetismo. O Censo de 2010 registrou uma taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de 1,55%, que representa menos da metade da média estadual; o menor índice está entre a população de 20 a 29 anos e o maior entre a população idosa. O contingente total de analfabetos somava 1.955 pessoas.

Tabela 108 – São Caetano do Sul: Analfabetismo por grupos de idade - 2010

Grupos de idade	Analfabetos	Taxa de Analfabetismo
15 anos e mais	1.955	1,6
15 a 24 anos	92	0,5
25 a 39 anos	187	0,5
40 a 59 anos	493	1,2
60 anos e mais	1.183	4,2

Fonte: IBGE. Cidades@. Censo Demográfico 2010.

Os dados do Censo de 2010 indicavam que, embora, no município, a escolaridade da população jovem, adulta e idosa seja maior do que média estadual, ainda há uma razoável demanda potencial por EJA: nas etapas do Ensino Fundamental, com quase trinta mil pessoas (24% do total) e Ensino Médio, com cerca de vinte mil pessoas (17% do total), configurando um público de cerca de 50 mil pessoas (Tabela 109). É preciso considerar ainda que, de acordo com os gestores entrevistados pela equipe, grande parte da demanda por EJA em São Caetano do Sul é proveniente de municípios vizinhos como São Bernardo do Campo e Santo André, e bairros de São Paulo, como São João Clímaco, Sacomã, Vila Alpina, Heliópolis, dentre outros.

Tabela 109 – São Caetano do Sul: Escolaridade da população residente - 2010

Total 15 anos ou mais	126.384	100%
Sem instrução e Fundamental incompleto	29.905	24%
Total 18 anos ou mais	120.933	100%
Fundamental completo e Médio incompleto	20.020	17%

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Resultados da Amostra. Cálculos das autoras.

Em 2012, o Censo Escolar contabilizou 113 escolas na localidade e 37.365 estudantes matriculados em todas as redes no município, 3,6% dos quais inscritos na EJA. A rede municipal de ensino, única provedora pública das séries iniciais do Ensino Fundamental teve bom desempenho e elevou o IDEB de 5,4 em 2005 para 5,9 em 2009 e 6,4 em 2011, mantendo-se acima da meta projetada. Já nas séries finais do Ensino Fundamental, o desempenho de ambas as redes públicas em 2011 ficou em 4,8 e abaixo da meta projetada para aquele ano.

A evolução das matrículas na Educação Básica, entre 2005 e 2010, revela que o atendimento educacional no município sofreu uma pequena queda no quinquênio (o que provavelmente se deve à dinâmica demográfica), com redistribuição das matrículas entre as mantenedoras: enquanto a rede de ensino estadual reduziu-se à metade, a municipal quase dobrou de tamanho; a rede privada manteve-se praticamente estável (Tabela 110).

Tabela 110: São Caetano do Sul: Evolução das matrículas na educação básica por dependência administrativa (2005/2010)

Dependência	Educação Básica								
	2005		2006	2007	2008	2009	2010		Variação
Municipal	10.191	25,15%	9.852	16.955	16.624	16.805	17.987	46,89%	76%
Estadual	21.563	53,22%	20.062	14.267	13.423	12.553	11.306	29,47%	-48%
Privada	8761	21,62%	6996	6246	6966	7438	9063	23,62%	3%
Total	40.515	100,00%	36.910	37.468	37.013	36.796	38.356	100,00%	-5%

Obs.: Não há matrícula federal. Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

A administração municipal de São Caetano do Sul constituiu sistema autônomo de educação, de acordo com a Lei Orgânica do Município de 1990. Como se observa na Tabela 110, o município promoveu importante municipalização do ensino, mediante a expansão da própria rede escolar e também pela incorporação de dez escolas estaduais em 1997. Assumiu a responsabilidade integral pela matrícula pública na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, compartilhando com o Estado as matrículas das séries finais dessa etapa de ensino e, mais recentemente, também no Ensino Médio.

A oferta de Ensino Médio pela municipalidade está ligada à criação, em 1967, do Ginásio Comercial de São Caetano do Sul, incorporado à rede municipal em 2004, quando passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Prof.ª Alcina Dantas Feijão. Em resposta ao pedido de informação feito pela equipe de pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação explicou que mantinha, em 2012, três unidades escolares com

oferta de Ensino Médio, e que a intervenção da municipalidade nessa etapa de ensino se devia à demanda da população por educação de qualidade. Subjaz a essa resposta uma crítica à qualidade do ensino oferecido nas escolas estaduais. A Supervisora de Ensino e o Diretor Técnico, entrevistados pela equipe de pesquisa, mencionaram a falta de professores nas escolas da rede estadual, devido aos salários e às condições de trabalho pouco atrativos, o que faz com que boa parte do quadro de docentes seja composto por estudantes de licenciaturas, vinculados à rede como funcionários temporários contratados a título precário.

O gasto de São Caetano do Sul com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) vem correspondendo à exigência legal, mantendo-se próximo aos 25% da receita de impostos. Em valores correntes, a receita e a despesa cresceram substancialmente na vigência do Fundeb, o que se deveu principalmente ao alto número de matrículas na Educação Infantil. Mesmo assim, o município "entrega" mais recursos do que "recebe" do fundo, pois tem uma arrecadação elevada. As matrículas na rede municipal de ensino tiveram importante aumento no período; a receita aluno-ano teve enorme elevação, passando de R$333,58 em 2005 para R$1.883,38 em 2009. (Tabela 111)

Tabela 111: São Caetano do Sul Evolução das despesas na Função Educação 2005-2009

Ano	Aplicação em MDE	Despesas na função Educação (em R$)	Receita do Fundo em R$	Matrículas na Rede Municipal	Receita do Fundo aluno/ano (em R$)
2005	25,92%	132.494.311,68	3.399.524,91	10.191	333,58
2007	27,99%	186.180.532,80	8.933.992,93	16.955	526,92
2009	24,59%	195.744.297,45	31.650.187,40	16.805	1.883,38

Fontes: TCE para a coluna 1; STN. FINBRA para colunas 2 e 3; MEC. INEP. Censo Escolar para coluna 4. Cálculo dos autores para coluna 5.

3.3.5.d. A educação de jovens e adultos em São Caetano do Sul

Como afirmado anteriormente, o Ginásio Comercial de São Caetano do Sul, que, em 2004 foi incorporado à rede municipal de ensino, oferecia educação de adultos na etapa do Ensino Médio e na modalidade profissionalizante desde os anos 1967. Possivelmente o Mobral teve alguma atividade no Município entre as décadas de 1970 e 1990, entretanto não foram encontrados registros a esse respeito. Nos anos 1990, após a extinção da Fundação Educar (sucessora do Mobral), diversos municípios do ABC paulista organizaram um MOVA – Movimento de Alfabetização regional, mas São Caetano do Sul optou por uma política de alfabetização de jovens e adultos própria,

instituindo em 1999 o Proalfa – Projeto de Alfabetização de Adultos, desenvolvido em parceria entre a prefeitura e o Instituto Mauá de Tecnologia (ANACASSUERD, 2009, p. 62). Em 2011, foram registrados dez desses núcleos do Proalfa, que desde sua origem funcionam em escolas municipais e estaduais, tendo por alfabetizadores estudantes universitários do Instituto Mauá que, participando do projeto, recebem uma bolsa de estudos para financiar parcialmente seus cursos de graduação.

A rede municipal mantém turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA em apenas uma escola da rede, a Escola Municipal de Ensino Prof. Vicente Bastos, localizada no bairro de São José, a sudoeste da cidade. Existem salas para os períodos noturno e diurno. Os gestores não souberam informar a data de início das salas de EJA, mas afirmaram que esta é a situação da EJA municipal desde 2005, primeiro ano da análise desta pesquisa.

A rede estadual, por sua vez, oferece os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em três escolas: Escola Estadual Maria Trujilo Torloni, Escola Estadual Profº Edgar Alves da Cunha e Escola Estadual Cel. Bonifácio de Carvalho, sempre no período noturno. Segundo os entrevistados, a rede estadual nunca manteve turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, que sempre esteve a cargo do município. De acordo com eles, a EJA nas escolas estaduais de São Caetano sempre existiu em formato presencial, nunca possuiu telessalas ou outro tipo de organização semipresencial. Afirmaram ainda que, pelo fato de a rede municipal oferecer Ensino Médio para a EJA, não encaminha os formados no Ensino Fundamental de sua rede para o Ensino Médio estadual da modalidade. As três escolas estaduais de EJA, segundo eles, absorvem parte da demanda de municípios vizinhos. Não há critérios específicos para seleção dos professores da rede estadual que atuam na modalidade; o processo de atribuição de aulas do regular e da EJA são realizados conjuntamente. No entanto a administração evita atribuir aulas da EJA a professores efetivos para evitar eventual redução de jornada de trabalho em caso de fechamento de turmas durante o ano. A formação docente é realizada pela Oficina Pedagógica e organizada por disciplinas, não contemplando a especificidade da EJA. As escolas estaduais utilizam na EJA livros do Programa Nacional do Livro Didático e as apostilas do programa São Paulo Faz Escola do governo estadual. Os técnicos da Secretaria Estadual informaram que existe atendimento aos alunos com necessidades especiais, mas que, em São Caetano, há pouca demanda.

Conforme se observa na Tabela 112 a matrícula total na EJA sofreu, no período 2005/2010, uma contração de 65% e, se considerarmos apenas o período 2007/2010, em que o Fundeb estava em plena vigência, essa redução foi da ordem de 48,3%. A redução das matrículas foi mais acentuada no Ensino Médio, cujo recuo foi de 68,1%. É importante notar que esse recuo ocorreu na rede estadual, já que, na municipal, nessa etapa de ensino, as matrículas mantiveram-se estáveis. No Ensino Fundamental, a queda foi de 57,7%, com destaque para a rede estadual, que declinou em 84%.

Tabela 112: São Caetano do Sul - Evolução das matrículas na EJA por dependência administrativa 2005/2010

Etapa	Ensino Fundamental						Ensino Médio				Total Geral
	Pública Municipal		Pública Estadual	Particular		Total	Pública Municipal	Pública Estadual	Particular	Total	
Ano	F1	F2	F2	F1	F2						
2005	100	245	822	62	46	1.275	205	1.782	249	2.236	3.511
2006	76	187	808	0	66	1.137	211	1.463	186	1.547	2.684
2007	55	181	602	0	36	799	167	1.252	128	1.624	2.423
2008	74	235	474	0	16	799	247	1.224	153	1.624	2.423
2009	43	161	271	0	15	490	172	902	134	1.208	1.698
2010	48	138	131	222	0	539	204	508	0	712	1.251

Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar (microdados)

Se confrontarmos os dados de oferta de EJA e a demanda potencial estimada para o ano de 2010 (Tabela 109), concluiremos que a cobertura escolar era de apenas 1,8% no Ensino Fundamental e 3,5% no Ensino Médio. Entretanto, devemos considerar que existe um elevado número de alunos com defasagem idade-série cursando o ensino regular, ou seja, que embora sejam o público da EJA, cursam o ensino organizado para adolescentes (Tabela 113).

Tabela 113 – São Caetano do Sul: Jovens e Adultos no ensino regular – 2007 a 2010

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	15 anos ou mais	18 anos ou mais
2007	1.564	1.676
2008	1.529	1.690
2009	1.697	1.452
2010	1.804	1.775

Fonte: INEP – Censo Escolar – Microdados

A distorção idade-série para o ano de 2010 foi de aproximadamente de 13% no Ensino Fundamental e de 27% no Ensino Médio, de acordo com cálculos feitos com base no Censo Demográfico e no Censo Escolar de 2010. Foram contabilizados, nesse

ano, 1.804 alunos jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental regular, mais do que o triplo dos jovens e adultos que cursam esta etapa em classes organizadas para jovens e adultos. Para o Ensino Médio, o número de 1.775 alunos com defasagem idade-série matriculados nas turmas regulares é mais que o dobro dos matriculados no ensino médio da EJA.

Os gestores da rede estadual de ensino entrevistados informam que o perfil dos educandos da EJA é bastante heterogêneo, predominando pessoas do sexo masculino, que buscam elevar a escolaridade para às atender exigências do mercado de trabalho. Segundo eles, a divulgação da oferta de EJA é feita através de chamada pública pelas escolas, com a distribuição de faixas e cartazes pela cidade e em estabelecimentos públicos; e dentro das próprias escolas de ensino regular, que encaminham alunos com defasagem idade-série para a EJA. Informaram ainda que a taxa de retenção e abandono chega a 48% e opinaram que muitos alunos desistem de estudar por não terem condições de acompanhar o ritmo do curso devido aos vários anos fora da escola. Argumentaram que a drástica queda de matrícula deveu-se, principalmente, à correção de fluxo no ensino regular, além da baixa demanda, pois muitos jovens, adultos e, especialmente, os idosos com baixa escolaridade estariam desinteressados em retornar aos estudos. Eles afirmaram que não houve, da parte da Secretaria, nenhum cerceamento ou constrangimento para a oferta ou expansão de vagas, e que a política de nucleação (pela qual as turmas de EJA são concentradas em poucas unidades escolares) não teria impacto negativo sobre a matrícula ou a evasão escolar.

O argumento da regularização do fluxo escolar, porém, não corresponde aos dados disponíveis na Tabela 113, que evidencia o crescimento do contingente de estudantes com defasagem idade-série. A argumentação baseada na estrutura etária da população tampouco se sustenta, pois, embora o contingente de idosos seja, de fato, significativo, o maior coorte populacional do Município se encontra entre 15 a 24 anos de idade.

Tabela 114: São Caetano do Sul - Número de inscritos, presentes e ausentes no ENCCEJA

2008					2011
Inscritos	Presentes		Ausentes		Inscritos
	N	%	N	%	
4.379	2.206	50,38%	2.173	49,62%	346

Fontes: Para 2008: INEP. Para 2011: CIMA/DAVED/CEAPA – Secretaria Estadual de Educação

Uma hipótese para explicar a queda das matrículas seria o direcionamento da demanda para a certificação em exames. Com relação ao Encceja, os supervisores da rede estadual informaram que fica a cargo dos diretores escolares promoverem a divulgação nas escolas, e não souberam informar os números de inscritos e aprovados no exame. De acordo com dados fornecidos pelo INEP e pela Secretaria Estadual de Educação, em 2008, 4.379 pessoas se inscreveram no município para realizar a prova desse Exame, em 2011, 346 (Tabela 114). Esses dados são insuficientes para apreciar o impacto dos exames nas matrículas, pois seria necessário conhecer os resultados dos candidatos e também o número de participantes do ENEM provenientes do Município que solicitaram e obtiveram certificação no Ensino Médio, dados estes que não estão disponíveis.

Quanto à queda de matrículas na rede municipal de ensino, o único dado obtido em resposta ao pedido de informação feito pela equipe de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação foi a afirmação de que *"A demanda dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é oscilante, por exemplo, no próprio ano de 2008, entre o primeiro e segundo semestre, houve declínio de 24,5%. Não temos dados concretos que justifiquem essa flutuação."*

3.3.5.e. O financiamento da EJA em São Caetano do Sul

Os dados relativos às despesas com EJA declarados pela Prefeitura de São Caetano do Sul nas diferentes bases de dados governamentais são díspares, só existindo informação para todos os anos pesquisados no banco Finanças Brasil, da Secretaria do Tesouro Nacional (Tabela 115). Em resposta ao pedido de informação feito pela equipe de pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou as planilhas de receitas e despesas com educação para os anos de 2005 a 2010. As despesas declaradas na EJA para todos os anos nestes documentos são iguais a zero, diferentemente do que consta no Finbra.

De acordo com o Finbra, o gasto em EJA teve redução de 38% no período de 2005 a 2009. Para o período em que o Fundeb já estava em vigência, a queda foi ainda maior, chegando a -60%. Ainda assim, é importante ressaltar que o gasto é bastante superior aos demais municípios da amostra. As limitações da pesquisa de campo, no entanto, não permitiram elaborar explicações para tal comportamento do investimento, exceto pelo fato de que também a matrícula declinou no período.

Tabela 115: São Caetano do Sul - Evolução das despesas municipais com EJA (2005-2009)

Ano	Despesas em Educação em R$	Despesas em EJA em R$	%	Matrícula	Gasto por aluno EJA/ano em R$	Valor do FUNDEB
2005	132.494.311,68	13.571.699,00	10%	550	24.675,86	-
2006	148.485.425,60	19.078.105,11	13%	474	40.249,16	-
2007	186.180.532,80	20.876.706,28	11%	403	51.803,24	6.490.794,17
2008	191.649.469,60	7.727.825,62	4%	556	13.898,96	5.788.319,52
2009	195.744.297,45	8.290.980,27	4%	376	22.050,48	31.650.187,40
Variação	48%	-38,91%	-	-32%	-11%	-

Fontes: Finbra. STN (para despesas) e INEP.MEC (para matrículas). Secretaria Municipal de Educação (para valor do Fundeb). Cálculos das autoras.

Quando perguntados sobre a relação entre o Fundeb e a EJA, os gestores responderam que não identificaram impacto do Fundo na política para a modalidade, nem com relação à oferta de vagas ou a formação docente específica. Em documento por escrito, a Secretaria Municipal de Educação também respondeu nesse sentido: *"A implementação do Fundeb não causou impactos relevantes em termos de atendimento de matrículas e pedagógicos."*

3.3.5.f. Conclusões

É importante ressaltar que neste estudo de caso em particular as dificuldades para obtenção de dados municipais, especialmente por conta da não realização da entrevista com os gestores municipais e das discrepâncias com relação aos dados sobre o financiamento da EJA, muito diferentes a depender da fonte buscada, prejudicaram a formulação de conclusões mais precisas acerca do impacto do Fundeb na EJA, do elevado gasto com a modalidade declarado no Finbra e do pequeno e decrescente número de alunos matriculados nos anos de 2005 a 2010.

A partir dos dados coletados, no entanto, é possível verificar que existe pouca eficiência nas políticas de EJA da parte dos governos municipais e estadual no sentido de garantir a escolarização como um direito de jovens e adultos. A proposta dos governos não tem atraído as quase cinquenta mil pessoas que constituem o público-alvo dessa política na cidade. Tampouco se sustentou o argumento dos gestores da rede estadual de que a queda da matrícula na EJA deveu-se à correção de fluxo, pois é notável a elevada quantidade de jovens e adultos matriculados no ensino regular, superior inclusive ao número de matriculados na própria EJA.

Considerados os dados disponíveis para o Município, somos levados a concluir que a disponibilidade de recursos financeiros relativamente abundantes não foi

suficiente, nesse caso, para assegurar ampliação de oportunidades educacionais aos jovens e adultos, embora tenha concedido flexibilidade aos gestores para atuar em etapa da Educação Básica que, por lei, não é atribuição municipal, o que aprofundou o descompromisso da rede estadual de ensino em cumprir suas responsabilidades no âmbito da EJA.

A discrepância dos dados municipais sobre financiamento da educação revelam desorganização do governo para com as informações oficiais do município, o que ocasiona, por sua vez, falta de transparência, elemento básico para o funcionamento de um sistema democrático. Houve ainda pouca disposição das gestões em contribuir com a identificação dos problemas presentes nas políticas de EJA, o que prejudica a formulação de recomendações.

3.4. Resultados alcançados: estudos de caso

3.4.1. Sobre os problemas de informação

A primeira conclusão que salta à vista na análise dos casos apreciados neste estudo são os graves problemas de informação que afetam a pesquisa, a gestão, a participação e o controle social dos serviços públicos de EJA.

A coleta de dados estatísticos sobre a matrícula é realizada anualmente por ocasião do Censo Escolar, coordenado nacionalmente pelo INEP, utilizando critérios e conceitos oriundos dos modos de funcionamento do ensino dito “regular”, destinado às crianças e adolescentes. Entretanto, como a modalidade EJA admite diversificadas formas de organização dos tempos e espaços escolares – todas elas “regulares” (regulamentadas e ancoradas na legislação pertinente) – e frequentemente admite inscrição a qualquer tempo e obedece ao regime semestral (e não o anual), os dados estatísticos do Censo Escolar são, por vezes, dessemelhantes de outros registros disponíveis nas administrações municipais, seja pela variedade de datas de coleta, seja pela diversidade de regimes de progressão e de critérios de consideração das inscrições ou outros descritores do fluxo escolar. Para aproximar os registros estatísticos da realidade escolar, seria recomendável desencadear um diálogo técnico-político entre os gestores municipais (reunidos na Undime) e o INEP, com vistas a avaliar criticamente e rever a forma como o Censo Escolar vem captando as informações sobre a EJA.

Outra lacuna de informação refere-se aos exames de certificação que, sendo organizados em âmbito nacional pelo INEP – no caso do Encceja e do ENEM – em parceria com secretarias de educação dos estados e municípios, não disponibiliza uma base de dados com informações municipais, que permita conhecer os índices de aprovação, reprovação e conclusão em cada localidade, ou mesmo analisar eventuais e prováveis fluxos de jovens e adultos entre os cursos mantidos pelos diferentes provedores e os exames. Recomenda-se, portanto, ao INEP organizar e tornar público em base municipal o banco de dados dos exames nacionais (e também os descentralizados, quando existirem), com informações sobre inscritos, presentes, aprovados e concluintes.

Um terceiro âmbito em que as informações são insuficientes e pouco fidedignas é aquele do gasto público das esferas subnacionais de governo com a EJA, que são claramente subdeclarados, conforme já haviam concluído Volpe (2010) e Araújo (2012). Embora existam três diferentes bases de dados oficiais destinadas ao controle das despesas em MDE e à transparência pública – Finbra, Siope e TCE – cada uma delas pode ser alimentada por diferentes órgãos da administração, adotando critérios variados, o que frequentemente resulta em incongruências. Por outro lado, embora as regras do Fundeb definam anualmente um valor de referência para o gasto por aluno da EJA em cada unidade da Federação, os governos subnacionais não são obrigados a se orientar por esse parâmetro para executar o gasto nem mesmo a informar as despesas efetuadas nessa subfunção[89] e, quando o fazem, podem incluir ou omitir na declaração, certas rubricas, sendo frequente a omissão do principal componente de gasto, que são os salários e encargos com pessoal. O resultado é a impossibilidade de aferir, com rigor, os custos da EJA, analisar o comportamento e acompanhar a evolução dos gastos, relacionando insumos e resultados, como pretendia esta pesquisa.

Se a inclusão da EJA nos cálculos do Fundeb tem o intuito de induzir o comportamento dos governos subnacionais, viabilizando e incentivando a ampliação da oferta da modalidade e a melhoria de sua qualidade, os dados coletados neste estudo indicam que essa estratégia só terá eficácia se os valores de referência forem considerados não só para efeitos de captação dos recursos do Fundo, mas também para a

[89] Conforme explicitado anteriormente, dos 645 municípios paulistas, 339 não informaram qualquer despesa na modalidade entre 2005 e 2010, e apenas 128 forneceram informações para pelo menos quatro anos desse período.

execução dos gastos, cuja transparência pública requer urgente regulamentação nacional.

3.4.2. Sobre as tendências da demanda e do atendimento na EJA

Os resultados do Censo Demográfico de 2010, em especial aqueles relativos aos municípios estudados, demostram a existência de extensa demanda potencial por EJA no Estado de São Paulo. Embora os índices de analfabetismo tenham regredido a patamares relativamente baixos (quando comparados a outras Unidades da Federação), o contingente de analfabetos é numeroso (especialmente nas grandes cidades), concentrando-se nos grupos de idade mais elevada, os afrodescendentes e as famílias de baixa renda. Além da superação do analfabetismo absoluto, sobressai o desafio do analfabetismo funcional (situação em que se encontravam 14% dos paulistas) e da elevação da escolaridade da população com 15 anos ou mais (cuja média era de 8,2 anos de estudos em 2007)[90].

Tabela 116 - Demanda potencial e cobertura da EJA - 2010

Município	Taxa de analfabetismo	Demanda potencial por EJA	% de cobertura da EJA	% de cobertura de todo sistema escolar
Cubatão	5,3%	53.814	7,2%	14,4%
Dois Córregos	8,2%	13.662	1,8%	5,3%
Jundiaí	3,1%	142.073	5,4%	8,6%
Ribeirão Preto	2,9%	243.324	3,0%	8,1%
S. Caetano do Sul	1,5%	49.925	2,5%	9,7%

Fontes: IBGE. Censo Demográfico; MEC. INEP. Censo Escolar. Cálculos das autoras

Nos casos dos municípios paulistas estudados, o menos populoso - Dois Córregos - tinha taxa de analfabetismo mais alta e índices de escolaridade inferiores à média estadual. Apesar da demanda potencial ser aí proporcionalmente maior, foi a localidade com menor cobertura escolar para a população jovem e adulta, devido principalmente à omissão dos poderes públicos que, à revelia do que determina a legislação, delegaram a uma escola privada sem fins de lucro todo o atendimento aos jovens e adultos na etapa do Ensino Fundamental.

Sendo municípios grandes, com alto grau de desenvolvimento socioeconômico, Jundiaí, Ribeirão Preto e São Caetano do Sul apresentaram baixos índices de analfabetismo, mas elevados contingentes de jovens e adultos por escolarizar, e alcançaram índices de cobertura escolar entre 8% e 10% da demanda potencial.

[90] Fonte: IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais. 2008.

O destaque positivo, nesse quesito, ficou para Cubatão que, sendo rico e tendo indicadores sociais desfavoráveis, apresentou taxa de analfabetismo maior que a média do Estado (embora bem inferior à registrada na década anterior), porém realizou maior esforço de atendimento aos jovens e adultos, alcançando um índice de cobertura mais alto que os demais.

O paradoxo observado nos casos estudados é que a extensa demanda potencial por EJA não se manifesta ou não se efetiva senão em proporções reduzidas, sendo mais numeroso o contingente dos jovens que frequentam (com defasagem na relação idade-série) as turmas do ensino de adolescentes, do que os jovens, adultos e idosos, que acorrem aos cursos organizados especificamente para esses grupos geracionais. Esse fenômeno sugere a necessidade de pesquisas que esclareçam as motivações e condições dos diferentes grupos de adolescentes, jovens, adultos e idosos para retornar aos estudos, e coloca em pauta a necessidade da difusão da cultura do direito à educação ao longo da vida e de políticas públicas de mobilização da demanda por EJA. Emerge aqui não só uma agenda de pesquisa acadêmica, mas também um campo de ação para os gestores públicos e operadores do direito, em especial, o Ministério Público.

Vários dos gestores entrevistados atribuíram a queda das matrículas na EJA à redução da procura da modalidade pelos jovens, em virtude da mudança demográfica ou de uma eventual regularização do fluxo escolar na infância e adolescência em decorrência das políticas de aceleração escolar e progressão continuada. De fato, observa-se, no Estado de São Paulo, uma transição demográfica pela qual a população jovem diminui sua participação na pirâmide etária, porém tal mudança se realiza em ritmo lento e de modo discreto, que não justifica a brusca redução de matrículas (FIPE, 2010; SEADE, 2010). É verdade que a escolaridade média dos jovens no Estado de São Paulo vem se elevando, mas os dados dos Censos Escolares sobre a idade dos estudantes do ensino dito “regular” nos cinco municípios estudados mostram comportamentos variados, sendo mais comum o crescimento que a redução do número daqueles que cursam a Educação Básica com idades defasadas em relação à série em que estudam (Tabela 117).

Tabela 117: Jovens e Adultos no Ensino “Regular” – 2007/2010

Município	2007		2008		2009		2010		Variação 2007/10	
Etapa	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Cubatão	2.175	1.769	2.291	1.581	2.232	1.441	2.372	1.519	+9%	-14%
Dois	219	171	226	209	217	213	270	215	+23%	+26%

Córregos										
Jundiaí	2.892	3.403	2.128	3.235	1.912	2.895	1.872	2.670	-35%	-21%
Ribeirão Preto	6.790	5.568	6.971	5.259	6.847	5.313	6.961	5.362	+2%	-1%
S. Caetano do Sul	1.564	1.676	1.529	1.690	1.697	1.452	1.804	1.775	+15%	+6%

Fonte: INEP. MEC. Censo Escolar. Microdados.

Embora nem a demografia nem as estatísticas educacionais validem a crença difundida entre os gestores de que a demanda potencial por EJA esteja declinando, os testemunhos colhidos são unânimes em diagnosticar que a procura por vagas é reduzida, a frequência intermitente, a evasão elevada e os índices de conclusão muito baixos. Considerando que, no caso da EJA, a configuração da oferta escolar molda a demanda (MESSINA, 1993), adquire força a hipótese de que é necessário rever o rígido modelo escolar predominante (reduzido à aceleração de estudos do "ensino supletivo") em favor de formas de organização mais flexíveis, relevantes, apropriadas e atrativas (de que é exemplo o CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro de Jundiaí), o que requer, dentre outros insumos, a formação específica dos docentes, equipes pedagógicas e gestores. Outra hipótese que merece estudo é a de que a ampliação de oportunidades de educação a distância ou de certificação pela via de exames (Encceja e ENEM) estabeleça concorrência com os cursos presenciais ou semipresenciais com avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o que não foi possível aferir neste estudo.

Assim, no conjunto do Estado e na amostra de municípios estudados na fase quantitativa desta pesquisa, os casos selecionados confirmaram o acentuado declínio das matrículas na EJA no período 2005/2010, tanto nos cursos de Ensino Fundamental quanto nos de Ensino Médio. Conforme se observa na tabela 118, embora o recuo tenha ocorrido em todas as etapas e em ambas as redes públicas, houve queda mais acentuada de matrículas estaduais nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os números corroboram testemunhos colhidos em entrevistas nos quais gestores municipais se queixam do governo estadual pela transferência não negociada aos municípios de responsabilidades que as duas instâncias governamentais deveriam compartilhar na provisão do Ensino Fundamental. Oferecem evidências, também, de que o Estado vem se omitindo face à responsabilidade que lhe é própria, como a provisão do Ensino Médio.

Tabela 118: Evolução do atendimento público na EJA 2005-2010 (em %)

Município	EF1*	EF2		EM		Total	Programas	
Instância	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.		PBA	Projovem
Cubatão	-43%	-63%	-15%	-23,5%	-	-35,4%	-45,6%	-
Dois Córregos	-	-	-	-69%	-	-69%	-	-
Jundiaí	-14%	-90%	+23%	-79%	+94%	-22%	-	-
Ribeirão Preto	-16%	-67,5%	-47,5%	-49%	-41%	-53%	-100%	-55,4%**
S. Caetano do Sul	-52%	-84%	-44%	-0,5%	-71,5%	-65%	-	-

*Não há atendimento de EJA pela rede Estadual nas séries iniciais do Ensino Fundamental
**O Projovem Urbano teve início em 2009 com 700 inscrições e no ano seguinte caiu para 312.
Fonte: MEC. INEP. Censo Escolar.

Ainda que a postergação da EJA na rede estadual de ensino salte aos olhos, os mecanismos que a promovem não são explícitos, e os agentes governamentais entrevistados foram extremamente zelosos em negar a existência de políticas de restrição à oferta. Os sinais de desprestígio da modalidade são discretos e podem ser encontrados na inadequação do calendário antecipado e na passividade da "chamada pública" (reduzida à publicação das datas de inscrição no Diário Oficial), na exigência de número mínimo de candidatos para abertura de turmas, na política de nucleação em escolas-polo e no veto à atribuição de turmas de EJA a professores efetivos (medidas estas operadas por comunicação oral ou mecanismos informais, uma vez que não foi possível localizar portarias ou documentos oficiais que orientem explicitamente nessa direção), reforçados pela ausência de oportunidades de formação continuada e de materiais didáticos específicos para a modalidade.

Mesmo que essa convicção não tenha qualquer amparo legal, os discursos dos gestores deixam entrever a difusão e naturalização da crença de que a provisão da EJA pelos municípios é conveniente e, no caso daqueles que dispõem de mais recursos financeiros e técnicos, a transferência de encargos pode estender-se também ao Ensino Médio (como vimos ocorrer nos casos de Jundiaí, Ribeirão Preto e São Caetano do Sul).

Embora os municípios estudados sejam distantes entre si e administrados por partidos políticos distintos, os discursos dos gestores municipais e dos supervisores da rede estadual de ensino são bastante homogêneos quando se trata de explicar a redução

das matrículas, tendendo a atribuir aos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade a resistência em superar essa condição. Na sua percepção (nem sempre isenta de preconceitos) os jovens, adultos e idosos são acomodados e carecem de motivação para retornar aos estudos ou persistir até a conclusão dos cursos, repetindo o abandono escolar com o qual estariam familiarizados desde a infância, e que teria se incorporado à cultura desse grupo social. Ainda que existam evidências demonstrando que os procedimentos rotineiros de "chamada escolar" são ineficazes ou que a nucleação de turmas desestimula a demanda social, os gestores não reconhecem ter responsabilidade na queda das matrículas, insistindo que todos os jovens e adultos que demandam têm vagas asseguradas, ainda que não na unidade escolar de sua preferência.

Os gestores de ambas as redes públicas de ensino admitem que o modelo escolar predominante não é suficientemente flexível, relevante ou atrativo para boa parte dos cidadãos aos quais se destina. No caso dos gestores municipais, essa admissão impulsiona a procura por alternativas mais efetivas, como a criação de escolas especiais para adultos (como é o caso do CMEJA de Jundiaí), a adesão a programas de alfabetização que se desenvolvem nas comunidades (como é o caso do MOVA ou do PBA), que oferecem algum auxílio econômico aos estudantes (como é o caso do Projovem Urbano) ou que proporcionam qualificação profissional (como é o caso do Proeja/FIC). No caso da rede estadual de ensino, cuja gestão é verticalizada, os supervisores tendem a delegar eventuais decisões de mudança aos órgãos centrais da Secretaria de Educação, pois a formulação de alternativas é vista como algo que escapa ao seu âmbito de governança.

3.4.3. Sobre as relações entre as esferas de governo na garantia do direito à EJA

Os estudos de caso indicam que a garantia do direito dos jovens e adultos à educação básica no Estado de São Paulo em regime de colaboração intergovernamental é negativamente afetada por fenômenos típicos do que Abrucio (2005) qualificou como "federalismo compartimentalizado": isolamento e heterogeneidade dos municípios, cuja capacidade financeira, administrativa e pedagógica é muito desigual; fragmentação de políticas e programas; competição político-eleitoral entre os governos das três instâncias; falta de mecanismos efetivos de redistribuição e coordenação entre elas.

Com respeito à transferência da União para os governos subnacionais, os estudos de caso evidenciam que os programas universais - que finalmente incluíram os

estudantes da EJA entre os beneficiários do transporte escolar (PNTE), da merenda (PNAE), do livro didático (PNLD) e dos recursos descentralizados para as unidades escolares (PDDE) - melhoraram as condições de oferta da EJA e suprimiram obstáculos que dificultavam o acesso ou permanência de estudantes. Pode-se cogitar que, se tais programas não tivessem sido implementados, a redução de matrículas poderia ter sido ainda mais drástica.

No que concerne às transferências negociadas da União ao Estado e seus municípios, que são condicionadas pela adesão dos governos subnacionais aos programas federais de alfabetização (PBA) e elevação de escolaridade (Projovem ou Proeja), constatou-se que o governo estadual foi refratário a todos eles, provavelmente em razão da acirrada competição eleitoral que envolveu os partidos políticos que ocupavam os executivos federal e estadual (PT e PSDB, respectivamente) no período analisado (VIEIRA, 2011).

No que tange à participação dos municípios nos programas federais, o fator de competição eleitoral não se manifestou claramente, pois houve adesão de municípios governados por partidos que compõem e que não compõem a coalização de apoio ao governo federal (respectivamente Cubatão e Ribeirão Preto). A presença dos programas federais nos municípios paulistas foi reduzida e não obedeceu a um padrão claro: o Brasil Alfabetizado, aberto a qualquer município, esteve presente apenas em Cubatão e Ribeirão Preto (Dois Córregos não conseguiu mobilizar candidatos ao Programa); já o Projovem Urbano, originalmente focalizado em municípios com mais de 200 mil habitantes, recebeu a adesão de Ribeirão Preto, mas não a de Cubatão, Jundiaí ou São Caetano do Sul. O que foi possível observar, nos casos em que houve adesão dos municípios aos programas federais, é que isso não representou uma ampliação do atendimento final, mas sim a substituição dos serviços mantidos pelos municípios com recursos próprios ou a diversificação de formas de organização da EJA de modo a atrair grupos sociais distintos, sempre com risco de competição ou superposição e dificuldades de integração, com reduzido fluxo de egressos dos Programas para etapas subsequentes nos sistemas municipais de ensino. Devido à reduzida presença da rede federal de ensino no Estado, o Proeja foi encontrado apenas em Cubatão, atendendo a um público muito reduzido, já que a Unidade Descentralizada do IFET/SP não acolheu a proposta do Município para implementar o Proeja/FIC na etapa do Ensino Fundamental.

As relações entre o Estado e os municípios se caracterizam mais pela delegação de responsabilidades que pela colaboração propriamente dita. A Secretaria de Estado da Educação não provê qualquer aporte aos municípios, seja financeiro ou técnico, para a provisão da EJA. O Estado, que já se retirara unilateralmente da oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental em 1996[91], vem progressivamente se retirando também da oferta das séries finais, sem negociar com os municípios a transferência desse encargo, o que teve repercussões negativas nas matrículas dessa etapa. Conforme registrado no Quadro 3, embora, na maior parte dos casos (exceto em Jundiaí), tenha havido queda nas matrículas em ambas as redes, houve um nítido processo de municipalização das matrículas, especialmente visível nas séries finais do Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio (exceção feita a São Caetano do Sul, onde a rede estadual se manteve estável, enquanto a rede municipal se contraiu). Os estudos de caso registraram manifestações de insatisfação dos gestores municipais com respeito àquele que é o único ponto de contato entre as redes municipal e estadual de ensino: a transição dos egressos das séries iniciais para as séries finais, ou do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Considerados os dados reunidos nesta pesquisa, podemos afirmar que, exceto a redistribuição de recursos proporcionada pelo Fundeb, as demais relações federativas não obedeceram ao princípio redistributivo.

O equacionamento desse quadro é complexo, e um dos caminhos promissores parece ser o desenvolvimento de mecanismos horizontais de coordenação intergovernamental, que considerem o território como unidade de planejamento e ação, produzindo colaboração e sinergias que minimizem as desigualdades existentes entre os municípios. No caso paulista, esse caminho tem sido obstruído pela ausência de Plano Estadual de Educação[92] e pela recusa do governo estadual em aderir à proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC de constituição, em cada Unidade da Federação, de uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos[93]. Por

[91] A SEESP mantém o Programa Alfabetiza São Paulo, mas, ao menos no caso de Ribeirão Preto, não consultou nem negociou com a municipalidade a atuação da organização não governamental Alfabetização Solidária.

[92] Consultar: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=993:mais-da-metade-dos-estados-nao-possui-plano-estadual-de-educacao&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98

[93] Sobre esse programa, consultar: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_144.php

outro lado, não temos registro de consórcios intermunicipais envolvendo atividades de EJA, mas experiências promissoras de articulação intermunicipal foram reportadas nos estudos de caso de Ribeirão Preto (que, em 2005, liderou uma rede de 52 municipalidades do Nordeste Paulista em projeto de formação de educadores, patrocinado pela Fundação ABRINQ) e de Cubatão (que faz parte de um fórum de articulação regional de EJA que, desde 2012, envolveu administrações municipais da Baixada Santista).

3.4.4. Sobre o financiamento da EJA e a política de Fundos

Conforme assinalado no primeiro tópico das conclusões, os dados disponíveis sobre o financiamento da EJA são subdeclarados, incompletos e, em alguns casos, incongruentes, o que dificulta realizar comparações, tecer análises e extrair conclusões. Consideradas essas limitações, podemos afirmar que o Fundeb ampliou os recursos para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) em todos os municípios em que foram feitos estudos de caso, e mesmo aqueles com receita líquida negativa do Fundo (como os casos de Cubatão, Jundiaí e São Caetano do Sul) puderam ampliar o investimento nos sistemas municipais de ensino, o que provavelmente beneficiou todas as modalidades, incluindo possivelmente a EJA.

Nos poucos casos em que o registro de despesas com a EJA contabiliza os salários docentes - o que, segundo a literatura, varia entre 75 e 85% dos gastos do setor (Relatório, 2001; CARREIRA e PINTO, 2006) -, verificou-se que o percentual de gastos realizado na subfunção foram ínfimos, nunca superando 2% da despesa total realizada no setor.

Os dados relativos ao gasto por aluno na EJA no período de implementação de transição do Fundef para o Fundeb não estão disponíveis ou são pouco confiáveis, e seu comportamento ao longo do tempo não guarda uniformidade, oscilando para mais ou menos ao longo dos anos (nos casos de Jundiaí e São Caetano do Sul), mantendo-se estável (no caso de Dois Córregos) ou declinando (no caso de Ribeirão Preto).

Exceção feita a São Caetano do Sul, que declara valores extraordinariamente elevados de despesa na EJA (o que não foi possível aclarar devido à recusa da administração municipal em colaborar com a pesquisa), nos demais municípios em que foi possível apurar o gasto por aluno ao ano, as despesas realizadas são muito inferiores aos valores de referência da EJA no Fundeb paulista. Os depoimentos dos gestores

confirmam que, embora válidos para os cálculos de receita do Fundo, esses valores não são considerados como parâmetro para os gastos da modalidade, que são definidos em referência ao lugar secundário que a EJA ocupa na agenda educacional dos municípios, tomada por outros desafios como os da universalização da Pré-Escola e implantação do Ensino Fundamental de tempo integral.

É possível afirmar que a inscrição da EJA nas políticas universais da Educação Básica (alimentação, transporte, livro didático, descentralização de recursos) teve efeitos positivos sobre as condições de oferta escolar, mas a vigência do Fundeb em si não teve qualquer impacto positivo mensurável ou percebido pelos gestores sobre a modalidade.

Embora a análise de realidade seja limitada pela escassez de informações fidedignas sobre os custos e o gasto público com a alfabetização e o ensino de jovens e adultos, os dados disponíveis nos levam a concluir que o padrão de gasto atual é insuficiente para uma provisão de qualidade e que, nos moldes vigentes, a política de fundos que rege a colaboração intergovernamental é ineficiente para induzir os governos subnacionais a ampliar e qualificar o atendimento, que vem minguando ao longo do último quinquênio. Para além do incremento do financiamento público total para o setor educacional (em debate no âmbito do novo Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional), os caminhos de correção da situação atual passam, no curto prazo, pela remoção do teto de gasto e pela elevação do fator de ponderação do valor por aluno atribuído ao ensino de jovens e adultos nos fundos de financiamento da educação básica (Fundeb), de modo a incentivar os gestores a realizar investimentos na modalidade. Essa estratégia só terá eficácia, porém, se os valores de referência forem considerados não só para efeitos de captação dos recursos dos fundos, mas também para a execução dos gastos, cuja transparência pública requer urgente regulamentação nacional.

4. Referências

A educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo: síntese dos principais indicadores. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Centro de Informações Educacionais, 2005. Série Estudos.

ABRAHÃO, J.; FERNANDES, M. A. **Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos da área de Educação – SIGPE**: diagnóstico para 1995. Brasília, IPEA, 1999 (Textos para Discussão, 674).

ABRUCIO, F. L. *A coordenação federativa no Brasil*: a experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

ADRIÃO, T. SCHUVETER, M. H. *Conseqüências da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério nos municípios de Limeira e Santa Gertrudes-SP*. **Educação. Teoria e Prática** (Rio Claro), v. 13, p. 11-22, 2005.

ADRIÃO, T.; DRAGONE, A . *O Fundef e a educação básica em São Paulo*: análise de quatro municípios. **Educação. Teoria e Prática** (Rio Claro), Rio Claro, v. 12, n. 22, p. 43-48, 2004.

ALMEIDA, L. R. *O ensino noturno no Estado de São Paulo*: um pouco de sua história e de seus problemas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 49-62, ago. 1988.

ANCASSUERD, M. P. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC paulista*: conquista de direitos e ampliação da esfera pública. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009 (Tese de Doutoramento).

ANDRADE, E. R. **A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno"** : produzindo outsiders. 2004. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ARAÚJO, R. L. S. (coord.) **Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiro (ano base 2009)**. Relatório de pesquisa. Brasília, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2012.

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. *A educação de jovens e adultos*. IN: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÂO, T. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo, Xamã, 2001, p. 89-107.

ARROYO, M. G. *Educação de jovens e adultos*: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L. J. G; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adulto***s*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BARREYRO, G. B. *A terceirização na execução de políticas de alfabetização de adultos*: sobre escolas, igrejas e associações comunitárias. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, p. 15-26, 2007.

BARROSO, João. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. **Educação e Sociedade**. vol.26, n.92, pp. 725-751, 2005.

BASSI, Marcos. **Gestão e financiamento da educação básica**: repercussões do FUNDEF em sete municípios paulistas. São Paulo, PUCSP, 2001.

BEISIEGEL, C. R. *A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*. **Alfabetização e Cidadania** (São Paulo), São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BÓGUS, L.; ROSEMBERG, F. *Analfabetismo, gênero e raça no Brasil*. In: PAULINO, Ana Yara . (Org.). **Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais**. São Paulo: EDUC, 1997.

BORGES, V. O. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**: impactos financeiros junto aos governos estaduais e municipais nos primeiros cinco anos de sua implantação. Brasília, UnB, 2007 (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. **Emenda Constitucional 53**, de 19 de dezembro de 2006./

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007.

BRASIL. **Lei º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC. IFETSP. **Relatório de gestão do Exercício 2010**. São Paulo, março 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Siope – Manual de Orientação para o usuário**. Brasília: FNDE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Brasil - educação e aprendizagens ao longo da vida**: d**ocumento nacional preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, maio 2008, 37p.

BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Brasília, jun. 2009.

BRUNEL, C. T. do N. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALLEGARI, César (org.). **FUNDEB: financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5ª ed. São Paulo: IBSA/APEOSP, 2010.

Caracterização socioeconômica das regiões do Estado de São Paulo: Região Administrativa de Ribeirão Preto. São Paulo, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2012.

CARRANO, P. *Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude*: o desafio de compreender os sentidos das presenças dos jovens na escola de segunda chance. In: MACHADO, M. M.(org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/Mec. UNESCO, 2008.

CARRANO, P. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude*: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007, pp. 55-67.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R.. **Custo aluno qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2007.

CARVALHO, C. P. **O ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, M. P. **A Educação de Jovens e Adultos nas gestões Covas – Alckmin (1995-2005)**: o que virá depois? São Paulo, FEUSP, 2006 (Dissertação de Mestrado).

CASTRO, J. A. *Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil*: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO PRETO. **Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto**: uma construção coletiva. Ribeirão Preto, jun. 2008.

CUBATÃO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Serviço de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular da EJA de Cubatão**: versão preliminar. Cubatão, novembro de 2011.

CURI, C. R. J. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, CNE, 2000.

DATAECO Pesquisas inteligentes de opinião e mercado. **Relatório educacional – Dois Córregos/SP**. 2008.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro. IN: IRELAND, T. et al (Orgs.*)*. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: UNESCO/MEC, 2004, p. 41-82.

Desenvolvimento e inclusão social: os indicadores do Estado de São Paulo. São Paulo, Fundação SEADE, 2006.

DI PIERRO, M. C. *Descentralização, focalização e parceria:* uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educ. em Pesquisa**, vol. 27, n. 2, jul./dez. 2001, p. 321-337.

DI PIERRO, M. C. *Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação*. **Revista Educação** (UFSM), v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008 (disponível em http://www.ufsm.br/revistaeducacao)

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

DI PIERRO, M. C. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985-1999**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG: 2000).

DI PIERRO, M. C. *Una evaluación de los progresos y las limitaciones de las políticas públicas recientes de educación de jóvenes y adultos en Brasil*. In: FINNEGAN, Florencia (Org.). **Educación de jóvenes y adultos**: políticas, instituciones y prácticas. Buenos Ayres: Aique Educación, 2012, v. 1, p. 45-70.

DI PIERRO, M. C., GRACIANO, M. *Educación de personas jóvenes y adultas en Brasil*. IN: **La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe**: hacia un estado del arte (Informe regional de la América Latina y Caribe para la Conferencia de Seguimiento a Confintea, Bangcoc, sept. 2003). Santiago de Chile, Hamburgo: UNESCO/OREALC, UIE/UNESCO, 2003.

DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

DI PIERRO, M. C.; LOPES, V. V.; PEREIRA, K. A**. Diagnóstico da situação educacional do Litoral Paulista**. São Paulo, Instituto Polis, dez. 2012 (relatório de pesquisa).

DI PIERRO, M. C.; VIEIRA, R. S. **O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo**. São Paulo, 2009, mimeo.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERRARO, A. R. *História quantitativa da alfabetização no Brasil*. IN: Ribeiro, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo, Global, 2004, p. 195-207.

FERRAZ, A. F. F. **Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos nos municípios paulistas**: contribuição aos estudos do impacto do FUNDEB no Estado de São Paulo. São Paulo, FEUSP, set. 2012 (Relatório final de Iniciação Científica).

FIPE (Fundação Instituto de Pesquisa Econômica). **Pesquisa jovem paulista 2020**: sumário executivo. São Paulo, Coord. Estadual de Juventude/Sec. de Relações Institucionais, jun. 2010.

FURLAN, R. M. C. **Políticas Públicas de educação de jovens e adultos nas escolas Estaduais de São Paulo**: avanços e desafios à sua consolidação. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, 2007 (Mestrado).

GALVÃO, A. M., DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, 2)

GOBETTI, Sérgio Wulff. **Estimativa dos Investimentos Públicos**: um novo modelo de análise da execução orçamentária aplicado às contas nacionais. Brasília: ESAF, 2006. 51p.

GOUVEIA, A. B. *Financiamento da educação e o município na federação brasileira*. **RBPAE**, v. 24, n. 3, p. 437-465, set./dez. 2008b.

GOUVEIA, A. B. *Políticas e financiamento da EJA*: As mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na educação de jovens e adultos. **Eccos**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 379-395, jul./dez. 2008a.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. *Financiamento da Educação e a Questão Metropolitana.* In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **40 anos da Pós Graduação em Educação no Brasil**: produção do conhecimento, poderes e práticas. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

GUIMARÃES, S. M. **Trocando Lições**: (re)vivendo a história do Programa de Alfabetização de Adultos - Suplência I de Ribeirão Preto – SP. São Carlos, UFSCar, 2001 (Dissertação de Mestrado).

HADDAD, S. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002 (Estado do Conhecimento, 8).

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos (1964 - 1985**). São Paulo, FEUSP, 1991.

HADDAD, S. **O Ensino Supletivo no Brasil**: estado da arte. Brasília, INEP, 1987.

HADDAD, S. *Os desafios da educação de jovens e adultos*. IN: GRACIANO, M. (coord.) **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. São Paulo, Ação Educativa, 2007 (Em Questão, 4), p. 25-28.

HADDAD, S. *Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local*. IN*:* HADDAD, S. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, Ação Educativa, Fapesp, 2007, p. 7-25.

HADDAD, S. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil*. IN: CARUSO, A.; DI PIERRO, M. C.; RUIZ, M.; CAMILO, M. (Orgs.). **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Pátzucuaro, México: 2008.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos.* In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2005, p. 83-126. Coleção Educação para Todos, 6.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. *Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo*. Brasília, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.74, n. 178, p.495–528, 1993.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. *A política de educação de jovens e adultos do governo Lula*. IN: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, agosto– de 2005, p. 347-357 (Educação para Todos, 3).

INÁCIO, R. S. B. **Educação profissional de jovens e adultos**: determinações escolares e sociofamiliares para permanência e sucesso no PROEJA. São Paulo, UNICSUL, 2011 (Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais).

Indicadores sociais de Jundiaí: Censo 2010, IPRS, Futuridae, IDSUS e Segurança Pública. Jundiaí, L. F. NOVAIS Consultores, 2012.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). *Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil no período 2004-2009*. **Comunicados do IPEA** n. 70. Brasília, dez. 2010.

KRAWCZYC, N. R; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo, Xamã, 2008.

Litoral sustentável: diagnóstico de Cubatão. São Paulo, Instituto Polis, **Boletim 1**, dez. 2012.

MARIGUETTI, Luiz Roberto. **A EJA na perspectiva histórica das Diretrizes Curriculares Nacionais:** o Projeto Trocando Lições na ótica dos professores. Ribeirão Preto, Centro Universitário Moura Lacerda, 2008 (Dissertação de Mestrado0.

MARTINS, A. M. *O processo de municipalização no Estado de São Paulo*: um novo desenho da política educacional. IN: MARTINS, A.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. de (orgs.) **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro, DP&A, 2004, p. 151-177.

MENZIO, M. T. N**. As possibilidades de uma formação crítico-reflexiva para o aluno do ensino técnico no âmbito dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo a partir do curso técnico de informática do campus Cubatão. São Paulo; SP UNICSUL, 2011 (Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais).

MESSINA, G. **La educación básica de adultos***:* la outra educación. Santiago de Chile, Unesco/Orealc, 1993.

MOREIRA, F. A. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo**. Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, Unesco, mar. 2010.

OLIVEIRA, R. P. *Reformas educativas no Brasil na década de 90*. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P.(org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, J. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-539, 2006.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PASTORE, J. D. **Parcerias entre organizações sociais e governo como política de alfabetização e escolarização inicial de jovens e adultos no Estado paulista**: o Programa Alfabetiza São Paulo. São Paulo, FEUSP, 2012 (relatório de pesquisa apresentado para exame de qualificação ao Mestrado).

PAVAN, R. **A municipalização do ensino fundamental**: o caso de Santos e Jundiaí. São Paulo, PUCSP, 1998 (Dissertação de Mestrado em Educação)

PINTO, J. M. R. *A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo*. **Educ. Soc**. 2007, vol.28, n.100, pp. 877-897.

PINTO, J. M. R. *Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)*. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

Rede urbana e regionalização do Estado de São Paulo. São Paulo, EMPLASA, 2011.

Relatório sobre Financiamento da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.117-136, jan./dez 2001.

RIBEIRO, V. M.; BATISTA, A. A. G. *Compromisos y desafíos para un Brasil alfabetizado*. **Educación de Adultos Y Desarrollo**, v. 67, p. 153-184, 2006.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. *Analfabetismo, gênero e raça no Brasil*. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, 1995/1996, p. 110-121.

RUMMERT, S. M. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI*: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**, n. 2, jan./abr. 2007, Lisboa, p. 35-50.

SANTOS, I. B. **Educação de jovens e adultos**: a questão do financiamento no Município de Barra do Choça. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2008 (Monografia de conclusão de curso de Pedagogia).

SEADE (Fundação Serviço Estadual de Análise de Dados). **O Estado dos municípios 2004-2006**. Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS). Metodologia. São Paulo, 2008.

SEADE (Fundação Serviço Estadual de Análise de Dados). **Pesquisa de Emprego e Desemprego** (PED). São Paulo, 2010.

SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). *A inversão da pirâmide etária paulista*. **São Paulo Demográfico**, v. 10, n. 3. São Paulo, abril 2010.

SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). **O Estado dos municípios 2004-2006. Índice Paulista de Responsabilidade Social**. *Metodologia.* São Paulo, 2008.

SILVA, A. (ed.). **Educadores de EJA em ação**. Ribeirão Preto, CEFORPE, IPERP, FOREJA, 2005.

SPOSITO, M. P.; HADDAD, S.; ABBONIZIO, A.; NASCIMENTO, E. P.; ARANTES, F.; POZZE, F.; VICTOR, K. **Juventude, escolarização e poder local**: relatório da primeira fase da pesquisa políticas públicas de educação de jovens e adultos e juventude na região metropolitana de São Paulo. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

VIEIRA, R. S. **O regime de colaboração entre União e o Estado de São Paulo na oferta de políticas de EJA no período 2003-2009**. São Paulo, FEUSP, 2011 (Dissertação de Mestrado).

VOLPE, G. C. M. **O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006**: farelos de migalhas. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2010 (Tese de Doutoramento).

YAZAKI, L.M. *Análise da fecundidade no Estado de São Paulo*. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 22, n. 1, p. 48-65, jan./jun. 2008..

Sítios *c*onsultados na rede mundial de computadores

FNDE – www.fnde.gov.br

Fundação Seade – www.seade.gov.br

GEPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da UNICAMP http://www.fe.unicamp.br/gepeja/publicacoes.htm

IBGE – www.ibge.gov.br

INEP – www.inep.gov.br

IPEA – www.ipea.gov.br

Portal da Transparência. Controladoria Geral da União. Presidência da República http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em: 11 mai. 2011.

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – www.educacao.sp.gov.br

ANEXO 1

Instrumento de coleta de informações junto à rede estadual de educação

Nome do município	**Data da coleta:**
E-mail: **Endereço:**	

A. Informações sobre o informante *(apresentar "Termo de consentimento livre e esclarecido")*

1. Nome:
2. Sexo:
3. Cor/etnia:
4. Idade:
5. Formação?
6. Cargo/função:
7. Há quanto tempo trabalha na diretoria de ensino/escola?
8. Há quanto tempo trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
9. Recebeu alguma formação para EJA? *(se sim, especificar)*

B. Informações gerais sobre a EJA no município:

1. Como se organiza a gestão da EJA na diretoria de ensino? Há um departamento específico responsável? Quantas pessoas estão envolvidas?
2. Quais são as etapas da EJA atendidas pela rede estadual? *(alfabetização, EF1, EF2, EM, EP, outra)*
3. Você poderia dimensionar e caracterizar o atendimento da EJA *(no município ou somente na escola em questão)*? *(solicitar as estatísticas estaduais: escolas, matrículas por etapa, rendimento, docentes, etc)*

   3.1 Quais tipos de curso são oferecidos? *(presencial, semipresencial, à distância)*

   3.2 Como funcionam os cursos? (*carga-horária, duração, controle da presença, avaliações, regime – modular, anual, semestral)*

4. De acordo com a sua percepção, qual o perfil dos estudantes da EJA? Você observa alguma tendência marcante *(predomínio de grupos por gênero, geração ou raça dependendo da etapa em questão) Em caso positivo, como você explica as tendências observadas?*

   4.1 É possível observar alterações nessa tendência nos últimos seis anos (*p.e. juvenilização*)?

   4.2 Há alguma orientação curricular ou política específica para esses grupos?

   4.3 Há atendimento a pessoas com necessidades especiais? Como?

5. Como é feito o diagnóstico da demanda por EJA? *(se usam bases de dados socioeconômicos e quais; como apuram demanda, se há chamada pública, etc)*

6. Quais são as ações da diretoria de ensino para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?

7. Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no EF. Quais as ações da diretoria de ensino ou da escola para garantir o fluxo escolar na EJA (a continuidade da alfabetização para EF e depois para EM)?

8. Jovens com defasagem idade-série que estão no ensino regular costumam ser encaminhados para a EJA? Como ocorre esse processo?

9. Você saberia informar a taxa de reprovação e a taxa de evasão da EJA na escola? Como poderia explicá-las?

10. Quem é o responsável por declarar as informações dos alunos e das matrículas de EJA ao Censo Escolar? Como isso é feito?

11. O programa conta com um sistema de planejamento, monitoramento e/ou avaliação de seus resultados? *Se sim, como ele funciona?*

12. Como ocorre a articulação com a Secretaria Municipal de Educação em relação à EJA?

C. Informações sobre a transição FUNDEF/FUNDEB

1. Como se deu a evolução das matrículas de EJA na rede estadual nos últimos seis anos (2005-2011)?

   1.1 As matrículas se ampliaram ou reduziram? Houve uma tendência à abertura ou fechamento de turmas? Como isso ocorreu? Por quê?

   1.2 Houve expansão/redução de alguma etapa específica? Como isso ocorreu? Por quê?

   1.3 Houve alguma alteração dessa dinâmica com o FUNDEB, a partir de 2007? Como isso ocorreu? Por quê?

2. Como a diretoria de ensino toma decisões de ampliação ou redução da oferta de EJA? Como vocês fazem para viabilizar isso em termos de recursos físicos,

humanos e financeiros? *Verificar se há constrangimentos financeiros ou de outra ordem para essa tomada de decisão.*

3. Você poderia fazer uma breve avaliação da EJA no período de vigência do FUNDEF (96-2006)? Quais as diferenças em relação ao período do FUNDEB (2007-2011)?
4. É possível reconhecer algum impacto positivo ou negativo da vigência do FUNDEB, a partir de 2007? Explique.
5. Na sua opinião, quais são os desafios/principais questões para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no município?

D. Estrutura, funcionamento, recursos humanos

1. A EJA possui projeto político-pedagógico e/ou proposta curricular sistematizada? *Em caso positivo, solicitar cópia(s).*
2. Sobre os recursos financeiros para viabilizar a EJA na rede estadual:

   2.1 De que forma se dá a autorização (empenho do recurso), a despesa e o registro dos gastos em EJA?

   2.2 Como ocorre esse processo? Quem é responsável? Como ocorre o controle sobre as receitas e as despesas da modalidade? Os gastos são contabilizados em separado das outras modalidades?
3. Como ocorre a certificação? Os alunos participam do ENCCEJA? *Especificar.*
4. Quais são os horários dos cursos de EJA *(matutino, vespertino, noturno)*?
5. E os locais de atendimento *(escola, locais cedidos, adaptados, etc)*?
6. Há disponibilidade de equipamentos nesses locais *(bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esportes, recursos audiovisuais, etc)*?
7. Há distribuição de livros didáticos? Especificar e quantificar.
8. A rede estadual de EJA participou do PNLA – Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (2007)? *Está participando do PNLD/EJA ensino fundamental (2011)?* Vai participar do PNLD/EJA ensino médio (2012)?
9. A EJA se ocupa da continuidade de estudos dos egressos? Para onde e como são encaminhados após a conclusão de estudos?
10. Qual o vínculo de trabalho d@s educador@s? *(são voluntários não remunerados, educadores que recebem alguma ajuda de custo ou profissionais assalariados, são concursados)* Eles atuam em outras atividades profissionais relacionadas à educação? *Em caso positivo, especificar.*
11. Quais os critérios e procedimentos de recrutamento, seleção e progressão na carreira d@s educador@s? Qual a formação mínima exigida? Qual a formação predominante?

ANEXO 2a

Instrumento de coleta de informações junto à rede municipal de educação

Nome do município:		**Data da coleta:**
Fone:	**E-mail:**	**Endereço:**

A. Informações sobre o informante *(apresentar "Termo de consentimento livre e esclarecido")*

1. Nome:
2. Sexo:
3. Cor/etnia:
4. Idade:
5. Formação:
6. Cargo/função:
7. Há quanto tempo trabalha na Secretaria de Educação?
8. Há quanto tempo trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
9. Recebeu alguma formação para EJA? *(se sim, especificar)*

B. Informações gerais sobre a EJA no município:

10. Qual é o órgão gestor da EJA no município? Qual sua posição no organograma da secretaria de educação?
11. Você sabe dizer como se deu a origem da EJA na rede municipal? Há quanto tempo?
12. Há legislação ou regulamentação municipal sobre EJA? *(se sim, solicitar os documentos).*
13. Como se dá a gestão da EJA no município?

    4.1 Quais são, em linhas gerais, os departamentos, cargos, funções, número de pessoas envolvidas com a EJA? *(setores administrativos, pedagógicos, de supervisão, etc)*

    4.2 Há coordenação intersecretarial? Há algum tipo de parceria ou ação coordenada com outras secretarias? *(trabalho, assistência, saúde, juventude, cultura etc)*

    4.3 Há programas específicos? *(nomes e breve descrição, se houver)*

14. Quais são as etapas da EJA atendidas pela rede municipal? *(alfabetização, EF1, EF2, EM, EP, outra)*
15. Você poderia dimensionar e caracterizar o atendimento da EJA? *(solicitar as estatísticas municipais: escolas, matrículas por etapa, rendimento, docentes, alunos etc)*

    6.1 Quais tipos de curso são oferecidos pelo município? *(presencial, semipresencial, à distância)*?

    6.2 Como funcionam os cursos presenciais? (*carga-horária, duração, controle da presença, avaliações, regime – modular, anual, semestral)*

6.3 Como funcionam os cursos semipresenciais? (*carga-horária, duração, controle da presença, avaliações, regime – modular, anual, semestral)*

6.4 Há atendimento no campo? *Em caso positivo, caracterizar.*

16. De acordo com a sua percepção, qual o perfil dos estudantes da EJA? Você observa alguma tendência marcante? *(predomínio de grupos por gênero, geração ou raça dependendo da etapa em questão) Em caso positivo, como você explica as tendências observadas?*

    7.1 É possível observar alterações nessa tendência nos últimos seis anos, de 2005 a 2011 (*p.e. juvenilização*)?

    7.2 Há alguma orientação curricular ou política específica para esses grupos?

    7.3 O município atende jovens e adultos com necessidades especiais? Como?

17. Como é feito o diagnóstico da demanda por EJA? Há chamada pública? *(usam bases de dados socioeconômicos? Quais? Como apuram demanda? Houve algum censo específico?)*

18. Quais são as ações da secretaria para incentivar/facilitar a matrícula em cursos de EJA?

19. Uma das grandes dificuldades da EJA é a passagem de programas de alfabetização para a continuidade no EF. Quais as ações da secretaria para garantir o fluxo escolar na EJA (a continuidade da alfabetização para EF e depois para EM)?

20. Jovens com defasagem idade-série que estão no ensino regular costumam ser encaminhados para a EJA? Como ocorre esse processo?

21. Você saberia informar a taxa de reprovação e a taxa de evasão da EJA? Como poderia explicá-las?

22. Quem é o responsável por declarar as informações dos alunos e das matrículas de EJA ao Censo Escolar? Como isso é feito?

23. O programa conta com um sistema de planejamento, monitoramento e/ou avaliação de seus resultados? *Se sim, como ele funciona?*

24. Como ocorre a articulação com a Secretaria Estadual de Educação em relação à EJA? Há alguma forma de cooperação para o oferecimento da EJA no ensino fundamental? E no médio?

25. Há outras iniciativas de EJA federais, estaduais, empresariais, de universidades e/ou da sociedade civil?

    Em caso positivo

    16.1 Quais? Existe algum tipo de articulação entre as instituições que desenvolvem tais atividades?

    16.2 Há alguma parceria com governo federal? *(Brasil Alfabetizado, ProJovem, etc)*

17. Há algum tipo de articulação, cooperação, colaboração com municípios vizinhos envolvendo a EJA? *(parcerias no campo financeiro, pedagógico ou técnico-administrativo).* Em caso positivo, especificar.

C. Informações sobre a transição FUNDEF/FUNDEB

6. Como se deu a evolução das matrículas municipais de EJA nos últimos seis anos (2005-2011)?

1.4 As matrículas se ampliaram ou reduziram? Houve uma tendência à abertura ou fechamento de turmas? Como isso ocorreu? Por quê?

1.5 Houve expansão/redução de alguma etapa específica? Como isso ocorreu? Por quê?

1.6 Como você explica a tendência de aumento dos cursos de EJA de tipo semipresencial no município?

1.7 Os dados do Censo Escolar apontam que houve uma acentuada queda de matrículas municipais de EJA de 2005 para 2006 (de 5.002 a 2.681); já em 2007 foram registradas 7.518, chegando a 9.500 em 2009. No entanto, em 2010, houve queda de 25% das matrículas. Você poderia explicitar os razões que explicam essa dinâmica?

7. Como a secretaria de educação toma decisões de ampliação ou redução da oferta de EJA? Como vocês fazem para viabilizar isso em termos de recursos físicos, humanos e financeiros? *Verificar se há constrangimentos financeiros ou de outra ordem para essa tomada de decisão.*

8. Você poderia fazer uma breve avaliação da EJA no período de vigência do FUNDEF (96-2006)? Quais as diferenças em relação ao período do FUNDEB (2007-2011)?

9. É possível reconhecer algum impacto positivo ou negativo da vigência do FUNDEB, a partir de 2007? Qual?

D. Informações sobre financiamento

1. Em relação ao financiamento da EJA (empenho do recurso, a despesa e o registro do gasto):

    1.1 Como ocorre esse processo? Quem é o responsável? Quem faz a solicitação? Quem autoriza?

    1.2 O departamento de EJA tem algum controle sobre as receitas e as despesas da modalidade?

    1.3 O que é incluído nos gastos? *(pessoal, material, instalações físicas, serviços de terceiros, etc)*

    1.4 Você saberia me dizer qual a distribuição interna dos gastos em EJA para o período 2005-2011? *(proporção aplicada em pagamento de pessoal, formação, material didático, assistência ao estudante, infraestrutura, administração, etc.)*

    1.5 Os gastos são contabilizados em separado das outras modalidades?

2. Você sabe dizer se o município acessou recursos dos programas *Recomeço (2001-2002)/Fazendo Escola (2003-2006)* durante a vigência do FUNDEF?

3. Como ocorre a declaração das despesas em EJA *(mencionar o SIOPE e o Finbra)*? Quem é responsável por fornecer as informações aos sistemas? Como isso é feito?

4. É possível reconhecer mudanças em relação ao financiamento da EJA com o FUNDEB? Quais?

5. Essas mudanças, na sua percepção, alteraram a qualidade da oferta dos cursos de EJA? Houve uma melhora ou a situação piorou?

E. Estrutura, funcionamento, recursos humanos

12. A EJA possui projeto político-pedagógico e/ou proposta curricular sistematizada? *Em caso positivo, solicitar cópia(s).*

13. O município provê certificação? Os alunos participam do ENCCEJA? *Especificar.*

14. Quais são os horários dos cursos de EJA *(matutino, vespertino, noturno)*?

15. E os locais de atendimento *(escola, locais cedidos, adaptados, etc)*?

16. Há disponibilidade de equipamentos nesses locais *(bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esportes, recursos audiovisuais, etc)*?
17. Qual o material didático utilizado? É específico para EJA?
18. O município participou do PNLA – Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (2007)? Está participando do PNLD/EJA ensino fundamental (2011)? Vai participar do PNLD/EJA ensino médio (2012)?
19. A EJA se ocupa da continuidade de estudos dos egressos? Para onde e como são encaminhados após a conclusão de estudos?
20. Qual o vínculo de trabalho d@s educador@s? *(são voluntários não remunerados, educadores que recebem alguma ajuda de custo ou profissionais assalariados, são concursados)* Eles atuam em outras atividades profissionais relacionadas à educação? *Em caso positivo, especificar.*
21. Quais os critérios e procedimentos de seleção e progressão na carreira d@s educador@s? Qual a formação mínima exigida? Qual a formação predominante?

E. Estrutura, funcionamento, recursos humanos

Questionário	**Observações**
1. A EJA possui projeto político-pedagógico e/ou proposta curricular sistematizada?	*Em caso positivo, por favor, anexar cópia(s).*
2. O município provê certificação dos alunos de EJA? Os alunos participam do ENCCEJA?	*Especificar.*
3. Quais são os horários dos cursos de EJA?	*Matutino, vespertino, noturno*
4. Quais são os locais de atendimento?	*Escola, locais cedidos, adaptados, etc*
5. Há disponibilidade de equipamentos nesses locais?	*Bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esportes, recursos audiovisuais, etc*
6. Qual o material didático utilizado? É específico para EJA?	
7. O município participou do PNLA – Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (2007)? Está participando do PNLD/EJA ensino fundamental (2011)? Vai participar do PNLD/EJA ensino médio (2012)?	
8. A EJA se ocupa da continuidade de estudos dos egressos? Para onde e como são encaminhados após a conclusão de estudos?	
9. Qual o vínculo de trabalho d@s educador@sEles atuam em outras atividades profissionais relacionadas à educação? Em caso positivo, especificar.	*São voluntários, recebem alguma ajuda de custo ou profissionais assalariados. São concursados?*
10. Quais os critérios e procedimentos de seleção e progressão na carreira d@s educador@s?	*Qual a formação mínima exigida? Qual a formação predominante?*

ANEXO 2b

Instrumento de coleta de informações junto à rede municipal de educação – Aspectos financeiros

Nome do município:	**Data da coleta:**
Fone:	**E-mail:**
Endereço:	

A. Informações sobre o informante *(apresentar "Termo de consentimento livre e esclarecido")*

10. Nome:
11. Sexo:
12. Cor/etnia:
13. Idade:
14. Formação:
15. Cargo/função:
16. Há quanto tempo trabalha na Secretaria de Educação?

B. Informações gerais sobre a divisão técnico-financeira da secretaria de educação

26. Como se organiza a Diretoria técnico-financeira da Secretaria de Educação, quais são as atribuições do órgão?

C. Informações relativas ao financiamento da EJA

6. Em relação ao financiamento da EJA (empenho do recurso, a despesa e o registro do gasto):
    - 1.1 Como ocorre esse processo? Quem é o responsável? Quem faz a solicitação? Quem autoriza?
    - 1.2 O departamento de EJA tem algum controle sobre as receitas e as despesas da modalidade?
    - 1.3 O que é incluído nos gastos? *(pessoal, material, instalações físicas, serviços de terceiros, etc)*
    - 1.4 Você saberia dizer qual a distribuição interna dos gastos em EJA para o período 2005-2011? *(proporção aplicada em pagamento de pessoal, formação, material didático, assistência ao estudante, infraestrutura, administração, etc.)*
    - 1.5 Os gastos são contabilizados em separado das outras modalidades?
27. Qual o montante anual de despesas da EJA no período 2005-2010? Em média, qual o valor por aluno? Houve aumento ou diminuição de recursos da EJA nesse período? *Solicitar planilhas das receitas, dos valores orçados e executados. Apresentar dados Finbra, Siope e Siapnet.*

28. Você saberia dizer quanto esse valor representa do total de gastos municipais na Educação?
29. Quais são as fonte(s) de receita da EJA (orçamento municipal, transferências intergovernamentais, outra, etc.)?
30. São utilizados na EJA recursos provenientes de transferências governamentais voluntárias? *Se sim, quais são? Como eles são repassados? (convênios, contratos, etc).*
31. Todo ano o FNDE divulga o valor aluno/ano estimado para o FUNDEB no Estado de São Paulo por modalidade e etapa de ensino. Em 2009, a modalidade EJA teve como valor R$ 1.810,44. Esse valor é utilizado como baliza para os gastos em EJA?
32. Como ocorre a declaração das despesas em EJA para a publicização dos dados *(mencionar o SIOPE, Fibra e TCE)*? Quem é responsável por fornecer as informações aos sistemas? Como isso é feito?
33. Em relação à EJA, você sabe se o município acessou recursos dos programas *Recomeço (2001-2002)/Fazendo Escola (2003-2006)* durante a vigência do FUNDEF? Como era realizado o financiamento da EJA durante o FUNDEF?
34. É possível reconhecer mudanças em relação ao financiamento da EJA com o FUNDEB? Quais? *Se o município recebia recursos do Fazendo Escola, o que mudou com o FUNDEB?*
35. Essas mudanças, na sua percepção, alteraram a qualidade ou quantidade da oferta dos cursos de EJA? Houve uma melhora ou a situação piorou?
36. Foi perceptível um aumento considerável do número de matrículas semipresenciais de EJA entre 2005 e 2010. Aproximadamente 90% das matrículas municipais de EJA são do tipo semipresencial, mas o FUNDEB não considera essas matrículas. Quais são os impactos disso no financiamento da modalidade?
37. Vocês participam do Conselho Municipal do FUNDEB? Ocorre algum controle em relação à utilização dos recursos do fundo na EJA?

C. Informações gerais relativas ao financiamento da educação

38. E em relação à educação básica regular, qual o impacto trazido pelo FUNDEB?
39. Houve um incremento das receitas vinculadas à educação com o fundo? O município é beneficiado pelo fundo ou "perde" recursos? *Solicitar planilhas das receitas, dos valores orçados e executados vinculados à educação.*
40. O município gastou nos últimos anos os 25% das transferências e impostos em educação?

ANEXO 3

Matrículas em EJA e FUNDEB (Nota Técnica)

Fernando Guarnieri

Nesta análise procuramos responder algumas questões quanto à caracterização das matrículas em EJA e a relação entre essas matrículas e os recursos provenientes do FUNDEB. Com a implantação do FUNDEB esperava-se um aumento das matrículas de EJA (passaram a ser remuneradas pelo fundo); mas os dados contestam, há uma diminuição geral no número de matrículas, em todas as dependências administrativas.

- Pergunta de pesquisa: por que isso está acontecendo?
- Hipóteses em análise (banco de dados e estudos de caso)

1. O incentivo concedido pela politica _e inoperante, insuficiente.
2. O padrão de gestão está operando no sentido inverso em relação à política do Fundeb, ou seja, há outros elementos da gestão (que não o financiamento) agindo.

3. O problema está na demanda social, que está diminuindo ou não está se manifestando por alguma razão.

As perguntas feitas ao banco foram:

1. Como se caracterizou a evolução das matrículas de EJA no período 2005-2006 (FUNDEF), 2007-2008 (transição) e 2009-2010 (FUNDEB), nas redes municipais e estadual? [houve crescimento ou queda no número de matrículas no período anterior e posterior ao FUNDEB? Com qual intensidade?] [podemos considerar 2 ou 3 períodos]

2. Há alguma relação entre tamanho do município (porte populacional) e evolução das matrículas de EJA (municipal e estadual, 2005 a 2010)? E entre a evolução de matrículas e a Região Administrativa?

3. Há alguma relação entre taxa de urbanização e evolução das matrículas de EJA (municipal e estadual, 2005 a 2010)? [a tendência de queda foi mais acentuada nos pequenos ou grandes centros urbanos? Tem alguma relação com a localização ou RA?]

4. Há relação entre evolução das matrículas de EJA/taxa de participação da EJA (2005 a 2010) e o PIB, IDH, IPRS e a incidência de pobreza? [oferecimento da EJA e indicadores socioeconômicos]

5. Há alguma relação entre evolução das matrículas de EJA (municipal e estadual, 2005 a 2010)/taxa de participação da EJA no município e variação da taxa de analfabetismo entre 2000 e 2010 (rural/urbano)? E entre a EJA e o número absoluto de analfabetos (nos grandes municípios a taxa de analfabetismo é baixa, mas há um grande contingente de analfabetos, é possível definir classes - intervalos de quantidade – para compará-los)? [relação entre oferecimento da EJA e indicadores educacionais]

6. Há alguma relação entra evolução das matrículas de EJA/taxa de participação da EJA (2005 a 2010) e receita orçamentária per capita (2009), receita do FUNDEB aluno/ano (2005, 2007 e 2009), se apresentou receita líquida do FUNDEB negativa ou positiva (2009), receitas vinculadas à Educação per capita (2009)?

7. Há mudanças no perfil de financiamento da EJA (despesas aluno/ano e despesas totais na EJA) em 2005-2006 (FUNDEF), 2007-2008 (transição) e 2009 (FUNDEB)? [aumento ou diminuição na amostra? Isso tem relação com o porte populacional? Isso tem relação com a evolução das matrículas?]

8. Há alguma relação entra evolução das matrículas de EJA/taxa de participação da EJA (2005 a 2010) e despesa em EJA aluno/ano (2005-2009)? E entre evolução das matrículas de EJA (2005 a 2010) e as despesas em EJA em relação à despesas na função educação (2005-2009)?

Para responder a essas questões foi construído um banco de dados que traz informações sobre 128 municípios do estado de São Paulo num intervalo de tempo que

vai de 2005 a 2010. Essas informações compreendem 203 variáveis que incluem características sociodemográficas, informações sobre educação e informações sobre finanças de cada município.

Segue abaixo a análise de cada uma das questões acima onde além dos resultados abordamos as opções metodológicas adotadas. No final do documento teceremos algumas considerações sobre formas de aprimorar a análise e sugeriremos alguns critérios para selecionar municípios para a fase qualitativa da pesquisa.

Questão 1 - Caracterização da variação das matrículas em EJA

A Figura 1 mostra a variação no número de matrículas em EJA entre 2005 e 2009 para todos os municípios da amostra. Vemos que, com apenas sete exceções, o número de matrículas em EJA cai na maior parte dos municípios paulistas. As sete exceções são: Colômbia, Cruzália, Dobrada, Guatapara, Ibirarema, Marinópolis e Ribeirão dos Índios. Estes municípios pertencem a Regiões Administrativas diferentes, sendo dois da RA de Marília e dois da RA de Presidente Prudente, com nível de IDHM que varia de 272 a 577 e IPRS variando do grupo 1 a 5. Uma característica que eles têm em comum é estarem entre os municípios com o menor número de matrículas em 2005.

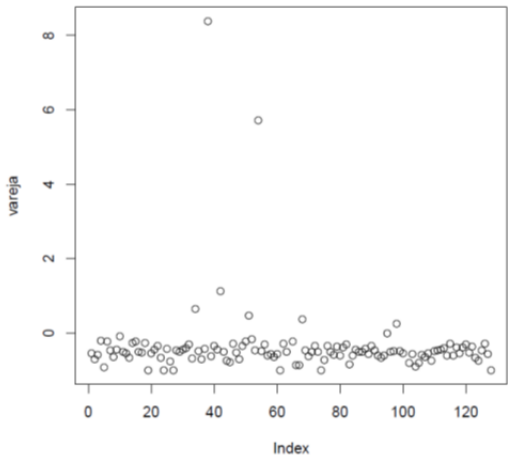


Figura 1: Variaçao no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010

A Figura 2 mostra a distribuição da variação nas matrículas em EJA por ano na rede municipal. Vemos que apesar de semelhantes, o único ano em que 50% dos

municípios apresentaram aumento no número de matricula foi o ano de 2008. Em 2007 e 2010 75% dos municípios apresentaram queda no número de matrículas, mas as maiores quedas se deram nos anos de 2009 e 2010 o que pode ser visto pela extensão do primeiro quartil que é de aproximadamente 16% nestes anos contra 14% em 2006 e 2007.

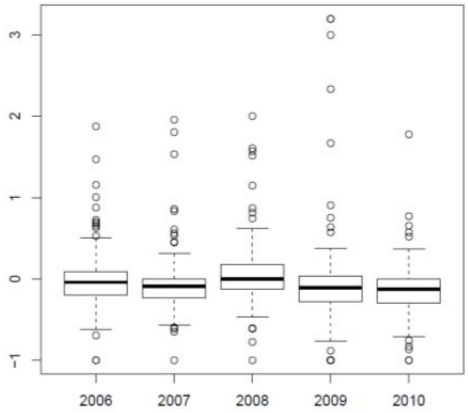


Figura 2: Variação no número total de matrículas no EJA na rede municipal entre 2005 e 2010, por ano

A Figura 3 mostra o mesmo gráfico para as matrículas na rede estadual. Essa figura indica que sempre mais de 75% dos municípios apresentaram queda no número de matrículas em EJA na rede estadual. As maiores quedas se deram no ano de 2010 comparado com 2009. Note-se que no caso das escolas estaduais não houve o aumento do número de matrículas que ocorreu na dependência municipal em 2008.

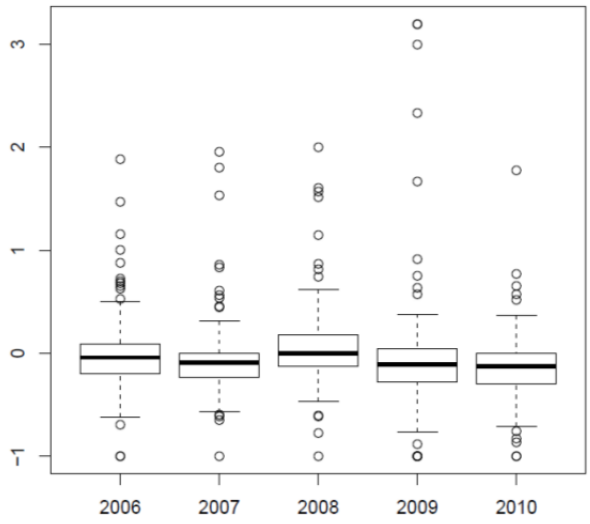


Figura 3: Variaçao no número total de matrículas no EJA na rede estadual entre 200
e 2010, por ano

Portanto essa análise gráfica dos dados da variação das matrículas em EJA nos mostra que na maior parte dos municípios houve queda antes e depois da introdução do FUNDEB, sendo que em 2008, ano seguinte à introdução do FUNDEB, houve um aumento no número de municípios que apresentaram variação positiva de matrículas em sua rede. A partir deste ano as quedas de matrícula foram ligeiramente maiores que no período anterior.

Questão 2 - Relação entre a variação das matrículas em EJA e características regionais e demográficas.

A Figura 4 mostra que há uma certa concentração de casos positivos, isto é, onde as matrículas cresceram, na região administrativa de Marília. No entanto a extensão da caixa do *boxplot* pode nos levar a engano já que temos apenas sete municípios desta região em nossa amostra. Apesar disso podemos ver que esta região, em conjunto com as regiões de Ribeirão Preto, Santos, Campinas e Central, são as que apresentam as menores quedas na matrícula em EJA.

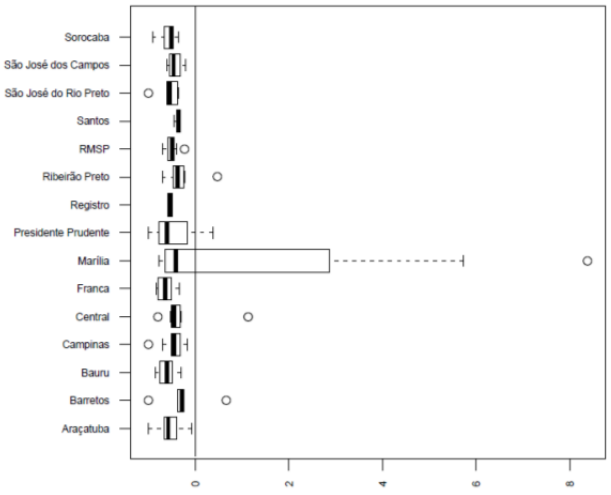


Figura 4: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010, por Região Administrativa

Ao decompormos a evolução da matrícula em EJA por dependência vemos que a queda das matrículas na rede estadual foi maior que na rede municipal em todas as regiões administrativas. A única região em que a maior parte dos municípios teve aumento no número de matrículas foi a de Barretos. Em todas as outras a mediana está abaixo da linha do zero com alguns municípios da RA de São José dos Campos e alguns *outliers* como exceção.

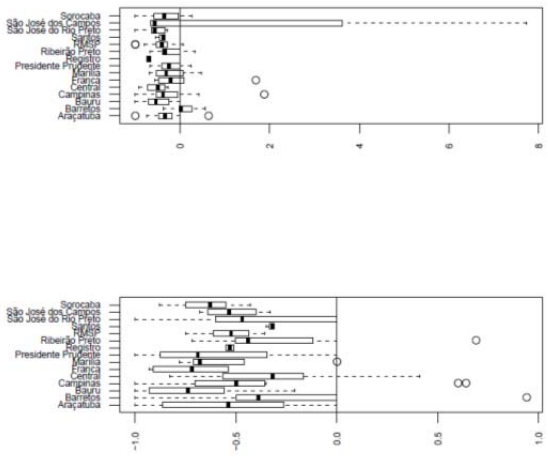


Figura 5: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010, por Dependência e por Região Administrativa

A figura 6 mostra que há uma fraca relação entre a taxa de urbanização e a variação no número de matrículas em EJA. A regressão bivariada da variação de matrículas na taxa de urbanização mostra que uma diferença de 1% na taxa de matrícula

está associada a diferenças de 0.003% na variação de matrículas. Examinaremos esta relação novamente quando analisarmos o modelo multivariado, desde já podemos adiantar que esta relação deixa de ser significativa quando controlamos por dependência administrativa da escola.

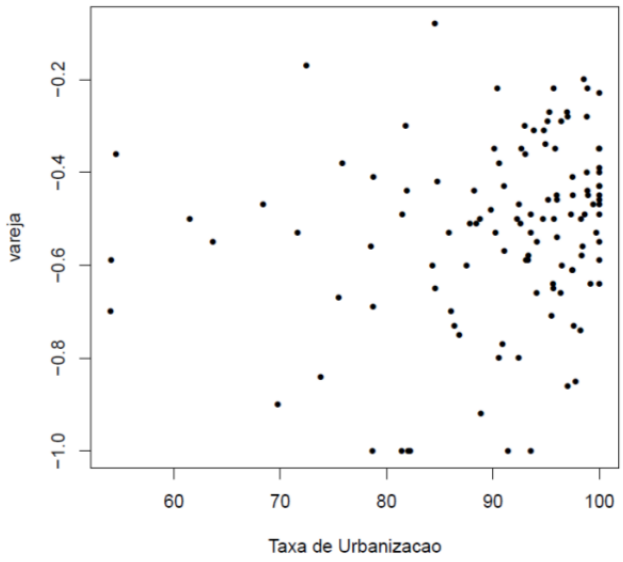


Figura 6: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010 e taxa de urbanização

Não parece haver relação entre a variação da matrícula em EJA e o IPRS dos municípios. A Figura 7 mostra que o único grupo que se diferencia dos demais _e o grupo 3, dos municípios com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores nas demais dimensões. Os municípios deste grupo apresentaram a maior queda de matrículas.

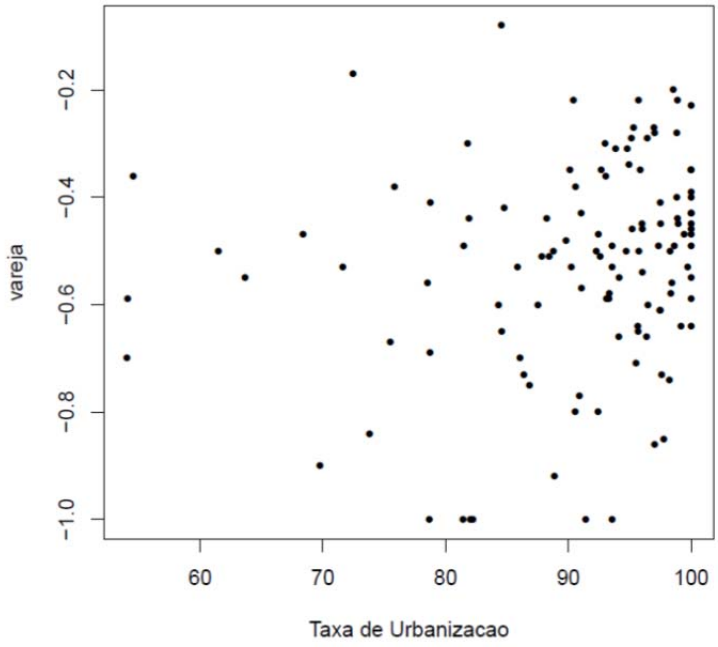


Figura 7: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010 e IPRS

A Figura 8 mostra que não há relação entre a variação na matrícula em EJA, por um lado, pobreza e variação no PIB municipal, por outro[94]:

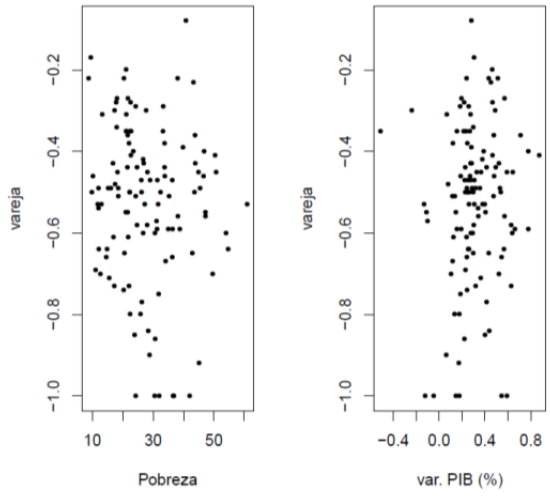


Figura 8: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010, Pobreza e PIBM

[94] Os dados de pobreza se referem apenas ao ano de 2003 e estão em percentuais. Os dados do PIB municipal se referem aos anos de 2005 e 2008

Além do impacto das diferenças regionais também constatamos um pequeno impacto da evolução da população com mais de 15 anos entre 2000 e 2010. Utilizamos uma regressão linear bivariada para verificar a relação entre a evolução da população jovem e adulta neste período e a evolução do número de matrículas entre 2005 e 2010. Os resultados mostram que comparando municípios com o dobro da população com mais de 15 anos teremos uma diminuição de 37% na queda do número de matrícula do EJA[95].

Questão 3 - Relação entre variação das matrículas em EJA e analfabetismo

Conforme o esperado uma maior redução na proporção de analfabetos leva a uma menor queda no número de matrículas. Já a participação da EJA no município parece não ter muita relação com a variação na proporção de analfabetos quando ignoramos os *outliers*. A Figura 9 mostra esses resultados que se mantém quando separamos analfabetismo rural e urbano.

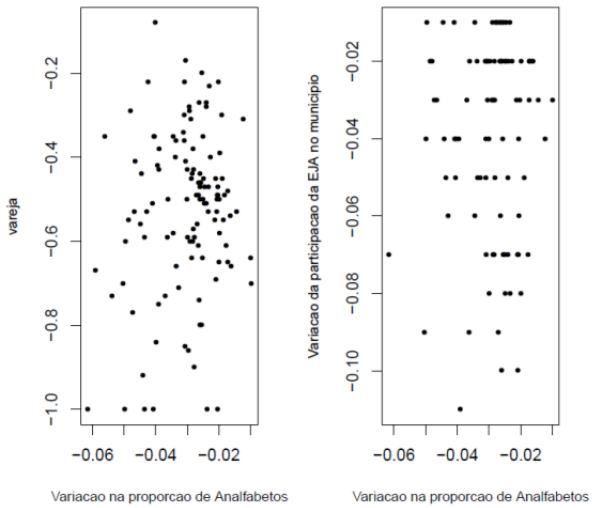


Figura 9: Relação variação na taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos com a variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010 (a) e variação na participação da EJA no Município (b)

[95] A regressão foi feita apenas nos casos onde a variação na matrícula em EJA foi negativa. O coeficiente para a variação da população jovem e adulta foi de 0.37 com um intervalo de confiança de 95% variando de 0.22 a 0.52. Esta variável, no entanto, "explica" apenas 4% das diferenças na queda da matrícula em EJA entre os municípios.

Relação entre variação de matrículas em EJA e receita orçamentária.

A Figura 10 mostra que aparentemente a queda no número de matrículas em EJA não apresenta relação com a receita per capita dos municípios paulistas[96].

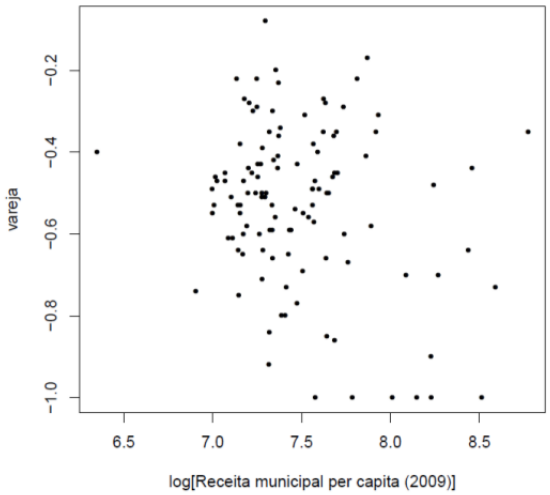


Figura 10: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010 por receita municipal per capita

Essa ausência de relações se mantém quando desagregamos os dados por dependência da escola como pode ser visto na Figura 11.

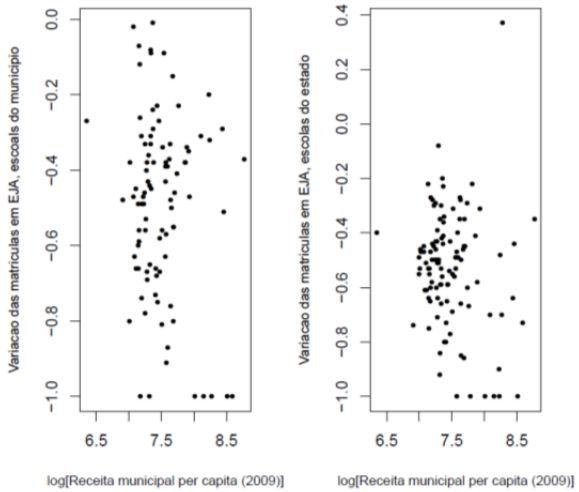


Figura 11: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010 por receita municipal per capita e dependência administrativa

[96] Receita per capta para o ano de 2009.

A Figura 12 mostra que enquanto nos anos 2005 e 2007 a receita per capta advinda do FUNDEF exibia alguma relação negativa[97] com a queda do número de matrículas em EJA, em 2009, com a receita per capta advinda do FUNDEB maior e com uma variação bem menor entre os municípios, aquela relação passa a não ser mais aparente.

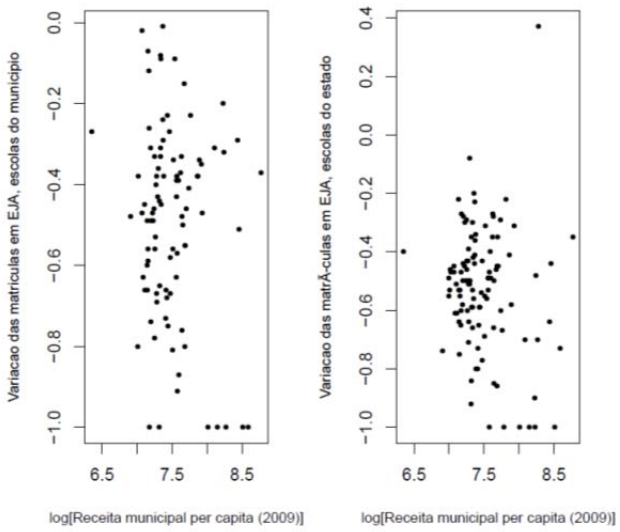


Figura 12: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2010 por receita municipal per capita e dependência administrativa

Já a relação entre a variação nas matrículas em EJA e a relação entre a Receita Líquida do FUNDEB e as Receitas vinculadas à Educação apresentou-se significativa. A Figura 13 mostra que quanto maior a proporção de receita proveniente do FUNDEB em 2009 com relação ao total da receita vinculada à educação no município, menor a queda na matrícula em EJA[98].

[97] Relação não significativa do ponto de vista estatístico.

[98] Municípios que diferem em 1% na relação entre receita do FUNDEB e receita vinculada à educação apresenta uma redução de 18% na queda no número de matrículas em EJA. Essa relação é estatisticamente significativa em um nível de 95%. Mas à frente iremos verificar se essa relação persiste quando incluímos outras variáveis como controle.

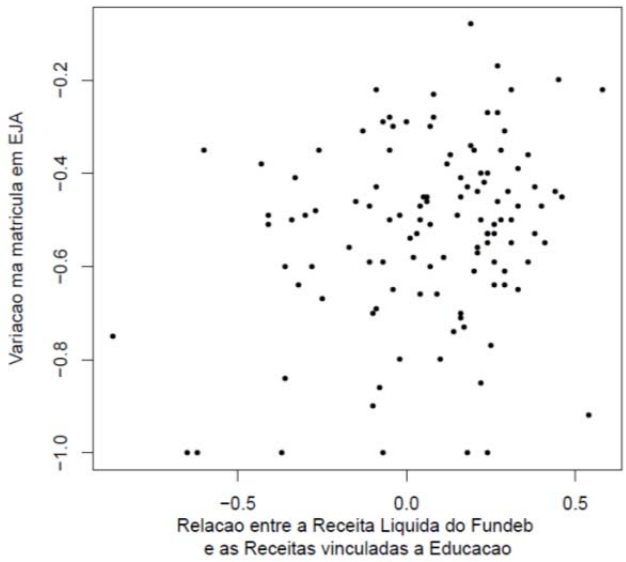


Figura 13: Variação no número total de matrículas no EJA entre 2005 e 2009 e Relação entre a Receita Líquida do Fundeb e as Receitas vinculadas à Educação

Despesa em EJA e evolução nas matrículas

A média de despesa em EJA por aluno variou pouco no período considerado, passando de 899,00 reais em 2005 para 1038,00 reais e atingindo seu maior montante em 2007 quando foram gastos nesta função 1.212,00 reais. A Figura 14 mostra que a distribuição deste gasto entre os municípios não diferiu muito no período, mas apresenta uma maior concentração em valores de despesas a partir de 2007.

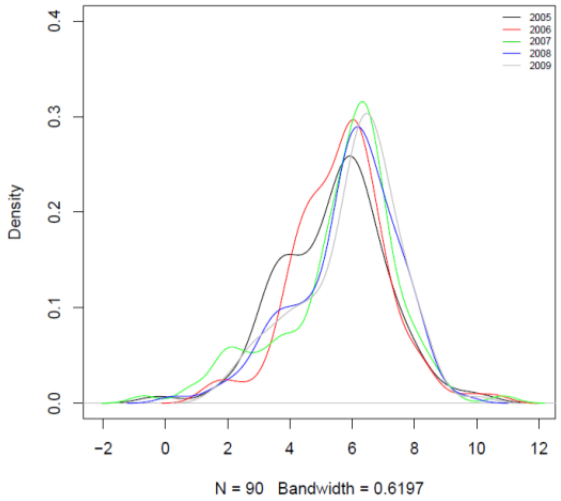


Figura 14: Distribuição dos municípios conforme despesa em EJA por aluno no período entre 2005 e 2009

Essa evolução na despesa em EJA não parece ter relação com a queda no número de matrículas. A Figura 15 mostra que independente da evolução da despesa a média da queda no número de matrículas é semelhante.

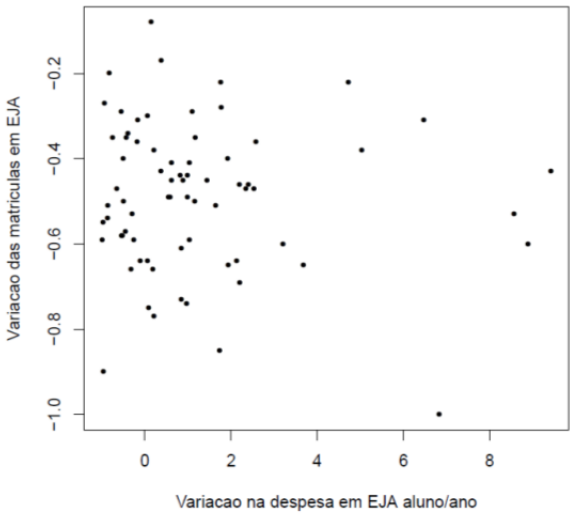


Figura 15: Variação no número total de matrículas no EJA e variação na despesa em EJA por aluno/ano no período entre 2005 e 2009

Já a evolução da proporção da despesa em EJA com relação à despesa total em educação apresenta uma relação negativa com a variação do número de matrículas em EJA, isto é, quanto maior a despesa em EJA com relação à despesa total em educação do município, menor a queda no número de matrículas em EJA[99].

[99] Para municípios que diferem e 1% na relação entre despesas em EJA e despesas em educação haverá uma correspondente diferença de 9% a menos na queda das matrículas em EJA. Este resultado é estatisticamente significante em um nível de 90%.

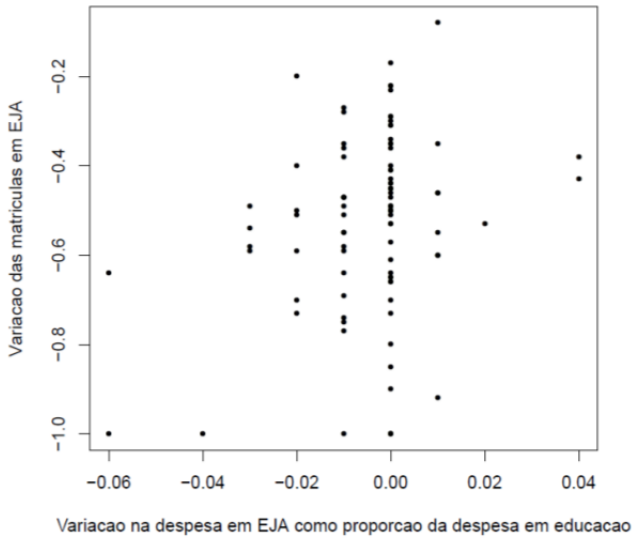


Figura 16: Variação no número total de matrículas no EJA e variação na despesa em EJA por aluno/ano no período entre 2005 e 2009

Relação entre matrículas, receitas e despesa em EJA controlando por características demográficas e regionais.

A análise acima apontou que tanto a relação entre Receita Líquida do FUNDEB e as Receitas vinculadas à Educação como a proporção do gasto em EJA sobre o total do gasto em educação se mostraram significantes na predição da evolução de matrículas em EJA. Vamos agoar verificar se esta relação persiste se controlarmos pelas variáveis demográficas e regionais examinadas acima. Para isso utilizaremos um modelo de regressão linear onde nossa variável dependente é a variação no número de matrículas e variáveis explicativas são a relação receita FUNDEB/receita em educação (receitaliq), a proporção do gasto em EJA sobre o total do gasto em educação (vardespedu), controlando por evolução na proporção de analfabetos na população com mais de 15 anos (varpop.adult), a taxa de urbanização do município (txurb) e a Região Administrativa (RA). O modelo é o seguinte:

$$vareja = \beta_0 + \beta_1 receitaliq + \beta_2 vardespedu + \beta_3 varanalfa + \beta_4 varpop.adult + \beta_5 txurb + \beta_6 RA + \epsilon$$

A Tabela 1 traz o resultado da regressão:

Tabela 1: Coeficientes da regressão da variação do número de matrículas em EJA na receita proveniente do FUNDEB (sobre a receita total vinculada à educação), a evolução da despesa em EJA (sobre a despesa total em educação) e variáveis de controle

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(>|t|)
(Intercept)	-0.65	0.20	-3.18	0.00
receitaliq	0.13	0.08	1.72	0.09
vardespedu	3.48	1.45	2.40	0.02
varanalfa	3.22	2.03	1.58	0.12
varpop.adult	0.23	0.17	1.36	0.18
txurb	0.00	0.00	1.13	0.26
RA	-0.00	0.00	-0.59	0.55

Estes coeficientes nos dizem que, mantendo as outras variáveis constantes, municípios com maior receita líquida proveniente do FUNDEB em relação à receita total vinculada à educação, em 2009, tiveram uma queda menor no número de matrículas em EJA. O mesmo se deu com relação entre aqueles municípios que despenderam mais recursos em EJA relativo ao montante gasto em educação em 2009 comparado com 2005.

Modos de aprimorar a análise

Esta análise buscou compreender a relação entre variáveis ligadas ao financiamento da EJA e a evolução da matrícula nesta modalidade. O modelo testado explica muito pouco desta relação. Uma das razões disso é que um dos melhores preditores das matrículas em EJA é a demanda por ela e a oferta dela. Nossa aproximação da demanda se deu por meio da evolução da proporção de analfabetos na população e da própria população adulta. Esses preditores, no entanto, não são suficientes já que a EJA se dá em todos os níveis da educação básica.

Para que possamos melhorar o modelo seria interessante quantificarmos a demanda por EJA assim como a oferta. Precisamos incluir dados relativos à evolução da escolaridade, em anos de estudo, da população com mais de quinze anos. Só temos estes dados para o ano 2000. Com a informação sobre a demanda podemos construir um indicador de oferta, uma taxa de cobertura que permita identificar os esforços dos municípios e do estado na oferta de EJA.

Esse aprimoramento da base de dados também permitiria exporarmos os fatores explicativos da evolução da matrícula em EJA em todas as suas etapas.

Municípios para a pesquisa qualitativa

Para a pesquisa qualitativa seria interessante uma investigação melhor dos municípios que tiveram uma evolução positiva na matrícula em EJA: Colombia, Cruzália, Dobrada, guatapará, Ibirarema, Marinópolis e Ribeirão dos Índios.

Também seria interessante investigar municípios com diferentes arranjos de relação receita líquida Fundeb/receita vinculada à educação. Temos quatro tipos possíveis. Municípios com relação negativa de receita e grande queda de matrículas (Uru). Municípios com relação negativa de receita e aumento de matrículas (Cruzália). Municípios com relação positiva de receita e aumento de matrículas (Ibirarema) e municípios com relação positiva de receita e queda de matrículas (Areiópolis).

Outra classificação se daria pela variação na despesa em EJA com relação à despesa total em educação. Neste caso poderíamos classificar os municípios em que houve queda nesta relação e queda na matrícula (São Caetano do Sul ou Bento de Abreu). Em que houve queda na relação mas o número de matrículas subiu (Ribeirão dos Índios). Municípios com variação positiva na relação entre despesas em EJA e despesa total em educação (Cruzália ou Dobrada). Municípios com variação positiva na relação e queda na matrícula (Diadema ou Palmeira D'Oeste).

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

- Título do projeto: O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – no Estado de São Paulo.
- Pesquisador responsável: Prof. Dra. Maria Clara di Pierro.
- Assistentes de pesquisa: Mariana Sucupira e Alyne Figueiredo
- Entrevistado(a):

Nome:_____

RG: _____ Idade:_____ anos.

O objetivo desta pesquisa é investigar a configuração e o desenvolvimento contemporâneo das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Sua participação consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, que será gravada para posterior transcrição e o conteúdo será utilizado para fins acadêmicos. Sua participação é voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta, desistir de participar e retirar seu consentimento. Será assegurada sua privacidade e seu anonimato, se assim o desejar. As responsáveis por esta pesquisa se comprometem em comunicar o resultado do estudo, mediante acesso ao relatório final.

Eu, _____, declaro estar ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta.

São Paulo, __ de _____de 201_.

- ☐ Dispenso anonimato
- ☐ Solicito anonimato

_____

Assinatura

Núcleo de Estudos “Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos, resultados”. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação – Rua General Jardim, 660 – Vila Buarque – São Paulo (SP) – Telefone: (11) 3151-2333 www.acaoeducativa.org.br

ANEXO 5a

Artigo 1

A configuração do ensino de jovens e adultos no Estado de São Paulo sob a vigência do FUNDEB: resultados preliminares de uma pesquisa em andamento[100]

Nome do autor: Maria Clara Di Pierro

Sigla da Instituição: FEUSP

Agência ou Instituição Financiadora: INEP

Resumo

O trabalho expõe hipóteses, metodologia e resultados preliminares de estudo que examina a colaboração entre as esferas de governo nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA), investigando o impacto do FUNDEB na configuração da modalidade no Estado de São Paulo.

O texto se refere à etapa de construção e análise de bancos de dados quantitativos, alimentados com informações sócio demográficas, educacionais e financeiras do período 2005-2010 de uma amostra de 128 municípios paulistas.

A análise estatística do banco de dados não identificou correlação significativa entre as variáveis capaz de explicar o comportamento declinante das matrículas na modalidade, o que a pesquisa pretende realizar na etapa subsequente de estudos de caso.

Constatou-se que as despesas municipais com EJA são subdeclaradas nos bancos de dados públicos, e encontraram-se evidências de que o gasto público na modalidade está aquém do teto e dos valores estabelecidos no FUNDEB.

Palavras chave: educação de jovens e adultos; políticas públicas; financiamento da educação

Introdução

As políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos no Brasil remontam a meados do século XX, e desde então sua trajetória foi marcada pela

[100] *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento*: o Brasil do século XXI. Anais da 35a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Porto de Galinhas, PE: out. 2012). Rio de Janeiro, ANPEd, 2012 (ISBN 21758484). Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1668_int.pdf

indução federal à implementação descentralizada de sucessivas campanhas de alfabetização. Os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 fizeram emergir uma identidade pedagógica peculiar à educação de adultos, mas o pensamento emancipador de Freire foi expurgado dos programas governamentais durante o regime militar que, no intuito de absorver no mercado de trabalho urbano o afluxo de migrantes rurais pouco escolarizados, institucionalizou a educação de jovens e adultos (EJA) no sistema escolar (em especial nas redes estaduais de ensino) por meio do ensino supletivo, concebido como estratégia alternativa de certificação e reposição acelerada de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. O paradigma da educação popular, entretanto, inspirou muitas das práticas educativas dos movimentos sociais que impulsionaram a transição à democracia e inscreveram na Constituição de 1988 o direito à educação escolar em qualquer idade. As leis aprovadas no período de redemocratização responsabilizaram as três esferas de governo, em regime de colaboração, pela provisão de cursos e exames para jovens e adultos com baixa escolaridade. As expectativas então geradas de um reposicionamento da modalidade na agenda das políticas educacionais foram frustradas quando, na década de 1990, a reforma do Estado e o ajuste macroeconômico inspirados nos preceitos neoliberais fizeram com que o governo federal se abstivesse do papel indutor que historicamente desempenhara, passando a cumprir, sobretudo, funções de regulação, em um sistema de ensino crescentemente descentralizado, no qual parte das responsabilidades públicas relativas à EJA foram transferidas para organizações civis. Nesse contexto, os municípios, alçados pela Constituição à condição de entes federados autônomos, foram impelidos a assumir crescentes responsabilidades educativas, dentre as quais a alfabetização e o ensino fundamental aos jovens e adultos. Em meio às dificuldades que os governos subnacionais enfrentaram nesse período para assegurar oportunidades apropriadas de educação básica aos jovens e adultos, sobressai a escassez de meios financeiros, posto que as políticas de fundos da época focalizassem os investimentos públicos na instrução das crianças e adolescentes[101]. No início do novo milênio, em um

[101] A Emenda Constitucional 14/1996 condicionou o financiamento da educação a um regime de fundos contábeis que focalizou e subvinculou 60% dos recursos atribuídos pelos estados e municípios ao setor à ampliação da matrícula escolar do ensino fundamental de crianças e adolescentes, bem como à melhoria da formação e das condições de trabalho dos docentes. Ao aprovar a instituição do FUNDEF, o Congresso incluiu o ensino de jovens e adultos entre os beneficiários, mas o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou essa parte da lei com o intuito de minimizar a complementação financeira devida pelo governo federal aos Estados mais pobres, mantendo assim coerência com a diretriz de contenção do gasto social público e com as demais medidas de ajuste estrutural da economia então realizado nos moldes neoliberais.

contexto político e econômico diverso, a EJA voltou à agenda do governo federal brasileiro, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada de educação básica (incluindo o financiamento e assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade e capacitação profissional.

Como esse novo contexto - em especial as regras de financiamento do ensino instituídas pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[102] – impactou a configuração e o desenvolvimento contemporâneo do ensino público de jovens e adultos de São Paulo, o Estado mais populoso e economicamente desenvolvido do país? Responder a essa pergunta foi o propósito inicial de uma investigação ainda em curso, que analisa as políticas públicas de EJA como componente e expressão das reformas educacionais consoantes à redefinição do papel do Estado na regulação das políticas sociais, e que focaliza o financiamento como um aspecto crucial para a consolidação da modalidade no sistema de educação básica no país.

As hipóteses de pesquisa

Quando a primeira versão do projeto de pesquisa foi delineada, em 2008, duas hipóteses emergiram do exame da literatura sobre a história das políticas públicas de EJA no Estado e sobre o financiamento da modalidade no sistema público de ensino: de que a tendência à municipalização do ensino fundamental teria continuidade, e de que a oferta de serviços educativos tenderia ao crescimento, sem que, contudo, estivessem dadas as condições para a provisão de um ensino de qualidade.

Até a década de 1980 a oferta pública de ensino para jovens e adultos no Estado de São Paulo era realizada predominantemente pela rede estadual de ensino. A descentralização da modalidade teve início em 1990 quando muitos municípios absorveram os serviços de alfabetização e pós-alfabetização até então mantidos pela extinta Fundação Educar, sucedânea do Mobral (Haddad et al, 1993). A tendência à municipalização se aprofundou a partir de 1996, quando pelo Decreto 40.673 o governo

[102] Instituído pela Emenda Constitucional 53 e pela Lei 11.494/2007, o FUNDEB reformulou as regras de colaboração entre as três esferas de governo para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo progressivamente em seus cálculos o ensino de jovens e adultos que, entretanto, foi considerado com o menor fator de ponderação (inicialmente 0,7 e depois 0,8 do valor de referência) e o gasto limitado a um teto de 15% do Fundo.

estadual retirou-se da oferta das séries iniciais da EJA, delegando essa tarefa às municipalidades (Carvalho, 2006; Furlan, 2007; Vieira, 2011). Desde então as estatísticas registram a intensificação da municipalização do ensino fundamental de jovens e adultos, concomitante ao declínio da oferta privada e, mais recentemente, também das matrículas na rede estadual (Tabela 1). Diante desse quadro, a pesquisa procura aferir em que medida essa municipalização responde aos estímulos da política nacional de fundos de financiamento, ou às estratégias de gestão adotadas pela Secretaria de Estado da Educação em seu relacionamento com os municípios.

Tabela 1 - São Paulo: Evolução da matrícula no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa

Ano	Total	Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	N	N	%	N	%	N	%	N	%
1995	347.905	0	-	144.007	41,39	144.082	41,41	59.816	17,19
2000	577.992	33	-	236.293	40,88	297.357	51,44	44.309	7,66
2005	598.384	0	-	250.322	41,83	325.747	54,43	22.315	3,73
2009	389.582	0	-	144.100	36,98	241.300	61,93	4.182	1,07

Fonte: CIE. SEESP. Apud Vieira, 2011.

A hipótese de expansão das matrículas, por sua vez, baseou-se nas evidências de que, malgrado os termos desfavoráveis pelos quais a modalidade fora incluída no FUNDEB, as condições de financiamento por ele criadas eram relativamente melhores que aquelas da década precedente[103], o que induziria os governos subnacionais à ampliação de oportunidades educacionais para a população com idade superior a 15 anos. Esta segunda hipótese logo caiu por terra, quando o exame das estatísticas evidenciou que as matrículas nas redes estadual e municipais paulistas sofreram um decréscimo em ritmo superior ao nacional (que foi de 15% no período 2007/2010), operando um recuo de 35,7% matrículas entre 2007 e 2010, sendo que somente entre 2009 e 2010 essa redução chegou a quase 25%. Esse resultado nos levou a problematizar mais detidamente as relações federativas, examinando os mecanismos de articulação sistêmica e coordenação intergovernamental, bem como as tensões inerentes

[103] Em 2007 (quando o fator de ponderação da modalidade era de apenas 0,7) os cálculos do custo por aluno ao ano na EJA para efeito de captação do FUNDEB variaram de R$662 nos estados mais pobres a R$1.433 naqueles com maior arrecadação tributária. Embora insuficientes para prover um ensino de qualidade, esses valores eram bem superiores, por exemplo, aos R$ 250 por aluno/ano repassados entre 2002 e 2006 pela União aos Estados e Municípios no Programa Fazendo Escola, ou do per capita gasto pelo governo federal no Programa Brasil Alfabetizado, cuja média dos anos 2007 a 2010 foi, segundo estimativas de Cara e Araújo (2011), de R$ 264,70.

aos processos de descentralização e re-centralização das decisões e das responsabilidades pelo financiamento e provisão dos serviços educativos.

A metodologia e o percurso da pesquisa

A pesquisa foi desenhada em duas etapas, sendo a primeira a construção e análise de um banco de dados quantitativos, seguida de uma segunda fase de estudos de caso municipais (ainda em andamento).

O desenho do banco de dados quantitativos privilegiou os municípios como unidade de coleta e interpretação, escolha que considerou o crescente papel desempenhado pelo poder local no sistema de educação básica em consequência da autonomia e prerrogativas criadas pela Constituição, ao lado das reformas no financiamento e gestão do setor que desde meados dos anos 1990 impulsionaram a municipalização do atendimento escolar.

O período considerado no estudo foi o intervalo entre os anos de 2005 e 2010, compreendendo os dois anos que precederam a vigência do FUNDEB, sua implantação progressiva nos anos 2007-2009 (em que as matrículas da EJA foram incluídas nos cálculos do Fundo na proporção de 1/3 ao ano) e sua consolidação em 2010.

A construção e alimentação do banco de dados compreendeu um rol de 38 variáveis que permitem caracterizar e contextualizar a educação escolar de jovens e adultos nos municípios paulistas, e verificar o peso dos fatores que podem influenciar a configuração da oferta escolar para esse grupo social. O banco foi estruturado em três eixos: um primeiro conjunto de onze variáveis sociodemográficas permitiu caracterizar os municípios por localização, porte, grau de urbanização, desenvolvimento socioeconômico e humano[104]; um segundo conjunto de quatorze variáveis obtidas nos Censos Demográfico e Escolar permitiu caracterizar o sistema educativo local, aferir a demanda potencial e a oferta de EJA, incluindo informações sobre os programas federais Brasil Alfabetizado e Projovem; um terceiro subconjunto de treze variáveis proporcionou informações sobre o financiamento da educação, abrangendo indicadores

[104] Foi utilizado o IPRS – Índice Paulista de Responsabilidade Social, um indicador sintético elaborado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) que classifica os municípios paulistas em cinco grupos, segundo a combinação entre variáveis econômicas e sociais.

da capacidade financeira dos municípios, sua participação no FUNDEB, receitas e despesas em educação e na EJA[105].

Procuramos construir uma amostra representativa dos 645 municípios distribuídos nas 15 regiões administrativas paulistas, porém tivemos que restringir o universo às localidades para as quais fosse possível dispor de informações sobre o financiamento da EJA em pelo menos quatro anos do período 2005 e 2010, de modo a compor uma séria histórica. Confirmou-se para o Estado de São Paulo aquilo que Volpe (2010) já constatara em Minas Gerais e Araújo (2012) verificou recentemente em todo o país: há nítida subdeclaração dos dados sobre o gasto público na EJA, que são contabilizados em outras rubricas. Com efeito, dos 645 municípios paulistas, 339 (52,5%) não informaram ao Tesouro Nacional quaisquer despesas na modalidade ao longo do período 2005-2010, e apenas 128 deles (19,8%) declararam algum gasto em pelo menos quatro anos do período. Para efeitos estatísticos, essa quantidade de municípios constitui uma boa representação do total estadual, configurando uma amostra intencional que, mesmo não tendo sido estruturada com base em critérios sociodemográficos e político-geográficos (como planejado inicialmente), não apresentou grandes distorções em relação ao perfil dos municípios paulistas, exceto por certa sobrerepresentação da Região Metropolitana da Grande São Paulo e uma nítida sub-representação dos pequenos municípios (aqueles com menos de 20 mil habitantes representam 62% do total estadual e constituem apenas 35% da amostra), evidenciando que os municípios mais populosos, urbanizados e dinâmicos do ponto de vista econômico têm maior probabilidade de manter serviços próprios de EJA que aqueles de pequeno porte, com proporção relativamente elevada da população vivendo nas zonas rurais, cuja economia se baseia na agropecuária e nos serviços públicos.

A análise das características dessa amostra permite constatar algumas similitudes, mas revela principalmente a enorme heterogeneidade dos municípios paulistas. Dentre os traços comuns sobressaem o elevado grau de urbanização (90% em média) e o momento da transição demográfica, que faz com que a ampla maioria da

[105] Foram priorizadas as informações disponíveis no banco Finanças Brasil (FINBRA) da Secretaria do Tesouro Nacional, alimentado pelos gestores das finanças estaduais ou municipais por exigência da Lei de Responsabilidade Fiscal. Esses dados foram cotejados com aqueles disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que reúne informações prestadas pelos gestores da educação dos estados e municípios como condição para assinatura de convênios e recebimento de complementação do FUNDEB pela União. Utilizaram-se também informações do Sistema de Informações da Administração Pública (SIAP) do Tribunal de Contas do Estado, que fiscaliza as despesas públicas.

população seja constituída por pessoas com mais de 15 anos de idade, sendo de 77,73% a proporção de pessoas nesse grupo etário na média dos municípios da amostra pesquisada. Por outro lado, a amostra (assim como o universo do Estado) mostrou-se extremamente heterogênea quanto ao porte dos municípios, à geração de riquezas (sendo de R$ 18.882,47 o PIB per capita médio em 2008) e sua distribuição entre os cidadãos (cuja renda média por ocasião do Censo de 2000 era de dois salários mínimos mensais), constatando-se que em 75% dos municípios da amostra mais de 20% dos habitantes viviam em situação de pobreza (segundo dados do IBGE para 2003). As desigualdades socioeconômicas repercutem no desenvolvimento educacional dos municípios, cujos indicadores também exibem acentuadas discrepâncias, como veremos a seguir.

Demanda e oferta de ensino para jovens e adultos no Estado de São Paulo

De acordo com dados censitários, a taxa de analfabetismo absoluto de pessoas de 15 anos no Brasil era 13,63% em 2000 e 9,63% em 2010; o Estado de São Paulo apresentou índices relativamente mais baixos, 6,64% e 4,34%, respectivamente. Entretanto, devido à numerosa população, o Estado concentrava 10,08% dos analfabetos do país, o que correspondia a mais de 1,4 milhão de pessoas, a maioria das quais com idades superiores a 50 anos (Tabela 2).

O analfabetismo declinou lentamente ao longo da primeira década do século XXI, a um ritmo quase duas vezes menor que no Brasil, o que pode ser creditado à dificuldade de redução do analfabetismo quando as taxas tornam-se residuais[106], pois Unidades da Federação com perfis semelhantes ao de São Paulo (Distrito Federal, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) apresentaram um comportamento similar.

[106] Considera-se que o analfabetismo é residual quando os índices de alfabetização são superiores a 95%, as pessoas analfabetas pertencem aos grupos com idades mais avançadas ou se encontram em situação de extrema marginalização. Nesses casos, as políticas educacionais isoladas são pouco efetivas, sendo necessárias estratégias intersetoriais que atuem sobre a motivação e incidam sobre os fatores socioeconômicos que obstaculizam o acesso à educação.

Tabela 2 - São Paulo: Analfabetismo por grupos de idade - 2010

Faixa etária	População Total	População analfabeta		Taxa de analfabetismo
15 a 19 anos	3.303.908	34.547	2,46%	1,05%
20 a 29 anos	7.427.476	88.844	6,32%	1,20%
30 a 49 anos	12.474.366	361.130	25,70%	2,89%
50 a 59 anos	4.424.095	247.872	17,64%	5,60%
60 anos e mais	4.771.436	672.592	47,87%	14,10%
Total	32.401.281	1.404.985	100%	4,34%

Fonte: Censo Demográfico 2010, IBGE.

Na amostra de municípios paulistas pesquisados, o índice médio de analfabetismo em 2010 era de 6,66% (com grande variação entre os casos extremos), observando-se uma evolução positiva dos indicadores ao longo da última década (Tabela 3). O analfabetismo era consideravelmente mais elevado nas zonas rurais (8,91% em média) que no meio urbano (6,50% em média), sendo possível encontrar localidades com índices de analfabetismo superior a 25% no campo (como Igaraçu do Tietê), o que talvez se explique por fatores migratórios ou pela presença de assentamentos rurais recentes. Observa-se que a situação mais grave da não efetivação do direito à educação nos municípios da amostra encontra-se entre homens pretos e pardos acima de 45 anos, que moram na zona rural e têm baixos rendimentos.

Tabela 3 - São Paulo - Evolução do analfabetismo na população de 15 anos e mais nos municípios da amostra (2000-2010)

Taxa de Analfabetismo	2000		2010	
	N. de municípios	%	N. de municípios	%
Menor que 6,5%	25	19,53	61	47,65
Entre 6,5% e 9,5%	39	30,47	48	37,50
Entre 9,5% e 12,5%	42	32,81	16	12,50
Maior que 12,5%	22	17,19	3	2,34
Total	128	100,00	128	100,00

Fonte: Fundação Seade. Organização própria.

Como os dados de escolaridade coletados pelo Censo de 2010 não foram ainda divulgados, por ora só foi possível estimar a demanda potencial por escolarização de jovens e adultos com base em dados de 2000: em média, 60% da população dos municípios analisados não haviam concluído o ensino fundamental e 15% haviam concluído esse nível de ensino, mas não o ensino médio. O número médio de séries

concluídas da população de 15 anos e mais em 2000 era de 6,3 – variando entre 4,31 e 8,94 anos entre os municípios da amostra.

Face uma demanda assim extensa, a oferta de oportunidades de escolarização para jovens e adultos é reduzida e, ao invés de crescer, vem minguando ao longo da última década em ambas as etapas do ensino fundamental e médio, nas modalidades presencial e semipresencial, e em todas as redes de ensino, porém de modo mais intenso na estadual (Tabela 4). Esse é o paradoxo que a pesquisa se propôs contribuir para desvendar, investigando o financiamento da modalidade nos municípios paulistas sob a vigência do FUNDEB.

Tabela 4 – Evolução das matrículas em EJA no Estado de São Paulo (2005-2010)

Ano	Total Geral*	Total Presencial	Fundamental					Médio					Ed. Prof
			Total	Fed	Est	Munic.	Part	Total	Fed	Est	Munic.	Part	Fed
2005	1.136.872	873.564	473.417	-	143.717	314.559	15.141	400.147	-	367.897	14.107	18.143	-
2006	1.067.563	834.894	433.056	-	142.165	284.101	6.790	401.838	32	373.562	13.744	14.500	-
2007	932.658	755.173	375.600	-	125.748	246.112	3.740	379.573	46	358.410	11.524	9.593	161
2008	911.241	742.704	380.162	-	108.310	267.808	4.044	362.542	14	340.653	11.495	10.380	234
2009	794.129	638.244	324.329	-	87.230	233.442	3.657	313.915	-	294.708	10.413	8.794	300
2010	606.029	503.350	260.477	-	58.139	200.114	2.224	242.873	-	228.970	9.268	4.635	328

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC. Organização própria.

*Inclui ensino fundamental e ensino médio em cursos presenciais, semipresenciais e EJA integrada ao ensino profissional. Não inclui as matrículas de jovens e adultos na Educação Especial pois as Sinopses Estatísticas do Censo Escolar organizam esses dados em separado (em 2010, foram registradas pouco mais de 7 mil matrículas na modalidade).

O financiamento da EJA nos municípios do Estado de São Paulo

Para fins de análise da evolução do financiamento da EJA nos municípios da amostra, o banco da pesquisa foi alimentado com dados para os anos de 2005, 2007 e 2009. A caracterização a seguir toma como referência o ano mais recente, de 2009.

Com relação à capacidade financeira, constatamos uma enorme variedade de situações, pois dentre os municípios paulistas analisados existem localidades diminutas com reduzidas receitas próprias, e grandes cidades com economias pujantes e elevada arrecadação. Em média, a receita dos municípios é composta de três partes equivalentes, sendo uma constituída pelas transferências federais (provenientes do Fundo de Participação dos Municípios), outra pelas transferências estaduais (oriundas da

redistribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), e a terceira de receitas próprias (originárias da arrecadação de impostos sobre a propriedade territorial ou os serviços). Essas médias, entretanto, ocultam situações extremamente diversas de municípios fortemente dependentes das transferências intergovernamentais - como os pequenos Uru, Cruzália, Barbosa e Ribeirão dos Índios - em que essas fontes representam mais de 60% da receita, e aqueles dotados de grande autonomia financeira - como São Paulo, São Bernardo do Campo, Cubatão e São Caetano do Sul - em que as transferências não alcançam 10% da receita.

Além da capacidade financeira dos municípios para investir em políticas públicas, o financiamento da educação é afetado pelo modo como cada unidade se insere no FUNDEB, doando receitas próprias ou recebendo recursos do Fundo, de acordo com sua participação nas matrículas na educação básica. Dentre os 128 municípios da amostra, 47 (36,71%) apresentaram receita líquida negativa em 2009, isto é, entregaram mais recursos ao FUNDEB do que receberam; os 81 municípios restantes (63,3%) foram beneficiados pela compensação do Fundo.

Ao analisarmos o investimento por aluno, encontramos toda sorte de situações: houve aqueles com elevada capacidade financeira e reduzida rede própria de ensino, em que mesmo com perda de receita para o Fundo o investimento por aluno permaneceu alto (caso de São Caetano do Sul e Cubatão); outros, com elevada receita própria e redes municipais de ensino extensas, foram favorecidos pela redistribuição propiciada pelo FUNDEB, mas cujo investimento por aluno resultou moderado (situação de São Paulo e Guarulhos); aqueles pequenos municípios com reduzida arrecadação, mas que por terem população diminuta asseguram um investimento *per capita* relativamente elevado, mesmo quando cedem receita para o Fundo (caso de Zacarias); e assim por diante. Observa-se assim que, apesar do mecanismo de equalização operado pelo FUNDEB, que estimou em R$ 2.263,00 o valor aluno-ano de referência para 2009 no Estado de São Paulo, a receita per capita disponível nos municípios da amostra variou substancialmente, de um mínimo de R$ 1.021,28 a um máximo de R$ 3.113,30.

Considerando que o artigo 11º da Lei Federal nº 11.494/2007 que regulamentou o FUNDEB estabeleceu um teto de 15% para a apropriação dos recursos pela EJA, observamos que a proporção dos recursos relativos à modalidade no Fundo paulista em 2009 foi pouco superior a 6% (Tabela 5), existindo, portanto, ampla margem nos

orçamentos do Estado e dos municípios para uma eventual expansão nas matrículas públicas.

Tabela 5 – Receitas do FUNDEB e da EJA no Estado de São Paulo (2009)

	Estado	Municípios	Total
Receitas totais do FUNDEB	R$ 14.320.287.957	R$ 6.758.205.633	R$ 21.078.493.590
Matrículas de EJA	446.536	262.187	708.723
Matrículas ponderadas de EJA	357.228,8	209.749,6	566.978,4
Receitas do FUNDEB relativas à EJA	R$ 808.425.992	R$ 474.673.454	R$ 1.283.099.446
Receitas da EJA em relação ao total	5,65%	7,02%	6,09%

Fonte: CALLEGARI, 2010. Organização própria.

Para a análise das despesas realizadas na EJA pelos municípios da amostra, privilegiamos os dados declarados ao FINBRA/STN, que foram cotejados com aqueles disponíveis no SIOPE/FNDE e SIAP/TCE (cf. nota 5), e nos defrontamos com acentuadas divergências e inconsistências entre os bancos. Para começar, não localizamos no Censo Escolar do INEP registro de matrículas municipais na EJA em treze municípios da amostra que, entretanto, declararam despesas na modalidade em pelo menos quatro anos do período 2005-2010[107], incongruência que só poderá ser esclarecida *in loco* na etapa de estudos de caso.

Para o cálculo de gasto aluno/ano em EJA em 2009 consideramos as matrículas presenciais e semipresenciais no ensino fundamental e médio (incluindo o ensino integrado à educação profissional) nas redes municipais. O gasto médio nos municípios da amostra, excluindo os 13 municípios sem matrículas, foi de R$ 1.038,41[108] – variando extraordinariamente de R$ 5,80 (Casa Branca) a R$ 4.809,78 (Caieiras) e R$ 22.050,48 (São Caetano do Sul).

Em 2009 o valor estimado pelo FNDE para investimento por aluno da EJA em São Paulo para efeito dos cálculos do FUNDEB foi de R$ 1.810,44. De acordo com os dados declarados ao FINBRA, quinze municípios da amostra efetuaram gastos superiores a esse valor[109]. Por outro lado, a Tabela 6 aponta que quase metade dos 115 municípios da amostra apresentou gasto aluno/ano na EJA inferior a R$ 500,00.

[107] São eles Bento de Abreu, Caiabu, Corumbataí, Dois Córregos, Guararema, Jaborandi, Jumirim, Mombuca, Queiroz, Ribeirão Pires, Sales Oliveira, Uru e Zacarias.
[108] Essa média desconsidera Barretos, pois não há informações sobre gasto em EJA nesse município para 2009.
[109] São Caetano do Sul, Caieiras, Jaboticabal, Areiópolis, Brejo Alegre, Guararapes, Ribeirão dos Índios, Campinas, Pedregulho, Avanhandava, Cruzália, Suzano, Palmeira do Oeste, Pereira Barreto e Amparo.

Tabela 6 – São Paulo: Despesa aluno/ano em EJA nos municípios da amostra (2009)

Despesa aluno/ano em EJA (em R$)	Quantidade de municípios	Proporção de Municípios (em %)
Até 100,00	26	22,60
De 100,00 a 500,00	31	27,00
De 500,00 a 1.000,00	28	24,35
Mais de 1.000,00	30	26,08
Total	115	100,00

Fonte: Finbra/STN e Censo Escolar. Organização própria.

Dezessete municípios – dentre os quais a capital São Paulo e o industrializado Cubatão - declararam valores irrisórios e pouco críveis (abaixo de R$ 50,00), o que sugere que é frequente e disseminada a subdeclaração dos gastos na modalidade, que permanecem invisíveis sob outras rubricas. A explicação mais plausível para isso relaciona-se ao gasto com pessoal, que é o principal componente de custo do ensino básico, em proporções estimadas entre 75 e 85% (Relatório, 2001; CARREIRA e PINTO, 2006). Como a maior parte dos docentes e equipes técnico-pedagógicas da EJA no Brasil são também professores da educação básica de crianças e adolescentes que complementam sua jornada de trabalho no período noturno, raramente a despesa com pessoal da modalidade é contabilizada a parte, permanecendo invisível. O mesmo ocorre com o gasto com a construção e manutenção das instalações físicas e equipamentos, que são compartilhados, e contabilizados como despesas do ensino básico de crianças e adolescentes.

A hipótese de que as despesas com a EJA são subdeclaradas nos bancos de dados oficiais é reforçada pelos resultados de pesquisa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (ARAÚJO, 2012) que contrastou o gasto médio da EJA registrado no SIOPE em 2009 - de apenas R$ 140,10 (evidentemente subestimado) - com dados coletados direta e criteriosamente em uma amostra de 224 municípios de todo o país. Esse estudo constatou, na média nacional, um gasto por aluno da EJA da ordem de R$ 1.881,95, que correspondia a 0,67 do valor obtido para as séries iniciais do ensino fundamental de crianças e adolescentes (ou seja, menor que o fator de ponderação atribuído à EJA no FUNDEB), evidenciando a pouca prioridade que os municípios concedem à modalidade. A pesquisa registrou significativa variação entre as regiões Nordeste (cujo gasto médio na modalidade foi de R$ 1.075,83) e a despesa média dos Estados do centro-sul do país (R$ 2.369,89 no Sul, R$ 2.417,91 no Centro Oeste e R$ 2.778,52 no Sudeste)[110].

[110] A amostra não permitiu a obtenção do valor para a região Norte.

Mesmo cientes de que as despesas declaradas pelos municípios na EJA estão subestimadas, persistimos na análise do banco de dados, procurando aferir o impacto do FUNDEB no financiamento da modalidade, mediante a comparação entre os anos de 2005, 2007 e 2009.

Constatou-se inicialmente que, quando comparado ao período anterior de vigência do FUNDEF, o novo Fundo proporcionou uma ampliação da receita dos municípios para investimento no setor educacional, o que em tese proporcionaria condições favoráveis para a expansão e qualificação de todas as etapas e modalidades, incluindo a EJA. Entretanto, quando analisamos a participação relativa da EJA no gasto educacional, constatamos que a modalidade não se beneficiou com o incremento dos recursos proporcionado pelo FUNDEB (Tabela 7).

Tabela 7 – São Paulo: Participação das despesas na subfunção EJA no total da função educação nos municípios da amostra (2005-2009)

Ano	Média	Mediana
2005	1,49%	0,62%
2006	1,41%	0,56%
2007	1,24%	0,51%
2008	1,21%	0,53%
2009	1,05%	0,44%

Fonte: Finbra/STN. Organização própria

A Tabela 8 exibe a despesa média e mediana com estudantes do ensino de jovens e adultos nos municípios da amostra no período 2005-2009, comparando-a com os valores de referência da modalidade adotados pelo FNDE para os cálculos do FUNDEB.

Tabela 8: São Paulo: Despesa aluno/ano em EJA em municípios da amostra (2005-2009)

Ano	Quantidade municípios com informação sobre despesa em EJA	Despesa aluno/ano (em R$)			(B) Valor de referência da EJA no FUNDEB	A/B
		Média	Mediana	(A) Mediana (sem matrículas semipresenciais)		
2005	103	899,00	284,67	300,94	-	-
2006	122	1.096,97	316,92	316,92	-	-
2007	126	1.212,43	437,97	440,12	1.292,03	34%
2008	126	916,02	425,64	443,40	1.439,33	31%
2009	127	1.038,41	514,70	540,66	1.810,44	30%

Fonte: Finbra/STN, Siope/FNDE, SIAPNet/TCE, Censo Escolar e FNDE. Organização própria.

O cálculo da despesa média aluno/ano oculta as discrepâncias da amostra, nas quais existe intensa variação. O município campeão no gasto aluno/ano na modalidade EJA em todos anos da série histórica foi São Caetano do Sul, com uma média de aproximadamente R$ 30.500,00. Se o município fosse retirado do cálculo, o valor médio em 2007, por exemplo, cairia de R$ 1.212,43 para R$ R$ 772,51. Por outro lado, encontramos valores aluno/ano irrisórios, mesmo em se tratando de grandes municípios, como Mogi das Cruzes: R$ 0,81 (2005); Taboão da Serra: R$ 5,65 (2006); Barretos: R$ 0,50 (2007); São Sebastião: R$ 1,29 (2008) e Cubatão: R$ 19,46 (2009). Nesse caso, a mediana retrata melhor a situação, pois é uma medida de tendência central, um valor que separa a metade inferior da metade superior da amostra. Entre 2005 e 2009, a mediana da despesa aluno/ano em EJA nos municípios da amostra variou de R$ 284,67 a R$ 514,70.

As matrículas em cursos semipresenciais não entram no cálculo do FUNDEB e são, em tese, menos custosas que as matrículas de tipo presencial. Os dados evidenciam que, mesmo se retirarmos as matrículas semipresenciais do cálculo da despesa aluno/ano, o valor não sofre alterações expressivas (entre 2005 e 2009, o valor variou de R$ 300,94 a R$ 540,66).

Os dados evolutivos sinalizam uma tendência de discreto crescimento nos gastos com a EJA no transcorrer do período de transição do FUNDEF para o FUNDEB, e de vigência deste último, evidenciando um modesto impacto positivo sobre a modalidade.

Entretanto, os gastos declarados representem apenas a terça parte dos valores com os quais os municípios foram retribuídos pelas matrículas na EJA pelos cálculos do FUNDEB, o que pode expressar a pouca prioridade atribuída à modalidade, mas também pode dever-se à subdeclaração das despesas. Tal subdeclaração fica evidente mais uma vez quando comparamos os valores declarados pelos municípios da amostra em 2009 com aqueles obtidos na pesquisa da UNDIME para municípios do Estado de São Paulo (ARAÚJO, 2012), que foi de R$ 2.704,63, valor este 49% superior àquele atribuído à modalidade nos cálculos do FUNDEB (R$ 1.810,44) e cinco vezes maior que os R$ 540,66 registrados por nosso estudo.

Considerações finais

Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa para uma amostra representativa de municípios no Estado de São Paulo revelam que a inclusão da EJA no FUNDEB não produziu o efeito indutor esperado em termos de ampliação e qualificação da oferta pública de oportunidades de elevação de escolaridade para as pessoas com 15 anos ou mais, uma vez que as matrículas seguem uma tendência de declínio. A análise estatística dos dados não identificou correlações significativas ou determinantes explicativas para o comportamento das matrículas municipais, o que posterga a expectativa de explicação do fenômeno para os estudos de caso (ainda em curso).

A pesquisa proporcionou evidências de sub declaração dos gastos efetivamente praticados pelos municípios, de tal forma que somente uma pequena parcela dos valores investidos na EJA são contabilizados como tal, com impactos negativos sobre o controle e a avaliação das políticas públicas. Não obstante essa dificuldade, encontramos evidências de que a consideração das matrículas da EJA para efeito de captação de recursos do FUNDEB não tem sido capaz, por si só, de incentivar o investimento na modalidade, que segue sendo muito inferior àquele realizado na educação básica de crianças e adolescentes. Para que a inclusão da EJA nos fundos de financiamento produzisse o efeito indutor esperado sobre a oferta pública, seria necessário não só que o valor por aluno/ano fosse equiparado ao atribuído à educação básica de crianças e adolescentes e o teto de gasto suprimido, mas também que os valores de referência fossem controlados na execução orçamentária, inibindo a subdeclaração de gastos e induzindo a realização de despesas na modalidade. Para que medidas nessa direção sejam adotadas, entretanto, é preciso aperfeiçoar os sistemas de contabilização dos

gastos com educação existentes no país, cujas regras atuais não exigem a desagregação das despesas efetuadas na EJA daquelas realizadas em outras modalidades da educação básica, tanto em termos de pessoal, como com o custeio e gastos de capital.

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que a garantia do direito dos jovens e adultos à educação básica no Estado de São Paulo em regime de colaboração intergovernamental é negativamente afetada por fenômenos típicos do que Abrucio (2005) qualificou como "federalismo compartimentalizado": isolamento e heterogeneidade dos municípios, cuja capacidade financeira, administrativa e pedagógica é muito desigual; fragmentação de políticas e programas; competição político-eleitoral entre os governos das três instâncias; falta de mecanismos efetivos de redistribuição e coordenação entre elas. O equacionamento desse quadro é complexo, e um dos caminhos promissores parece ser o desenvolvimento de mecanismos de coordenação intergovernamental horizontais que considerem o território como unidade de planejamento e ação, produzindo colaboração e sinergias que minimizem as desigualdades existentes entre os municípios brasileiros.

Referências

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

ARAÚJO, G. C. de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 389-402, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, R. L. S. (coord.) *Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiro (ano base 2009)*. Relatório de pesquisa. Brasília, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2012.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, vol.26, n.92, pp. 725-751, 2005.

BEISIEGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, 2003.

CALLEGARI, C. (org.). *FUNDEB*: financiamento da educação pública no Estado de São Paulo, 3ª ed. São Paulo, Ground, 2008.

CARA, D.; ARAÚJO, L. *Nota técnica*: por que 7% do PIB para a educação é pouco? Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ago. 2011. Disponível em http://portal.aprendiz.uol.com.br/wp-content/uploads/2011/08/estudo-campanha-nacional.pdf

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno qualidade inicial*: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2007.

CARVALHO, M. P. *A Educação de Jovens e Adultos nas gestões Covas – Alckmin (1995-2005)*: o que virá depois? São Paulo, FEUSP, 2006 (Dissertação de Mestrado).

COSTA, V. M. F. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, jul./set. 2010.

Desenvolvimento e inclusão social: os indicadores do Estado de São Paulo. São Paulo, Fundação SEADE, 2006.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria*:* uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação em Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

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

FURLAN, R. M. C. *Políticas Públicas de educação de jovens e adultos nas escolas Estaduais de São Paulo*: avanços e desafios à sua consolidação. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, 2007 (Dissertação de Mestrado).

GOUVEIA, A. B. Políticas e financiamento da EJA: As mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na educação de jovens e adultos. *Eccos*, v. 10, n. 2, p. 379-395, jul./dez. 2008.

HADDAD, S. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos*: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, Ação Educativa, Fapesp, 2007, p. 7-25.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 83-126 (Coleção Educação para Todos, 6).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Brasília, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*s, v.74, n. 178, p.495–528, 1993.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política de educação de jovens e adultos do governo Lula. IN: *Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 347-357 (Educação para Todos, 3).

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, 2009, p. 17-30.

MARTINS, A. M. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional. IN: MARTINS, A.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. de (orgs.) *Descentralização do Estado e municipalização do ensino*: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro, DP&A, 2004, p. 151-177.

OLIVEIRA, Romualdo. Reformas educativas no Brasil na década de 90. IN: CATANI, A. M. e OLIVEIRA, R. (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

PINTO, J. M. R A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 877-897, 2007.

Relatório sobre Financiamento da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.117-136, jan./dez 2001.

SÃO PAULO. Fundação SEADE. A inversão da pirâmide etária paulista. *São Paulo Demográfico*, v. 10, n. 3, abril 2010.

VIEIRA, R. S. *O regime de colaboração entre União e o Estado de São Paulo na oferta de políticas de EJA no período 2003-2009*. São Paulo, FEUSP, 2011 (Dissertação de Mestrado).

VOLPE, G. C. M. *O financiamento da educação de jovens no período de 1996- 2006*: farelos de migalhas. Campinas, UNICAMP, 2010 (Tese de Doutoramento).

ANEXO 5b

Artigo 2

Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no Estado de São Paulo: notas de pesquisa e relato de intervenção[111]

Maria Clara Di Pierro

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

mcpierro@usp.br

Salomão Barros Ximenes

Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo/Ação Educativa

salomao.ximenes@acaoeducativa.org

Resumo

O trabalho explora interfaces entre pesquisa sobre as políticas de EJA em São Paulo e demanda judicial de organizações sociais por direitos educativos dessa população. O estudo, que afere o impacto da inclusão da EJA no FUNDEB, constatou que as matrículas estão em declínio. As organizações sociais atribuem esse fato à inadequação da ação governamental, acionando o sistema de justiça, que mantém posição tradicional de não interferência nas decisões do Executivo. Os processos explicitaram posicionamentos dos agentes públicos e forneceram informações relevantes para a pesquisa e para o controle social das políticas educacionais.

Palavras-Chave

Educação de jovens e adultos; Políticas educacionais; Direito à educação;

Introdução

Os autores deste trabalho compartilham práticas de pesquisa acadêmica e ativismo em defesa do direito à educação. O texto que segue resulta da confluência dessas duas atividades: relata resultados preliminares de uma pesquisa sobre as políticas

[111] Publicado em 2011 nos anais do XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação, intitulado Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Biblioteca Anpae - Cadernos 11. São Paulo: ANPAE, PUCSP, USP (ISBN 16773802).

públicas de educação de jovens e adultos (EJA) no Estado de São Paulo[112] e descreve uma iniciativa de organizações sociais engajadas nessa temática, que exercita a possibilidade de recurso ao sistema de justiça como meio de fortalecimento dos direitos reconhecidos na legislação. O estudo se beneficia das informações apuradas durante os procedimentos administrativos e judiciais em curso, nos quais os atores da sociedade civil expõem suas reivindicações e as autoridades públicas apresentam suas justificativas quanto às opções de políticas públicas adotadas no período.

1. Notas de uma pesquisa em andamento

O estudo cujos resultados preliminares são aqui apresentados tem por objetivo investigar a configuração e o desenvolvimento contemporâneo das políticas públicas de EJA no Estado de São Paulo, analisando-as enquanto componente e expressão das reformas das políticas educacionais consoantes à redefinição do papel do Estado na regulação das políticas sociais (BARROSO, 2005; KRAWCZYC e VIEIRA, 2008).

Operamos inicialmente com as hipóteses de que teria seqüência a tendência à municipalização da EJA iniciada na última década do século XX (particularmente na etapa do ensino fundamental) e que, devido à mudança nas condições do financiamento público da modalidade proporcionada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a matrícula na modalidade tenderia ao crescimento no final da primeira década do terceiro milênio.

A metodologia do estudo compreende a revisão da legislação e de documentos de políticas, a análise do gasto público e da matrícula na EJA nas redes públicas de ensino do Estado de São Paulo no período 2007-2010, sendo a qualidade da oferta aferida pelos indicadores de fluxo e rendimento escolar, certificação, formação e condições de trabalho docente. O diagnóstico se beneficiará dos documentos oficiais levantados nos procedimentos administrativos e judiciais em que as organizações da sociedade civil questionam as políticas públicas de EJA no Estado, produzidos com o fim específico de justificar as opções políticas frente às autoridades judiciais. A pesquisa será aprofundada, em uma segunda etapa, por estudos de caso em uma amostra

[112] Trata-se da pesquisa "*O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB – no Estado de São Paulo*", um dos cinco eixos do Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos, sediado na Ação Educativa e apoiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

de municípios selecionados segundo o porte e o comportamento das variáveis e indicadores mencionados. A revisão bibliográfica, análise de documentos governamentais, aplicação de questionários e entrevistas com gestores proporcionarão elementos adicionais para interpretação e avaliação das políticas públicas de EJA no território paulista.

Espera-se prover uma base de informações sobre a configuração atual das referidas políticas públicas no Estado de São Paulo, proporcionando uma avaliação dos modelos dominantes e/ou emergentes de gestão. Esses conhecimentos devem proporcionar uma interpretação político-sociológica das tendências identificadas nas políticas de EJA, bem como propiciar recomendações para a administração educacional dos municípios e do Estado, além de reformas institucionais e legislativas.

1.1. Revisão da literatura e contextualização do problema de pesquisa

As políticas públicas de EJA no Brasil remontam a meados do século XX, e sua história foi marcada pela indução federal ao desenvolvimento descentralizado de campanhas de alfabetização (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1983). Os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 ofereceram a ambiência político-cultural para a emergência de uma identidade pedagógica própria da educação de jovens e adultos no país (BEISIEGEL, 1982; FAVERO, 1983), mas a pedagogia emancipadora então formulada por Paulo Freire foi expurgada das políticas governamentais durante o regime militar, que institucionalizou a EJA no sistema escolar por meio do ensino supletivo (HADDAD, 1991). No entanto, o paradigma da educação popular difundiu-se internacionalmente e influenciou as práticas educativas dos movimentos sociais que impulsionaram a transição à democracia e inscreveram na Constituição de 1988 o direito à educação escolar em qualquer idade (HADDAD e DI PIERRO, 2005).

A inscrição no aparato jurídico do direito dos jovens e adultos à escolarização não teve o impacto esperado nas políticas educativas na última década do século XX, uma vez que as reformas implementadas sob o condicionamento de contenção do gasto público privilegiaram o ensino fundamental na infância e adolescência, mantendo a modalidade em uma posição marginal na agenda governamental (DI PIERRO, 2001, 2005). Esse distanciamento entre os preceitos legais e as políticas públicas não resultou

numa intervenção significativa do sistema de justiça, quando comparado ao fenômeno descrito como “judicialização da educação”, entendido como a crescente intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais visando a proteção desse direito (CURY e FERREIRA, 2009), o que contrasta com a influência exercida pelas demandas judiciais nas políticas públicas de educação infantil, ensino fundamental de crianças e adolescentes e adaptação de unidades escolares à inclusão de pessoas com deficiência (SILVEIRA, 2010).

Os diagnósticos sobre a situação educacional atual dos brasileiros jovens e adultos são unânimes em apontar a reduzida escolaridade média da população, a persistência de elevados índices de analfabetismo nos grupos de idade mais avançada, e profundas desigualdades educacionais entre as gerações, regiões, zonas urbanas e rurais, grupos étnicos e classes de rendimento (BOGUS e ROSEMBERG, 1997; BRASIL, 2008, 2009; DI PIERRO et al, 2008; FERRARO, 2004; HADDAD, 2008; INEP, 2003; RIBEIRO e BATISTA, 2006; ROSEMBERG e PIZA, 1997).

Para suprir demanda social tão extensa, a oferta de oportunidades de formação para a população jovem e adulta é reduzida, marcadamente urbana e escolarizada, e moldada pelo paradigma pedagógico compensatório (BRASIL, 2008; DI PIERRO, 2005; HADDAD, 2008; HADDAD e DI PIERRO, 2005; RIBEIRO e BATISTA, 2006), cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar (HADDAD et al, 2002).

Essa situação configura uma violação dos direitos educativos construídos socialmente e consagrados na legislação (ARROYO, 2005; CURY, 2000; DI PIERRO, 2001, 2005, 2008; PAIVA, 2006; XIMENES e HADDAD, 2008), e um desafio às políticas educacionais, que recente e tardiamente vêm incorporando as necessidades formativas dos jovens e adultos à agenda nacional de gestão e financiamento do ensino básico (BRASIL, 2008; HADDAD, 2007; HENRIQUES, R.; IRELAND, 2005; MACHADO, 2009), após uma década marcada pela descentralização, financiamento insuficiente e transferência de responsabilidades públicas a organizações da sociedade civil (ARELARO e KRUPPA, 2002; BARREYRO, 2007; DI PIERRO, 2001, 2005; HADDAD e DI PIERRO, 2005).

Os estudos sobre os custos, o financiamento e o gasto público com a EJA são escassos e seus autores se ressentem da falta de informações fidedignas desagregadas (DI PIERRO, 2000; HADDAD et al, 2002; GOLVEIA, 2007). Em meados da década de

1990 o gasto público na modalidade correspondia a 1,4% da despesa em educação, prevalecendo o investimento dos Estados (62,3%) e dos Municípios (28,4%) sobre aquele (9,2%) realizado pela União (ABRAHÃO e FERNANDES, 1999). Estimativas realizadas para o período 2001-2004 indicam que a despesa média anual dos Estados e Municípios na EJA representava aproximadamente 0,3% do PIB e cerca de 10% do gasto com educação básica, situado naquele período em torno de 3% do PIB (BRASIL, 2008; CASTRO, 2007), montante insuficiente para fazer frente aos desafios educativos reconhecidos na legislação nacional e nos compromissos assumidos pelo país perante organismos internacionais.

A recente implantação do FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional 53 e pela Lei 11.494/2007, modificou parcialmente esse quadro, à medida que permitiu a consideração das matrículas na EJA, ainda que em condições desfavoráveis em comparação às demais modalidades de ensino (CALLEGARI, 2008; GOUVEIA, 2008). Essa nova configuração do financiamento público da educação básica poderia induzir positivamente os agentes públicos – Estados e Municípios - à provisão de oportunidades educacionais para a população com idade superior a 14 anos, o que permitiu formular a hipótese de que a matrícula na EJA tenderia ao crescimento nos anos subseqüentes à implementação do FUNDEB.

1.2. Demanda e oferta de EJA em São Paulo

Sendo o Estado mais populoso e desenvolvido do país, São Paulo apresenta taxas de analfabetismo inferiores à média nacional e índices de escolaridade superiores à maioria das unidades federadas. Entretanto, abriga o segundo maior contingente de pessoas que não sabem ler ou escrever, sendo superado apenas pela Bahia. Em 2007 a população com 15 anos ou mais do Estado alcançou a média de oito anos de escolaridade, porém ainda havia 4,6% de analfabetos (cerca de 1,5 milhão de paulistas) e 14% com menos de quatro anos de estudos, o que representava 4,3 milhões de pessoas. Esses fenômenos se distribuem de modo desigual entre os 645 municípios do Estado, sendo mais agudo nas regiões de economia menos dinâmica, como o Vale do Ribeira e o Litoral Sul.

Assim como no restante do país, a oferta escolar para satisfazer as necessidades de aprendizagem de contingente tão amplo de jovens, adultos e idosos é reduzida: em

2009, o Censo Escolar registrou apenas 783.476 matrículas - sendo 80,4% presenciais e 19,6% semipresenciais; no Ensino Fundamental, as matrículas somaram 380.866 mil estudantes e, no Ensino Médio, totalizaram 402.610 inscritos. A rede estadual respondia por 93,7% das matrículas no Ensino Médio, enquanto as redes municipais registraram 61,6% das matrículas no Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, apenas 86 prefeituras municipais se conveniaram ao Ministério da Educação para o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado, mantendo 922 turmas de alfabetização nas quais foram cadastrados 16.299 jovens e adultos.

Embora no conjunto da EJA o principal provedor seja o governo estadual, que ainda hoje responde por 66% do total de matrículas, a participação relativa dos municípios tendeu ao crescimento desde a década de 1990, predominando no ensino fundamental. Isso se deve ao processo de municipalização da oferta de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental para jovens e adultos desencadeado em 1990, com a extinção da Fundação Educar (HADDAD et al, 1993), e aprofundado ao longo da década em virtude da política de reforma da rede estadual paulista, que desencorajou a expansão do então denominado ensino supletivo e, em 1996, extinguiu (pelo Decreto 40.673/96) em sua rede escolar as classes de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Embora os municípios não tenham participado dessa decisão nem tenham recebido assistência técnica ou financeira do Estado para tal transferência, restou-lhes o encargo de atender os jovens e adultos em seu direito de alfabetizar-se e prosseguir estudos no ensino fundamental (CARVALHO, 2006).

Essa não foi uma tarefa simples, devido à política de fundos adotada pelo Governo Federal de então, na qual as matrículas realizadas na EJA não podiam ser incluídas nos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (PINTO, 2002). Nesse contexto, muitos governos municipais não dispunham de recursos nem tinham razões políticas para priorizar essa modalidade de ensino em detrimento de outras, como a Educação Infantil, cuja demanda social se explicita com maior intensidade.

Tabela 1 – Evolução da Matrícula na EJA no Estado de São Paulo 1995-2009										
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio			Total Geral
	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 8ª	Total						
				Presencial	Semipresencial	Total	Presencial	Semipresencial	Total	
1995	129.253	218.652	...	...	...	347.905	...	...	97.056	444.961
1996	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
1997	137.716	333.243	...	...	...	470.959	...	...	162.930	633.889
1998	138.640	384.625	...	...	...	523.265	...	...	229.681	752.946
1999	146.103	415.127	...	...	...	561.230	...	...	308.005	869.235
2000	149.688	428.304	...	...	...	577.992	...	...	371.488	949.480
2001	144.434	427.528	...	...	...	571.962	...	...	387.496	959.458
2002	143.139	307.221	...	450.360	151.333	601.693	287.756	139.863	427.619	1.029.312
2003	146.081	327.193	...	473.274	145.510	618.784	346.108	137.758	483.866	1.102.650
2004	150.343	337.532	...	487.875	149.537	637.412	388.724	151.676	540.400	1.177.812
2005	141.771	331.646	...	473.417	124.967	598.384	400.147	138.341	538.488	1.136.872
2006	122.500	310.556	...	433.056	105.549	538.605	401.838	127.120	528.958	1.067.563
2007	106.419	268.810	371	375.600	77.938	453.538	379.734	99.386	479.120	932.658
2008	111.837	268.325	-	380.162	72.526	452.688	362.776	95.777	458.553	911.241
2009	99.541	224.788	-	324.329	65.253	389.582	314.215	90.332	404.547	794.129

... dados não coletados

Nota: A partir de 2002 o Censo Escolar discrimina os dados: curso presencial e semipresencial/presença flexível.

Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP.

Diante desse quadro, não causava surpresa que a evolução de matrículas na EJA no Estado de São Paulo tivesse apresentado um crescimento tímido entre 1995 e 2004 e uma queda real nos anos subsequentes (Tabela 1). As expectativas de reversão dessa tendência foram depositadas nas novas condições de financiamento do ensino geradas pela criação em 2007 do FUNDEB[113].

1.3. Discussão dos resultados preliminares

Os dados coletados até o momento não confirmam as expectativas acima mencionadas, e contradizem a hipótese inicial da pesquisa: as matrículas em EJA declinam nas redes estadual e dos municípios paulistas (Tabela 2), indicando que a suposta força indutora do FUNDEB não opera na direção esperada. Como explicar esse fenômeno?

Inicialmente, é preciso considerar que a redução de matrículas na EJA transcende o âmbito estadual e se manifesta em todo o país: de acordo com o INEP, o número de escolas e a matrículas na modalidade recuaram, respectivamente, 7,3% e

[113] As matrículas da EJA foram incorporadas progressivamente - de 2007 a 2009 - ao novo Fundo, na proporção de um terço ao ano. As despesas com a modalidade não podem exceder 15% do total do Fundo e as matrículas da EJA vêm sendo retribuídas com um valor por aluno ao ano correspondente a 80% daquele estimado para um estudante do ensino fundamental urbano.

14,9% entre 2007 e 2010 em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2010, p. 17-20).

Tabela 2 – Evolução da Matrícula Inicial em EJA Presencial nas Redes Públicas do Estado de São Paulo 2002/2010

Ano	Redes Municipais		Rede Estadual	
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Fundamental	Ens. Médio
2002	297.177	12.779	131.196	240.954
2003	308.119	12.380	144.638	303.851
2004	321.163	13.064	148.174	351.646
2005	314.559	14.107	143.717	367.897
2006	284.101	13.744	142.165	373.562
2007	246.112	11.524	125.748	358.410
2008	267.808	11.495	108.310	340.653
2009	233.442	10.413	87.230	294.708
2010	180.148	9.251	58.198	229.258

Fonte: Ofício C.G. 1929/2010, de 31 de agosto, a Secretaria Estadual de Educação (SEE)

Como se pode concluir da Tabela 2, a redução total de matrículas presenciais[114] na modalidade no Estado de São Paulo ocorreu em ritmo muito superior ao nacional, totalizando um recuo de 35,7% matrículas entre 2007 e 2010, sendo que somente entre 2009 e 2010 essa redução chegou a quase 25%.

Como compreender que a oferta escolar esteja em declínio, se existe uma demanda potencial de mais de 60 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 14 anos que são analfabetos absolutos, pessoas com escolaridade reduzida ou que não concluíram o ensino fundamental? É possível imaginar que não exista demanda social por EJA se o mercado de trabalho requer níveis cada vez mais altos de escolaridade e qualificações profissionais? Por que os jovens e adultos não buscariam oportunidades de estudos se a participação na vida social, cultural e política é cada vez mais mediada por informação, conhecimento e tecnologia? Para responder a essas questões, é necessário investigar em pelo menos duas direções.

Uma primeira linha de investigação - na qual se insere este estudo - focaliza as políticas públicas de EJA, seu reconhecimento jurídico-institucional e sua implementação pelas redes de ensino. Considerando que a modalidade detém reduzido

[114] Segundo a Constituição (CF/88, ADCT, art.60, inciso II) somente as matrículas presenciais podem ser contabilizadas no FUNDEB.

prestígio e se desenvolve em condições de escassez de recursos materiais e humanos, trata-se de avaliar o impacto do fator de ponderação que remunera a menor a modalidade no FUNDEB, analisar as relações federativas, aferir a eventual competição entre os programas federais - como o Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) - e a oferta das redes municipal ou estadual, bem como o impacto da certificação via exames (ENCCEJA e ENEM). Cabe verificar também os efeitos sobre a oferta de EJA da recente onda de programas de remuneração dos profissionais da educação de acordo com o desempenho dos estudantes em provas padronizadas e outros indicadores quantitativos de rendimento escolar (CASSETARI, 2008; ZAQUIA, 2009)[115].

Uma segunda linha de investigação se debruça sobre as características e motivações dos educandos da EJA, ponderando que a marginalização e a ausência de horizontes de mudança social que afetam populações em situação de pobreza extrema influem na falta de estímulo e nas dificuldades que tanto jovens quanto adultos ou idosos enfrentam para se inserir em processos de escolarização.

Entretanto, para explicar a redução das matrículas na educação escolar desse grupo, é necessário considerar também os fatores internos ao sistema educativo, como a disponibilidade, a acessibilidade, a organização, a qualidade e a relevância da educação escolar que tem sido oferecida para os jovens e adultos que são seus potenciais destinatários. Afinal, há tempos as pesquisas demonstram que a demanda por EJA é modelada pela natureza e características da oferta educativa (MESSINA, 1993). Nessa direção, a hipótese que ganha corpo é de que existe uma distância separando as necessidades educativas dos jovens e adultos das camadas populares, as condições que dispõem para desenvolver seus processos de aprendizagem e o ensino que lhes é oferecido. Em outras palavras, os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior freqüência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a freqüência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas

[115] Encontramos evidências de que a adoção da bonificação por resultados na rede estadual paulista de ensino está impactando negativamente a oferta de EJA, pois os elevados índices de evasão que caracterizam a modalidade prejudicam a performance das escolas, induzindo as equipes a inibir a matrícula e apoiar estratégias de nucleação dos cursos como forma de proteger os próprios salários.

populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a freqüência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Na outra ponta, o ciclo se completa com as respostas regressivas típicas dos gestores da política educacional – como o fechamento sistemáticos de salas e escolas, a polarização da oferta em núcleos regionais, a não realização do recenseamento específico e da chamada escolar previstos na legislação, a elevação dos requisitos mínimos para que seja autorizada a abertura de novas turmas e a ausência de suporte adequado para o funcionamento das escolas no período noturno. Diante do decréscimo de estudantes, reduz-se a oferta, o que, por sua vez, implica em crescente redução da demanda. As reformas no campo institucional, com a ampliação do reconhecimento do direito à educação básica da população jovem e adulta, cuja maior expressão prática é sua inclusão no FUNDEB, não vem sendo capaz de produzir sequer uma estagnação desse ciclo.

O tópico seguinte apresenta iniciativas da sociedade civil de enfrentamento a este problema junto ao sistema de justiça, com amplo interesse para o estudo das políticas em curso.

2. Relato de uma experiência de demanda judicial do direito à EJA

Em 2005, organizações partícipes do Fórum Paulista de Educação de Jovens e Adultos de (http://forumeja.org.br/sp) peticionaram ao Ministério Público (MP) requerendo a propositura de medidas judiciais que compelissem Estado e Município da Capital a realizar o censo escolar e a chamada pública de jovens e adultos pouco escolarizados, uma vez que tais instrumentos estão explicitamente previstos em várias normas jurídicas nacionais, e que se abstivessem de fechar novas salas e escolas com oferta da modalidade até que os resultados do recenseamento e da chamada fossem divulgados e que as políticas públicas fossem ajustadas ao atendimento da nova demanda identificada. Essa petição ensejou a abertura de Inquérito Civil Público e a realização de uma Audiência Pública. Em 2008, como os governos do Estado e do Município de São Paulo não concordaram em assinar acordo comprometendo-se a ajustar suas políticas aos preceitos legais, foi proposta Ação Civil Pública. Sete

organizações componentes do Fórum, ingressaram no processo como assistentes do MP, sendo formalmente admitidas em fevereiro de 2009[116].

O inquérito e o processo judicial reuniram mais de seis volumes de documentos, somando mais de 2.000 mil páginas de posicionamentos jurídicos e documentos técnicos dos órgãos vinculados à educação no Estado e na Capital. Em 2009, as organizações assistentes requisitaram o julgamento antecipado do processo, por entender que estava plenamente comprovado que a obrigação legal não havia sido cumprida, sendo inclusive tal fato assumido pelos entes governamentais. Com isso, caberia a Judiciário unicamente decidir sobre a questão de direito, ou seja, sobre a possibilidade de que fosse determinada ao Executivo a materialização da lei em políticas públicas.

Em janeiro de 2010 a sentença de 1ª instância foi publicada, julgando improcedente a ação. O juiz da causa acolheu o argumento de que a obrigação legal de recensear a população potencialmente demandante da modalidade já haveria se materializado no Censo Escolar (MEC/INEP), sendo que a forma de realização e aplicação dos dados coletados estaria na esfera de decisão discricionária de cada administrador, *"(...) sendo evidente que se trata de caso de formulação de política pública de educação, de ordem eminentemente técnica, que descabe ao Poder Judiciário reexaminar sob a ótica de seu mérito*". Entendeu que não caberia ao Judiciário analisar a adequação técnica do Censo Escolar aos propósitos específicos das políticas públicas de inclusão escolar, devendo essa questão ser resolvida pelos gestores públicos. Com o mesmo argumento, entendeu que o Judiciário não poderia julgar a adequação da chamada escolar às demandas específicas da EJA.

Esta decisão retoma as principais teses levantadas em oposição à justiciabilidade dos direitos sociais, principalmente aquela que declara ser impossível ao Judiciário determinar a implementação de políticas públicas (SILVEIRA, 2010; GRACIANO et al, 2006; XIMENES e RIZZI, 2010). Contra tal decisão as associações propuseram Recurso de Apelação, também julgado improcedente com os mesmos argumentos.

No final de 2009, o Fórum Paulista recebeu informações sobre uma suposta reorganização da oferta dos cursos de EJA que estaria em curso nas escolas estaduais da região metropolitana, da qual resultaria o fechamento massivo de salas de EJA em

[116] Trata-se do Processo n° 053.08.102151-6, que tramitou na 4ª Vara da Fazenda Pública da Capital.

diversas unidades escolares, com a "nucleação" do atendimento remanescente. Utilizando-se das prerrogativas previstas na Constituição, o Fórum encaminhou um requerimento de informações à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo. Em resposta oficial, a administração negou que estivesse em cursos um processo de "nucleação", afirmando que "*em nenhum momento cogitou-se o fechamento de classes de EJA em 2010*". No entanto, diante da continuidade das denúncias e como estas também se referiam a outros municípios, outro requerimento de informações oficiais foi encaminhado ao poder público, desta vez à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O documento encaminhado pelo Fórum pedia providências no sentido de que fossem revertidas as violações já realizadas (jovens e adultos que, nas escolas onde o processo havia sido constatado, desistiram ou foram desestimulados a se matricular) e impedidas violações futuras, com a divulgação de comunicados na imprensa e a extensão do período de matrículas. Oficialmente, também a Secretaria de Educação negou haver uma política de redução da quantidade de salas e escolas com oferta de EJA em 2010, alegando que "*atenderia todos os estudantes que solicitassem matrícula*". No entanto, a posição oficial seria desmentida pelos dados de matrícula divulgados em 2010.

Frente à redução de 25% das matrículas em EJA no Estado de São Paulo entre 2009 e 2010, foi encaminhado novo pedido de informações públicas à Secretaria de Educação do Estado. Em sua resposta, as autoridades estaduais argumentam que a diminuição das matrículas na EJA reflete a combinação de mudanças demográficas com o recuo da demanda por essa modalidade de ensino. Já as organizações sociais que atuam na defesa dos direitos dos jovens e adultos denunciam ser este o resultado da omissão do Estado no cumprimento de suas responsabilidades na mobilização da demanda social, garantia de oferta suficiente e adequada de oportunidades educacionais. De fato, se a transição demográfica coloca o Estado de São Paulo entre aqueles em que a população jovem - que historicamente manifesta a demanda educativa de modo mais intenso que outros grupos geracionais – diminui sua participação na pirâmide etária, tal transição se realiza em ritmo discreto que de modo algum justifica a queda das matrículas (FIPE, 2010; SÃO PAULO, 2010).

Ao final de 2010, também foram identificados alguns mecanismos institucionais – não necessariamente assumidos pelas autoridades administrativas - que desestimulam a demanda escolar de jovens e adultos, dificultando ainda mais a abertura e manutenção

de salas em escolas estaduais. Há orientações expressas das Coordenadorias e Diretorias de Ensino no sentido de que as escolas encaminhem os demandantes de vagas no ensino fundamental, tanto primeiro quanto segundo segmentos, para que procurem matrícula junto às redes municipais de ensino, o que representa na prática o aprofundamento da municipalização. Também com efeito restritivo sobre a oferta de oportunidades na modalidade, com graves implicações na qualidade do ensino, há orientação condicionando a autorização para a abertura e continuidade de turmas a um número "mínimo" de quarenta estudantes cadastrados. Como consequência dessa orientação, foram identificadas situações em que as escolas são levadas a unificar turmas durante o período letivo, mesmo que as salas passem a funcionar com mais de sessenta alunos matriculados.

Essa situação levou as organizações sociais a encaminharem novos pedidos de investigação ao Ministério Público, ampliando-se a intervenção para os onze maiores municípios do Estado, além da Capital. Como resultado, até o momento foram abertos sete novos Inquéritos Civis Públicos, três procedimentos preliminares de investigação e dois pedidos foram arquivados, com argumentos similares àqueles adotados pelo Judiciário na Ação que requeria a realização do recenseamento na Capital.

Do ponto de vista da sociedade civil, esses novos procedimentos administrativos de investigação resultam da persistente contradição entre as posições assumidas pelas autoridades administrativas e a materialização da política pública. De fato, os dados e documentos reunidos evidenciam que, assumindo ou não as autoridades centrais, há uma política de nucleação e desestímulo em franca aplicação na rede estadual de ensino.

3. Comentários finais

Na transição democrática, as redes da sociedade civil organizada direcionaram ao parlamento e às normas jurídicas grande parte das demandas educacionais que foram capazes de consensuar e legitimar. No que concerne ao tema deste texto, o traço distintivo desse período foi a conquista no plano jurídico do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação, e a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal, tendo por marco de referência a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos Estados e nas leis orgânicas dos municípios. Nos anos 90, a intervenção da sociedade civil

organizada em relação às políticas públicas de EJA, para além das experimentações de parceria, adquiriu a feição de resistência ativa àquelas dimensões das políticas governamentais que desconstituíam os direitos conquistados. Essa resistência política ancorou-se nas articulações plurais dos fóruns de EJA e pautou-se por sucessivos intentos de construção de canais de diálogo e elaboração de consensos com os agentes governamentais e criação de instâncias de controle horizontal das políticas educacionais, em um movimento contínuo por alargar os espaços de participação política e ampliar a esfera pública democrática. No período recente, o Fórum Paulista de EJA incursionou em uma nova modalidade de incidência nas políticas públicas acionando o sistema de justiça para exigir direitos educativos violados. Até o momento o Judiciário manteve sua posição tradicional de não interferência nas políticas de outros poderes. De qualquer modo, reconhecidos os limites atuais de atuação pela via estritamente judicial, a perseverante pressão jurídico-institucional por parte das organizações articuladas no Fórum Paulista de EJA exigiu das autoridades que se posicionassem publicamente a cada opção adotada e tornassem públicas novas informações. Essas informações foram apropriadas pela pesquisa em curso, cujas análises vêm incorporando, também, as diferentes concepções dos representantes do Estado e dos atores da sociedade civil quanto à extensão do direito à educação e das obrigações devidas pelo Estado. Espera-se, por outro lado, que os resultados da pesquisa municiem as organizações da sociedade civil com argumentos que fortaleçam suas demandas junto aos poderes públicos, oportunizando inclusive ao sistema de justiça a revisão de sua posição de não interferência no controle das políticas governamentais.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, J.; FERNANDES, M. A. *Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos da área de Educação – SIGPE*: diagnóstico para 1995. Brasília, IPEA, 1999 (TD 674).

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. A educação de jovens e adultos. IN: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo, Xamã, 2001, p. 89-107.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L. J. G et al. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BARREYRO, G. B. A terceirização na execução de políticas de alfabetização de adultos: sobre escolas, igrejas e associações comunitárias**.** *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 2, p. 15-26, 2007.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**.** *Educ. & Soc.*, v.26, n.92, pp. 725-751, 2005.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular*: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1982.

BÓGUS, L.; ROSEMBERG, F. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. In: PAULINO, A. Y. (Org.). *Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais*. São Paulo: EDUC, 1997.

BRASIL. MEC. SECAD. *Brasil - educação e aprendizagens ao longo da vida: documento nacional preparatório à VI CONFINTEA*. Brasília, maio 2008, 37p.

BRASIL. Presidência da República. CDES. *As desigualdades na escolarização no Brasil*. Brasília, jun. 2009.

BRASIL. MEC. INEP. *Resumo técnico – Censo Escolar 2010* (versão preliminar). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179, consultado em 07/01/2011.

CALLEGARI, César (org.). *FUNDEB:* financiamento da educação pública no Estado de São Paulo, 3ª ed. São Paulo, Ground, 2008.

CARVALHO, M. P. *A Educação de Jovens e Adultos nas gestões Covas – Alckmin (1995-2005):* o que virá depois? São Paulo, FEUSP, 2006.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

CURY, C. R. J. *Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos***.** Brasília: MEC, CNE, 2000.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. *Rev. do Ministério Público do Estado de Goiás*, v.12, n.18, 2009, p.29-71.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro. IN: IRELAND, T. et al (Orgs.*). Educação de jovens e adultos*: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: UNESCO/MEC, 2004, p. 41-82.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria*:* uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educ. em Pesq.*, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Rev. Educ.* (UFSM), v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. & Soc.*, v.26, p.1115–1139, 2005.

DI PIERRO, M. C. *O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985-1999*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG: 2001).

DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R. *Alfabetização de jovens e adultos*: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

DI PIERRO, M. C.; VIEIRA, R. S. *O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo*. São Paulo, 2009, mimeo.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. IN: Ribeiro, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2004, p. 195-207.

FIPE (Fundação Instituto de Pesquisa Econômica). *Pesquisa jovem paulista 2020*: sumário executivo. São Paulo, Coord. Estadual de Juventude/Sec. de Relações Institucionais, jun. 2010.

FURLAN, R. M. C. *Políticas Públicas de educação de jovens e adultos nas escolas Estaduais de São Paulo*. São Paulo, Unicid, 2007 (Mestrado).

GOUVEIA, A. B. Políticas e financiamento da EJA: As mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na educação de jovens e adultos. *Eccos*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 379-395, jul./dez. 2008.

GRACIANO, M. G et al. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. IN: HADDAD, S. GRACIANO, M. (Orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006, p. 155-198.

HADDAD, S. (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).* Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002.

HADDAD, S. *Estado e educação de adultos (1964 - 1985).* São Paulo, FEUSP, 1991.

HADDAD, S. *O Ensino Supletivo no Brasil*: estado da arte. Brasília, INEP, 1987.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. IN*:* HADDAD, S. (Coord.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Fapesp, 2007, p. 7-25.

HADDAD, S. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil. IN: CARUSO, A.; DI PIERRO, M. C.; RUIZ, M.; CAMILO, M. (Orgs.). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, México: 2008.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2005, p. 83-126.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Brasília, *Rebep*, v.74, n. 178, p.495–528, 1993.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política de educação de jovens e adultos do governo Lula. IN: *Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, agosto de 2005, p. 347-357.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). *Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil no período 2004-2009*. **Comunicados do IPEA** n. 70. Brasília, dez. 2010.

KRAWCZYC, N. R; VIEIRA, V. L. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990*. São Paulo, Xamã, 2008.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, 2009, p. 17-30.

MESSINA, G. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile, REDALF/OREALC, 1993.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-539, 2006.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 2ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educ. & Soc.*, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

RIBEIRO, V. M.; BATISTA, A. A. G. Compromisos y desafíos para un Brasil alfabetizado. *Educación de Adultos Y Desarrollo*, v. 67, p. 153-184, 2006.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. *Rev. USP*, São Paulo, n. 28, 1995/1996, p. 110-121.

SÃO PAULO. Fundação SEADE. A inversão da pirâmide etária paulista. *São Paulo Demográfico*, v. 10, n. 3. São Paulo, abril 2010.

SILVEIRA, A. A. D. O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991 – 2008). São Paulo: FEUSP, 2010 (Doutorado).

XIMENES, S. B.; HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: Iria Brzezinski. (Org.). *LDB dez anos depois*: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p. 130-148.

XIMENES, S.B.; RIZZI, E. G. Litigância estratégica para a promoção de políticas públicas. IN: *Justiça e Direitos Humanos*. Curitiba: Terra de Direitos, 2010, p.105-127.

Meta 4

Escolaridade e competências básicas: análise de seus impactos sociais, culturais e econômicos na perspectiva das desigualdades de gênero e raça.

Meta 4 -Equipe

Pesquisadoras: Vera Masagão Ribeiro (coord.) e Denise Carreira
Assistentes: Bruna Gisi, Michele Escoura e Uvanderson Silva

Lista de Gráficos, Tabelas e Quadros

Parte 1

Quadros

Quadro 1 – Plano da obra Inaf 10 anos: visões e perspectivas sobre o letramento e numeramento.

Quadro 2- Coeficientes e desvio padrão do modelo de regressão linear do escore em uma série de variáveis.

Quadro 3 - Coeficientes e desvio padrão do efeito da cor no escore de português e matemática controlando por diversas variáveis.

Quadro 4 - Coeficientes e desvio padrão do modelo de regressão linear do escore de português e de matemática em uma série de variáveis.

Quadro 5 - Principais coeficientes do modelo de regressão que inclui as práticas de leitura e escrita.

Tabelas

Tabela 1 - Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)

Tabela 2 - Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011

Tabela 3 - Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE

Tabela 4 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

Tabela 5 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por faixas etárias

Tabela 6 - Escolaridade da população de 15 a 64 anos por sexo

Tabela 7 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por sexo

Tabela 8 - Escolaridade da população de 15 a 64 anos segundo a raça

Tabela 9 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo cor/raça

Tabela 10 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por região

Tabela 11 - Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por setor

Tabela 12 - Escolaridade da população por setor

Tabela 13 - Situação de trabalho dos jovens metropolitanos, segundo a faixa etária

Tabela 14 – Escolaridade dos jovens metropolitanos, segundo a faixa etária

Tabela 15 – Níveis de alfabetismo dos jovens metropolitanos, segundo a escolaridade

Tabela 16 – Auto-avaliação das habilidades de leitura, escrita e cálculo, segundo o nível de alfabetismo na escala Inaf (jovens metropolitanos)

Tabela 17– Atividades que costuma realizar na escola ou faculdade, por nível de ensino que cursavam (Pergunta apresentada só para os que estavam estudando no momento da pesquisa)

Tabela 18 – Materiais que jovens metropolitanos utilizam na escola ou faculdade sob orientação de um/a professor/a, por nível de ensino que cursavam

Tabela 19 – Quantidade de gêneros que lê ou escreve no ambiente de trabalho, por nível de alfabetismo (jovens metropolitanos)

Tabela 20 – Engajamento em atividades que demandam habilidades de numeramento, por nível de alfabetismo

Tabela 21 – Participação em cursos de educação não formal, por nível de alfabetismo

Tabela 22 – Cursos de educação não formal que pretende realizar nos próximos dois anos, por nível de alfabetismo

Tabela 23 – Conhecimento de oportunidades educacionais para jovens e adultos (respostas estimuladas)

Gráficos

Gráfico 1 - Evolução do escore médio de alfabetismo

Gráfico 2 - Evolução dos escores médios, segundo escolaridade

Gráfico 3 - Evolução do alfabetismo entre o grupo de 15 a 24 anos de 2001 a 2011

Gráfico 4 - Evolução do alfabetismo entre o grupo de 25 a 34 anos de 2001 a 2011

Gráfico 5 - Evolução do alfabetismo entre o grupo de 35 a 49 anos de 2001 a 2011

Gráfico 6 - Evolução do alfabetismo entre o grupo de 50 a 64anos de 2001 a 2011

Gráfico 7 - Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo renda familiar em 2011 (%)

Gráfico 8 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região norte/centro-oeste

Gráfico 9 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região nordeste

Gráfico 10 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região sudeste

Gráfico 11 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região sul

Gráfico 12 - Distribuição do escore de alfabetismo comparando negros e brancos.

Gráfico 13 - Evolução da mediana do escore de negros e brancos. A linha vertical indica um intervalo de confiança de 95%.

Gráfico 14 - Distribuição do escore de alfabetismo conforme o grau de instrução comparando brancos, pretos e pardos

Gráfico 15 - Distribuição do *escore* de alfabetismo conforme o grau de instrução comparando as cores (distribuição estimada por um modelo multinível)

Gráfico 16 - Distribuição dos *escores* de letramento e numeramento conforme cor e grau de instrução.

Gráfico 17 - Impacto do grau de instrução no escore de letramento e numeramento

Gráfico 18 - Impacto da classificação socioeconômica no escore de letramento e numeramento

Gráfico 19 - Interação entre cor e grau de instrução. O gráfico indica o impacto da cor para cada nível de instrução

Gráfico 20- Interação entre sexo e grau de instrução. O gráfico indica o impacto do sexo para cada nível de instrução

Gráfico 21 - Distribuição das variáveis relacionadas à prática de leitura e escrita

Parte 2

Tabelas:

Tabela 1 – Demanda potencial de EJA

Gráficos:

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na modalidade EJA segundo sexo.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas na modalidade EJA segundo quesito raça/cor.

Gráfico 3 – Distribuição do público potencial de EJA-EF conforme a idade, separado em demanda (parte do público potencial que não frequenta a EJA) e oferta (parte do público potencial que frequenta a EJA)

Gráfico 4 - Distribuição do público potencial de EJA-EM conforme a idade, separado em demanda e oferta.

Gráfico 5 - Distribuição do público potencial de EJA-EF, separado em demanda e oferta, conforme a cor.

Gráfico 6 - Distribuição do público potencial de EJA-EM, separado em demanda e oferta, conforme a cor

Gráfico 7 - Distribuição por sexo comparando o público potencial da EJA-EF com o resto da população

Gráfico 8 - Distribuição por sexo comparando o público potencial da EJA-EM com o resto da população

Gráfico 9 - Distribuição do público que frequenta a EJA, por modalidade, conforme o sexo

Gráfico 10 - Distribuição da frequência na EJA-EF, com relação à média nacional, por Unidade da Federação

Gráfico 11 - Distribuição da frequência na EJA-EF em relação à média nacional por Unidade da Federação

Sumário

INTRODUÇÃO GERAL 1105

PARTE 1 1109

1. INTRODUÇÃO [PARTE1] 1110

2. RESULTADOS DO INAF BRASIL 2011 1115

2.1. METODOLOGIA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 1115
2.2. RESULTADOS 1121
2.3. CONCLUSÃO 1138

3. ÍNDICES DE PRÁTICAS DE ALFABETISMO: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM BASE NA ANÁLISE FATORIAL 1141

4. DESIGUALDADES RACIAIS E ALFABETISMO 1150

4.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 1150
4.2. RESULTADOS 1160
4.3. CONCLUSÃO 1174

5. ALFABETISMO E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS DOS JOVENS BRASILEIROS NAS METRÓPOLES 1176

5.1. METODOLOGIA 1176
5.2. RESULTADOS 1178
5.3. CONCLUSÕES 1189

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 1191

ANEXOS 1196

PARTE 1 – ANEXO 1 1196

QUESTIONÁRIO FINAL – INAF 2011 1196

PARTE 1 – ANEXO 2 1210

BANCO DE DADOS – INAF 1210

PARTE 1 – ANEXO 3 1211

LIVRO DE CÓDIGOS – INAF 1211

PARTE 1 – ANEXO 4 1212

RELATÓRIO INAF 2011 1212

PARTE 1 – ANEXO 5 1234

RELEASE PARA A IMPRENSA DO INAF 2011 1234

PARTE 1 – ANEXO 6 1239

ACOMPANHAMENTO DA REPERCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INAF-2011 1239

PARTE 1 – ANEXO 7 1246

EXEMPLOS DE MATÉRIAS JORNALÍSTICAS DIVULGANDO DADOS DO INAF 1246
PESQUISA REVELA BAIXA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR 1246
INAF: CAI ANALFABETISMO NO PAÍS, MAS DESAFIO AINDA É GIGANTE 1247
PARTE 1 – ANEXO 8 1252
PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO INAF – DEZ. 2012 1252
PARTE 1 – ANEXO 9 1254
MINI CURRÍCULOS – SEMINÁRIO TÉCNICO DO INAF 1254
PARTE 1 – ANEXO 10 1266
ARTIGO PUBLICADO – CADERNOS CENPEC 1266
PARTE 2 1267
1. INTRODUÇÃO [PARTE 2] 1268
1.1. GÊNERO E RAÇA: CONCEITOS 1269
2. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE GÊNERO E RAÇA NA EJA 1271
2.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GÊNERO 1271
2.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RELAÇÕES RACIAIS 1276
2.3. GÊNERO E RAÇA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 1281
3. METODOLOGIA 1288
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 1292
4.1. DADOS SOBRE A EJA A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS DE GÊNERO E RAÇA 1292
4.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA SOCIEDADE CIVIL 1303
4.2.8. CONFERÊNCIAS E PLANOS NACIONAIS DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES 1314
4.3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 1318
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES 1332
5.1. A EJA COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA 1333
5.2. RECOMENDAÇÕES 1337
6. REFERÊNCIAS 1346
ANEXOS 1353
PARTE 2 – ANEXO 1 1353
BANCO BIBLIOGRÁFICO 1353
PARTE 2 – ANEXO 2 1391
INSTRUMENTO DE ENTREVISTAS 1391
PARTE 2 – ANEXO 3 1395
APRESENTAÇÃO DAS/OS ENTREVISTADAS/OS 1395
PARTE 2 – ANEXO 4 1400
RELAÇÃO DE DOCUMENTOS ANALISADOS 1400

PARTE 2 – ANEXO 5 1409

DESTAQUE DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA SECADI/MEC ENTRE 2004 A 2012. 1409

Introdução Geral

Em relação às demais metas do presente projeto, que focalizam insumos, processos e resultados de programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, a Meta 4 encerrou uma peculiaridade, à medida que priorizou a exploração de dados gerados por pesquisa básica sobre as condições de alfabetismo da população jovem e adulta no Brasil. Tal proposta considerou que a integração de informações geradas por pesquisas básicas constitui abordagem relevante, tendo em vista uma perspectiva abrangente de pesquisa avaliativa. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é a única iniciativa brasileira voltada à medição de habilidades e práticas de alfabetismo na população jovem e adulta. Como a promoção de tais habilidades e práticas quase sempre figura entre os objetivos principais de programas de educação básica voltadas a jovens e adultos, os dados do Inaf vêm servindo como referência para diversos estudiosos, gestores e educadores, envolvidos com essa modalidade educativa no país. Com base nessa constatação, foi reconhecida a relevância de se investir na consolidação dos instrumentos metodológicos e dados gerados pelo indicador, no aperfeiçoamento da base de dados e na sua disponibilização a pesquisadores e demais interessados, ao mesmo tempo em que se encetavam análises mais aprofundadas sobre temas relevantes que pudessem iluminar aspectos específicos das políticas educacionais voltadas a jovens e adultos.

No âmbito da Meta 4, o foco de análise eleito foi o das desigualdades de raça e gênero. Esperava-se que os dados do Inaf pudessem trazer elementos para avaliar em que medida o acesso ao ensino formal e outras oportunidades formativas ao longo da vida adulta estariam promovendo maior equidade ou, ao contrário, ampliando as desigualdades existentes na origem.

Uma vez que a oferta de educação básica para a população jovem e adulta sub-escolarizada é ainda muito restrita no Brasil, os dados gerados pelo Inaf, com base em amostras nacionais representativas de toda a população brasileira de 15 a 64 anos de idade, não seriam suficientes para analisar adequadamente a clientela da EJA[1]. Para tanto, previa-se, desde o início deste projeto, trabalhar paralelamente com dados do

[1] Nos levantamentos do Inaf, que utilizam amostras nacionais compostas por dois mil casos, são aproximadamente 4% os sujeitos que declaram ter cursado Alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos em alguma etapa do ensino. O baixo número de casos nessa situação, portanto, inviabiliza análises com nível razoável de significância.

Censo Escolar relativos a essa modalidade. Ao longo dos trabalhos, mostrou-se frutífera também a análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), uma vez que permitiriam observar, além da população a quem a modalidade EJA é ofertada, aquela que constitui sua demanda potencial, muito mais abrangente do ponto de vista quantitativo.

Tendo em vista que os objetivos últimos desse projeto de constituição de um núcleo de estudos em EJA compreendem a incidência qualificada nas políticas educacionais, a equipe manteve-se também atenta à implementação das políticas de promoção da equidade racial na educação, especialmente na esfera federal. A percepção de que os marcos legais e curriculares sobre o assunto ainda estavam longe de se efetivar, somada às indicações extraídas da revisão da bibliografia brasileira sobre o tema, respaldaram a decisão de abertura de uma nova frente de pesquisa, não prevista no projeto original. Tal frente compreendeu um levantamento empírico das narrativas de gestores de Educação de Jovens e Adultos sobre a questão das desigualdades raciais e das políticas de promoção de equidade nessa modalidade educativa.

Paralelamente, a equipe de pesquisa procurou fazer frente às demandas relacionadas ao desenvolvimento do Inaf, visando sua maior utilização como referência para o desenho e avaliação de políticas educacionais, assim como para a formação de educadores. Uma primeira iniciativa, diretamente relacionada às demais pesquisas realizadas no âmbito deste projeto, consistiu na análise dos dados gerados por um levantamento especial do Inaf, realizado junto a jovens, de 15 a 24 anos, em nove regiões metropolitanas do Brasil. Nesse caso, focalizaram-se as aspirações educacionais dessa população, relacionando-as aos níveis de alfabetismo, buscando identificar elementos para melhor focalização das políticas junto a um público, que não tem reagido como esperado às oportunidades de escolarização disponíveis e programas especiais desenvolvidos em âmbito federal. Em outras palavras, tratava-se de buscar compreender por que a procura por programas voltados a jovens e adultos, como o Projovem ou o Brasil Alfabetizado, ou mesmo os programas de EJA desenvolvidos por estados e municípios, não vinham conseguindo atrair um número de interessados condizente com os importantes quantitativos relativos à demanda potencial e com as expectativas de atendimento dos programas.

Cabe mencionar ainda que o esforço de aproximação dos dados do Inaf à pesquisa em EJA e às políticas educacionais levou a equipe a enfocar a realização da 8a

edição nacional do Inaf em 2011, com uma perspectiva mais abrangente do que originalmente previsto. Na elaboração do projeto de pesquisa, imaginou-se que tal edição daria lugar prioritariamente ao levantamento de novos dados específicos sobre a questão racial em sua relação com o alfabetismo. Entretanto, ao revisar os instrumentos e outros estudos similares que exploram a relação do alfabetismo com as desigualdades raciais, constatou-se que não eram necessários novos dados (ou adaptações no questionário utilizado pelo Inaf com esse fim específico, como fora previsto), mas sim metodologias de análise mais potentes e adequadas para responder às hipóteses de pesquisa, que procuram identificar o efeito específico das desigualdades raciais entre outras desigualdades que marcam a educação brasileira. Por outro lado, a equipe se deu conta de que, com a edição 2011, completava-se uma série de 10 anos do indicador, uma vez que sua primeira edição tivera lugar em 2001. A equipe entendeu que era necessário fechar um ciclo para abrir um novo, o que exigiria uma nova consolidação dos dados, considerando essa série histórica, além de uma ampliação das parcerias visando à utilização dos resultados do Inaf para a pesquisa, a avaliação, a elaboração curricular e formação de educadores em EJA. Nesse sentido, a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, instituições que promovem o Inaf desde 2001, ampliaram seu leque de alianças, integrando-se ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) na iniciativa de promover um seminário de pesquisa e publicação comemorativa dos 10 anos do Inaf, reunindo especialistas das áreas do ensino de língua e matemática e avaliação educacional. O objetivo da iniciativa, que passava a contar com um triplo apoio institucional, era colocar o Inaf num novo patamar de disseminação e uso, tanto no campo da pesquisa quanto no da avaliação educacional.

Tendo em vista esses diferentes desdobramentos que os percursos de pesquisa ensejaram, o relatório da Meta 4 deste projeto será dividido em duas partes. A primeira parte compreenderá a consolidação da base de dados do Inaf e sua apropriação pela comunidade de pesquisadores do campo educacional, além dos dois estudos específicos conduzidos pela pesquisadora responsável, Vera Masagão Ribeiro, e colaboradores, um sobre alfabetismo e desigualdades raciais e outro sobre as aspirações educacionais de jovens com baixa escolaridade. Apoiaram o desenvolvimento desses trabalhos os pesquisadores Roberto Catelli e Luis Felipe Serrao, além das assistentes Bruna Gisi e Michele Escoura. A segunda parte do relatório enfocará questões de gênero e raça na

EJA, com base em análises de dados do Censo Escolar e da Pnad, revisão bibliográfica da produção nacional e análise de documentos oficiais e de narrativas de gestores educacionais e ativistas da sociedade civil. Tal parte contou com a coordenação e análises desenvolvidas pela pesquisadora Denise Carreira com apoio dos assistentes de pesquisa Uvanderson Silva, Michele Escoura e Bruna Gisi.

Parte 1

Alfabetismo no Brasil, desigualdades e aspirações educacionais.

1. Introdução [Parte1]

Esta vertente da pesquisa consiste em estudos realizados a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), programa de pesquisa empreendido pela Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro desde 2001. O programa consiste no levantamento de dados sobre habilidades e práticas de alfabetismo da população brasileira de 15 a 54 anos.

No âmbito deste projeto de pesquisa, realizou-se a oitava edição do indicador em âmbito nacional, para o que foram revistos os instrumentos de coleta de dados (Anexo 1). O trabalho de campo, que consistiu em entrevistas domiciliares realizadas em todo o território nacional, ficou a cargo do Ibope, empresa que já conta com equipes treinadas para a aplicação e codificação das respostas dadas aos testes de alfabetismo. Os dados gerados foram integrados a uma base contendo as informações das edições anteriores. Foram realizados testes de consistência no banco e corrigidos os erros (Anexo 2). Foi também produzido um caderno com a descrição de todas as variáveis com indicações quanto aos anos para os quais havia informação disponível (Anexo 3).

No primeiro semestre de 2012, foram realizadas análises das principais séries históricas sintetizadas em relatório (Anexo 4), que foi colocado à disposição do público nos sítios eletrônicos da Ação Educativa (http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/informe%20de%20resultados_inaf2011.pdf) e do Instituto Paulo Montenegro (http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf) no mês de julho. Como nas edições anteriores, foi dada especial atenção à divulgação dos resultados da pesquisa na mídia, para o que foi produzido um *press release* (Anexo5). Num levantamento realizado no mês seguinte, foram identificadas 169 matérias jornalísticas tratando dos resultados do Inaf, em rádio e TV, mídias impressas e eletrônicas, inclusive veículos de grande influência, como o Jornal Nacional da Rede Globo, o Jornal O Estado de São Paulo, onde a matéria mereceu destaque na capa, e a Revista Nova Escola, de grande circulação entre professores (Anexo 6).

No Anexo 7, foram reproduzidos alguns exemplos de matérias, onde é possível verificar que o tema do alfabetismo já é abordado de forma abrangente, relacionado a

todos os níveis de ensino, inclusive o superior, remetendo a desafios também para a Educação de Jovens e Adultos e a educação continuada.

No segundo semestre de 2012, a equipe se dedicou ao planejamento de uma publicação com análises mais aprofundadas, que trouxessem à luz uma grande quantidade de dados gerados pelo Inaf nesses dez anos, que ainda não vieram a público ou não foram explorados suficientemente. Nessa etapa, consolidou-se também a parceria com o Cenpec, que participou ativamente na concepção dessa publicação e seleção dos especialistas convidados, oriundos das áreas de sociologia da educação, políticas públicas de educação, alfabetização, educação de jovens e adultos, linguística e avaliação educacional. A esses especialistas, foram encaminhadas a matriz de referência da avaliação de habilidades, exemplos de itens de avaliação e a base de dados com a série de 10 anos do Inaf, para que identificassem conjuntos de dados que poderiam analisar a partir dos campos de estudo em que se especializaram.

Nas primeiras edições do Inaf, quando ainda se abordavam separadamente as habilidades de leitura e matemática, foram publicadas coletâneas com artigos de especialistas convidados para analisar dados do Inaf, a partir de diferentes perspectivas teóricas e político-pedagógicas (RIBEIRO, 2003 e FONSECA, 2005). As duas publicações se tornaram referências nos campos de estudo do letramento e do numeramento, alfabetização, ensino de língua portuguesa e matemática, em especial, referidos à Educação de Jovens e Adultos. As equipes da Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Montenegro entenderam que, quase dez anos depois, a revisita aos dados do Inaf criariam também uma excelente oportunidade de atualizar os principais debates teóricos e pedagógicos que animam esses campos de estudos. Além dos avanços no campo da avaliação, emergiram também nesse período as análises sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas práticas e habilidades de letramento e numeramento.

Como etapa do processo de produção dessa coletânea de artigos a partir de análises de dados do Inaf, a Ação Educativa, o Cenpec e o Instituto Paulo Montenegro promoveram um seminário técnico no início de dezembro de 2012, intitulado *Perspectivas e visões do alfabetismo no Brasil: 2001-2011*. No evento, os convidados apresentaram e debateram versões preliminares dos artigos encomendados. Por ocasião da preparação do seminário, já foi possível identificar os blocos temáticos em que poderão ser organizados os artigos da coletânea, onde constará também a exposição dos

aperfeiçoamentos metodológicos que foram feitos no Inaf a partir de 2007 e as matrizes de referência para a elaboração dos testes de habilidades e questionários sobre práticas. O quadro abaixo mostra o plano da coletânea. A entrega dos artigos para edição está prevista para abril de 2013 e o lançamento do livro para agosto do mesmo ano. No Anexo 8, encontra-se a programação do seminário e, no Anexo 9, os currículos abreviados dos especialistas que estão participando da produção da obra.

Quadro 1 – Plano da obra Inaf 10 anos: visões e perspectivas sobre o letramento e numeramento.

Bloco Introdutório		
Antonio Augusto Gomes Batista	Cenpec	Nota dos organizadores
Vera Masagão Ribeiro	Ação Educativa	
Ana Lucia Lima	IMP	
Magda Becker Soares	UFMG	Apresentação
Bloco 1 - Concepção, história e metodologia do INAF		
Vera Masagão	Ação Educativa	Metodologia INAF
Maria da Conceição Reis Fonseca	UFMG	
Ana Lucia Lima	IPM	10 anos do INAF - 2001-2011
Bloco 2 – Matrizes de Referência para avaliação de habilidades de letramento e numeramento		
Maria da Conceição Reis Fonseca	UFMG	Análise dos descritores e comportamento de itens na perspectiva dos numeramentos
Alicia Bonamino	PUC-Rio	Aproximações possíveis entre matrizes do SAEB, PISA e INAF em letramento
Carla Coscarelli	UFMG	
Ana Elisa Ribeiro	CEFET-MG	
Maria Tereza Carneiro Soares	UFPR	Comparação entre matrizes do SAEB, PISA e INAF em numeramento
Regina Buriasco	UEL	
Antônio Miguel	UNICAMP	Jogos de linguagem que envolvem as tarefas
Ana Regina Lanner		
Maria Carolina Nogueira Dias	FGV	Letramento digital: a proposição de um conceito para a construção de um indicador
Fernanda Rosa	FGV	
Bloco 3 - Alfabetismo e práticas culturais		
Márcia Mendonça	UNICAMP	Análise dos descritores e comportamento de itens na perspectiva dos letramentos
Antonio Batista	CENPEC	Práticas de leitura dos brasileiros
Claudia Vóvio	UNIFESP	
Delaine Cafiero	UFMG	Práticas escolares e alfabetismo: a construção do

Ceris Ribas		leitor
Roxane Rojo	Unicamp	Práticas de letramento no meio digital
Maria Manuela Martins Soares David	UFMG	Relações entre escolaridade e práticas em matemática
Bloco 4 – Alfabetismo e políticas públicas na última década		
André Lázaro	UERJ	Alfabetismo no Brasil: um abordagem de política pública
Jorge Teles	Biblioteca Nacional	
Maria Clara Di Pierro	USP	Avaliação crítica das políticas e seu alcance (2001-2011)
Maria Celeste Reis F. de Souza	UNIVALE	Relações de gênero e letramento
Eliane Ribeiro	UNIRIO	Juventude e alfabetismo
Vera Masagão	Ação Educativa	Relações raciais e alfabetismo
Bloco 5 – Consequências e impactos do alfabetismo		
Naércio Aquino Menezes Filho	USP	Determinantes da Evolução do Alfabetismo ao longo do tempo
Maria Teresa Alves	UFMG	Fatores associados a desempenho
Franciso Soares		
Márcia Cavallari	IBOPE	Impactos do alfabetismo na sociedade brasileira
Sílvia Cervellini		
Hélio Gastaldi		
Tufi Machado Soares	UFJF	Efeitos da abrangência e a qualidade de educação sobre o Analfabetismo Funcional no Brasil
Carlos Contreras		
Bloco 6 – Alfabetismo e o mundo do trabalho		
Solange Novis Ribeiro	SESI-BA	Alfabetismo no mundo do trabalho: a experiência no pólo de Camaçari
Roberto Catelli	Ação Educativa	
Luis Serrao	Ação Educativa	
Luiz Márcio Imenes	Autônomo	Numeramento e mundo do trabalho

Nessa frente de trabalho, a pesquisadora responsável pela Meta 4, Vera Masagão Ribeiro, coordenadora geral da Ação Educativa, contou com a colaboração de Ana Lúcia Lima, coordenadora do Instituto Paulo Montenegro, que, com ela, compartilha a coordenação do Inaf desde 2005. Da equipe da Ação Educativa, colaboraram também Roberto Catelli Jr. e Luis Felipe Serrao, na elaboração do relatório com os primeiros resultados dos dez anos do Inaf e na organização do seminário de pesquisa. Fernanda Cury, do Instituto Paulo Montenegro, e a equipe da empresa Ibope Inteligência, tiveram papel- chave na crítica e consolidação da base de dados dos 10 anos do Inaf. O

coordenador da área de pesquisas do Cenpec, Antônio Augusto Gomes Batista, cooperou na revisão dos instrumentos de pesquisa que foram a campo em 2011 e na concepção da publicação comemorativa dos dez anos e seminário técnico preparatório. Para a realização desse seminário, a Ação Educativa, o Instituto Paulo Montenegro e o Cenpec contaram ainda com o apoio da Fundação Volkswagen, da Fundação Itaú Social e da Global Editora.

Paralelamente aos esforços acima descritos, foram realizados dois estudos específicos com base nos dados do Inaf. O primeiro deles, levado a cabo em 2011, versou sobre o alfabetismo e as aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles. O estudo foi motivado por questões que vinham intrigando gestores de políticas de EJA e do Ensino Médio, relacionadas à insuficiente adesão dos jovens a programas de educação básica. Daí o interesse de analisar as visões desses jovens sobre suas capacidades e suas expectativas educacionais. O trabalho foi desenvolvido em parceria com Antonio Augusto Gomes Batista, do Cenpec, e Ana Lúcia Lima, do Instituto Paulo Montenegro. Vera Masagão Ribeiro e Antonio Augusto Gomes Batista apresentaram o trabalho na VI Reunião Anual da ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional, que teve lugar no Ceará. Posteriormente, o trabalho foi publicado no periódico Cadernos do Cenpec (Ribeiro, Batista e Lima, 2011) (Anexo 10).

Finalmente, o segundo estudo específico versa sobre desigualdades raciais, foco temático que articula as atividades de pesquisa abrangidas pela Meta 4. Ao longo de 2011 e 2012, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema das desigualdades raciais em pesquisas educacionais com enfoque quantitativo. Com apoio do sociólogo Fernando Guarnieri, foi realizado um estudo exploratório visando a construção de índices de envolvimento com práticas de leitura, escrita e matemática que pudessem ser utilizados como informação sintética complementar aos índices de proficiência construídos por meio da TRI. Para tanto, foram utilizadas análises fatoriais que não resultaram em categorias consistentes, razão pela qual se optou por tratar as práticas pro meio de somatórios de itens agrupados por critérios qualitativos. Foram então construídos modelos multivariados por meio dos quais se procurou identificar os efeitos específicos das desigualdades de raça no alfabetismo. As análises dos dados foram desenvolvidas pela coordenadora da Meta 4, Vera Masagão Ribeiro, com apoio de Bruna Gisi e Michele Escoura, assistentes de pesquisa, que se dedicaram aos

levantamentos bibliográficos, além de colaborar nas análises e atividades organizativas relacionadas à pesquisa.

2. Resultados do Inaf Brasil 2011

2.1. Metodologia e revisão bibliográfica

As correlações entre elevação da escolaridade e a mais diferente gama de benefícios para os indivíduos e as sociedades já foram demonstradas por pesquisas com diferentes perspectivas: variações no nível escolar correspondem a variações na renda dos trabalhadores, nas práticas culturais dos indivíduos, nas suas condições de saúde ou na maneira como votam. É fato, entretanto, que a direção causal dessas correlações não são tão evidentes, uma vez que a educação pode ser abordada como promotora das mudanças na inserção social ou nos comportamentos individuais ou como resultados de certas clivagens socioeconômicas mais estruturais, que determinam a desigual distribuição dos diversos recursos disponíveis na sociedade, a educação inclusive (GRAFF, 1991). Uma complexa teia de fatores associados é o que determina as condições de existência de indivíduos e grupos, o que exige dos estudos sobre os impactos socioculturais da escolarização a utilização de metodologias sofisticadas e sólido embasamento teórico.

Na América do Norte e na Europa, onde a educação básica já está em grande medida universalizada, os sociólogos e economistas passaram a ampliar seu interesse: além da quantidade de séries escolares cursadas com aprovação, importa a qualidade da educação recebida, variável que os *surveys* e censos populacionais têm dificuldade de captar. Além disso, tendo em vista o valor que a capacidade de aprender ao longo de toda a vida adquire em sociedades regidas por constantes mudanças tecnológicas, passa a importar também o quanto as competências adquiridas na educação básica se mantêm, se desenvolvem ou se perdem no curso da vida.

Os EUA e o Canadá foram pioneiros na realização de pesquisas amostrais sobre habilidades básicas da população adulta, utilizando a Teoria da Resposta ao Item para analisar os resultados de testes aplicados à população adulta. Tais estudos (KIRSCH & JUNGEBLUT, 1990; MONTIGNY et al., 1991; KIRSCH et al., 1993) descreveram

diferentes tipos e níveis de habilidades básicas relacionadas ao alfabetismo requeridas nos contextos cotidianos, procurando se afastar de uma concepção estritamente escolar da leitura para evidenciar os usos das linguagens escritas, que são correntes em outros contextos e que exigem não apenas o processamento dos textos em prosa, mas também de textos esquemáticos (tabelas, quadros, gráficos, plantas, etc), com informação verbal e numérica. Evidenciando a multidimensionalidade do alfabetismo, essas pesquisas definiram três domínios de habilidades – compreensão de textos em prosa, de textos esquemáticos e textos quantitativos – criando, para cada um deles, uma escala e uma descrição qualitativa de níveis de proficiência.

Utilizando essa metodologia desenvolvida nos EUA, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto de Estatísticas do Canadá conduziram uma primeira iniciativa internacional, o *International Adult Litercacy Survey (IALS)*, que, entre 1994 e 1998, recolheu dados comparativos de 19 países, quase todos na Europa e América do Norte. Além das informações sobre habilidades de processamento de informações verbais e quantitativas, levantou-se um amplo conjunto de dados sobre usos da leitura e da escrita na vida diária, especialmente no contexto de trabalho, além de outras informações sobre a inserção profissional, oportunidades de capacitação, renda etc (OECD; STATISTICS CANADA, 2000). Em 2003, o estudo passa a mensurar diretamente também habilidades de resolução de problemas, passando a se chamar Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). No primeiro relatório do ALL, os autores reafirmam essa nova perspectiva: não se trata de distinguir entre analfabetos e alfabetizados; uma determinada habilidade é definida como um contínuo de proficiência e mensurada por meio de escalas, cuja interpretação permite indicar o quanto os adultos são capazes num certo domínio (OECD; STATISTICS CANADA, 2005). A OCDE continua investindo em programa de mensuração de habilidades de adultos; em 2012, lança um livro com as matrizes de referência para avaliação do letramento, numeramento e resolução de problemas, enquadrando esse último domínio no contexto das novas tecnologias (OECD, 2012).

Em 2005, a Unesco passou a conduzir uma iniciativa, visando adaptar essa mesma metodologia de estudo do alfabetismo para países pobres, com índices muito mais baixos de escolarização: além de analisar mais detalhadamente os níveis mais baixos de proficiência nos três domínios do IALS, o *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)* se propõe a estudar também o que chama de

habilidades componentes da alfabetização - identificação de letras e palavras, fluência e vocabulário (UNESCO, 2005). Depois de testado em vários países, a Unesco publicou um guia, contendo inclusive orçamentos para a realização do estudo em países de renda baixa (UNESCO, 2009).

Em todas essas iniciativas, algumas tendências comuns se verificam: em primeiro lugar, uma visão multidimensional do alfabetismo, envolvendo leitura, escrita e processamento de informação numérica, nas quais se podem distinguir ainda sub-habilidades, componentes; em segundo lugar, a combinação de medição direta das habilidades por meio de testes com coleta de informações sobre práticas de leitura e escrita em diferentes esferas de vivência. Ainda que dentro dos limites do que é possível aprender por meio de estudos em larga escala, onde se compara pelos mesmos critérios subgrupos populacionais bastante distintos, essas novas metodologias procuram apreender o fenômeno das habilidades básicas de modo mais qualitativo, sob diversas dimensões.

No Brasil, a única medida de alfabetismo da população adulta baseada em *surveys*, com medição direta de habilidades por meio de testes, além de coleta de informações detalhadas sobre práticas de leitura, escrita e cálculo matemático na vida diária, é o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. O objetivo dessas organizações, ao idealizar o INAF, foi oferecer à sociedade informações sobre as condições de alfabetismo da população adulta brasileira, de modo a fomentar o debate público sobre o tema e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura (RIBEIRO, 2003).

O Inaf orienta-se por uma concepção ampla de alfabetismo, de acordo com a qual o termo designa, em sua heterogeneidade, o domínio de habilidades de uso da língua escrita e cálculo numérico e seu uso efetivo em práticas sociais, por indivíduos, grupos sociais e sociedades, bem como o modo pelo qual esses indivíduos e grupos dão significado ao domínio e uso dessas habilidades e são por eles modificados. O Inaf busca, portanto, mensurar o domínio de habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico da população e reunir dados a respeito das práticas de leitura, escrita e cálculo numérico da população, assim como de seus julgamentos e crenças sobre essas habilidades e práticas.

Segundo a definição operacional utilizada no Inaf, o alfabetismo refere-se à capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente – impressos, manuscritos ou eletrônicos –, para alcançar objetivos, ampliar conhecimentos e participar da sociedade. Entende-se que, nas diferentes esferas da vida em sociedade, no âmbito da família e da comunidade, do consumo, da educação formal e continuada, do trabalho, da política ou da religião, a linguagem escrita está presente em diferentes suportes, formatos e gêneros de texto, que são apreendidos e processados de diferentes modos segundo os propósitos das pessoas. Para cada tipo de texto, finalidade e contexto de utilização da informação escrita, diversas habilidades são necessárias, e os instrumentos do Inaf procuram abranger, dentro de seus limites operacionais, essa diversidade de materiais, propósitos e contextos que compõem as práticas de letramento na sociedade brasileira.

Análises dos resultados do Inaf já foram publicadas em relatórios (AÇÃO EDUCATIVA; IPM 2004, AÇÃO EDUCATIVA; IPM 2005, LIMA; RIBEIRO; CAVALARI, 2007; AÇÃO EDUCATIVA; IPM, 2009, AÇÃO EDUCATIVA; IPM, 2011), artigos científicos (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, BATISTA; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO; BATISTA, 2006; RIBEIRO, 2006a, 2006b, 2007; RIBEIRO; MACHADO, 2008; RIBEIRO; FONSECA; 2009, RIBEIRO; FONSECA 2010) e livros elaborados pela equipe do INAF (RIBEIRO, 2003; FONSECA, 2005). Mediante convênios, os instrumentos e as equipes de campo capacitadas para aplicação do Inaf também foram disponibilizadas para estudos avaliativos em iniciativas educacionais relevantes, como foi o caso do estudo realizado pela Funap nos presídios paulistas (IPM; FUNAP, 2006). Os instrumentos e escalas do INAF, assim como pessoal treinado para o trabalho de campo, também foram utilizados na avaliação do programa federal Brasil Alfabetizado, que previa a realização de testes de habilidades nos egressos de cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos (HENRIQUES; PAES DE BARROS; AZEVEDO, 2006). Em 2009, foi utilizado para avaliação de programa de educação complementar de adolescentes no estado de São Paulo. Em 2012, começou a ser utilizado para avaliação das aprendizagens de alunos jovens e adultos matriculados em telecurso de educação básica, parceria da Fundação Roberto Marinho com diversas prefeituras.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) com abrangência nacional foi atualizado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de

leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). No ano de 2006, a metodologia do Inaf foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que, por meio de uma série de análises dos dados disponíveis, possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de leitura e escrita (letramento) com as de matemática (numeramento) (RIBEIRO; MACHADO, 2008). A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente.

Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). Além do teste, aplica-se um questionário que aborda as características sociodemográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia. Para orientar a elaboração dos itens, elaborou-se uma matriz de referência, que indica tipos de texto, domínios, habilidades e descritores.

Com base na TRI, calcula-se o escores dos sujeitos numa escala. Em seguida, os itens são também distribuídos na mesma escala, considerando como critério a probabilidade de 80% de acertos, ou seja, um item corresponde a certo ponto da escala quando os indivíduos que atingem aquele escore têm, pelo menos, 80% de chance de acertar aquele item. Posteriormente, com base na análise das semelhanças dos itens que correspondem a diversos níveis da escala, numa abordagem qualitativa, foram definidos níveis de alfabetismo. Os níveis ajudam a qualificar o nível de habilidades do sujeitos, tornando os resultados mais compreensíveis, mais úteis à análise pedagógica. A descrição de cada nível corresponde às tarefas que correspondem àquele intervalo da escala, ou seja, os sujeitos classificados num determinado nível têm 80% de chances de realizar tarefas de alfabetismo com essas características. Essa é a metodologia utilizada pela maioria dos estudos que se baseiam na TRI para construir escalas e definir níveis de proficiência.

No caso do Inaf, tendo em vista as características da população brasileira, foram definidos quatro níveis:

- Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma

parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

- Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- Nível básico: as pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Esses níveis de alfabetismo descrevem as habilidades medidas por meio da escala de alfabetismo, que inclui leitura, escrita e cálculo matemático. Foram mantidas também subescalas de letramento e de numeramento de modo a possibilitar estudos com foco específico.

Para construir as séries históricas apresentadas neste relatório, foram consideradas as médias móveis de 2 em 2 anos para o período 2001-2005, uma vez que, até então, as habilidades de letramento e numeramento eram medidas separadamente, em anos alternados. O procedimento melhora a comparabilidade dos índices desses anos com os dados de 2007, 2009 e 2011, em que os dois domínios foram testados simultaneamente.

Nos levantamentos do Inaf Brasil, o intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos, sobre os resultados encontrados no total da amostra.

2.2. Resultados

Com seu último levantamento nacional, o Inaf completa uma série de 10 anos, na qual é possível perceber melhorias nos níveis de alfabetismo da população. Sem dúvida, tais melhorias correspondem à ampliação do acesso à escolarização, mas não na medida desejável. Os progressos localizam-se principalmente na transição do analfabetismo absoluto ou da alfabetização rudimentar para um nível básico de habilidades de leitura e matemática. Por outro lado, durante todo o período, mantém-se em torno de pouco mais de ¼ da população a fração dos que atingem um nível pleno de habilidades, aquele que seria, em princípio, esperado ao completar os 9 anos do Ensino Fundamental.

Na Tabela 1, abaixo, pode-se observar a evolução dos níveis de alfabetismo (analfabeto, níveis rudimentar, básico e pleno) e também uma classificação sintética que opõe o analfabetismo funcional (analfabeto absoluto e alfabetização rudimentar) à alfabetização funcional (níveis básico e pleno de habilidades).

Tabela 1
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
BASES	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.
Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

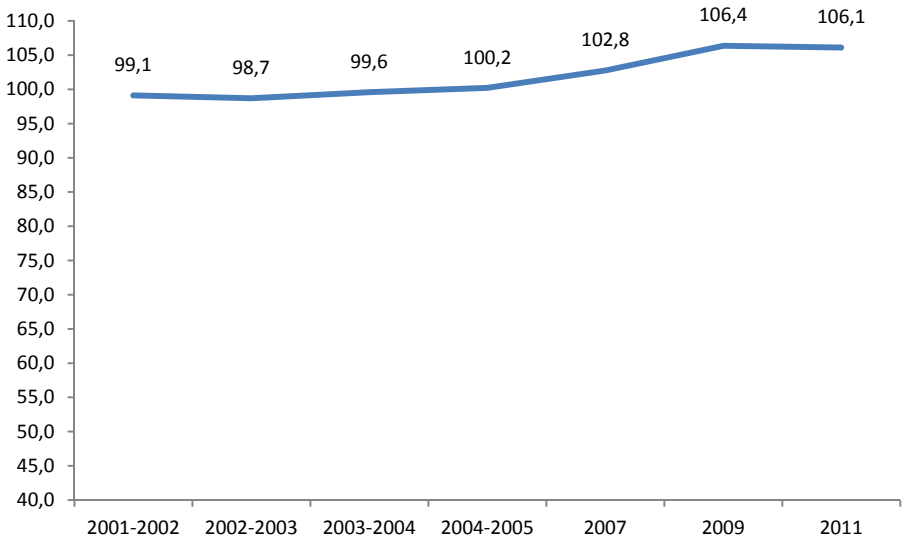
Os dados indicam que:

- Na década, se reduz à metade o percentual de pessoas de 15 e 64 anos classificadas como analfabetas, indo de 12% em 2001-02 para 6% em 2011. A quantidade de pessoas no nível rudimentar também diminui, de 27% para 21%. Isso resulta numa redução do analfabetismo funcional de 12 pontos percentuais: 39% em 2001-02 e 27% em 2011.
- O grupo que atinge o nível básico de habilidades foi o que mais cresceu, passando de 34% para 47% da população nessa faixa etária.
- O percentual dos que atingem o nível pleno, entretanto, pouco variou ao longo dos 10 anos: as pequenas oscilações observadas permanecem dentro da margem de erro.

Focalizando a atenção nos dois últimos levantamentos, o de 2009 e o de 2011, as diferenças observadas são insignificantes, mas confirmam a tendência que já se observava nos anos anteriores.

Uma forma mais sintética de representar esse progresso nas competências da população é comparar os escores médios a cada edição do Inaf, ilustrado no Gráfico I. Na escala de proficiência utilizada, que varia entre 0 e 200 pontos, o escore médio na escala de alfabetismo subiu 7 pontos no período compreendido entre 2001-2002 e 2011.

Gráfico 1
Evolução do escore médio de alfabetismo



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

2.2.1. O efeito da escolaridade no alfabetismo

Assim como nas edições anteriores, os resultados do Inaf 2011 evidenciam a escolarização como o principal fator explicativo dos níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Pela tabela abaixo, demonstra-se que quanto maior a escolarização, maior também é a probabilidade de alcançar os níveis mais altos de alfabetismo.

Tabela 2
Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011

Níveis	Escolaridade				
	Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar	41%	45%	25%	8%	4%
Básico	6%	43%	59%	57%	34%
Pleno	0%	5%	15%	35%	62%
BASES	158	378	476	701	289

Fonte: Inaf Brasil 2011

Pela leitura da tabela acima, podem ser destacados os seguintes pontos:

- Entre aquelas pessoas sem nenhuma escolaridade, quase a totalidade (95%) são analfabetas funcionais, sendo que 41% foram consideradas de nível rudimentar.
- Entre aquelas que completaram de uma a quatro séries de escolaridade, mais da metade (53%) permanece nos níveis do analfabetismo funcional, com 45% chegando ao nível rudimentar. O nível básico é alcançado por menos da metade de grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno
- A maior parte dos indivíduos que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do Ensino Fundamental atinge o nível básico de alfabetismo (59%). Vale notar, no entanto, que um quarto das pessoas com essa escolaridade (26%) ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais.
- Entre as pessoas com Ensino Médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetismo pleno, temos apenas 35% nesse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%).
- Mesmo entre as pessoas com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, abarcando apenas a 62%.

Lançando mão dos dados censitários produzidos pelo IBGE, é possível constatar os notáveis avanços na cobertura da educação ocorridas nessa década, em especial, no que se refere ao nível médio e superior. A tabela abaixo mostra que o percentual dos que têm nível médio aumentou 11 pontos percentuais entre 2000 e 2009 (de 24% para 35%), e os que chegam ao nível superior 6 pontos percentuais (de 8% para 14%)

Tabela 3
Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE

Escolaridade	Censo 2000		PNAD 2009	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
TOTAL	100%	108.665.519	100%	130.742.024

Fonte IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009 e 2010

Os dados do Inaf coletados entre 2001 e 2011, entretanto, mostram que o ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, como é possível ver na tabela abaixo. Comparando a primeira medida do Inaf Brasil em 2001-2002 com o levantamento realizado em 2011, apenas no primeiro segmento do Ensino Fundamental observam-se ganhos em relação à aprendizagem ao longo da década. Nos demais graus de escolaridade, diminui o percentual de pessoas que atingem o nível pleno de habilidades, esperado para o final do Ensino Fundamental II.

Tabela 4
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
BASES	797	536	555	476	481	701	167	289

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

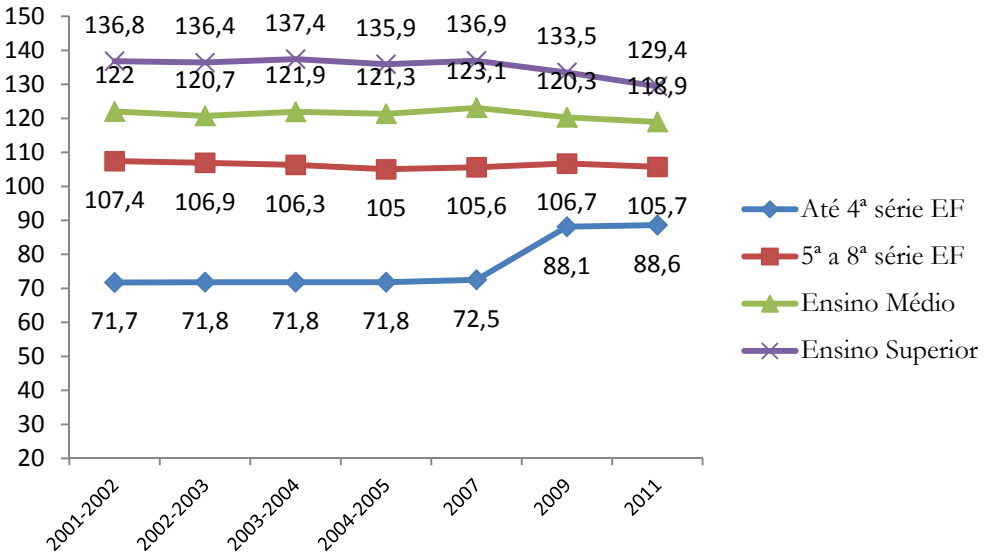
De acordo com os dados da tabela, se constata que:

- Há avanços importantes nos níveis de alfabetismo do grupo que cursou a primeira etapa do Ensino Fundamental: a proporção de analfabetos funcionais caiu de 73% para 65% ao longo da década, com um incremento de 10 pontos percentuais (de 22% a 32%) das pessoas que atingiram o nível básico de alfabetismo. É possível que esse avanço tenha se dado porque as pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola (pelo menos até a 4ª série ou 5º ano), devido ao acesso a programas educativos não escolares com alguma eficácia ou ainda, por encontrarem mais oportunidades para exercer e desenvolver suas habilidades.
- Entre aquelas pessoas que cursaram o Ensino Fundamental II, nota-se uma estabilidade na proporção de analfabetos funcionais ao longo da década (entre 27% e 26%). No entanto, vale notar que cai de 22% para 15% a proporção de pessoas com nível pleno.
- Um comportamento semelhante pode ser observado dentre os brasileiros com Ensino Médio completo ou incompleto: há um decréscimo daquelas que atingem o nível pleno, de 49% para 35%, ou seja, se, por um lado, há uma significativa ampliação da proporção de pessoas que chega ao Ensino Médio, por outro lado, há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes.
- O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantém-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao Ensino Superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Com efeito, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011.

O mesmo fenômeno pode ser observado no gráfico abaixo, que compara os escores médios das pessoas com diferentes escolaridades. O desempenho médio melhorou entre aquelas pessoas com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (completo

ou não), enquanto que entre aquelas com o segundo ciclo do Ensino Fundamental, com Ensino Médio e com nível superior (completos ou não) o escore médio caiu ao longo da década, com queda mais acentuada entre as pessoas com nível superior.

Gráfico 2
Evolução dos escores médios, segundo escolaridade



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Em síntese, os dados do Inaf mostram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o Ensino Superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar, em especial nos sistemas públicos de ensino, deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem.

2.2.2. O comportamento por faixas etárias no período 2001-2011

Os níveis de alfabetismo nas faixas etárias mais jovens são significativamente mais altos do que os observados no segmento com idade mais avançada, uma vez que foram esses os grupos que mais se beneficiaram da recente expansão da educação básica.

Tabela 5
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por faixas etárias

Níveis	15 a 24 anos		25 a 34 anos		35 a 49 anos		50 a 64 anos	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	3%	0%	7%	2%	15%	6%	29%	17%
Rudimentar	19%	11%	26%	16%	31%	24%	37%	35%
Básico	43%	53%	35%	51%	32%	46%	23%	38%
Pleno	35%	36%	32%	31%	22%	24%	11%	10%
BASES	632	511	458	468	538	577	372	446

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Na tabela 5, é possível observar que:

- Entre pessoas de 15 e 24 anos, há aumento de 11 pontos percentuais de pessoas que são funcionalmente alfabetizadas durante a década, chegando a quase 90% em 2011, com uma maioria atingindo o nível básico (53%). Deve-se destacar também uma quase superação do analfabetismo absoluto nessa faixa etária.
- No segmento entre 25 e 34 anos, observa-se um crescimento em 15 pontos percentuais na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas, atingindo 82% em 2011 ante 67% em 2001-2002. Essa melhora se deve, sobretudo, ao aumento de 16 pontos percentuais na proporção de pessoas no nível básico, chegando a 51% em 2011 frente a 35% em 2001-2002.
- A mesma tendência pode ser observada na faixa compreendida entre 35 e 49 anos: há uma significativa redução das pessoas consideradas analfabetas nessa faixa etária, atingindo 6% em 2011 frente aos 15% de 2001-2002 e uma melhora de 14 pontos percentuais na proporção de pessoas de nível básico.
- Por fim, observam-se ganhos semelhantes na faixa etária mais elevada, na qual a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas sai de 34% em 2001-2002 e chega a 48% em 2011, um acréscimo de 14 pontos percentuais. Mais uma vez, tal melhora se deve, principalmente, ao aumento de 15 pontos percentuais no nível básico. Destaca-se ainda a significativa redução de pessoas dessa faixa etária consideradas analfabetas nesta última edição (17%) em relação à primeira edição do Inaf (29%).

- Em nenhuma das faixas etárias consideradas, houve aumento significativo da proporção de pessoas no nível pleno.

Os gráficos a seguir ilustram a evolução do alfabetismo dos diferentes grupos etários ao longo da década.

Gráfico 3 - Evolução do alfabetismo entre o grupo de 15 a 24 anos de 2001 a 2011

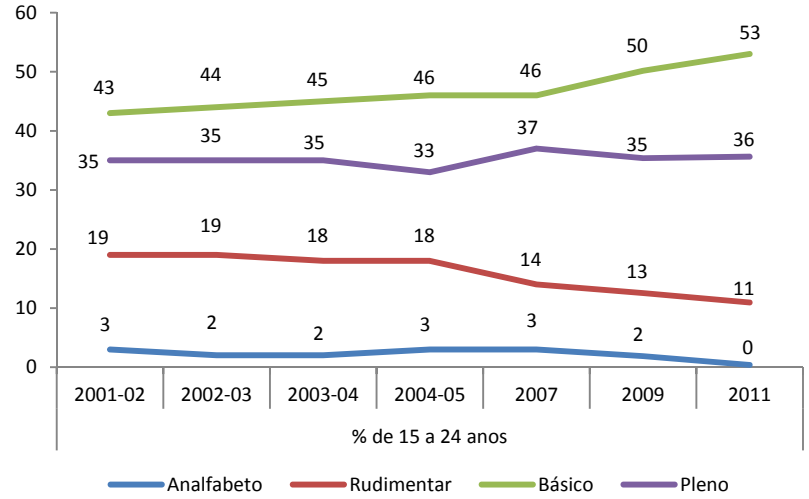
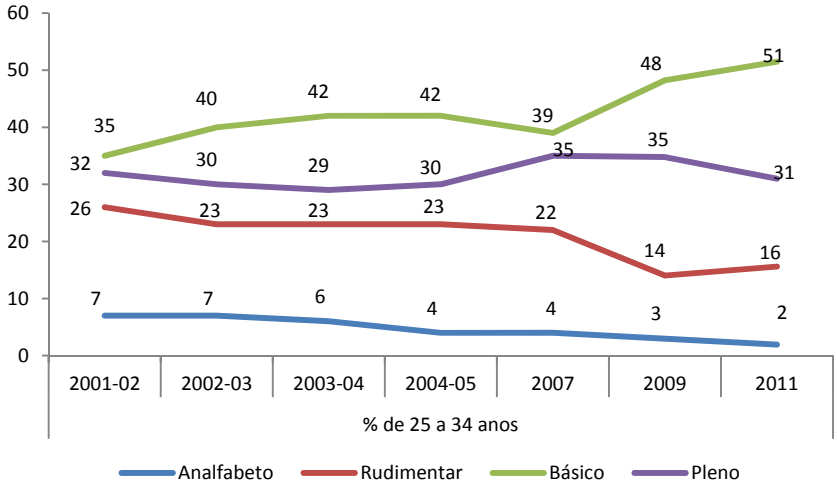
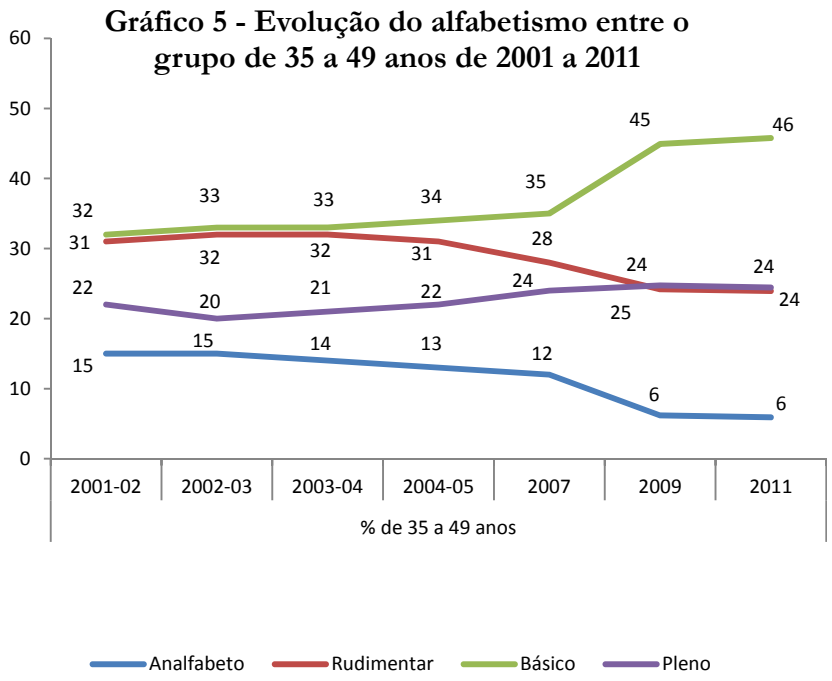
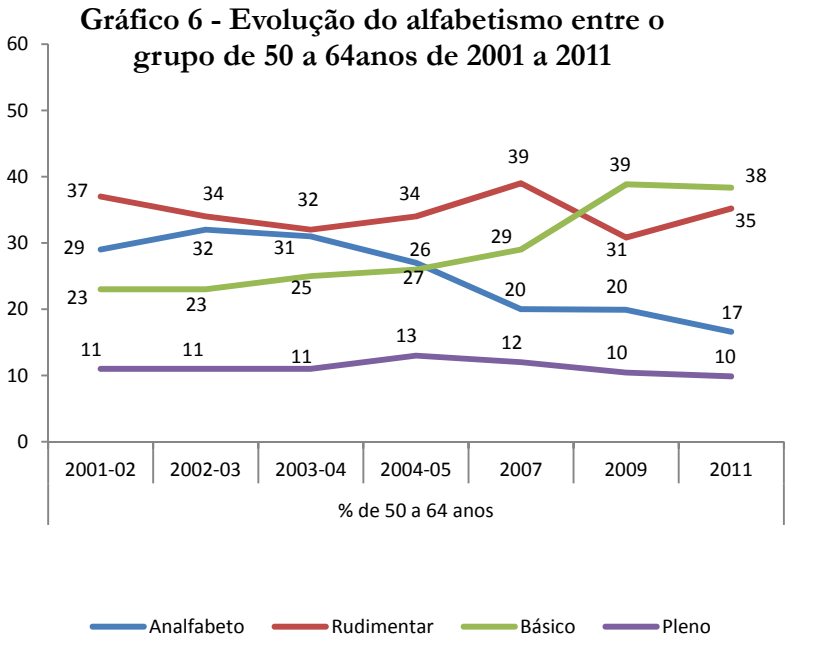


Gráfico 4 - Evolução do alfabetismo entre o grupo de 25 a 34 anos de 2001 a 2011







Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

2.2.3. Níveis de alfabetismo entre homens e mulheres

Segundo os dados do IBGE, a escolaridade de homens e mulheres entre 15 e 64 anos apresentou evolução positiva entre 2000 e 2009, aumentando ligeiramente as diferenças a favor das mulheres, em especial, no acesso ao Ensino Superior.

Tabela 6
Escolaridade da população de 15 a 64 anos por sexo

Níveis	CENSO 2000		PNAD 2009	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Sem escolaridade	10%	9%	10%	8%
Ensino Fundamental I	31%	29%	19%	17%
Ensino Fundamental II	29%	27%	25%	23%
Ensino Médio	22%	26%	34%	36%
Superior	8%	9%	13%	16%

Fonte IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

No caso dos resultados do Inaf, os mesmos avanços são constatados no período entre 2001-2002 e 2011, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 7
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por sexo

Níveis	Homens		Mulheres	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	12%	6%	12%	6%
Rudimentar	27%	21%	27%	21%
Básico	34%	46%	35%	48%
Pleno	27%	26%	26%	25%
BASES	978	971	1022	1031

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

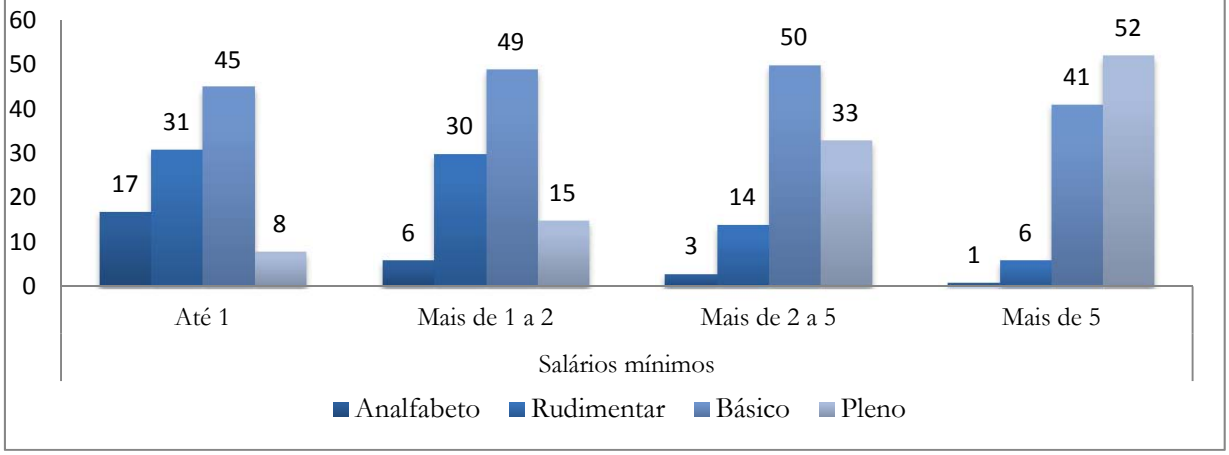
Pelos dados acima, é possível afirmar que:

- Há aumento de 12 pontos percentuais na proporção de homens e mulheres de 15 a 64 anos funcionalmente alfabetizadas entre 2001-2002 e 2011 (de 61% para 73%). Esse aumento se deve, sobretudo, ao aumento da proporção tanto de homens quanto de mulheres incluídos no nível básico.
- Tanto para homens quanto para mulheres, há redução em 6 pontos percentuais de analfabetos, indo de 12% em 2001-2002 para 6% em 2010. A mesma diminuição ocorreu no nível rudimentar de alfabetismo, com redução de 6 pontos percentuais para ambos os sexos.
- Não há variação substancial na proporção de homens e de mulheres em nível pleno de alfabetismo, mantendo-se estável em cerca de 25% ao longo da década considerada.

2.2.4. Alfabetismo e renda

Ao observar o comportamento do nível de alfabetismo segundo a renda, verifica-se que há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo. Com efeito, a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta renda familiar. Já os alfabetizados em nível básico distribuem-se de maneira mais equitativa entre as diferentes faixas de renda familiar.

Gráfico 7
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo renda familiar em 2011 (%)



Fonte: Inaf Brasil 2011

Observa-se ainda que:

- Apenas entre as pessoas que têm renda familiar maior que 5 salários mínimos, o nível pleno é predominante, (52%), seguido pelo nível básico (41%), o que caracteriza quase a totalidade desse grupo (93%) como funcionalmente alfabetizadas.
- Daquelas pessoas cuja renda familiar oscila entre 2 e 5 salários mínimos, só 33% atingem o nível pleno, ficando a metade no nível básico, 14% no rudimentar e um percentual muito pequeno (3%) na condição de analfabeto.
- Já entre as pessoas que possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos como renda familiar, praticamente a metade fica no nível básico, 30% se limita ao nível rudimentar e 6% pode ser considerado analfabeto. Somente 15% das pessoas desse grupo chegam no nível pleno,
- Por fim, entre aquelas pessoas que possuem até 1 salário mínimo de renda familiar, quase a metade é de analfabetos funcionais (17% os analfabetos e 31% no nível rudimentar). Já entre as pessoas funcionalmente alfabetizadas, há um claro predomínio de pessoas no nível básico (45%) em relação ao nível pleno (8%).

2.2.5. Alfabetismo segundo a raça

Uma desigualdade conhecida no campo educacional refere-se aos grupos etnorraciais, aqui compreendidos esquematicamente a partir da categoria raça. A pergunta relacionada a este item segue a lógica de autodeclaração dos sujeitos entrevistados.

Tabela 8
Escolaridade da população de 15 a 64 anos segundo a raça

Escolaridade	CENSO 2000			PNAD 2009		
	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda
Sem escolaridade	6%	16%	14%	5%	12%	12%
Até Ensino Fundamental I	27%	35%	34%	16%	19%	20%
Até Ensino Fundamental II	27%	28%	29%	21%	26%	26%
Ensino Médio	28%	18%	20%	37%	35%	33%
Ensino Superior	12%	3%	3%	21%	8%	8%

Fonte IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

Apesar do aumento de escolaridade de negros e pardos na década considerada, ainda há desigualdades importantes em relação aos brancos:

- Dentre os brancos, houve diminuição da proporção de pessoas com até a segunda etapa do Ensino Fundamental, aumentando as proporções tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, com 9 pontos percentuais a mais em ambos os casos.
- Entre os pretos/negros, há uma queda de 4 e de 16 pontos percentuais na proporção de pessoas sem escolaridade ou com até a primeira etapa do Ensino Fundamental, respectivamente. Em relação ao Ensino Médio, a proporção subiu 17 pontos percentuais e, em relação ao Ensino Superior, há um aumento de 5 pontos percentuais ao longo da década.
- Os pardos também reduziram a proporção de pessoas com até a primeira etapa do Ensino Fundamental, passando de 48% no Censo 2000 a 32% na PNAD 2009. No mesmo período há uma diminuição de 4 pontos percentuais na proporção dos indivíduos desse grupo com a segunda etapa do Ensino Fundamental e uma clara expansão da proporção de pessoas com Ensino Médio e Superior com aumento de, respectivamente, 13 e 5 pontos percentuais no período considerado.

Em síntese, observa-se que diminuíram as diferenças de pretos e pardos em relação aos brancos no acesso ao Ensino Médio. No que se refere ao acesso ao nível superior, no entanto, os brancos progrediram mais na década do que os outros dois grupos.

A Tabela a seguir mostra como essas diferenças no acesso à escolarização se refletem nos níveis de alfabetismo;

Tabela 9
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo cor/raça

Níveis	Branca	Preta/negra	Parda

	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	9%	4%	16%	10%	15%	7%
Rudimentar	23%	16%	35%	26%	30%	24%
Básico	36%	48%	31%	44%	33%	48%
Pleno	31%	32%	18%	20%	23%	21%
BASES	975	828	284	303	625	830

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

- Para os brancos, a proporção de pessoas nos níveis básico e pleno atingiu 80% em 2011, ante 68% na primeira edição do Inaf. Essa melhora de 12 pontos percentuais deve-se, sobretudo, ao aumento da proporção de pessoas de nível básico, já que o nível pleno ficou praticamente estagnado no período considerado.
- Entre os pretos, destaca-se a diminuição em 6 pontos percentuais de pessoas consideradas analfabetas. Além disso, a proporção de pessoas nos níveis básico e pleno atingiu 64% em 2011, frente aos 49% em 2001-2002, mais uma vez explicada pela elevação da proporção de pessoas consideradas de nível básico.
- Por fim, os pardos também assistiram a uma redução do número de analfabetos entre 2001-2002 e 2011, indo de 15% para 7%; o mesmo acontecendo para os de nível rudimentar, com diminuição em 6 pontos percentuais no período. Há um aumento de 13 pontos percentuais na proporção de pessoas consideradas alfabetizadas (básico e pleno), atingindo 69%, em 2011, ante 56%, em 2001-2002. Tal aumento deve-se, igualmente, à melhora das pessoas de nível básico.
- Em nenhum dos três grupos, houve uma variação significativa da proporção de pessoas no nível pleno.

2.2.6. Evolução dos níveis de alfabetismo por regiões

Outro dado que merece destaque quando analisado ao longo da década é o da evolução do alfabetismo nas diferentes regiões do país.

Como mostram os gráficos abaixo, houve aumento na proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico em todas as regiões.

Gráfico 8 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região norte/centro-oeste

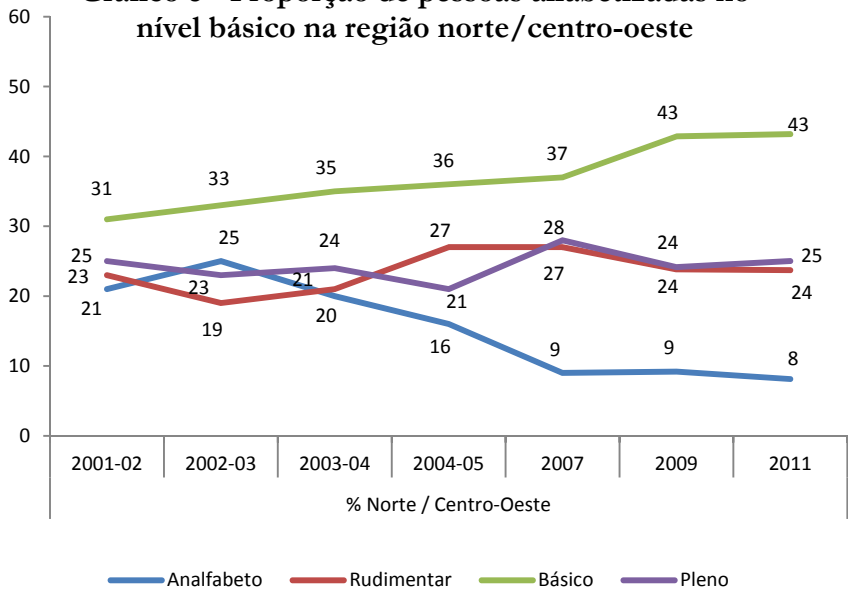


Gráfico 9 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região nordeste

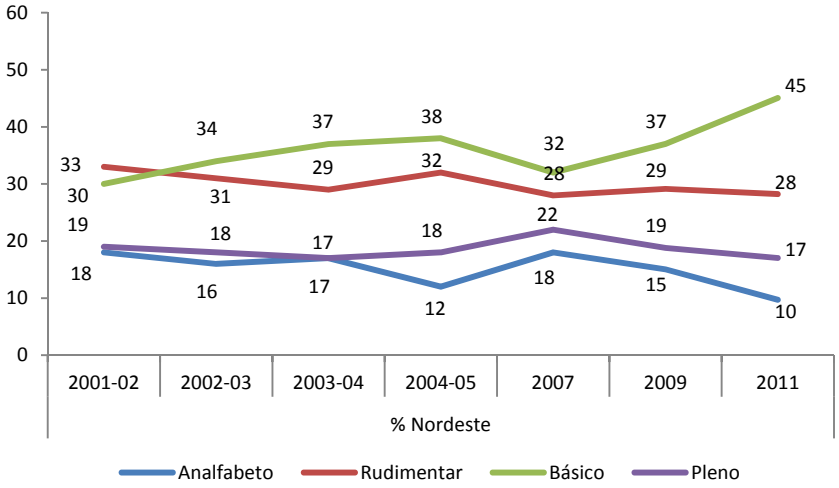


Gráfico 10 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região sudeste

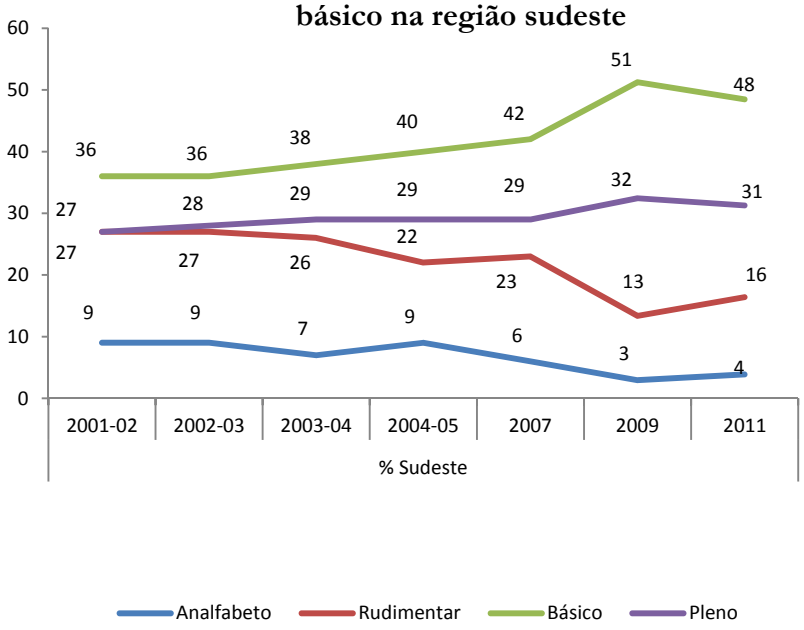
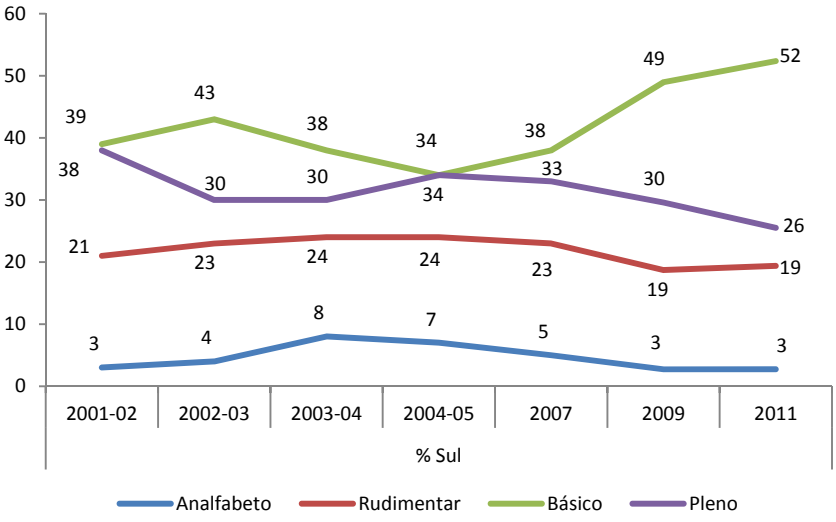


Gráfico 11 - Proporção de pessoas alfabetizadas no nível básico na região sul



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

O grande destaque é a região Nordeste, que, em dez anos, conseguiu reverter a situação majoritária de analfabetismo funcional em 2001-2002, atingindo 62% de sua população entre 15 e 64 anos funcionalmente alfabetizadas em 2011.

Tabela 10
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por região

Níveis	Norte / Centro-Oeste		Nordeste		Sudeste		Sul	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto e Rudimentar	44%	32%	51%	38%	36%	20%	23%	22%
Básico e Pleno	56%	68%	49%	62%	64%	80%	77%	78%
BASES	289	308	531	546	885	854	295	294

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Conforme os dados, destaca-se que:

- No período considerado, o percentual dos que podem ser considerados analfabetos funcionais (analfabetos e alfabetizados no nível rudimentar) caiu 13 pontos no Nordeste, 16 no Sudeste, 12 no Norte/Centro-Oeste e 1 ponto no Sul, que desde o início da realização do Inaf apresentava o menor percentual de analfabetos funcionais em relação ao restante do país.
- Também houve redução do percentual de pessoas em nível rudimentar em todas as regiões, exceto no Norte/Centro-Oeste, que ficou no mesmo patamar ao longo da década.
- Houve aumento em mais de 10 pontos percentuais em todas as regiões, exceto a Sul, na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas. Essa melhora deve-se, sobretudo, ao aumento das pessoas em nível básico.

2.2.7. Alfabetismo nas áreas urbanas e rurais

Ao longo da década considerada, houve melhora em ambas as áreas, com a manutenção de desigualdades em favor das áreas urbanas.

Tabela 11
Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por setor

Níveis	Urbano		Rural	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	8%	5%	30%	14%
Rudimentar	26%	20%	34%	31%
Básico	36%	49%	25%	39%
Pleno	30%	27%	11%	16%
BASES	1636	1684	339	279

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Com base no levantamento:

- Há uma presença significativamente maior de analfabetos e alfabetizados no nível rudimentar na área rural (44%) do que na área urbana (24%), ainda que os avanços da área rural tenham sido significativamente maiores na década.
- A proporção de pessoas alfabetizadas (níveis básico e pleno) cresce 10 pontos percentuais nas áreas urbanas e 20 pontos percentuais nas rurais, sendo que em ambas, o fator explicativo é o aumento da proporção de pessoas consideradas de nível básico.
- Há diminuição do percentual de analfabetos em ambas as áreas, sendo que a redução mais significativa acontece na área rural, com diminuição de 16 pontos percentuais no período considerado.

Pode-se afirmar que a melhora nos níveis de alfabetismo ocorre concomitantemente com a evolução positiva nos indicadores de escolaridade em ambas as áreas, com destaque para as melhoras nas áreas rurais, como mostram os dados do IBGE, reportados na tabela abaixo:

Tabela 12
Escolaridade da população por setor

Escolaridade	CENSO 2000		PNAD 2009	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sem escolaridade	7%	22%	7%	21%
Ensino Fundamental I	27%	48%	15%	32%
Ensino Fundamental II	29%	21%	24%	24%
Ensino Médio	27%	8%	38%	20%
Ensino Superior	10%	1%	16%	3%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

2.3. Conclusão

Os dados do Inaf relativos à última década demonstram que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, mas não conseguiu progressos

visíveis no alcance de níveis mais altos, que são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos, a quem se assegura o acesso pelo menos ao Ensino Fundamental completo. Isso reforça a posição de que é necessário fortalecer a dimensão do alfabetismo – considerando o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita e de matemática – não apenas em processos de alfabetização inicial, mas sim ao longo de todo o ensino básico e na Educação de Jovens e Adultos. Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Esse parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década.

Os dados do Inaf reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o maior acesso, ainda que tenha contribuído para a redução do analfabetismo funcional, não foi suficiente para que o nível de alfabetismo da população evoluísse mais rapidamente para o nível pleno, que permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos.

Cabe afirmar que a qualidade não se refere apenas à quantidade de horas de estudo ou à ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas a um conjunto bem mais amplo de fatores, como a adequação das escolas e currículos, a políticas intersetoriais, que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos de sua vida.

Também é fundamental o constante investimento na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica. Assistimos, no século XXI, a uma séria crise de esvaziamento e desvalorização da profissão. Faltam profissionais em muitas regiões e áreas do conhecimento, sendo a formação inicial também insuficiente para dar conta da especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Tanto no Ensino Médio regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, observamos elevada evasão e uma escola inadequada ou preconceituosa em relação ao seu público, tido, muitas vezes, apenas como irreverente, no caso dos jovens, e menos capacitado, no caso dos adultos, uma vez que já estariam muito atrasados em sua formação básica.

O Inaf Brasil consegue mostrar os resultados da educação escolar e continuada na população, fornecendo uma visão abrangente do problema. Permite uma visão de como agem, de forma integrada a expansão das oportunidades educacionais e a

piora/melhora da qualidade de ensino. Abarcando o conjunto da população, o Inaf mostra que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

3. Índices de práticas de alfabetismo: estudo exploratório com base na análise fatorial

O INAF se baseia numa visão ampla de alfabetismo, que considera não apenas os níveis de proficiência nas dimensões do letramento e do numeramento como também as práticas de leitura, escrita em que os sujeitos se engajam em diferentes contextos de vivência. Tal abordagem é coerente com a noção de alfabetismo funcional, relacionada aos usos efetivos das habilidades de leitura, escrita e matemática. Por esse motivo, além do teste de proficiência, os sujeitos entrevistados pelo INAF são submetidos a um longo questionário, que procura inventariar as práticas de leitura, escrita e cálculo a que se dedicam os sujeitos em diversas esferas. A técnica psicométrica permite que o desempenho frente a uma longa e diversificada série itens com tarefas de alfabetismo seja sintetizado em índices de proficiência em letramento e numeramento, que também podem com consistência estatística ser unificados no indicador de alfabetismo, cuja evolução foi objeto de análise no item anterior desse relatório. Com relação às práticas dos sujeitos, entretanto, as séries amplas e diversificadas de informações coletadas pelo Inaf, é mais raro encontrar modelos sintéticos que serviam a análises sobre a relação dessas práticas com a proficiência, o background cultural ou condições de inserção cultural e econômica.

Por esse motivo, nos propusemos no âmbito desse projeto de pesquisa a realizar um estudo exploratório utilizando a análise fatorial, de modo a encontrar índices de práticas de alfabetismo que se mostrassem significativos para análises explicativas dos fenômenos em pauta. Primeiramente, tratamos de distinguir dois conjuntos de práticas: aquelas que dizem respeito a hábitos de leitura e escrita associados a determinados perfis culturais, aos quais podem estar associadas inclinações e interesses pessoais, por um lado, e aquelas diretamente relacionadas às exigências ocupacionais no mundo do trabalho, constrangidas pelas funções profissionais exercidas, por outro . No primeiro grupo foram consideradas às seguintes questões:

- p24 - Quais partes do jornal o entrevistado lê;
- p26 - Que tipo de revista o entrevistado lê;
- p28 - Que tipo de livros costuma ler;

- p30 - Que tipo de livros tem na residência.
- Para as práticas relacionadas ao trabalho, os tópicos considerados foram:
- P58 - Qual tipo de material o entrevistado lê como parte de suas funções no trabalho;
- P59 - Qual tipo de material o entrevistado escreve como parte de suas funções no trabalho.

Cada uma destas questões se dividia em várias categorias e permitia múltiplas respostas por parte dos entrevistados. Portanto, tínhamos uma base de dados onde marcávamos 1 para cada item citado pelo entrevistado e 0 para itens que ele não havia citado. É a correlação entre as respostas afirmativas que nos permite chegar a uma síntese de categorias, isto é, os entrevistados devem formar grupos conforme a similaridade de suas respostas.

Nesta análise utilizamos a análise fatorial pelo método da máxima verossimilhança para estimar o "pertencimento" de cada um dos itens das perguntas a uma determinada categoria síntese. Essa escolha se justifica por não termos uma noção prévia de como cada item se encaixa em cada categoria, o que torna nossa análise exploratória; buscamos a estrutura por trás dos dados e não apenas uma redução destes dados e estamos interessados apenas na variabilidade de um item no que ele tem em comum com os outros itens ("comunalidade"). Isso nos fez optar por este método e não pelo método de componentes principais.

A "comunalidade" de uma variável representa a proporção da variância total desta variável explicada por todos os fatores em que ele carrega (pertence em determinado grau) - é a soma do quadrado das cargas (grau de pertencimento) em todos os fatores para cada variável. O contrário da "comunalidade" é a singularidade da variável, isto é, a parte da variância que não é explicada por nenhum fator. Quanto maior a singularidade menor o pertencimento daquele item a alguma categoria.

Para estimar as cargas utilizamos o comando factanal no pacote estatístico R, com os seguintes resultados:

Práticas culturais

```
Uniquenesses:
 p24_1  p24_2  p24_3  p24_4  p24_5  p24_9 p24_10 p24_33  p26_1  p26_2  p26_3  p26_6  p26_7  p26_8  p28_1  p28_2  p28_3  p28_4  p28_5
 0.618  0.314  0.559  0.740  0.693  0.642  0.577  0.673  0.728  0.687  0.778  0.877  0.766  0.778  0.857  0.665  0.869  0.819  0.668
 p28_6  p28_7  p30_1  p30_2  p30_3  p30_4  p30_5  p30_6  p30_7  p30_8  p30_9 p30_10 p30_11 p30_12 p30_13
 0.674  0.873  0.483  0.560  0.498  0.632  0.816  0.495  0.696  0.507  0.456  0.786  0.571  0.758  0.467

Loadings:
       Factor1 Factor2 Factor3 Factor4 Factor5 Factor6 Factor7 Factor8
p24_1   0.180   0.547   0.106   0.121           0.107           0.105
p24_2   0.139   0.783   0.146   0.120                          -0.106
p24_3           0.620   0.155
p24_4           0.328   0.202                   0.115   0.139   0.275
p24_5   0.134   0.252          -0.111                   0.394   0.221
p24_9           0.272   0.120   0.304           0.108   0.128   0.375
p24_10          0.177           0.439                           0.438
p24_33  0.115   0.441   0.159                           0.109   0.278
p26_1   0.169   0.288   0.338   0.107                   0.147
p26_2                           0.533                           0.108
p26_3           0.111   0.114   0.414
p26_6                                                   0.340
p26_7                                           0.456
p26_8                           0.294           0.133   0.336
p28_1           0.187   0.236                   0.110   0.161
p28_2   0.130   0.140   0.157   0.470                   0.194
p28_3           0.191   0.175   0.120   0.202
p28_4           0.204   0.349
p28_5   0.114   0.104                           0.547
p28_6                           0.466   0.112   0.159   0.265
p28_7           0.147   0.244   0.144           0.133
p30_1   0.207           0.119           0.674
p30_2   0.311           0.481           0.325
p30_3   0.402           0.236           0.515
p30_4   0.256           0.186   0.110   0.499
p30_5   0.326                           0.148   0.213
p30_6   0.253   0.145   0.587           0.270
p30_7   0.382   0.166   0.296                           0.102   0.151
p30_8   0.350   0.127   0.466   0.166   0.317
p30_9   0.688   0.106   0.233
p30_10  0.427                           0.139
p30_11  0.551           0.275   0.119   0.133
p30_12  0.429                           0.184   0.115
p30_13  0.575   0.135   0.417

               Factor1 Factor2 Factor3 Factor4 Factor5 Factor6 Factor7 Factor8
SS loadings      2.458   2.165   1.865   1.467   1.449   0.730   0.652   0.632
Proportion Var   0.072   0.064   0.055   0.043   0.043   0.021   0.019   0.019
Cumulative Var   0.072   0.136   0.191   0.234   0.277   0.298   0.317   0.336

Test of the hypothesis that 8 factors are sufficient.
The chi square statistic is 780.13 on 317 degrees of freedom.
The p-value is 5.69e-41
```

Práticas relacionadas ao trabalho

```
Uniquenesses:
 p58_1  p58_2  p58_3  p58_4  p58_5  p58_6  p58_7  p58_9 p58_10 p58_11 p58_12 p58_14 p58_15 p58_16 p58_20  p59_1  p59_2  p59_3  p59_4
 0.376  0.646  0.555  0.671  0.691  0.613  0.665  0.631  0.570  0.511  0.670  0.547  0.881  0.726  0.999  0.323  0.684  0.659  0.630
 p59_5  p59_6  p59_7
 0.653  0.597  0.498

Loadings:
       Factor1 Factor2 Factor3 Factor4
p58_1   0.186   0.152   0.240   0.714
p58_2   0.528   0.149   0.199   0.113
p58_3   0.256   0.245   0.516   0.231
p58_4   0.181   0.515           0.167
p58_5   0.207   0.277   0.430
p58_6   0.135   0.540   0.277
p58_7   0.179   0.299   0.446   0.120
p58_9   0.112   0.131   0.571   0.112
p58_10  0.606   0.152   0.178
p58_11  0.659   0.191   0.122
p58_12  0.412           0.398
p58_14  0.174   0.627   0.147
p58_15  0.284           0.171
p58_16  0.346   0.256   0.291
p58_20
p59_1   0.146   0.129   0.268   0.753
p59_2   0.485   0.112   0.151   0.212
p59_3   0.232   0.225   0.427   0.234
p59_4           0.570   0.201
p59_5   0.173   0.540           0.156
p59_6   0.153   0.606   0.110
p59_7   0.675   0.196

               Factor1 Factor2 Factor3 Factor4
SS loadings      2.544   2.474   1.826   1.359
Proportion Var   0.116   0.112   0.083   0.062
Cumulative Var   0.116   0.228   0.311   0.373

Test of the hypothesis that 4 factors are sufficient.
The chi square statistic is 1060.52 on 149 degrees of freedom.
The p-value is 2.76e-137
```

Para formar as categorias trabalhamos apenas com cargas maiores do que 0.3, o que gerou os seguintes grupos:

Práticas culturais

- **Fator 1 – Disponibilidade de materiais impressos na residência**
    - Enciclopédia na residência
    - Livros Infantis na residência
    - Dicionário na residência
    - Bíblia, livros sagrados ou religiosos na residência
    - Jornais na residência
    - Livros de literatura na residência
    - Agendas de telefone e endereços na residência
    - Calendários e folhinhas na residência
    - Livros de receitas de cozinha na residência
    - Albuns de família/fotos na residência
    - Guias, listas e catálogos na residência

- **Fator 2 – Leitura de** *hard news*
    - Seção de jornal - Notícias locais
    - Seção de jornal - Notícias nacionais
    - Seção de jornal - Notícias internacionais
    - Seção de jornal - Negócios/Economia
    - Seção de jornal - Primeira página

- **Fator 3 – Disponibilidade de materiais informativos e estudo + leitura de informação semanal**
    - Leitura de revistas de informação semanal (Veja, etc.)
    - Livros técnicos na residência
    - Enciclopédia na residência
    - Livros técnicos na residência
    - Livros de literatura na residência
    - Guias e catálogos na residência

- **Fator 4 – Leitura de lazer com perfil feminino**
    - Revistas de fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amigas)
    - Revistas de passatempo (palavras cruzadas, charadas)
    - Seção de jornal – Quadrinhos palavras cruzadas
    - Seção de jornal - horóscopo
    - Livros de romance, aventura, policial, ficção
    - Livros de poesia

- **Fator 5 – Disponibilidade de materiais relacionados à escola**
    - Livros escolares na residência
    - Dicionário na residência
    - Livros infantis na residência
    - Livros de literatura na residência

- **Fator 6 - Leitura religiosa**
    - Revistas de religião
    - Bíblia, livros sagrados ou religiosos

- **Fator 7 – Leitura de lazer perfil masculino**
    - Seção de jornal – Esportes
    - Revistas Masculinas (Playboy, Sexy, Vip, etc)
    - Revistas de quadrinhos, gibi, humor

- **Fator 8 – Leitura de lazer no jornal**
    - Seção de jornal – Quadrinhos palavras cruzadas
    - Seção de jornal – horóscopo

Práticas relacionadas ao trabalho

- **Fator 1 – Leitura e escrita de materiais com informação verbal + materiais com informação gráfica**
    - Leitura de cartas, ofícios, memorandos e e-mails
    - Leitura de boletins e relatórios
    - Leitura de formulários
    - Leitura de livros técnicos ou especializados
    - Leitura de plantas, mapas, esquemas, diagramas e desenho técnico
    - Leitura de tabuletas e cartazes com instruções, avisos, etiquetas
    - Escrita de cartas, ofícios, memorandos
    - Escrita de formulários

- **Fator 2 – Leitura e escrita de materiais com informação numérica**
    - Leitura de pedidos, comandas
    - Leitura de contas, orçamentos
    - Leitura de faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
    - Escrita de contas, orçamentos
    - Escrita de pedidos, comandas

- Escrita de faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas

- **Fator 3 – Leitura e escrita de materiais esquemáticos + leitura de informação**
  - Leitura de agenda, calendário
  - Leitura de Catálogos, folhetos de propaganda e ofertas
  - Leitura de lista telefônica, guias de rua
  - Leitura de revistas
  - Leitura de livros técnicos ou especializados
  - Escrita de agenda

Com relação às práticas culturais, a análise fatorial gerou alguns agrupamentos consistentes a partir dos quais se poderiam criar índices indicativos de certos perfis de letramento e numeramento; alguns agrupamentos, entretanto não permitem uma categorização muito consiste. Um primeiro aspecto que chama a atenção é a concentração da disponibilidade de materiais impressos na residência no fator 1, evidenciando que há uma importante independência entre a disponibilidade ou posse desses materiais e a sua leitura efetiva. O fator 5 também agrupa a disponibilidade de materiais escritos na residência, nesse caso selecionando aqueles relacionados à escola, instituição que sabemos, representa um importante determinante de práticas de alfabetismo. É interessante observar, nesse caso, que a posse de materiais de cunho escolar guarda independência com relação a práticas de leitura e escrita ou mesmo posse de outros tipos de material escrito, confirmando a hipótese de que o letramento escolar conforma um campo de práticas específicas, relativamente autônomo em relação a outras práticas (SOARES, 2003). Um outro fator, o de número 3, também agrupa a disponibilidade de materiais de cunho informativo, mas nesse caso identifica-se uma comunalidade com um único item relativos à prática de leitura de revista informativa. Isso confirma as hipóteses de estudos sobre práticas de alfabetismo que preferem considerar disponibilidade de materiais escritos e prática efetiva de leitura como dimensões distintas do fenômeno (STREET, 1995).

O fator 2 agrupa um conjunto consistente de materiais de leitura que configura um perfil bem preciso relacionado ao interesse pelas seções dos jornais consideradas

mais “sérias”, ou as chamadas “*hard news*”. Trata-se de um tipo de leitura de forte prestígio, identificado com o universo masculino, e um índice baseado nesse conjunto de variáveis pode ser útil em análises sobre a dimensão sociológica do alfabetismo (BOURDIEU, 1998). O mesmo se pode dizer em relação aos fatores 4, 6, 7 e 8, que também conformam perfis de práticas de leitura já não tão prestigiosas como a de *hard news*. O de número 4 é particularmente interessante pois agrupa leituras menos prestigiosas como as de revistas de fofocas e novelas e passatempo, leitura de quadrinhos, palavras cruzadas e horóscopo nos jornais, com leituras mais prestigiadas, como livros de prosa ficcional e poesia (BOURDIEU, 1979). Os estudos de cunho sociológico e antropológico identificam tais tipos de leitura com o universo feminino, onde os hábitos menos ligados à dimensão prática tem mais espaço (GARBE, 1993; CARVALHO E MOURA, 2003). O fator 7 é seu contraponto masculino, também agregando um conjunto de práticas de leitura com menor prestígio. O fator 6, que agrupa as práticas de leitura e revistas e livros religiosos da mesma forma delineia um perfil bem específico bastante prevalente nos segmentos menos escolarizados e que, como observam outros estudos, pouco se relaciona com outras práticas de leitura de informação, estudo ou lazer (CHARTIER E HEBRARD, 2000; GALVÃO, 2003). Finalmente, o fator 8 reuniu a leitura de duas seções de jornal que já tinham aparecido no fator 4, relativo às leituras de lazer com perfil feminino.

Com relação às práticas relacionadas ao trabalho, a análise apontou três fatores. No primeiro predomina a leitura e escrita de materiais com informação verbal, onde possivelmente se encontram também materiais gráficos mais complexos, como as plantas, mapas, esquemas diagramas e desenhos técnicos. No segundo, estão agrupadas as práticas de leitura e escrita de materiais onde predomina a informação numérica, entre os quais abundam formatos mais simplificados relacionados às práticas comerciais. No fator 3 foram agrupadas práticas de leitura e escrita de materiais que chamamos de esquemáticos, pois neles predominam quadros e listas, materiais de uso cotidiano para orientação no tempo e espaço. Nesse caso, entretanto, os itens “leitura de revistas” e “leitura de livros técnicos ou especializados” fogem dessa caracterização, remetendo a práticas de leitura mais extensivas de informação verbal e numérica mais complexa.

Com relação às práticas culturais, observamos, portanto, que vários fatores classificam hábitos de leitura de forma substantiva do ponto de vista da análise

qualitativa e que índices criados a partir dessas variáveis agrupadas podem interessas em estudos que tenham as práticas de letramento como foco principal. Também a análise fatorial sobre praticas de leitura e escrita no trabalho mostraram e categorias que podem ser relevantes do ponto de vista de análise qualitativa mas que mereceriam uma série de ressalvas. Pelo fato de um mesmo material poder ter natureza e complexidade muito distinta, fica limitado o uso desse tipo de índice, especialmente em estudos que buscam relações das práticas com os níveis de proficiência.

Concluímos, portanto, que a análise fatorial de práticas de leitura e escrita inventariadas pelo INAF podem servir a análises de cunho sociológico de práticas de alfabetismo. Para o estudo que pretendíamos fazer no âmbito desse projeto, entretanto, pareceu-nos melhor seguir por outro caminho. Nosso intuito, detalhado no tópico seguinte desse relatório, era analisar o impacto da cor/raça na proficiência de letramento e numeramento com base em análises multivariadas. Como outras variáveis demográficas eram relevantes, como sexo, classe social e escolaridade, corríamos o risco de ter um número excessivo de elementos que poderia comprometer a consistência da análise. Por isso, optamos por trabalhar com índices mais sintéticos – a quantidade de materiais lidos e escritos no trabalho e a quantidade de seções de jornal que lê – variáveis que já tinham sido utilizadas em estudos anteriores (RIBEIRO, 1999). Nesse caso, o elemento chave é a diversificação de práticas que em jogo – ou seja, assumimos a hipótese de que os sujeitos que praticam uma quantidade maior de tipos de leitura e escrita devem ser mais proficientes no alfabetismo. Tal abordagem está em sintonia com a perspectiva do INAF que considera as diversas esferas e tipos de práticas de leitura e escrita como relevantes para a inserção social, cultural e profissional (OLIVEIRA E VÓVIO, 2003).

4. Desigualdades raciais e Alfabetismo

4.1. Delimitação do problema e revisão bibliográfica

Um dos temas mais polêmicos no terreno das políticas educacionais é o das políticas afirmativas para promoção da equidade racial e socioeconômica. O ideal da escola republicana, largamente disseminado nas sociedades ocidentais, é o de que o papel dessa instituição é repartir, na sociedade, uma cultura básica comum, a partir da qual cada um, dentro de suas possibilidades e segundo seu arbítrio, poderia integrar-se à vida econômica, política, comunitária e cultural de seu grupo social. Segundo esse ideal, a cultura escolar comum garantiria a igualdade de condições, tornando justos os resultados da competição no mercado. Desde os anos 1960, a sociologia mostrou a falácia desse ideal, e estudos sobre escolaridade e rendimento escolar numa infinidade de países comprovam que não são iguais as chances escolares de crianças e jovens oriundos dos diferentes estratos socioeconômicos. As pesquisas sobre fatores determinantes do desempenho escolar já partem desse pressuposto, o de que o nível socioeconômico é o principal preditor do sucesso na trajetória escolar, tendo que proceder ao seu controle para poder identificar outros fatores intervenientes.

Mais recentemente, os estudos em sociologia da educação e avaliação educacional interessam-se também por outros vetores de desigualdade tanto no que se refere à escolarização quanto à inserção socioeconômica, destacadamente o gênero e o pertencimento étnico-racial. Se, na questão do gênero, há suficiente evidência e consenso de que é uma variável independente em relação ao nível socioeconômico, no caso do pertencimento étnico-racial a polêmica se instaura: há um amplo reconhecimento de que a desigualdade racial está associada à desigualdade socioeconômica. Alguns defendem, entretanto, que seu efeito é apenas residual – e que tende a desaparecer com medidas que promovam o acesso e a qualidade na educação em geral, enquanto outros insistem que a discriminação racial tem efeito na progressão educacional e na mobilidade social, funcionando como freio para a promoção da equidade.

À medida que se massifica o acesso à escola e aos seus níveis mais elevados, diminui o retorno socioeconômico dos diplomas, uma vez que esses perdem seu papel de distinção. Outros mecanismos, como a diferenciação entre ramos de ensino e redes de escola ou ainda a consolidação de escalas de prestígio de instituições educacionais

passam a responder pela função discriminadora. Passa-se de um sistema de produção de desigualdades por meio da duração da trajetória escolar para um em que as desigualdades se produzem nos próprios sistemas escolares, que tendem a se diversificar quanto às experiências que oportunizam e aprendizagens que garantem.

Nesse contexto, as avaliações padronizadas de habilidades escolares como leitura, escrita e matemática ganham relevância como indicadores de que maneira os sistemas escolares promovem ou não a equidade, pelo menos, nesse domínio, que é reconhecido como principal resultado da escolarização no seu nível básico – o domínio do alfabetismo. Realizadas no contexto escolar, as avaliações de habilidades de alfabetismo retratam os resultados mais imediatos que as escolas conseguem com diferentes estratos de alunos. Realizadas fora do contexto escolar, com população de jovens e adultos, pode captar o quando dessas habilidades se sedimentam ou desenvolvem ao longo da vida, como impactam a inserção econômica e cultural.

No Brasil, temos uma situação em que a universalização da educação básica ainda não se completou, de modo que a produção das desigualdades socioeconômicas e culturais se dá simultaneamente pelo atingimento ou não dos diversos níveis de ensino, assim como pela qualidade da experiência educacional dentro deles e as aprendizagens resultantes. Comparando dados do Inaf com dados de avaliações escolares, pretende-se explorar como interagem esses dois fatores de produção de desigualdades.

4.1.1. Educação e desigualdades raciais: o que dizem estudos brasileiros

Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010) exploram os efeitos da origem social, da raça e da educação na mobilidade social intergeracional de homens e mulheres no Brasil, entre 1982 e 1996. Identificam que a educação é o fator mais importante, ainda que seus efeitos venham declinando, devido à massificação das oportunidades escolares. Constatam que os retornos da educação na mobilidade diminuem principalmente nos níveis mais baixos, Ensino Primário e Ensino Fundamental completo, que perdem seu poder de distinção. Outro elemento relevante que as análises desses autores revelam é que, para as mulheres, o retorno do aumento da escolaridade é bem mais alto que para os homens entre elas, a influência da cor também é mais relevante que entre os homens, discriminando principalmente as pretas em relação a brancas e pardas, num dos modelos testados. Em diálogo com a literatura sobre o tema, os autores reconhecem como válida a proposição de Hasenbalg (1999), de que classe social e raça não são fatores redutíveis

entre si, que não se pode contar com tendência inexorável de enfraquecimento das desigualdades raciais como decorrência de um maior equalização socioeconômica. Entretanto, dado o peso muito maior da escolaridade em relação à origem social e raça para a mobilidade social, os autores propõem que se concentrem esforços na compreensão de como raça e origem social determinam o sucesso educacional, uma vez que sua influência direta na inserção profissional é apenas secundária.

Barbosa (2005) faz uma revisão na bibliografia brasileira, procurando identificar pistas de como se produzem, na escola, as desigualdades raciais. Aponta para o fato de que é pela menor permanência dos negros na escola que se produzem, com mais robustez, as desigualdades na estratificação social, mas que também a qualidade do processo educacional experimentado merece investigação. Sumariza os tópicos abordados nos estudos brasileiros da década de 1990, que abordaram a análise dos materiais didáticos que restringem seus conteúdos àqueles familiares às classes médias brancas, assim com produção mais recente, que enfatiza a percepção dos educadores, dos próprios alunos e suas famílias em relação ao mau desempenho da população negra na escola, o que funciona como profecia que se auto-cumpre. Termina pontuando o fato de que a maior parte dos estudos baseia-se em métodos etnográficos, recomendando maior empenho na exploração das desigualdades raciais também com base em métodos quantitativos, que podem relevar novos ângulos do problema.

Alguns pesquisadores dedicados à avaliação educacional enfrentaram essa questão, analisando resultados de testes cognitivos aplicados à população estudantil, procurando determinar o efeito escola na equalização de diferenças determinadas pela origem socioeconômica e pela raça.

Soares e Alves (2003) utilizam os resultados em matemática para alunos da 8ª série do SAEB de 2001, com o objetivo de analisar diferenças no desempenho de alunos brancos, pardos e negros, considerando fatores escolares e extra-escolares que favorecem um melhor desempenho em geral e a diminuição das desigualdades[2]. Utilizam, para tanto, modelos de regressão com dois níveis hierárquicos, o dos alunos e das escolas. Os resultados evidenciam diferenças maiores entre brancos e negros e

[2] Muitos autores que fazem análises estatísticas correlacionando desempenho escolar com variáveis diversas tendem a escolher resultados de avaliação de matemática por considerarem que os resultados nessa área são mais direta e exclusivamente associados à experiência escolar, ou que as habilidades de leitura e escrita sofrem mais influências de fatores extra-escolares. Mais adiante, veremos que com relação aos dados do Inaf, diferenças entre letramento e numeramento não sugerem exatamente isso.

menores entre brancos e pardos. Surpreende negativamente, entretanto, o fato de que os fatores que, segundo a análise, favorecem um melhor desempenho no conjunto, tendem a favorecer mais os alunos brancos. Dessa forma, a melhoria na oferta educacional estaria contribuindo para aumentar e não diminuir as diferenças iniciais entre os grupos raciais. Os autores concluem que políticas de melhoria da qualidade educativa devem mirar não apenas a eficácia, mas também a equidade, reduzindo impactos da origem socioeconômica e racial dos alunos no desempenho.

Andrade e Soares (2008) ampliam a análise do efeito cor/raça dos alunos no desempenho das provas do SAEB, analisando mais de trinta bases referidas a vários anos entre 1995 e 2003, para 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de leitura e matemática. Os autores utilizam modelos de regressão hierárquicos/multinível, que permitem considerar tanto fatores relacionados ao aluno quanto ao da escola, levando em conta que o grupo influencia o desempenho dos indivíduos. Os autores observam diferenças entre brancos e pretos em todos os níveis de ensino e nas duas disciplinas, sendo que as diferenças aumentam à medida que aumenta o grau de escolaridade e também entre as testagens de 1995 e 2003 na maioria dos casos. Tais diferenças permanecem mesmo quanto controladas pelo nível socioeconômico dos alunos e nas escolas. As diferenças entre brancos e pardos já são menores e não significativas quando controladas pelas medidas socioeconômicas. Nesse conjunto de dados, os autores confirmam o achado do estudo descrito anteriormente, de que as escolas que têm mais impacto no desempenho dos alunos, ou seja, as escolas mais eficazes na promoção de aprendizagens são aquelas onde as diferenças raciais são maiores. Laros, Marciano e Andrade (2010) encontram o mesmo resultado para alunos do Ensino Médio, em Matemática, assim como Candian e Rezende (2010).

Barbosa (2005a) encontra resultado algo divergente. Analisa dados de 24 escolas de Belo Horizonte, das redes públicas e privadas, buscando impactos da qualidade educativa na promoção da equidade. Para classificar as escolas segundo a qualidade, utiliza oito indicadores frequentemente utilizados na pesquisa sobre eficácia escolar: liderança do diretor, expectativas dos educadores quanto ao sucesso escolar dos alunos, foco no ensino, otimização do tempo no mesmo sentido, objetivos definidos, capacitação dos professores e acompanhamento do progresso do aluno. Depois de distinguir o grupo de escolas com baixa e alta qualidade, analisa o desempenho dos

alunos com diferentes origens socioeconômicas e raças. Conclui que, numa escola de qualidade, as crianças pretas podem ter desempenho superior que alunos brancos em escolas de baixa qualidade. Observa ainda que, nas escolas de qualidade, diminui a diferença no desempenho médio de brancos e não brancos em 0,79 pontos.

Dos achados de Barbosa (2005), decorre uma perspectiva universalista, enfatizando a melhoria da qualidade de todas as escolas como melhor estratégia para a promoção da equidade. Por outro lado, as conclusões de Soares e Alves (2003), Andrade e Soares (2008), Laros, Marciano e Andrade (2010) e Candian e Rezende (2010) mostram, ao contrário, que escolas com maior efeito sobre a aprendizagem são também as que produzem mais diferenças entre grupos raciais, sugerindo que é necessário problematizar as políticas de promoção da eficácia sobre esse ponto de vista, considerando a necessidade de medidas que visem especificamente à promoção da equidade.

Finalmente, outro achado da literatura, bastante destacado por Andrade e Soares (2008), mencionado também por Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010) ao tratar da mobilidade social, consiste na constatação de que não é apropriada a junção das classificações preto e pardo na categoria negros. Soares e Andrade (2008) observam que o desempenho dos pardos, quando controlado pelos níveis socioeconômicos, não tem diferenças significativas em relação ao dos brancos. Já Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010) encontram que o retorno dos níveis de ensino e os níveis de mobilidade de pardos e pretos, são substancialmente distintos.

De qualquer modo, vale destacar que há um conjunto amplo de estudos, como mostra a resenha da própria Barbosa (2005a), que reconhecem fatores psicossociais na produção das desigualdades. De maneira geral, os estudos procuram considerar os fatores sociais ou subjetivos que determinam as desigualdades. Simões e Ferrão (2005), por exemplo, utilizando resultados de matemática do SAEB 2001, para alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Médio, identifica que um fator que impacta negativamente o desempenho é uma avaliação superdimensionada das próprias habilidades e que esta tem mais chances de ocorrer entre alunos pretos do que entre brancos e pardos. Carvalho (2005), por sua vez, empregando métodos etnográficos, analisa a autoclassificação quanto à cor/raça de alunos da 4ª série e a classificação feita por suas professoras, constatando que as professoras tendem classificar mais como brancas as meninas e mais como negros meninos com desempenho e nível

socioeconômico mais baixo, evidenciando que a associação entre negritude e baixo desempenho escolar é uma construção social.

4.1.2. Educação, alfabetismo e desigualdades raciais: o que dizem estudos norte-americanos

As desigualdades raciais ocupam um espaço importante na produção estadunidense de pesquisa avaliativa em educação. Tanto pela profusão de estudos, quanto pela peculiaridade das relações raciais na região, a literatura ali produzida sobre a temática serve bem como referência e contraponto para a interpretação daquilo que a pesquisa brasileira aponta. O racismo norte-americano, assim como os movimentos sociais e políticas de combate às desigualdades tem uma história distinta da nossa, que ajuda a desnaturalizar a persistência das desigualdades raciais no Brasil, apontando possibilidades e limites para sua superação.

Barton & Coley (2010) fazem um impressionante trabalho de sistematização e análise de estudos sobre as desigualdades produzidas nos sistemas de educação escolar fundamental e média nos Estados Unidos. Primeiramente, analisam estudos que focalizam as décadas de 1970 e 1980, em que as diferenças raciais tiveram uma redução relevante, supostamente como resposta a importantes políticas direcionadas para esse fim, como a dessegregação das escolas em 1954 ou as que promoveram maior equidade nos recursos escolares em 1965. Em seguida, focalizam período mais recente em que a redução da desigualdade cessou ou tornou-se menos intensa, ainda que o problema seguisse atraindo a atenção de pesquisadores e formuladores de políticas públicas.

Os estudos que focalizam o período em que as políticas de promoção de equidade racial na educação têm sucesso identificam fatores relativos à composição da família dos estudantes como responsáveis por um terço da diminuição das diferenças. Em relação aos fatores intra-escolares, destacam que há evidências robustas de que salas menores beneficiam os alunos de forma geral nos primeiros anos de escolaridade, mas em maior grau os pertencentes a minorias ou em alguma situação de desvantagem. As evidências também indicam efeitos positivos das políticas de desagregação escolar, especialmente no sul do país.

Para compreender as razões das politicas de promoção de equidade educativa terem parado de surtir os efeitos esperados a partir da década de 1990, os estudos disponíveis não oferecem evidências muitos robustas. Barton & Coley (2010) propõe,

então, novas perspectivas teórico-metodológicas que devem ser exploradas. Não considerar apenas as características das famílias dos alunos, como vinham fazendo os estudos estatísticos que procuram determinantes do desempenho escolar, mas também a qualidade do território ondem as famílias vivem, os bairros e comunidades. Para esses autores, o território é que cria as condições de bem-estar necessárias para que as famílias possam criar seus filhos de forma adequada, contando com recursos que são providos tanto por equipamentos públicos quando pelas relações de cooperação mais ou menos informais que se estabelecem entre os adultos e também entre as crianças e adolescentes. Chamam a atenção para estudos longitudinais que mostram que as desigualdades cognitivas criam-se antes que as crianças ingressem na escola. Tais estudos trabalham com a hipótese de que especialmente nessa faixa etária o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, como as sociais, por exemplo, são importantes tanto porque em si favorecem o futuro desempenho escolar e inserção profissional, mas também porque impactam consideravelmente o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

As escassas oportunidades de interação social adequadas, que caracterizam muitos dos bairros onde se concentra a população afrodescendente nos Estados Unidos, têm efeitos negativos cumulativos de uma geração a outra. Os autores alertam para os riscos envolvidos na tendência ao desaparecimento da família nuclear nesses contextos. Entre as famílias negras, chega 65% o percentual das que não contam com a presença paterna. Entre brancos e amarelos, esse índice e bem menor, e a diferença vem aumentando, ou seja, possíveis efeitos de políticas de promoção de equidade na oferta da educação escolar são mitigados pela crescente desigualdade nas condições que as famílias dispõem para prover ambientes saudáveis para o desenvolvimento de suas crianças. Analisando tendências demográficas que levam à concentração racial da pobreza nos bairros centrais das cidades, os autores chamam a atenção sobre a necessidade de conectar políticas educacionais a políticas urbanas mais abrangentes, que incluem desde os sistemas de transporte até incentivos à distribuição equitativa dos postos de trabalho.

Nos estudos mais relevantes sobre o alfabetismo adulto nos Estados Unidos, é possível perceber como as desigualdades educacionais se refletem em termos da distribuição das habilidades necessárias à inserção social e profissional. Além de participar de *surveys* internacionais promovidos pela Organização de Cooperação para o

Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Departamento de Educação americano promoveu duas ondas de levantamento em larga escala, focalizando o alfabetismo da população adulta nos anos de 1992 e 2003, no âmbito do National Assessment of Adult Literacy (KURTNER, GREMBERG, BAER, 2005). Os resultados revelam que, na década, mantiveram-se estáveis as médias de proficiência da população nos domínios de prosa (leitura de textos contínuos) e documento (leitura de gráficos e tabelas), e uma melhora de oito pontos no domínio do alfabetismo quantitativo. No que se refere à gênero e raça, percebe-se uma melhora na proficiência média das mulheres nos domínios de leitura de documentos e alfabetismo quantitativo, enquanto os homens pioraram ligeiramente seu desempenho em prosa. Isso significa que o alfabetismo adulto retrata o maior engajamento das mulheres na escolarização, sua maior permanência nos níveis médio e superior de ensino.

No tocante à raça, observa-se que, nos domínios de prosa e documento, brancos e negros mantêm os escores médios, enquanto que, no domínio quantitativo, ambos os grupos melhoram, os negros de modo mais acentuado. Os hispânicos, por sua vez, mantêm o mesmo escore médio no domínio quantitativo, mas têm piora significativa nos domínios de prosa e documento. Na relação entre brancos e negros, as desigualdades se mantêm, mas diminuem, enquanto que na relação dos hispânicos com os demais, as desigualdades se aprofundam.

Observa-se, portanto, que esforços continuados de superar a segregação e as desigualdades entre pessoas brancas e negras na educação produzem efeitos nas condições de alfabetismo da população adulta. Enquanto as desigualdades entre brancos e negros diminuem, se aprofunda a desvantagem para um grupo que mais recentemente se agrega à comunidade americana em condições desiguais, acentuadas pela diversidade linguística e condição socioeconômica precária dos hispânicos. Os adultos que falavam inglês e uma outra língua antes de entrar na escola melhoraram seu desempenho, enquanto os que falavam só espanhol pioraram entre 1992 e 2003.

O levantamento americano capta fenômeno também verificado no Brasil por meio do Inaf. Na década analisada, aumenta o percentual da população que atinge graus mais elevados de escolarização, porém, a proficiência demonstrada por pessoas com graus mais altos de escolaridade tende a diminuir. Nos Estados Unidos, essa tendência só se verificou no domínio da prosa, onde, por exemplo, a proficiência média de pessoas

com Ensino Superior caiu de 340 em 1992 para 327 em 2003. No mesmo período, o percentual de adultos que atingem esse grau de estudo aumentou de 9% para 11%.

Trabalhando sobre os dados de 1992, Kaestle *et al.* (2001) analisam, em maior profundidade, as conexões entre a escolarização – principal fator explicativo do nível de proficiência – com outras variáveis, como pertencimento étnico-racial, idade, abandono escolar e inserção no mercado de trabalho. Ainda que o principal fator associado à desigualdade entre os grupos raciais – brancos, negros e hispânicos – esteja relacionado à extensão da escolarização e à renda familiar, os autores destacam o fato de que as diferenças entre esses grupos se mantêm quando comparados a grupos com o mesmo grau de escolaridade e escolaridade dos pais. Recomendam que se considere como variáveis intervenientes não controladas no estudo a qualidade da educação a que os diferentes grupos têm acesso e sua motivação para se engajar nas experiências ofertadas pelas escolas. Em relação à idade, destacam o fato de que o desempenho melhora nas coortes mais velhas a partir dos 20 até os 40 anos de idade, passando a declinar a partir daí. As coortes mais velhas até 40 anos não têm mais escolaridade formal que as mais novas, e seu melhor desempenho deve estar associado às aprendizagens que se realizam na idade adulta, a chamada aprendizagem ao longo da vida. Observando os dados relativos à ocupação, os autores destacam o fato de que, para os adultos que não completaram a educação média, a proficiência das habilidades não se correlaciona com uma maior chance de estar empregado. Já para os que têm esse nível de ensino ou mais, identificam-se correlações entre emprego e desempenho nos testes. Isso quer dizer que a titulação e a experiência escolar agregam elementos mais relevantes para a inserção profissional que a proficiência, em si. Em resumo, colocam os autores, “National Adult Literacy Survey” confirma a concepção tradicional sobre a importância da educação formal, mas nos mostra um mundo no qual a educação formal está imersa em contextos sociais, familiares e econômicos que também influenciam a proficiência e os usos do alfabetismo.

Finalmente, Cohen, White e Cohen (2012) comparam os dois estudos, de 1992 e 2003, verificando como evoluem diferenças de gênero, entrecruzadas também pelas variáveis raça (brancos X negros) e nível educacional atingido. Observam que, entre negros e brancos separadamente, mantêm-se as mesmas diferenças verificadas na população total. Porém, entre as mulheres e os homens negros, não há diferenças significativas no desempenho no alfabetismo quantitativo, ambos tendo melhorado, na

mesma medida, seu desempenho. Já entre a população branca, a diferença entre mulheres e homens se acentua com vantagem para as mulheres, que diminuem bastante a desvantagem no alfabetismo quantitativo enquanto abrem vantagem nos outros dois domínios.

Cabe destacar ainda que há uma corrente importante de estudos norte-americanos que salientam os limites dos testes cognitivos padronizados como índice objetivo das desigualdades cognitivas entre grupos (KORETZ, 2008). Muitos apontam que o enfoque avaliativo pode, por si, colocar em desvantagem um determinado grupo, ou ainda, que as atitudes em relação à situação de avaliação são socialmente construídas e afetam os resultados. Experimento de Steele e Aronson, de 1995, já reuniu evidências sólidas sobre esse fenômeno. Os autores trabalham o conceito de "ameaça do estereótipo", que se refere à tendência de um grupo confirmar como característica própria um estereótipo negativo que pesa sobre ele. Em situação experimental, eles submetem adolescentes negros a testes verbais difíceis, em alguns casos, deixando evidente que se trata de um teste de habilidade e, em outros, não. Refletindo a pressão do estereótipo, os participantes negros têm performance pior que os brancos somente quando a situação de avaliação é explícita, quando se aplica o controle de teste de aptidão escolar.

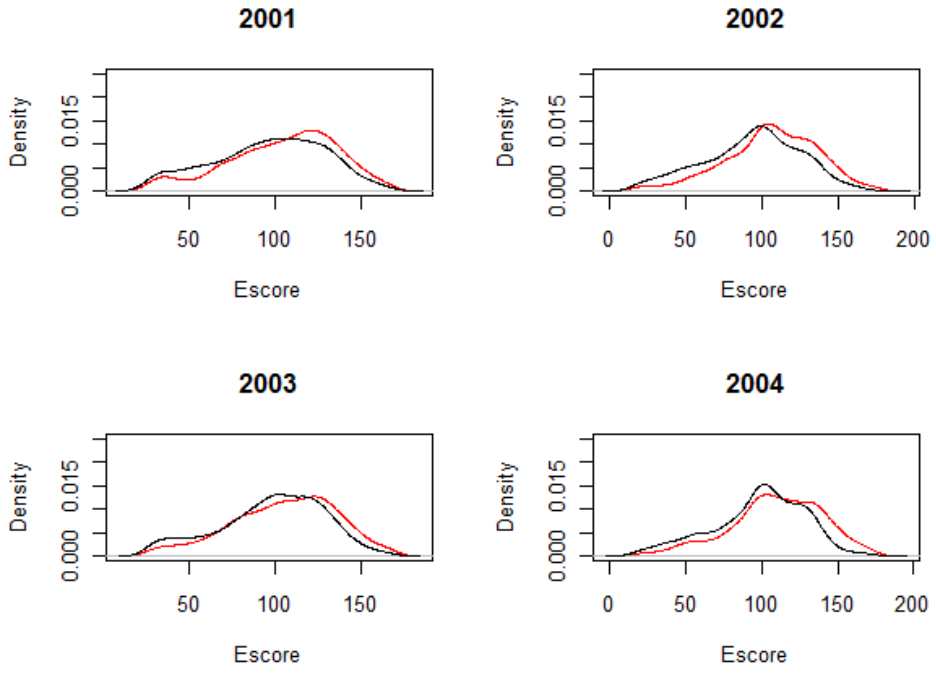
Mesmo considerando os efeitos ideológicos ou culturais evocados pelas avaliações padronizadas, especialmente num país como os EUA, onde os testes padronizados são tão disseminados como critério de avaliação de estudantes, escolas e sistema de ensino, o potencial dessas informações como índice para monitoramento da progressão ou regressão das desigualdades entre grupos étnicos e gênero é inquestionável. As pesquisas estadunidenses evidenciam que são complexas as relações entre relações raciais e de gênero, oportunidades educacionais e resultados de aprendizagem. Diante da persistência das desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil, é estimulante conhecer a experiência norte-americana, onde, por um longo período, como resultado de lutas sociais que resultaram em políticas públicas de promoção da equidade, as diferenças entre negros e brancos, no que se refere às aprendizagens escolares, diminuíram significativamente, com efeitos que parecem se refletir também nas condições de alfabetismo das gerações adultas, que se beneficiaram dessas políticas desde a infância.

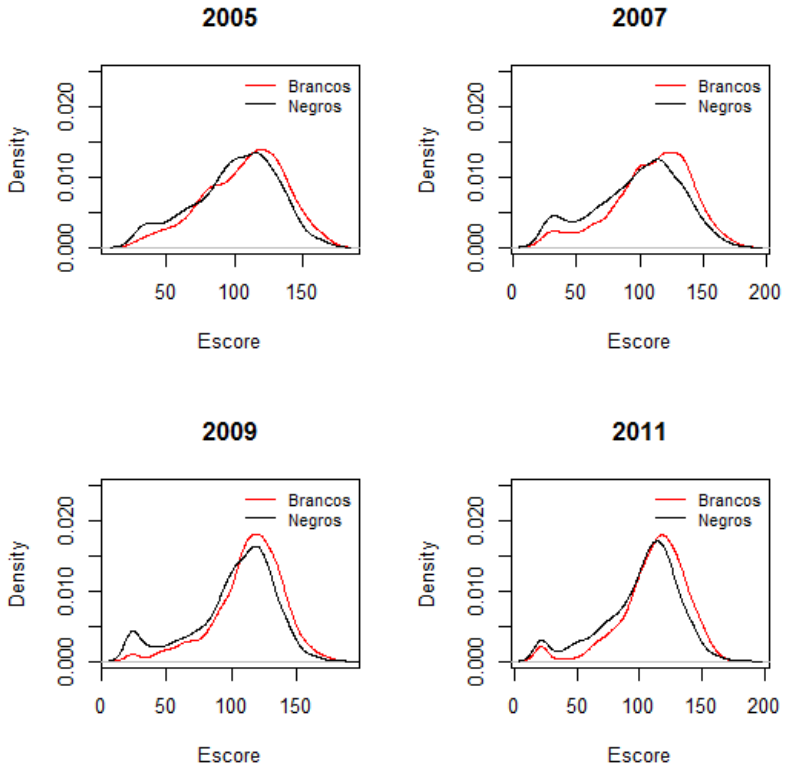
Na mesma medida, merece atenção o fato de que, num determinado ponto, as mesmas políticas tenham parado de surtir os efeitos desejados e que é necessário manter a atenção a fatores produtores de desigualdades, que extrapolam o contexto escolar. A consideração da segregação territorial como freio das políticas educacionais promotoras da equidade é uma sugestão que os pesquisadores e gestores de políticas devem levar em conta também para analisar a situação brasileira.

4.2. Resultados

Tomemos então os dados do Inaf para explorar o tema das desigualdades raciais e o alfabetismo no Brasil. Nessa análise, foram utilizados os dados das oito edições do Inaf, de 2001 a 2011, focalizando as diferenças de raça quanto ao desempenho no alfabetismo e, separadamente, nos domínios do letramento e do numeramento. O gráfico 12 mostra a distribuição do escore de alfabetismo para negros (pretos e pardos) e brancos em todos os anos de aplicação do INAF. Vemos que, embora a média de escore aumente com o tempo, há sempre um melhor desempenho dos brancos.

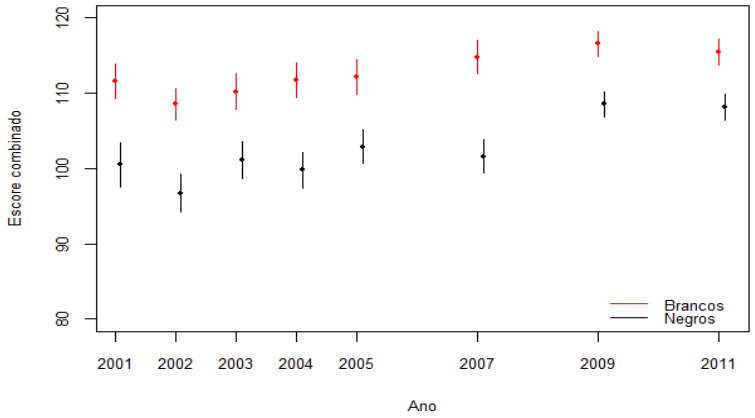
Gráfico 12
Distribuição do escore de alfabetismo comparando negros e brancos.





A diferença entre negros e brancos fica mais evidente se comparamos as medianas. O gráfico 13 nos mostra a diferença entre as medianas. Vemos que o desempenho dos brancos sempre foi maior[3].

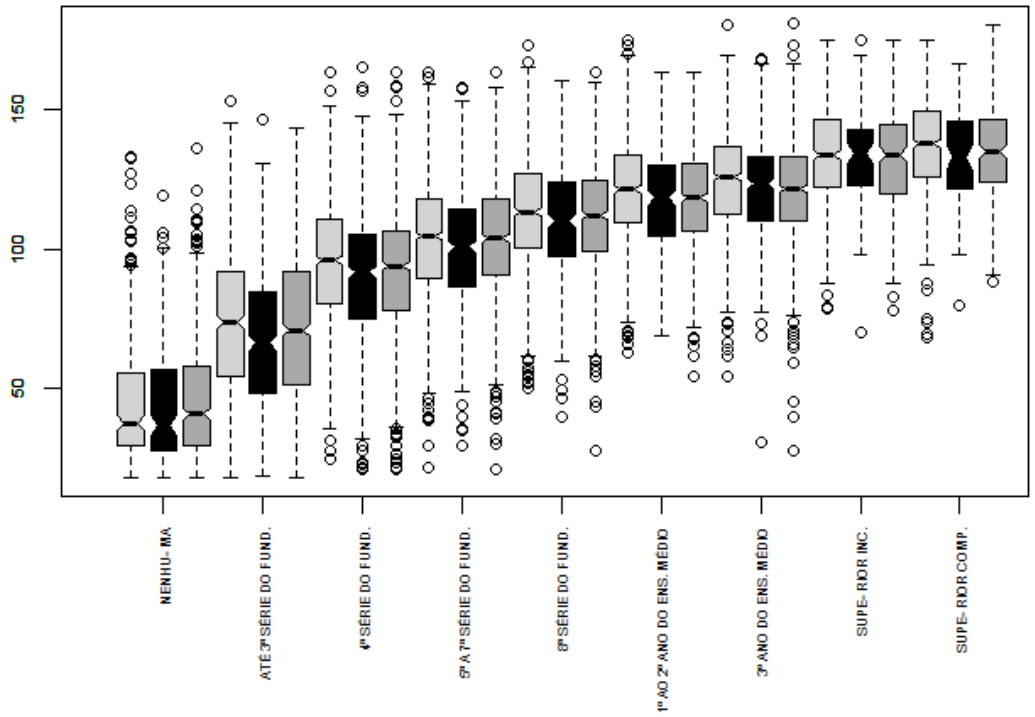
Gráfico 13 - Evolução da mediana do escore de negros e brancos. A linha vertical indica um intervalo de confiança de 95%.



[3] A barra vertical em cada ponto do gráfico indica um intervalo de confiança de 95% calculado como +/- 1.58 IQR/sqrt(n), onde IQR é o *inter-quartile range* e n é o tamanho da amostra. Quando as linhas não se sobrepõem temos uma diferença entre as medianas estatisticamente significativa, o que é o caso das medianas de desempenho de negros e brancos.

O nosso problema analítico é entender melhor essa diferença. A primeira questão é saber se essa diferença persiste quando controlamos por outros fatores que impactam no escore. Outros estudos mostram que uma variável que tem grande impacto no escore é o grau de instrução. Portanto esse será nosso ponto de partida. O gráfico 14 mostra a relação entre escore, cor e grau de instrução na amostra. Vemos que há diferença entre brancos, pardos e pretos, mas essa diferença, nessa amostra, não é significativa[4].

Gráfico 14 - Distribuição do escore de alfabetismo conforme o grau de instrução comparando brancos, pretos e pardos.



Embora esses dados nos apontem que não há diferença significativa entre pretos e pardos, podem existir outras variáveis que, quando levadas em conta, podem alterar essa relação. Para levar em conta os efeitos de possíveis variáveis que interferem na relação entre escore e raça, utilizaremos um modelo de regressão linear, onde estimaremos o efeito da cor controlando por variáveis como o grau de instrução, a classificação socioeconômica, a escolaridade da mãe e ocupação. O quadro abaixo mostra os coeficientes e o intervalo de confiança de cada uma das variáveis.

[4] Verificamos que a diferença não é significativa porque as "cunhas" em torno da mediana do Box-plot se sobrepõem. A lógica é a mesma do intervalo de confiança da mediana descrita na nota 1.

Quadro 2- Coeficientes e desvio padrão do modelo de regressão linear do escore em uma série de variáveis.

Variável	Coef.	Erro padrã t		Pr(>|t|)
(Intercept)	58,63	1,71	34,29	0.00
Preta	-3,83	0,82	-4,7	0.00
Parda	-2,53	0,62	-4,1	0.00
Amarela	-1,53	1,9	-0,81	0,42
Indígena	-3,8	3.00	-1,27	0,21
25 a 34 anos	-0,46	0,81	-0,56	0,57
35 a 49 anos	-1,72	0,84	-2,05	0,04
mais de 50 anos	-5,19	1,01	-5,14	0.00
Feminino	-0,58	0,59	-0,99	0,32
ATÉ 3ª SÉRIE DO FUND.	24,42	1,35	18,04	0.00
4ª SÉRIE DO FUND.	44,87	1,28	35,11	0.00
5ª A 7ª SÉRIE DO FUND.	50,32	1,32	38,04	0.00
8ª SÉRIE DO FUND.	56,82	1,42	40,13	0.00
1º AO 2º ANO DO ENS. MÉDIO	63,01	1,47	42,74	0.00
3º ANO DO ENS. MÉDIO	65,36	1,33	49,08	0.00
SUPE- RIOR INC.	71,43	1,69	42,36	0.00
SUPE- RIOR COMP.	76,69	1,7	45,11	0.00
MAIS DE 2 A 5	-1,51	0,94	-1,61	0,11
MAIS DE 1 A 2	-5,36	1,01	-5,29	0.00
ATÉ 1	-9,4	1,15	-8,14	0.00
Mãe cursou até 4ª série	3,44	0,75	4,61	0.00
Mãe cursou até Fundamental/1º grau incompleto/Até 7ª série	4,63	0,95	4,87	0.00
Mãe cursou até Fundamental/1º grau completo/Até 8ª série	5,82	1,22	4,75	0.00
Mãe cursou até Médio/ 2º grau incompleto/ Até 2º colegial	1,79	2,01	0,89	0,37
Mãe cursou até Médio/ 2º grau completo/ Até 3º colegial	5,66	1,16	4,87	0.00
Mãe cursou até Superior incompleto	10,22	3,36	3,04	0.00
Mãe cursou até Superior completo	8,38	1,88	4,46	0.00
Não teve mãe/ responsável do sexo feminino	7,18	4,09	1,75	0,08
Está desempregado	2,26	1,02	2,22	0,03
Está aposentado	-1,51	1,49	-1,01	0,31
É dona de casa	-0,83	0,92	-0,9	0,37
Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.	1,13	1,93	0,59	0,56
Está procurando emprego pela primeira vez	1,72	1,9	0,9	0,37
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	1,24	1,45	0,85	0,39

```
n = 5198, k = 34
residual sd = 19.39, R-Squared = 0.61
```

Essa tabela mostra que, ao levarmos em consideração uma série de variáveis, a diferença do impacto da cor no escore entre brancos, pretos e pardos é significativa estatisticamente, mas não o é do ponto de vista substantivo. Assim, embora o escore de brancos seja maior que de pretos e pardos a diferença é mínima. Mantendo todas as outras variáveis constantes, a diferença entre brancos e pretos é de três pontos e a diferença entre brancos e pardos, de um ponto. A cor faz pouca diferença na predição do escore.

Um problema com esse modelo é que a diferença entre as cores é constante independente do grau de instrução. No entanto, conforme o gráfico 14, temos motivos para suspeitar que embora, no primário, exista uma maior diferença ente negros e

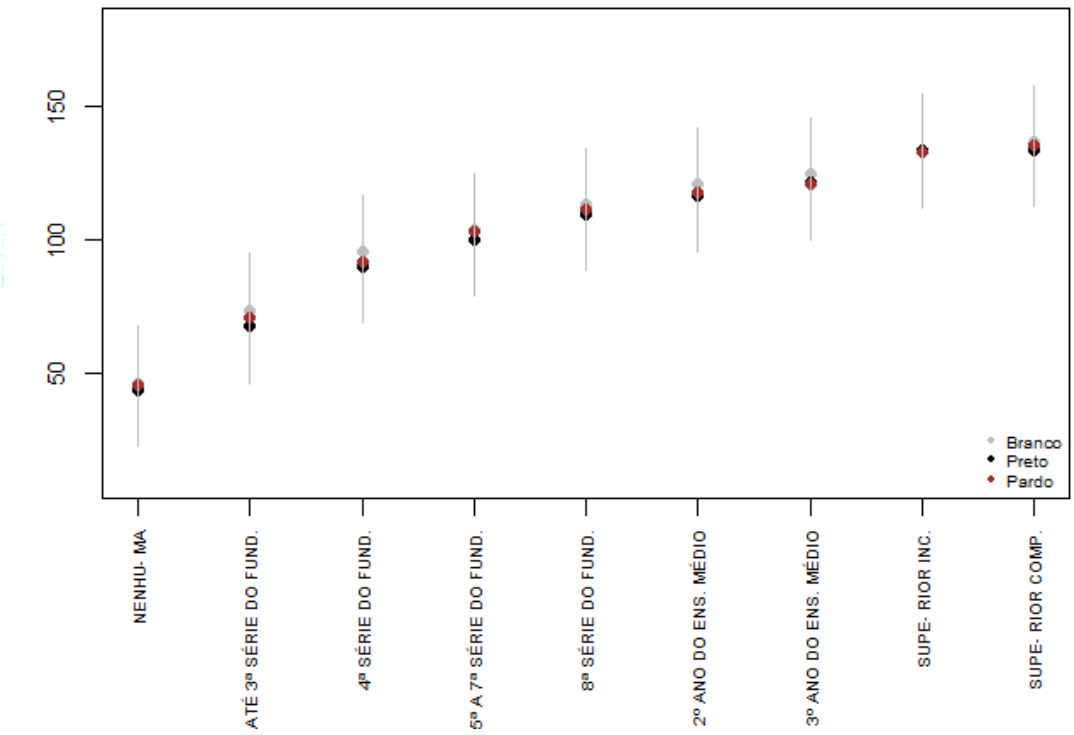
brancos, essa diferença diminui nos graus de instrução mais altos. Portanto esse primeiro modelo não se ajusta de maneira adequada aos dados.

Outro modelo que podemos utilizar para analisar esses dados é um modelo multinível. Se considerarmos os entrevistados divididos em grupos conforme sua raça, podemos construir um modelo que leve em conta as diferenças internas dentro de cada grupo e as diferenças entre os grupos. Dentro de cada grupo, a diferença seria explicada por fatores como os colocados acima. Entre os grupos, a diferença seria explicada por diferenças inerentes à raça em si.

Podemos também investigar a interação entre os diversos fatores que explicam as variações internas aos grupos com a raça. Dado que o grau de instrução é o fator que mais impacta no escore, partiremos de um modelo simplificado, onde o único fator que explica as diferenças internas em cada grupo de cor é o grau de instrução. Faz sentido pensar que o impacto da raça no escore varia conforme o grau de instrução, portanto nosso modelo incorpora a interação entre estas duas variáveis.

O gráfico abaixo mostra a relação entre escore e cor conforme o grau de instrução.

Gráfico 15 - Distribuição do escore de alfabetismo conforme o grau de instrução comparando as cores (distribuição estimada por um modelo multinível).



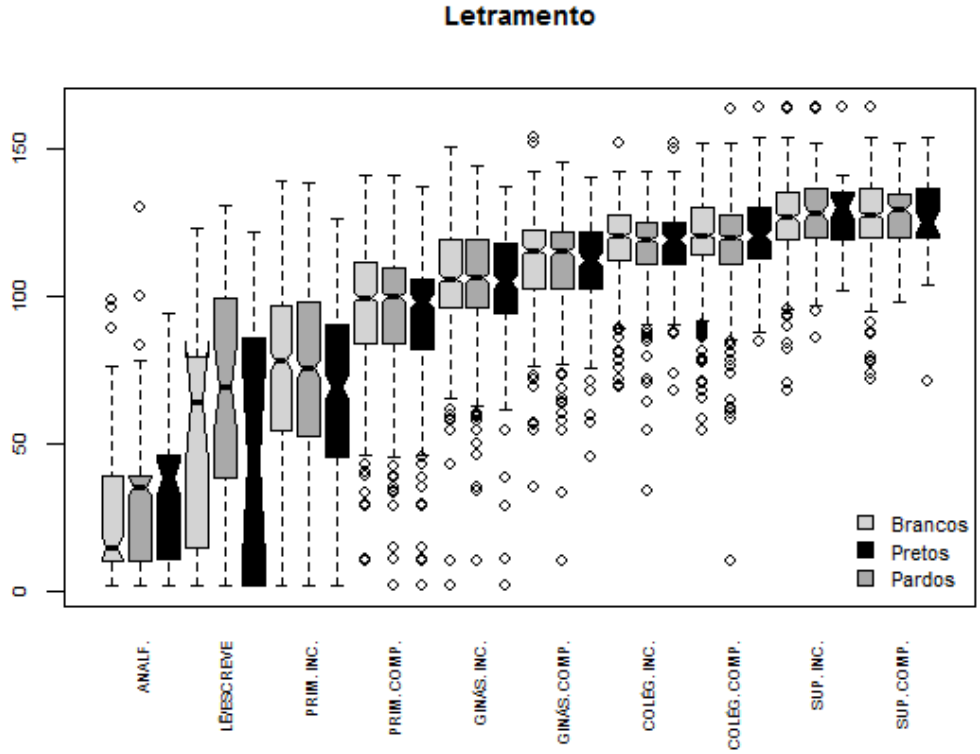
Esse gráfico nos mostra que as diferenças entre os grupos raciais deixam de ser significativas estatisticamente. Também vemos que estas diferenças também mudam conforme o grau de instrução. Elas são mais acentuadas entre entrevistados de baixa escolaridade e menos acentuadas nos entrevistados de maior escolaridade. No entanto, as diferenças são sempre pequenas.

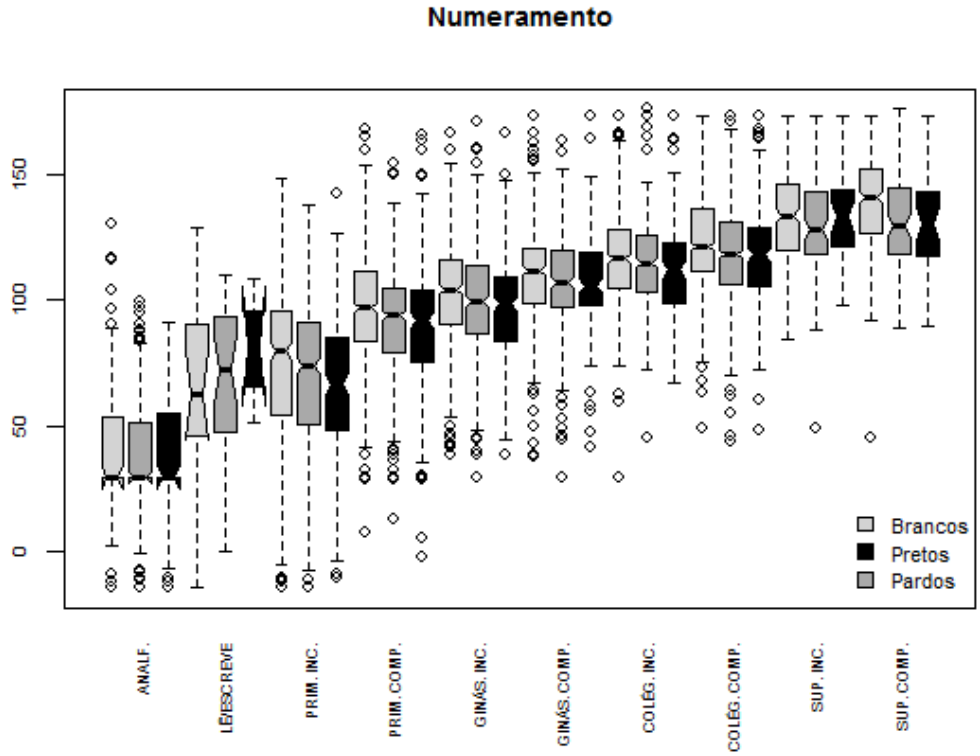
Ao compararmos o modelo apresentado no gráfico 15 com os dados do gráfico 14 verificamos que o modelo combina bem com os dados. A diferença entre o escore das diferentes cores muda com o grau de escolaridade do mesmo jeito tanto no modelo quanto nos dados da amostra.

O modelo multinível nos mostra que não há diferença substantiva e nem estatisticamente significativa no escore de alfabetismo entre as diferentes raças. Entretanto, ao se analisarem separadamente os domínios do letramento e do numeramento, outros padrões emergem.

Os gráficos abaixo mostram a distribuição dos escores de letramento e numeramento conforme o grau de instrução e raça. Os dados da amostra mostram que, enquanto no escore de letramento não há diferença significativa entre as raças, no caso do escore de numeramento, a diferença é significativa para alguns graus de instrução. A partir do primário incompleto, os brancos têm melhor desempenho em matemática que os pardos e pretos, embora essa diferença só seja significativa a partir do Ensino Superior.

Gráfico 16
Distribuição dos e*scores* de letramento e numeramento conforme cor e grau de instrução.





Essa diferença entre letramento e numeramento também aparece em modelos lineares, que levam em conta as mesmas variáveis que controlamos ao modelar o escore de alfabetismo. O quadro abaixo mostra os coeficientes de pretos e pardos nos dois modelos:

Quadro 3 - Coeficientes e desvio padrão do efeito da cor no escore de português e matemática controlando por diversas variáveis.

	Letramento		Numeramento	
Variável	Coef.	Erro padrão	Coef.	Erro padrão
Diferença Brancos e Pretos	-0.68	0.59	-4.91	0.75
Diferença Brancos e Pardos	0.32	0.46	-2.83	0.58

Vemos que o efeito da cor no escore de letramento não é diferente de zero tanto para pretos quanto para pardos. Assim, pretos e pardos não são diferentes de brancos quanto à proficiência em letramento. Já quanto à proficiência em numeramento, o quadro nos diz que um preto terá cinco pontos a menos no escore do que os brancos e os pardos, três pontos menos. O Quadro 4 traz todos os coeficientes.

Quadro 4 - Coeficientes e desvio padrão do modelo de regressão linear do escore de português e de matemática em uma série de variáveis.

	Letramento		Numeramento	
Variável	Coef.	Erro padrão	Coef.	Erro padrão
(Intercepto)	24.87	1.06	35.63	1.39
Preta/ Negra	-0.68	0.59	-4.91	0.75
Parda	0.32	0.46	-2.83	0.58
Outra	-2.11	0.99	-2.81	1.21
25 a 34 anos	-1.24	0.59	2.49	0.76
35 a 49 anos	-3.53	0.62	2.26	0.79
50 a 64 anos	-3.3	0.75	-0.64	0.95
Mulher	3.03	0.43	-6.54	0.55
Sabe ler/escrever mas não cursou escola	32.78	2.48	27.3	3.57
Primário incompleto	41.41	0.9	31.09	1.15
Primário Completo	63.79	0.89	48.89	1.14
Ginásio incompleto	71.21	0.95	54.71	1.22
Ginásio completo	76.5	1.02	61.46	1.32
Colégio incompleto	80.29	1.11	67.67	1.42
Colégio completo	82.08	1.02	71.33	1.3
Superior incompleto	86.82	1.35	80.7	1.69
Superior completo	88.58	1.34	84.15	1.71
Classe D	6.87	0.73	10.28	0.97
Classe C	9.74	0.79	16.01	1.05
Classe B2	11.84	1.02	18.44	1.32
Classe B1	12.04	1.29	17.67	1.68
Classe A2	10.31	1.74	16.67	2.26
Classe A1	14.29	4.56	28.26	5.32
Escolaridade mãe < 4ª série	2.29	0.55	2.34	0.7
Escolaridade mãe Fundamental incompleto	4.55	0.7	3.03	0.9
Escolaridade mãe Fundamental completo	3.66	0.95	4.32	1.2
Escolaridade mãe Médio incompleto	4.92	1.39	1.96	1.79
Escolaridade mãe Médio completo	5.35	0.94	4.5	1.22
Escolaridade mãe Superior incompleto	8.36	2.39	9.38	3.19
Escolaridade mãe Superior completo	6.27	1.41	6.18	1.93
Escolaridade mãe Não teve mãe	-7.68	2.83	2.06	4.7
Escolaridade mãe Não sabe	-3.33	0.8	-3.81	0.97
Está desempregado	-0.21	0.69	-0.83	0.88
Está aposentado	-5.67	1.16	-0.55	1.53
Está procurando emprego pela primeira vez	2.35	1.2	-2.7	1.67
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	-0.77	1.01	-0.39	1.28
É dona de casa	-1.71	0.67	-1.43	0.84
Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.)	-2.03	1.37	-0.11	1.7
n = 10006, k = 38				
residual sd = 19.68, R-Squared = 0.68				
n = 8002, k = 38				
residual sd = 22.25, R-Squared = 0.59				

É interessante investigar mais de perto as diferenças nas características que influenciam no desempenho nos testes de letramento e numeramento. O coeficiente do intercepto nos diz que um jovem branco, analfabeto, da classe E, que trabalha e cuja mãe não frequentou a escola obteria um escore de 24.87 em letramento e de 35.63 em numeramento. Se o mesmo jovem for mulher, seu desempenho em letramento sobe 3 pontos, mas o desempenho em matemática cai 6,5 pontos, seu escore seria 27,87 em

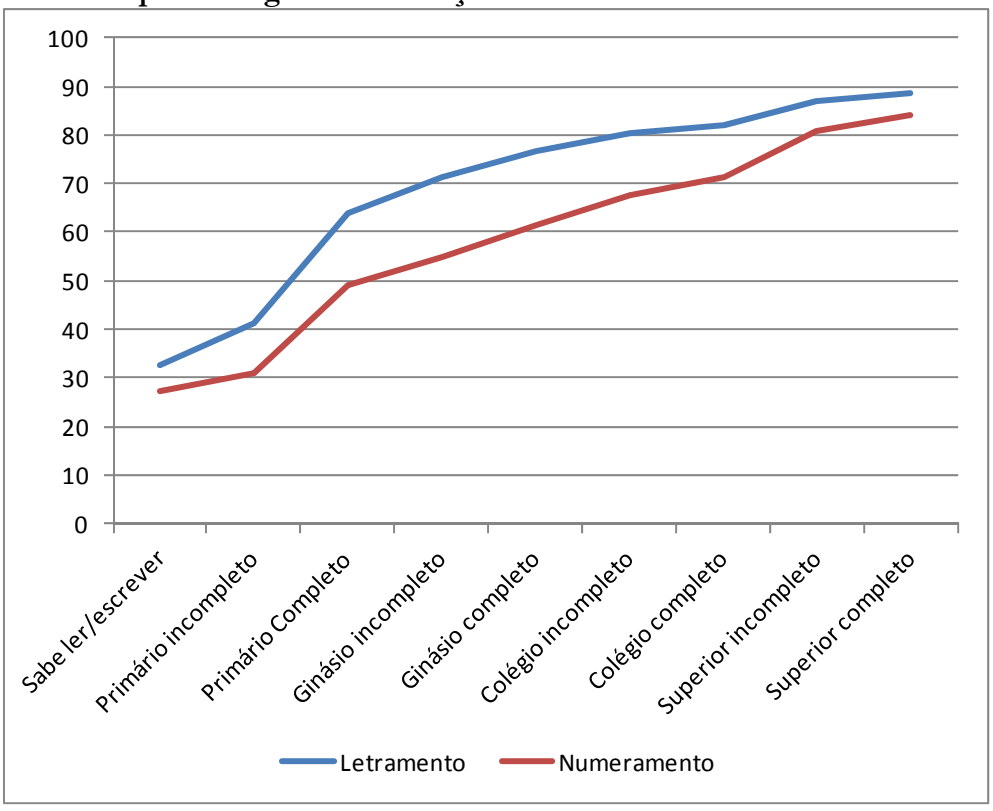
letramento e 29,13 em numeramento. As mulheres têm melhor desempenho em letramento do que os homens, mas estes são melhores em numeramento.

A idade é outro fator que influencia de modo diferente o desempenho nos dois domínios de alfabetismo. Quanto mais velho, pior o desempenho em letramento e melhor o desempenho em numeramento. Um homem de quarenta anos com as mesmas características do jovem do exemplo acima obteria 3,53 pontos a menos do que este no teste de letramento e 2.26 a mais no teste de numeramento.

Embora as diferenças de idade e sexo tenham impacto independente no letramento e numeramento, a variável de maior influência é a escolaridade. Se o jovem de nosso exemplo estivesse cursando a faculdade, seu desempenho esperado seria de aproximadamente 87 pontos a mais em letramento e 80 pontos a mais em numeramento.

É interessante notar que, quando controlamos pelas outras características demográficas, a influência da escolaridade no desempenho no teste de letramento é sempre maior que a influência no teste de numeramento, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 17 - Impacto do grau de instrução no escore de letramento e numeramento

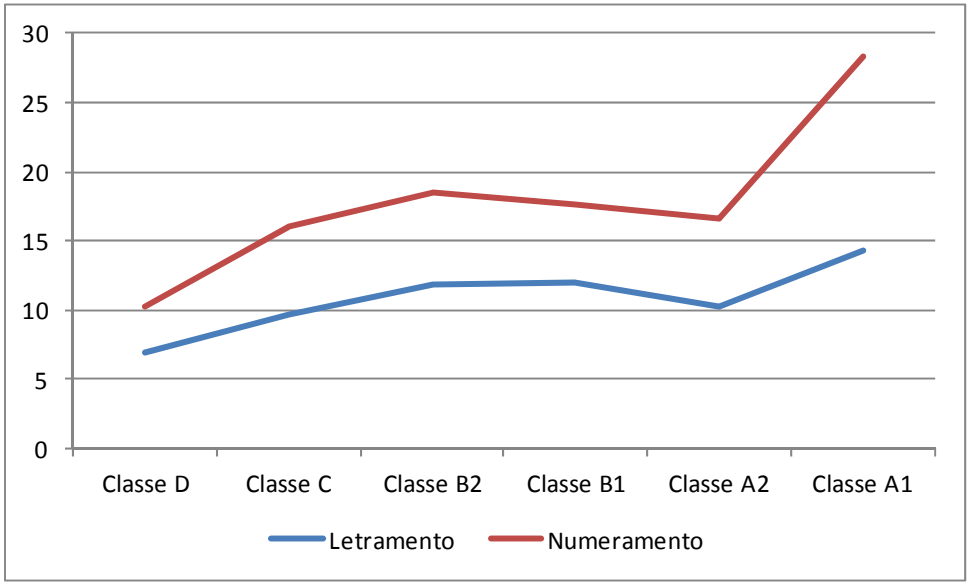


Isso ocorre porque o desempenho em numeramento parte de um patamar mais alto (o intercepto do numeramento é cerca de 11 pontos maior que o do letramento), isto é, existem outros fatores além da escolaridade que geram essa diferença. Como vimos antes, um jovem branco, analfabeto da classe E, que trabalha e cuja mãe não frequentou a escola obteria 11 pontos a mais no teste de numeramento comparado com o de letramento.

Se compararmos duas pessoas que difiram apenas na escolaridade, veremos que seu desempenho sempre será menor no teste de matemática. Mas essa diferença é menor nos grupos de escolaridade entre o primário completo e o superior. Isso indica que temos um primeiro salto no escore para aqueles que foram alfabetizados e um segundo salto para aqueles que têm nível superior. Entre esses dois pólos há aumento no desempenho nos testes, mas esse aumento não é tão abrupto.

Outra variável que se comporta de modo diferente quando comparamos letramento e numeramento é a classificação socioeconômica. O índice de classificação socioeconômica utilizado no Inaf é o Critério Brasil, construído para avaliar o poder aquisitivo dos diferentes grupos, levando em conta a posse de bens mas também a escolaridade do chefe da família. O impacto no nível socioeconômico, mantendo as outras variáveis em algum valor constante, é maior no teste de numeramento do que no teste de letramento. O fato de o entrevistado ser da classe A1 faz com que seu escore suba 28 pontos no teste de matemática, comparado com 14 pontos no teste de português. O gráfico abaixo mostra esta diferença.

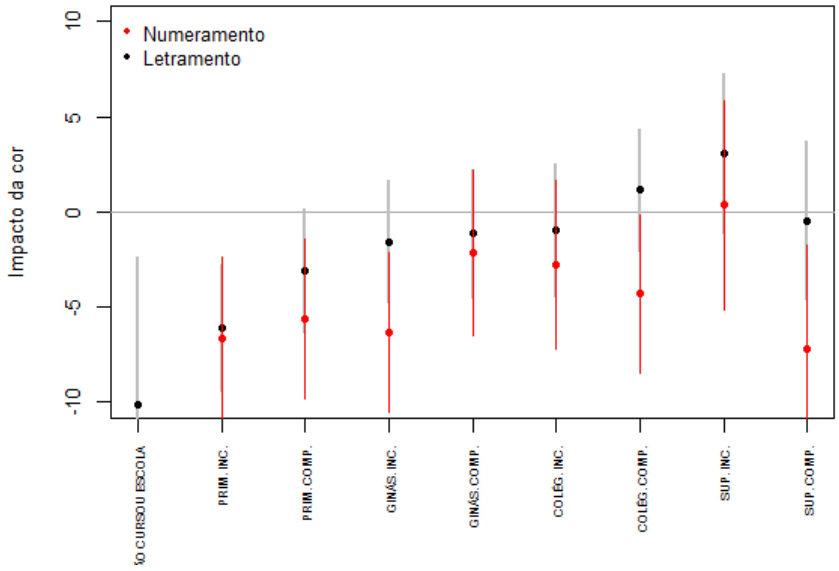
Gráfico 18 - Impacto da classificação socioeconômica no escore de letramento e numeramento



A comparação entre os fatores que impactam o desempenho no teste de letramento e numeramento indicam que, embora a escolaridade explique quase toda a variação, a idade parece importar mais para o letramento e a cor e a classe socioeconômica para o numeramento. O sexo tem um impacto positivo no primeiro caso e negativo no segundo.

O gráfico abaixo mostra que a diferença no desempenho no teste de letramento entre pretos[5] e brancos desaparece com uma maior escolaridade. Já a diferença no desempenho de pretos e brancos no teste de numeramento é quase sempre negativo, independente da escolaridade, só deixando de ser estatisticamente diferente de zero entre aqueles com ginásio completo, colegial incompleto e superior incompleto.

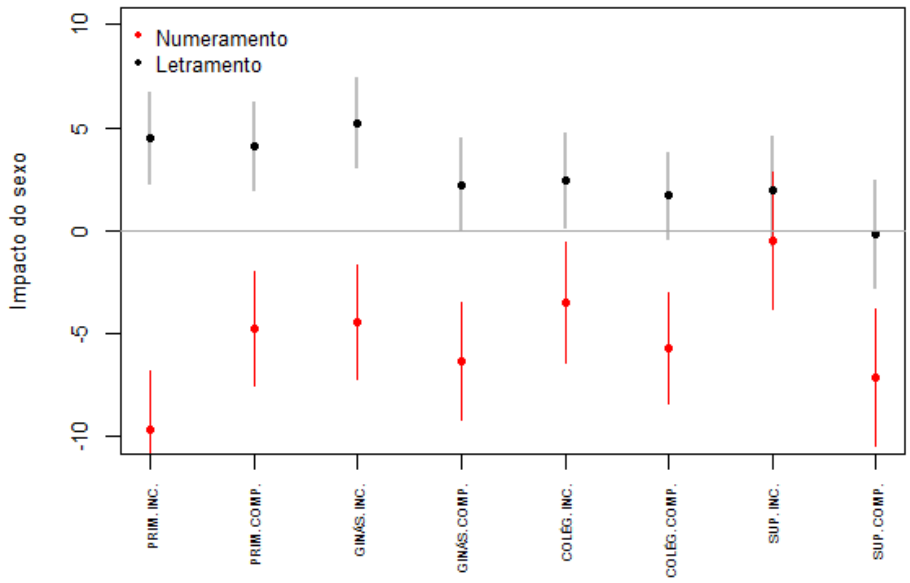
Gráfico 19 - Interação entre cor e grau de instrução. O gráfico indica o impacto da cor para cada nível de instrução.



O mesmo ocorre com a diferença no desempenho entre homens e mulheres. A diferença no teste de letramento deixa de ser significativa a partir do ginásio completo. Já no teste de numeramento, a diferença persiste em quase todos os níveis de instrução.

[5] A interação não é significativa para pardos.

Gráfico 20- Interação entre sexo e grau de instrução. O gráfico indica o impacto do sexo para cada nível de instrução.



No caso do letramento, a escola parece exercer um papel equalizador. Já no caso do numeramento, alguma coisa faz com que pretos e mulheres sempre tenham um desempenho menor do que brancos e homens. Uma hipótese é que o tipo de inserção no mercado de trabalho pode estar por trás dessa diferença.

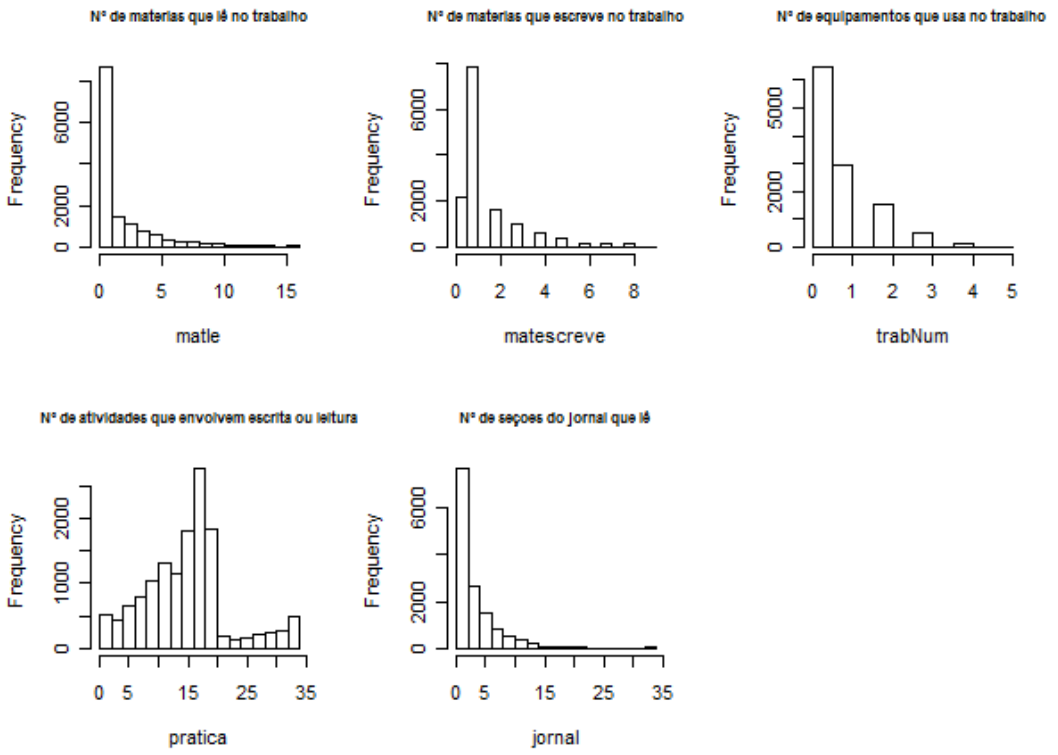
Para testar essa hipótese, foi construído um modelo que, além da raça, sexo e escolaridade, também traz variáveis relacionadas ao mundo do trabalho. O que procuramos ver é se a raça e o sexo continuam a ser preditores de um pior desempenho no teste de numeramento quando controlamos pelas práticas de leitura e escrita do dia a dia e pelos materiais utilizados no ambiente de trabalho.

As práticas de leitura e escrita do dia a dia envolvem desde “preparar uma lista do que se precisa comprar” até “ler livros infantis em voz alta para uma criança”. Somamos a quantidade de respostas para termos uma ideia de quão intensa é essa prática. Também somamos as seções do jornal que o entrevistado lê.

Fizemos a mesma coisa para o material que o entrevistado lê e escreve no trabalho, bem como com os itens que ele utiliza par desempenhar suas funções. Entre os materiais que se lê e escreve no trabalho, estão bilhetes, recados, cartas, ofícios, memorandos, e-mails, agenda, calendário, pedidos, comanda, catálogos, folhetos de

propaganda e ofertas, contas, orçamentos etc. Os equipamentos incluem calculadora, máquina registradora, computador, terminal de leitura ótica, metros, fitas-métricas, réguas, contadores, medidores e balanças.

Gráfico 21 - Distribuição das variáveis relacionadas à prática de leitura e escrita.



Nossa hipótese é que a prática da leitura e escrita, bem como o uso de equipamentos que exigem alguma forma de cálculo, tenham um efeito positivo nos escores de letramento e numeramento. No caso do numeramento, esse efeito positivo anularia o efeito negativo da cor.

Para testar essa hipótese incluímos as variáveis relacionadas às práticas de leitura no dia a dia e no trabalho no modelo de regressão utilizado acima. O quadro seguinte mostra os coeficientes da cor e das novas variáveis incluídas.

Quadro 5 - Principais coeficientes do modelo de regerssão que inclui as práticas de leitura e escrita.

	Letramento		Numeramento	
Variável	Coef.	Erro padrão	Coef.	Erro padrão
Diferença Brancos e Pretos	-0.68	0.59	-3.42	0.87
Mudança no escor para cada material adicional que lê no trabalho	0.56	0.12	0.12	0.22
Mudança no escor para cada material adicional que escreve no trabalho	-0.11	0.23	0.49	0.33
Mudança no escor para cada equipamento adicional que utiliza no trabalho	1.73	0.30	3.04	0.43
Mudança no escor para cada prática adicional de leitura e escrita	0.27	0.03	0.32	0.04
Mudança no escor para cada seção de jornal adicional que lê	0.33	0.05	0.61	0.08

O quadro 4 nos mostra que o efeito da raça é semelhante ao obtido sem as variáveis relacionadas à prática de leitura e escrita no trabalho. O impacto dessas variáveis é quase sempre positivo, e significativo, como esperávamos. No entanto a diferença entre pretos e brancos no escore de numeramento persiste. Cabe notar, entretanto, que o efeito do uso de equipamentos que exigem alguma forma de cálculo no escore de numeramento compensa o efeito negativo da cor. Se compararmos um entrevistado branco que não utiliza esse tipo de equipamento com um preto que utiliza, mantendo todas as outras características iguais, eles terão aproximadamente o mesmo escore. No entanto, se compararmos entrevistados que fazem o mesmo uso de equipamentos, o fator cor continua tendo um impacto negativo no numeramento.

4.3. Conclusão

Existe uma pequena diferença de desempenho entre pretos e brancos no teste de numeramento. Os negros têm pior desempenho, mesmo controlando por sexo, idade, escolaridade, classe socioeconômica, escolaridade da mãe, ocupação e práticas de leitura e escrita no cotidiano e no trabalho. O mesmo vale para as mulheres que apresentam desempenho significativamente maior do que os homens no teste de letramento.

Os negros e as mulheres também utilizam menos materiais e equipamentos que exigem habilidades relacionadas ao letramento e numeramento no mundo do trabalho.

Isso indica que existem fatores relacionados ao trabalho, não apreendidos pelas variáveis de prática de leitura e escrita, que podem estar impedindo o acesso dos negros a recursos que poderiam elevar seu desempenho em matemática.

Indicam, por outro lado, que a escolarização não está fazendo a diferença esperada na capacidade de resolver problemas numéricos do dia a dia, domínio em que as vivências no mundo do trabalho, mas principalmente o acesso ao consumo, parecem ter um impacto mais importante que a escolaridade pregressa de jovens e adultos. No caso do letramento, há indícios que a escolarização afeta tanto as práticas culturais de leitura e escrita quanto a proficiência captada pelo teste do Inaf.

5. Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles

Este tópico do relatório traz análise exploratória dos dados de uma edição especial do Inaf realizada em nove regiões metropolitanas do país: Salvador, Fortaleza, Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília junto a jovens de 15 a 24 anos. A análise buscou apreender as habilidades de leitura, escrita e matemática desse segmento, bem como as relações dessas habilidades com práticas de letramento, experiências e expectativas educacionais dos jovens. Para isso, foram aplicados, em 2009, questionário e teste cognitivo a uma amostra de 1.008 jovens, entrevistados em seus domicílios.

5.1. Metodologia

O indicador "anos de estudo" ou "grau de escolaridade" de uma população é limitado para dimensionar efetivamente seus níveis educacionais, uma vez que não capta a qualidade do processo de escolarização realizado, assim como a influência, sobre esses níveis, de experiências educativas extra-escolares. Os *surveys* que aliam testes cognitivos com questionários sobre propriedades sociodemográficas, econômicas, culturais e educacionais da população se propõem a superar essas limitações, apreendendo o domínio efetivo das habilidades básicas associadas à escolarização (leitura, escrita e habilidades matemáticas). Tais estudos têm por objetivo principal fornecer subsídios para políticas de elevação das capacidades de alfabetismo e dos níveis de qualificação da população jovem e adulta (OECD; STATISTICS CANADA, 2000; 2005; 2012).

No Brasil, esse objetivo vem sendo perseguido pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que já realizou nove levantamentos de abrangência nacional junto à população com idade entre 15 e 64 anos. A pesquisa especial, desenvolvida em 2009 sobre a população juvenil das regiões metropolitanas brasileiras permite uma abordagem inédita na investigação sobre o alfabetismo no Brasil, uma vez que abrange uma população com nível escolar muito diversificado, em fase (recente ou eminente) de entrada no mercado de trabalho e, em tese, com maiores expectativas de melhoria de sua qualificação e inserção profissional. Contraditoriamente, é um segmento que tem

vivido, de forma particularmente intensa, as consequências das desigualdades socioeconômicas do País, as insuficiências da recente expansão dos sistemas de ensino e restrições para uma inserção adequada no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2008; GONZALES, 2009). O corte etário da população considerada jovem – 15 a 24 anos – é o adotado pelas Nações Unidas e o IBGE para abranger o período de transição da infância para a vida adulta (FREITAS, 2005), e não corresponde exatamente a cortes de idade para níveis de ensino nem ingresso na População Economicamente Ativa (IPEA, 2008b).

A amostra (n=1.008) foi estratificada com alocação proporcional à população residente em cada região metropolitana. Dentro de cada uma, foram selecionadas amostras probabilísticas em três estágios: sorteio de municípios e setores censitários, pelo método PPT (Probabilidade Proporcional ao Tamanho), e seleção de pessoas a serem entrevistadas por quotas proporcionais segundo o sexo, a idade, o nível de instrução e a condição de ocupação. As fontes utilizadas para a elaboração da amostra foram o Censo de 2000 e a Pnad de 2007. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada, considerando um modelo amostral aleatório simples, é de 3 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra. Nessas condições, os percentuais encontrados podem ser expandidos para a população estudada.

A amostra resultante retrata a diversidade dos jovens metropolitanos; 50,3% são mulheres, apenas um terço se declara branco (33%), enquanto 41% se declararam pardos e 23% pretos (3% se declararam amarelos ou indígenas). No momento da pesquisa, 52% estudavam. Com relação à inserção no mercado de trabalho (Tabela 14), constatou-se que a grande maioria ou trabalhava (47%) ou buscava trabalho (31%) no momento da pesquisa. Esse último índice corresponde à soma dos que estavam desempregados com os que estavam procurando emprego pela primeira vez, e retrata as dificuldades de inserção profissional desse segmento da população, acima mencionado. Destaca-se também o fato de que, mesmo entre os mais novos, até 19 anos, a maioria está trabalhando ou procurando emprego, ou seja, não caracteriza um grupo de pessoas dedicadas integralmente aos estudos.

Tabela 13 - Situação de trabalho dos jovens metropolitanos, segundo a faixa etária

Situação de trabalho	Total	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Está trabalhando	47%	29%	65%
Está desempregado	20%	19%	22%
Está procurando emprego pela primeira vez	11%	19%	4%
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	16%	30%	3%
Outra situação	5%	2%	4%
BASE	1008	492	516

Fonte: Inaf Jovens, 2009

A diversidade também caracteriza o nível de escolaridade atingido pelos jovens. Como mostra a Tabela 15, quase um quarto não tem o Ensino Fundamental completo, nível que já deveria ser atingido pela totalidade das pessoas a partir dos 15 anos. O Ensino Médio, agora instituído por lei como escolaridade mínima obrigatória, só foi completado por 59% dos que já têm mais de 19 anos. Cabe destacar, entretanto, que mesmo estando longe do nível esperado, a escolaridade desses jovens é marcadamente superior à de seus progenitores: 44% de seus pais e 50% de suas mães não completaram o Ensino Fundamental.

Tabela 14 – Escolaridade dos jovens metropolitanos, segundo a faixa etária

Graus de escolaridade	Total	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Fundamental incompleto ou menos	24%	29%	20%
Fundamental comp. e Médio incomp.	39%	57%	21 %
Médio completo ou mais	37%	14%	59%
BASE	1008	492	516

Fonte: Inaf Jovens, 2009

As condições socioeconômicas da amostra se mostram mais uniformes. Um grande contingente dos jovens pertence a famílias com recursos muito limitados: 45,6% têm a renda familiar menor ou igual a dois salários mínimos, 26,9% entre dois e cinco salários mínimos e apenas 9,8% possuem uma renda familiar maior que cinco salários mínimos.

5.2. Resultados

Os resultados da pesquisa (Tabela 16) mostram que só 40% dos jovens metropolitanos brasileiros atingem o nível pleno de alfabetismo, enquanto 38% atingem

apenas o nível básico e 19% não superam o nível rudimentar. Se os jovens tivessem acesso a escolas de boa qualidade, o esperado seria que todos os que completassem o Ensino Fundamental atingissem um nível pleno de alfabetismo. Entre os que completaram o fundamental, só 36% atingem o nível pleno e entre os que completaram o Médio, apenas 63%.

Tabela 15 – Níveis de alfabetismo dos jovens metropolitanos, segundo a escolaridade

Níveis	Total	Fundamental incompleto	Fund. completo e Médio incompleto	Médio completo ou mais
Analfabeto	3%	10%	1%	1%
Alfabetismo Rudimentar	19%	41%	19%	5%
Alfabetismo Básico	38%	38%	45%	32%
Alfabetismo Pleno	40%	10%	36%	63%
BASE	1008	245	387	376

Fonte: Inaf Jovens, 2009

É possível observar defasagens entre os níveis de alfabetismo mensurados pelo teste e a avaliação que os próprios respondentes fazem de suas habilidades. Por exemplo: o percentual dos que foram considerados analfabetos na escala do Inaf (3%) corresponde exatamente ao percentual dos que afirmaram não serem capazes de ler ou escrever um bilhete simples, critério utilizado pelo IBGE para apurar o índice de analfabetismo. Essa concordância em termos de índice, entretanto, esconde diferenças quanto à avaliação que os analfabetos absolutos fazem de suas habilidades. Entre os que foram considerados analfabetos na escala Inaf, cerca da metade declara saber ler e escrever um bilhete simples. Como 5% dos classificados no nível de alfabetismo rudimentar respondem que não sabem ler e escrever um bilhete simples, esse contingente acabou por compensar os analfabetos que não se reconhecem nessa condição.

Na Tabela 17, pode-se observar que o domínio onde existe maior reconhecimento de limitações quanto às habilidades relaciona-se à matemática, isso para os três níveis de alfabetismo. No que se refere à leitura e escrita, constata-se que a metade dos jovens com nível rudimentar não reconhece que tenha dificuldades; no nível básico, passam de dois terços os que não percebem que tenham limitações. No nível pleno, a auto-avaliação positiva é maior, ainda que persista um índice de pessoas que se julgam com dificuldades, em especial, em relação aos cálculos.

Tabela 16 – Auto-avaliação das habilidades de leitura, escrita e cálculo, segundo o nível de alfabetismo na escala Inaf (jovens metropolitanos)

Auto-avaliação	Alfabetismo Rudimentar	Alfabetismo Básico	Alfabetismo Pleno
Não tem nenhuma dificuldade para ler	47%	70%	88%
Não tem nenhuma dificuldade para escrever	48%	67%	85%
Não tem nenhuma dificuldade para fazer contar	31%	38%	64%
BASE	190	388	401

Fonte: Inaf Jovens, 2009

Supondo que o teste do Inaf meça adequadamente as habilidades envolvidas no alfabetismo, a defasagem entre as auto-avaliações e os níveis apreendidos pode ser atribuída a dois motivos. O primeiro repousa numa tendência – conhecida pela pesquisa sociológica sobre práticas culturais – de os respondentes superestimarem suas capacidades para evitar avaliações negativas a respeito de sua posição social, numa busca de adequação àquilo que reconhecem como legítimo ou como esperado para alguém de "boa condição" (ver, a respeito, BOURDIEU, 1993; e, sobre o modo como o Inaf buscou lidar metodologicamente com a questão, BATISTA e RIBEIRO, 2004). O segundo motivo – e que parece ser o principal aqui em jogo, já que os respondentes não hesitam em confessar suas dificuldades em matemática – repousa na possibilidade de a auto-avaliação corresponder exatamente à percepção dos jovens porque assim lhes parece, porque assim as evidências lhes permitem concluir. Se isso é verdade, é necessário supor que as situações sociais a que estão expostos (i) lhes trazem mais desafios no que diz respeito a conhecimentos matemáticos do que a conhecimentos ligados à língua escrita e (ii) que as exigências de uso da lecto-escrita em suas vidas tendem a ser tão restritas que não induzem a uma percepção ou tomada de consciência das limitações de suas habilidades e conhecimentos e da necessidade de sua ampliação.

Tendo em vista essa segunda possibilidade de interpretação da defasagem entre níveis de alfabetismo medidos e auto-avaliações, examinam-se, a seguir, os dados da pesquisa sobre as práticas de letramento e numeramento que os jovens tendem a vivenciar no mundo da escola, do trabalho, do lazer, bem como nas formas de acesso à informação; em seguida, exploram-se suas aspirações educacionais e por novas aprendizagens.

5.2.1. Práticas de letramento na escola

Junto aos jovens que ainda frequentavam a educação formal no momento da pesquisa (52%), investigaram-se quais eram as práticas de letramento a que estavam submetidos nesse contexto. Na Tabela 5, é possível dimensionar a diversidade dessas práticas que os jovens experimentam na escola. Chama a atenção que as atividades que

envolvem poucos desafios cognitivos, em especial a cópia, está bastante presente em todos os níveis de ensino. As atividades que envolvem maior autonomia e que envolvem usos mais complexos e autônomos da língua escrita estão menos presentes nos níveis Fundamental e Médio (como fazer resumos e fichamentos de textos ou fazer anotações sobre aulas). Desses estudantes, 44% cursavam o Ensino Médio, 39% o Fundamental e 17% o Ensino Superior.

Tabela 17– Atividades que costuma realizar na escola ou faculdade, por nível de ensino que cursavam
(Pergunta apresentada só para os que estavam estudando no momento da pesquisa)

Atividades na escola	Total	Fundamental	Médio	Superior
Responder questionários ou fazer exercícios	93%	87%	94%	98%
Copiar matérias, textos ou exercícios do quadro negro	92%	91%	93%	90%
Fazer trabalhos em grupo	92%	83%	95%	94%
Fazer redação ou trabalhos	90%	82%	95%	89%
Fazer perguntas ou pedir esclarecimentos ao professor	88%	81%	88%	95%
Fazer resumos ou fichamentos de textos	86%	77%	87%	93%
Escrever textos ditados pelo professor	86%	81%	90%	83%
Copiar textos de livros	83%	83%	85%	80%
Fazer anotações sobre as aulas	82%	71%	84%	89%
Apresentar seminários ou trabalhos	82%	69%	84%	91%
Estudar ou preparar-se para provas e avaliações	81%	68%	79%	97%
Controlar suas próprias notas ou conceitos e faltas	80%	67%	80%	91%
Ler em voz alta	79%	74%	81%	81%
Participar de debates e discussões	77%	62%	77%	89%
Elaborar projetos de pesquisa e relatórios	71%	56%	70%	89%
Participar de reuniões	54%	45%	51%	67%
Outras	2%	1%	2%	2%
Não sabe/ Não respondeu	0%	1%	1%	0%
BASE	521	204	231	86

Fonte: Inaf Jovens, 2009

Foi perguntado também que materiais os jovens utilizavam na escola ou faculdade sob orientação de um professor ou professora. Como era de se esperar, predominam os livros didáticos (87%) e as fichas e apostilas (71%). Outros materiais de ampla circulação fora do ambiente escolar e que poderiam favorecer uma aproximação entre a escola e práticas sociais de leitura, escrita e cálculo são utilizados mais raramente, predominantemente no nível superior (Tabela 18).

Tabela 18

Materiais que jovens metropolitanos utilizam na escola ou faculdade sob orientação de um/a professor/a, por nível de ensino que cursavam

Materiais	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Livros ou manuais didáticos	87%	91%	89%	78%
Fichas e apostilas	71%	45%	72%	91%
Jornais e revistas	38%	37%	36%	43%
Calculadora	44%	26%	44%	59%
Computador	39%	32%	31%	65%
BASE	494	101	272	121

Obs: Pergunta apresentada só para os que estavam estudando no momento da pesquisa.
Fonte: Inaf Jovens, 2009

Pesquisas em sociologia da leitura apontam que muitas das atividades que envolvem leitura presentes no cotidiano escolar e não escolar não são identificadas pela população como leitura, noção mais relacionada, no senso comum, à leitura de livros (ver, por exemplo, CHARTIER, 1993). O levantamento realizado junto aos jovens metropolitanos mostra que essa é uma atividade que vai se tornando rara na escola. Foi-lhes perguntado quantos livros não didáticos lhes tinham sido indicados por um professor ou professora nos últimos seis meses, como leitura obrigatória ou opcional. Quase a metade (49%) respondeu que professor algum havia indicado a leitura de livros nos últimos seis meses. A falta de estímulos à leitura de livros se correlaciona com níveis mais baixos de alfabetismo: não receberam indicações 67% dos jovens com nível rudimentar de alfabetismo, 50% daqueles com nível básico e 40% daqueles com nível pleno. Dos 267 respondentes que receberam indicações de livros, 62% afirmam que leram, pelo menos, um deles: 52% no nível rudimentar e básico, 73% no nível pleno.

Contata-se, portanto, que, mesmo na principal agência de promoção do alfabetismo – a escola – as práticas de leitura mais complexas e mais associadas à ampliação da proficiência não estão tão presentes o quanto seria de se esperar e é possível supor, por isso, que, em certa medida, as auto-avaliações positivas que os jovens fazem de suas habilidades se devam às situações pouco desafiadoras de uso da escrita que nela encontram. Os dados coletados não são suficientes para que se possa realizar uma análise semelhante com foco nas habilidades de numeramento; aspecto que mereceria um aprofundamento em estudos futuros. Para o contexto extra-escolar, entretanto, um conjunto mais amplo de dados sugere que as habilidades de numeramento são mais fortemente demandadas no cotidiano dos jovens metropolitanos, como se verá na próxima seção.

5.2.2. Práticas de letramento no contexto extra-escolar

Em estudo realizado na cidade de São Paulo junto à população adulta (RIBEIRO, 1999), constatou-se que, depois do nível escolar, o uso da leitura e escrita no trabalho é o principal preditor do nível de habilidades de alfabetismo. Uma boa parcela dos jovens metropolitanos que avaliamos nesse estudo já está inserido no mercado de trabalho (empregados ou desempregados) e poderíamos, então, esperar que tal inserção pudesse favorecer suas habilidades de leitura e escrita. Entretanto o que se constata é que se trata majoritariamente de ocupações com baixa remuneração, em que as demandas de leitura e escrita são restritas.

A renda pessoal declarada pelos jovens trabalhadores já dá indício do tipo de ocupação que exercem: 22% têm renda de até um salário mínimo, 18% de um a dois, 12% de 2 a 5 e 4% mais de 5 salários mínimos. Procurando captar a função que exercem, o Inaf apurou que 40% são trabalhadores de manutenção e reparação, 30% trabalhadores de serviços e vendedores do comércio em lojas; só 17% trabalham em atividades técnicas de nível médio ou em serviços administrativos, que, em tese, demandariam maiores habilidades de alfabetismo.

No que diz respeito a essas demandas, para os que já tinham trabalhado alguma vez (70% total), perguntou-se se liam ou escreviam uma série de gêneros de textos. Entre os gêneros lidos mais citados, num rol de mais de 30, estão bilhetes e recados (36%), agenda ou calendário (34%), e-mails (24%), faturas, notas fiscais e recibos (23%), boletins e relatórios (22%), catálogos ou anúncios (21%), orçamentos (19%), cartas, ofícios ou memorandos (14%). O percentual de citações é reduzido e tende a se tornar mais reduzido à medida que, *grosso modo*, aumenta a complexidade de sua leitura. Os mesmos gêneros são citados com relação à escrita, em proporções ainda menores. A síntese dessas menções (Tabela 19), no final das contas, revela que, em grande parte, sobretudo nos grupos com níveis mais baixos de alfabetismo, os jovens têm poucas demandas – e, em certos casos, demanda alguma – de leitura e escrita no ambiente de trabalho.

Tabela 19 – Quantidade de gêneros que lê ou escreve no ambiente de trabalho, por nível de alfabetismo (jovens metropolitanos)

Gêneros que lê ou escreve no trabalho	Total	Rudimentar	Básico	Pleno
Leitura Não lê nenhum	24%	38%	25%	12%

Lê um ou dois desses gêneros	38%	43%	43%	33%
Lê três ou mais desses gêneros	38%	19%	32%	55%
Escrita				
Não escreve nenhum	29%	48%	28%	16%
Escreve um ou dois desses gêneros	50%	44%	55%	52%
Escreve três ou mais desses gêneros	21%	8%	17%	32%
BASE	701	130	270	286

Obs: Pergunta apresentada só para os que estavam trabalhando ou já tinham trabalhado.
Fonte: Inaf Jovens, 2009

Nas práticas de leitura não diretamente associadas à escola e ao trabalho, o principal diferencial para os jovens metropolitanos parece ser o uso do computador. São 78% os que afirmam utilizá-lo na vida cotidiana: 91% dos de nível pleno, 76% dos de nível básico e 61% dos de nível rudimentar. Desse conjunto, 60% declaram fazer uso do computador na própria casa e, desses últimos, 84% afirmam que esse computador tem acesso à Internet. Depois da televisão, a Internet figura como o principal meio pelo qual têm acesso à informação. São apenas os jovens com alfabetismo pleno (70%) aqueles que indicam usar mais fortemente a Internet como meio de acesso à informação, apesar de sua intensiva utilização na vida cotidiana pelos três grupos. Cerca de 56% dos jovens no nível básico declararam empregar a Internet para se informar e apenas 38% no nível rudimentar. Esse último grupo aponta antes o rádio como meio de acesso à informação (59%), complementar à TV (95%). Os jornais e revistas não têm a mesma presença: 39% afirmam que nunca lêem jornais e 36% que nunca lêem revistas.

Também são 39% (tendo em vista o conjunto da amostra) os que nunca lêem livros. A quantidade de livros presentes em suas residências confirma esse quadro: 30% afirmam ter menos de dez livros em casa e outros 51% afirmam ter de 11 a 50 livros.

Com relação às habilidades de numeramento relacionadas a atividades do dia a dia, observamos um nível de engajamento bem maior, aliando também ao reconhecimento de que tais atividades desafiam suas capacidades. Na Tabela 8, onde se exemplificam atividades cotidianas que envolvem números e cálculos, pode-se constatar que o percentual dos que não se engajam nesse tipo de atividade é menor do que os que afirmam não ler jornais, revistas ou livros. Também é significativo o percentual daqueles que afirmam fazer tais atividades com dificuldades, em especial, nas mais complexas, como as de cálculo de porcentagens e compreensão de tabelas e gráficos.

Tabela 20 – Engajamento em atividades que demandam habilidades de numeramento, por nível de alfabetismo

Atividades e grau de dificuldade	Total	Rudimentar	Básico	Pleno
Conferir consumo de água, luz ou telefone				
Faz sem dificuldade	62%	59%	61%	67%
Faz com dificuldade	12%	16%	12%	8%
Não faz porque não consegue	2%	4%	2%	1%
Não faz porque não precisa / não tem oportunidade	23%	19%	24%	24%
Conferir estratos bancários				
Faz sem dificuldade	64%	52%	59%	77%
Faz com dificuldade	13%	18%	18%	6%
Não faz porque não consegue	3%	6%	3%	1%
Não faz porque não precisa / não tem oportunidade	19%	23%	21%	15%
Calcular porcentagens aproximadas mentalmente				
Faz sem dificuldade	27%	19%	22%	37%
Faz com dificuldade	55%	51%	60%	53%
Não faz porque não consegue	15%	25%	15%	7%
Não faz porque não precisa / não tem oportunidade	3%	5%	3%	3%
Consultar tabelas e gráficos				
Faz sem dificuldade	47%	32%	39%	65%
Faz com dificuldade	34%	37%	40%	27%
Não faz porque não consegue	14%	26%	16%	4%
Não faz porque não precisa / não tem oportunidade	4%	6%	5%	3%
BASE	1008	190	388	401

Fonte: Inaf Jovens, 2009

Parecem ser, portanto, limitadas as demandas de leitura e escrita que o contexto sociocultural em que os jovens metropolitanos – especialmente aqueles com nível rudimentar e básico de alfabetismo – estão inseridos lhes dirige, ao contrário das demandas de conhecimentos matemáticos, que, ao que indicam os dados, tendem a exigir habilidades mais complexas. Parte importante, assim, da defasagem entre as avaliações que esses jovens fazem de suas habilidades e aquelas habilidades medidas podem ser compreendidas pela adequação do que sabem em matéria de leitura e escrita às demandas que lhes são dirigidas. Os dados da pesquisa, entretanto, mostram, como se verá a seguir, que esses jovens possuem fortes aspirações educacionais. Compreender essas aspirações e expectativas talvez seja a melhor maneira de pensar políticas de ampliação dos níveis de alfabetismo dessa população, já que para parte importante dela, o domínio da leitura e da escrita não constitui em si um problema.

5.2.3. Aspirações educacionais

Contrapondo-se às limitadas práticas de letramento de expressiva parcela dos jovens metropolitanos, suas aspirações educacionais são elevadas. Ainda que quase a metade deles (48%) não estivesse cursando escola ou faculdade no momento da pesquisa, 82% destes afirmam que pretendem retornar os estudos, sendo que 76%

pretendem fazê-lo até o próximo ano e outros 17% em até dois anos. O Ensino Superior é a meta para 42% dos que pretendem retornar ao estudo. A modalidade EJA, no nível Fundamental ou Médio, constitui a perspectiva de retorno para 26%, enquanto o ensino regular é cogitado por 20%. O ensino técnico é cogitado por somente 8% dos que pretendem retomar os estudos.

Outro índice que evidencia aspirações educacionais diz respeito à participação em cursos complementares de educação não formal (Tabela 21) ou a intenção de realizá-los nos próximos dois anos (Tabela 22). Do total dos jovens metropolitanos, 69% já realizaram algum desses cursos. Os mais procurados parecem ser – sob o ponto de vista dos jovens – os mais rentáveis para a inserção profissional, como os de informática (54%), qualificação profissional (25%), idiomas (18%), preparatório para vestibular (11%) e treinamentos na empresa (10%). Aqueles de nível pleno de alfabetismo são os que mais frequentaram esse tipo de curso, assim como os cursos que não parecem estar tão diretamente relacionados ao desenvolvimento profissional (artes, religião e cultura).

Tabela 21 – Participação em cursos de educação não formal, por nível de alfabetismo

Tipos de curso	Total	Rudimentar	Básico	Pleno
Informática	54%	36%	52%	67%
Capacitação profissional/ Curso Profissionalizante	25%	15%	22%	34%
Idiomas	18%	5%	14%	28%
Preparatório para vestibular	11%	2%	7%	19%
Treinamentos proporcionados por empresas	10%	5%	6%	17%
Preparatório para concurso público	5%	2%	6%	5%
Artes (Ex: desenho, fotografia, música, etc.)	9%	5%	9%	11%
Religião	9%	4%	7%	13%
Cultura (ex: filosofia, história, literatura, etc.)	3%	1%	3%	4%
Outros	4%	3%	4%	4%
Nenhum destes	31%	52%	32%	18%
BASE	1008	190	388	401

Fonte: Inaf Jovens, 2009

Com relação à pretensão de realizar algum desses cursos no período de dois anos, declarada por 81% dos jovens, constata-se que informática continua sendo o mais citado (35%); entretanto, nesse caso, são principalmente os jovens com nível básico (41%) e rudimentar (38%) que manifestam esse interesse. Os cursos de capacitação

profissional e treinamentos na empresa também são mencionados majoritariamente pelos de nível básico.

Tabela 22 – Cursos de educação não formal que pretende realizar nos próximos dois anos, por nível de alfabetismo

Tipos de cursos	Total	Rudimentar	Básico	Pleno
Informática	35%	38%	41%	27%
Capacitação profissional/ Curso Profissionalizante	33%	25%	37%	35%
Idiomas	31%	17%	29%	39%
Preparatório para vestibular	21%	11%	24%	25%
Treinamentos proporcionados por empresas	9%	5%	10%	9%
Preparatório para concurso público	22%	8%	22%	30%
Artes (Ex: desenho, fotografia, música, etc.)	7%	3%	8%	9%
Religião	3%	3%	2%	4%
Cultura (ex: filosofia, história, literatura, etc.)	4%	2%	5%	4%
Outros	5%	4%	5%	5%
Nenhum destes	19%	31%	17%	13%
BASE	1008	190	388	401

Fonte: Inaf Jovens, 2009

Para dimensionar em que medida as políticas que visam ampliar as oportunidades educacionais para jovens e adultos vêm tendo penetração junto ao público-alvo, apresentou-se ao conjunto da amostra a seguinte questão: "Existem alguns cursos ou iniciativas que oferecem oportunidades aos jovens e adultos que interromperam seus estudos para que voltem a estudar. Você conhece algum desses programas?" De forma espontânea, o Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, realizado em parceria entre o governo federal e prefeituras – foi o mais citado, por 23% dos respondentes. A EJA de Ensino Fundamental foi mencionada por 17% e a EJA de Ensino Médio por 15%. O programa Brasil Alfabetizado, lembrado por 14%, figura em quarto lugar.

A mesma questão foi reapresentada, em seguida, de forma estimulada, ou seja, foi apresentada aos respondentes uma cartela com o nome ou descrição dos programas para que indicassem qual conheciam, ainda que de ouvir falar. A Tabela 11 apresenta os índices das respostas estimuladas, confirmando que o mais conhecido é o Projovem (71%), com percentuais semelhantes para os três níveis de alfabetismo. Outro programa federal, o Brasil Alfabetizado, tem um índice de conhecimento bem mais baixo, 37%, também distribuído de forma equilibrada nos três níveis de alfabetismo. Já quanto à EJA de Ensino Fundamental ou Médio – conhecida por aproximadamente metade dos

jovens – é expressiva a diferença do índice quando considerado o nível de alfabetismo: os jovens com níveis mais baixos de alfabetismo têm menos conhecimento dos programas. O mesmo acontece com o Ensino Médio Técnico público ou privado conhecidos por 34% (público) e 27% (privado) dos jovens: enquanto, por exemplo, só 27% e 30% dos jovens com nível rudimentar e básico conhecem o ensino médio técnico público, o índice é de 42% entre os com nível pleno. O padrão se repete nas menções relativas a outras modalidades de educação profissional: 48% dos jovens de nível pleno conhecem, contra 38% no nível básico e 32% no nível rudimentar. Os programas relacionados ao ingresso no Ensino Superior, como esperado, são também mais conhecidos pelos jovens com melhor nível de alfabetismo.

Tabela 23
Conhecimento de oportunidades educacionais para jovens e adultos (respostas estimuladas)

Tipos de programas	TOTAL	Rudimentar	Básico	Pleno
Programas federais de Educação Básica				
Pró-jovem	71%	69%	73%	70%
Brasil Alfabetizado	37%	36%	38%	37%
Modalidade EJA				
Escola com Educação de Jovens e Adultos (EJA)	51%	41%	52%	58%
Escola com Educação de Jovens e Adultos (EJA)	50%	38%	50%	57%
Ensino Profissionalizante				
Escola técnica de nível médio pública (gratuita)	34%	27%	30%	42%
Escola técnica de nível médio particular (paga)	27%	21%	24%	35%
PROEJA, curso de EJA profissionalizante	23%	18%	23%	27%
Cursos profissionalizantes / qualificação profissional	40%	32%	38%	48%
Programas de acesso ao nível superior				
Cursinho pré-vestibular pago	45%	28%	40%	59%
Cursinho pré-vestibular popular/comunitário/gratuito	41%	29%	38%	50%
Programas de bolsas para cursar faculdade privada, como Prouni,	44%	23%	39%	61%
Vagas reservadas para alunos de escola pública ou negros em universidade pública	22%	16%	16%	32%
Outras opções				
Outros	2%	1%	2%	2%
Não conhece nenhum/ Não se lembra de nenhum	3%	5%	1%	1%
Não sabe/ Não respondeu	1%	2%	1%	0%
BASE	1008	190	388	401

Fonte: Inaf Jovens, 2009

De forma geral, pode-se dizer que o grau de conhecimento dos jovens sobre oportunidades educacionais é pequeno, tendo em vista suas expectativas educacionais e, pelo que indica a testagem do Inaf, suas necessidades de aprendizagem quanto ao domínio das habilidades básicas. O Projovem, programa de natureza emergencial, com

foco nos jovens de baixa escolaridade, parece conseguir maior penetração junto a esse segmento. Já é uma referência mais presente do que as políticas mais estruturais, como a EJA de Ensino Fundamental e Médio. Talvez o fato de o Projovem oferecer bolsas de estudo, além de buscar uma integração entre Ensino Fundamental e qualificação profissional básica justifique um maior interesse dos jovens nesse curso. É provável, ainda, que uma atitude convocatória mais explicita do poder público surta efeitos positivos, sugerindo que estratégias semelhantes deveriam ser adotadas para a modalidade EJA, de forma geral. Chama a atenção o fato de que a EJA integrada à qualificação profissional seja ainda tão pouco conhecida.

5.3. Conclusões

Os níveis insuficientes de alfabetismo demonstrados pelos jovens metropolitanos, assim como a grande parcela deles que já interrompeu os estudos e que não alcançou o nível de ensino esperado para a faixa etária configuram um quadro problemático: essa faixa etária parece viver de forma particular o ciclo vicioso da exclusão econômica, educacional e cultural. Por um lado, conseguem realizar uma escolarização mais alongada que seus pais; por outro, não desenvolvem as habilidades escolares esperadas e, ao se empregarem, também não conseguem os postos de trabalho vantajosos, que demandam um domínio mais amplo das habilidades de letramento e numeramento.

Provavelmente pela baixa demanda de habilidades mais complexas de leitura e escrita no ambiente de trabalho, assim como no que se refere a seus hábitos culturais e meios de informação, suas insuficiências nesses domínios não lhes parecem tão problemáticas. Suas expectativas educacionais, porém, principalmente aquelas relacionadas à carreira profissional, são elevadas. A interrupção dos estudos ou a defasagem idade/série experimentada pela maioria não implicam um afastamento definitivo ou a falta de expectativas de continuidade da trajetória educativa. As políticas educacionais voltadas para esse público, portanto, parecem ter mais chance de êxito se considerarem essas evidências. Se isso é verdade, campanhas e cursos que focalizem especificamente as habilidades de leitura e escrita consideradas como um fim em si mesmas (como o Brasil Alfabetizado ou campanhas de incentivo ao gosto pela leitura, por exemplo) parecem ter menos chances de êxito do que as que apontam para a continuidade da educação formal e para a qualificação profissional. Nesse aspecto, têm razão os teóricos do letramento (ver, a respeito, BARTON; HAMILTON, 1998) que

advogam o chamado letramento situado, que optam por abordar teórica e pedagogicamente as capacidades de leitura e escrita sempre inseridas em contextos reais de uso e no quadro dos significados que aqueles que delas se apropriam lhes atribuem: para os jovens aqui estudados, não se coloca a questão do aprimoramento de suas capacidades de ler e de escrever, mas a necessidade de melhorar suas condições educacionais para assegurar uma inserção no mundo do trabalho.

Os dados mostram, claramente, que as expectativas estão associadas à percepção das próprias possibilidades de alcançar os níveis educacionais desejados. Nesse contexto, uma política educacional comprometida em reverter a exclusão econômica e cultural dos jovens metropolitanos deverá assumir uma atitude convocatória, aproveitando as expectativas de retorno e continuidade dos que interromperam os estudos ou estão defasados. O exemplo do Projovem sugere um caminho, mas é o espírito que deve animar também as políticas estruturais de educação de jovens e adultos, tanto no ensino formal quanto não formal.

6. Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA & INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: avaliação habilidades matemáticas**. São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inaf2005.pdf. Acesso em 30 jan 2013.

_____. **5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: avaliação de Leitura.** São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2005. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inaf2005.pdf. Acesso em 30 jan 2013.

_____. **7º Indicador Alfabetismo Funcional: principais resultados.** São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2009. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inaf2009.pdf. Acesso em 30 jan 2013.

_____. **8º Indicador Alfabetismo Funcional: Principais resultados.** São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2009. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inaf2011.pdf. Acesso em: 30 jan 2013.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da raça/cor no desempenho dos alunos. **Anais do V Seminário Sociedade Inclusiva**. Diversidade e sustentabilidade: do local ao global. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, Sergei [et alii], (organizador). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. Pp. 93-115.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES *et ali*. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: Ipea, 2005a., pp. 5 -20.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BARTON, Paul E.; COLEY, Richard J. **The black-white achievement gap: when progress stopped.** Policy Information Report. Policy Evaluation and Research Center. Educational Testing Service, 2010

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação e Realidade**, v. 29, n.2, jul/dez 2004. p. 89-124.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

_____. La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). **Pratiques de la lecture**. Paris : Payot et Rivage, 1993. p.267-294.

_____.. Os três estados do capital cultural. In: ____. **Escritos de educação**. 4. ed. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998. p.72-79.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. Desigualdades raciais e desempenho escolar no Brasil. **35º Encontro Anual da Anpocs**. GT 06 – Desigualdade e estratificação social. 2011.

CARVALHO, Marília P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Revista Brasileira de Educação**, no 28, jan/fev/mar/abr 2005, p. 75 – 95.

CARVALHO, Marília & MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.177-192.

CHARTIER, Anne-Marie et al. Lectures pratiquées et lectures declarés. Réfléxions autour d'une enquête sur les lectutes des étudiants en I'UFM. In: FRAISSE, E. (org.) **Les étudiants et la lecture**. Paris: PUF, 1993. p.73-98.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. Lecteurs en perdition: illettrisme et illettré. In: ____. **Discours sur la lecture** (1880-2000). Paris: Fayard, 2000. p.617-640.

COHEN, Dale J.; WHITE, Sheida; COHEN, Steffaney B. Closing the Gender Gap: Improved Performance of U.S.-Born Females on the National Assessment of Adult Literacy. **Journal of Literacy Research published**, set 2012. DOI: 10.1177/1086296X12458911

FONSECA, Maria da Conceição (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas.** São Paulo: Global Editora, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.125-153.

GARBE, Christine. Les femmes et la lecture. In: CHARDRON, Martine et SINGLY, François de. **Identité, lecture, écriture**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993. p.187-212.

GONZALES, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge Abrahão et al. **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009. p. 109 – 128.

GRAFF, Harvey J. **The Legacies of Literacy: continuities and contradictions in western culture and society**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1991.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transformações ocupacionais. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2008.

HASENBALG, C. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil, in C. Hasenbalg, N. V. Silva e M. Lima (org.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

HENRIQUES, Ricardo; PAES DE BARROS, Ricardo; AZEVEDO, João Pedro. **Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva.** Brasília: UNESCO, IPEA, MEC, 2006.

HERINGER, Rosana & PAULA, Marilene. **Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro 2009.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO & FUNAP – Fundação de Amparo ao Preso Prof. Dr. Manuel Pedro Pimentel. **Educação que liberta: indicador de alfabetismo funcional da população carcerária paulista.** São Paulo: IPM / Funap, 2006.

IPEA. **Desigualdades Raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília, 2008a.

IPEA. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 16**. Brasília, 2008b .

KAESTLE, Carl F. et al. **Adult Literacy and Education in America: four studies based on the National Adult Literacy Survey**. National Center for Educational Statistics. Office of Educational Research and Improvement. U.S. Departament of Education. Washington, 2001.

KIRSCH, Irwin & JUNGEBLUT, Ann & KOLSTAND, Andrew. **Adult literacy in America: a first look at the results of the national adult literacy survey.** Washington, DC: National Center for Education Estatistics, Us Department of Education, 1993.

KIRSCH, Irwin & JUNGEBLUT, Ann. **Literacy: profiles of America's young adults: Final report of the national assessment for education progress.** Princeton, Nova Jersey: Education Testing Service, 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl & VÓVIO, Cláudia Lemos. Homegeneidade e heterogeneidade nas configurações do letramento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.47-64.

KORETZ, Daniel. **Measuring Up: What Educational Testing Really Tell Us.** Cambridge, Ma: Havard University Press, 2008.

KUTNER, Mark, GREMBERG, Elizabeth & BAER, Justin. **National Assessment of Adult Literacy National Assessment of Adult Literacy (NAAL): A First Look at the Literacy of America's Adults in the 21st Century American Institutes for Research.** National Center for Educational Statistics. US Departament of Education, 2005. Disponível em: http://nces.ed.gov/Pubs2007/2007480.pdf. Acesso em: 12 Dez. 2012

LAROS, Jacob A.; MARCIANO, João Luiz Pereira; ANDRADE, Josemberg Moura de. Fatores que afetam o desempenho na prova de Matemática do SAEB: um estudo multinível. **Avaliação Psicológica**, 2010, 9(2), pp. 173-186.

LIMA, Ana. Lucia. D' Império, RIBEIRO, Vera Masagão & CAVALARI. Marcia. **Inaf 5 anos – um balanço dos resultados 2001 a 2005.** São Paulo: Ação Educativa – Instituto Paulo Montenegro, 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/inaf2007.pdf. Acesso em: 30 jan 2013

MONTIGNY, Gilles; KELLY, Karen & JONES, Stan. **Adult literacy in Canada: Results of a National Study.** Ottawa: Minister of Industry, Science and Technology, 1991

OECD. Literacy, **Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments - Framework for the OECD Survey of Adult Skills**. Paris: OECD, 2012.

OECD; STATISTICS CANADA. **Learning a Living: first results of the Adult Literacy**. Paris: OECD, 2005.

OECD; STATISTICS CANADA. **Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey.** Paris: OECD, 2000.

PINHEIRO, Luana [et al]. **Retrato das Desigualdades de gênero e raça** – 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008.

RIBEIRO, V., BATISTA, A., LIMA, A.. Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 1, dez. 2011. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/index.php/cadernos/article/view/59. Acesso em: 13 Fev. 2013.

RIBEIRO, Vera M. **Alfabetismo e atitudes.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

RIBEIRO, Vera M.; FONSECA, M. da Conceição. Matriz de referência para medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 45, p. 147-168, jan./abr. 2010.

RIBEIRO, Vera M.; SOARES, Tufi M. Construção de escala combinada para a medição do alfabetismo em contexto não escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v.19, n. 41, p 449 – 464, set/dez 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão & BATISTA, Antonio Augusto. L'alphabetisation au Brésil: réalisation et défits. Éducation des adultes et Développment, n. 67, **Institut de Coopération Internationale de la Conféderation Allemande Pour L'Education des Adult**. Bon, Alemanha, p. 183 – 214, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão e FONSECA, Maria Conceição. Matriz de referência para a avaliação do alfabetismo: uma proposta de abordagem integrada da leitura, escrita e habilidades matemáticas. **Lectura Y Vida Revista Latinoamericana de Lectura**. Ano XXX, no 3, setembro de 2009

RIBEIRO, Vera Masagão. "Literacy as a Human Right". In: MARRIAN, Sharan B, COURTENAY, Bradley C. & CERVERO, Ronald M. (eds.). **Global issues and adult education: perspectives from Latin America, Southern Africa, The United States**. San Franciso/EUA: Jossey-Bass, 2006a, p. 356-367, 2006a.

RIBEIRO, Vera Masagão. Sim, os jovens lêem. **Leituras**, n.1, Brasília: MEC, p. 35 - 37, nov. 2006b.

RIBEIRO, Vera. Masagão. Estatísticas para melhorar o conhecimento de letras e números. **Cadernos Cenpec Educação**, Cultura e Ação Comunitária, v. 3, p. 111-126, 2007.

RIBEIRO, Vera. Masagão; VÓVIO, C. L. & MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 49-70, 2002.

SIMÕES, Maria de Fátima; FERRÃO, Maria Eugénia. Competência percebida e desempenho escolar em matemática. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, Magda B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

SOUZA, Pedro Ferreira, RIBEIRO, Carlos Antônio Costa e CARVALHAES, Flávio. Desigualdade de oportunidades no Brasil: Considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 25, no 73, jun. 2010 pp. 77-100

STEELE, Claude M.; ARONSON, Joshua. Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. **Journal of Personality and Social Psychology**. 1995, Vol. 69, No. 5, p.797-811.

STREET, Brian V.. The schooling of literacy. In: _____. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995. p.106-131.

UNESCO. Instituto de Estadísticas. **La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP).** Montreal: Unesco, 2009

UNESCO. **Standards and Guidelines For the Design and Implementation of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP).** Montreal: Unesco, 2005.

Anexos

Parte 1 – Anexo 1

Questionário final – INAF 2011

INTRODUÇÃO: BOATARDE/ EU SOU (DIGA SEU NOME), ENTREVISTADOR(A) DA **(LEIA NOME DA EMPRESA)**, PARCEIRA DO IBOPE INTELIGÊNCIA. NÓS ESTAMOS REALIZANDO UMA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO E QUERO CONTAR COM A SUA COLABORAÇÃO. ANTES DE TUDO, GOSTARIA DE INFORMAR QUE A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, E ALÉM DISSO, NÓS GARANTIMOS QUE SUAS RESPOSTAS SERÃO TRATADAS DE FORMA ESTRITAMENTE CONFIDENCIAL. PRIMEIRAMENTE EU QUERO FAZER ALGUMAS PERGUNTAS NO INTUITO DE CONHECER O SEU PERFIL. **A ENTREVISTA DEVE DURAR APROXIMADAMENTE 1 HORA.**	**CODIGO CODIFICADOR** |___|___|___|

PESQUISA COM POPULAÇÃO EM GERAL COM IDADE ENTRE 15 E 64 ANOS

QUESTIONÁRIO PAR

SEXO	
Masculino	1
Feminino	2
RAÇA/ COR *(ENTREGAR CARTELA)*	
Branca	1
Preta/ Negra	2
Parda	3
Amarela	4
Indígena	5
IDADE	
|___|___| ANOS	
15 a 24 anos	1
25 a 39 anos	2
40 a 64 anos	3
CONDIÇÃO DE ATIVIDADE	
Ocupado	1
Não ocupado	2
SETOR	
Urbano	1
Rural	2
Favela	3

P.01) Qual foi a última série que o(a) Sr(a) completou com aprovação? **(RU)**

GRAU DE INSTRUÇÃO		CÓDIGO
MENOS QUE 1ª SÉRIE		
Nenhuma/ Não frequentou escola		**01**
ENSINO FUNDAMENTAL		
APÓS 1971	**ATÉ 1971**	
1º GRAU/Fundamental I	**PRIMÁRIO**	
1ª série (ou 2º ano)	1ª série	02
2ª série (ou 3º ano)	2ª série	03
3ª série (ou 4º ano)	3ª série	04
4ª série (ou 5º ano)	4ª ou 5ª série	05
APÓS 1971	**ATÉ 1971**	
1º GRAU/Fundamental II	**GINÁSIO**	
5ª série (ou 6º ano)	1ª série	06
6ª série (ou 7º ano)	2ª série	07
7ª série (ou 8º ano)	3ª série	08
8ª série (ou 9º ano)	4ª série	09
ENSINO MÉDIO		
APÓS 1971	**ATÉ 1971**	
2º GRAU/Ensino Médio	**COLEGIAL**	
1ª série	1ª série	10
2ª série	2ª série	11
3ª série	3ª série	12
SUPERIOR		
Superior Incompleto - 1º ano		13
Superior Incompleto - 2º ano		14
Superior Incompleto - 3º ano		15
Superior 4º ano ou mais/ Superior completo		16
Especialização/Mestrado/ Doutorado		17

Se CÓD 01 NA P01	CÓD
Alfabetização de adultos incompleta	91
Creche/ pré-escola/pré-primário	92
Sem escolaridade/ Nunca foi à escola	93
Menos de um ano de estudo/ 1ª série incompleta	94

ENTREVISTADOR: ATENÇÃO!

Na coluna **Após 1971** tem duas opções: série (correspondente ao sistema antigo) ou ano (correspondente ao atual sistema, implementado entre 2006 e 2010).

P.02) O(A) sr(a) ainda está estudando?

Sim	1
Não	2

➔ **PULE P/ P.07**

PARA QUEM NÃO ESTÁ ESTUDANDO (CÓDIGO 2 NA P.02)

P.03) Com que idade o(a) sr(a) completou a última série cursada? **(ANOTE A IDADE – VER IDADE ATUAL)**

TERMINOU COM |____|____| ANOS

P.04) O(A) Sr.(a) pretende voltar a estudar?

Sim	1
Não	2

➔ **PULE P/ P.07**

SOMENTE PARA QUEM PRETENDE VOLTAR A ESTUDAR (CÓDIGO 1 NA P.04)

P.05) Quando o(a) sr(a) pretende voltar a estudar? **(LEIA AS OPÇÕES – RU)**

Ainda este ano	1
No próximo ano	2
Nos próximos 2 anos	3
Acima de 2 anos	4

P.06) Até que nível o(a) sr.(a) pretende estudar? **(ESPONTÂNEA – RU)**

Ensino Fundamental	1
Ensino Médio	2
Ensino Médio Técnico	3
Ensino Superior	4
Pós-graduação / Especialização	5
Não sabe	8
Não respondeu	9

SOMENTE PARA QUEM ESTUDOU (CÓDS. 02 A 17 NA P.01)

P.07) Para cada nível de escolaridade completado, em que rede o(a) sr(a) cursou a maior parte de sua instrução? **(LEIA CADA ITEM E MARQUE O CÓDIGO CORRESPONDENTE – RU POR LINHA)**

	Rede pública	Rede privada	Não sabe/ Não respondeu
(ATÉ CÓD 09 NA P.01) – Fundamental (1ª a 8ª série ou 1º a 9º ano)	1	2	9
(ATÉ CÓD 12 NA P.01) – Ensino Médio (1º a 3º ano)	1	2	9
(ATÉ CÓD 16 NA P.01) – Ensino Superior	1	2	9
(ATÉ CÓD 17 NA P.01) – Pós-Graduação/ Mestrado/ Doutorado	1	2	9

PARA TODOS

P.08) O(a) sr.(a) faz OU já fez algum destes outros cursos? **(LEIA CADA UMA DAS ALTERNATIVAS ABAIXO E MARQUE CÓDIGO CORRESPONDENTE – RU POR LINHA)**

ATENÇÃO ENTREVISTADOR: SE NÃO FAZ OU FEZ NENHUM CURSO, PULE P/ P.11

SOMENTE PARA OS CURSOS CITADOS (CÓDIGO 1 NA P.08)

P. 09) O(A) sr.(a) está fazendo OU fez o curso de _____ nos últimos doze meses? **(LER CADA CURSO MENCIONADO - RU POR LINHA)**

SOMENTE PARA OS CURSOS QUE ESTÁ FAZENDO ATUALMENTE OU FEITOS NOS ÚLTIMOS 12 MESES (CÓDIGO 1 NA P.09)

***** CARTELA 10 *****

P.10) Quem pagou a MAIOR parte ou todo o curso de: **(ESPONTÂNEA: ANOTE CÓDIGO CORRESPONDENTE ABAIXO - RU POR LINHA) – (ATENÇÃO: SE O ENTREVISTADO CITAR DOIS PAGANTES, VOLTE A PERGUNTA)**

CÓDIGOS:
01 – O PRÓPRIO OU ALGUÉM DA FAMÍLIA
02 – O SINDICATO, A ASSOCIAÇÃO OU A IGREJA
03 – A EMPRESA EM QUE TRABALHA/ TRABALHOU
04 – NÃO ERA PAGO/ ERA GRATUITO
97 – OUTRA PESSOA/ INSTITUIÇÃO
98 – NÃO SABE/NÃO LEMBRA QUEM PAGOU

P. 11) E o(s) sr.(a) pretende fazer algum desses cursos nos próximos 2 anos? **(TODAS AS ALTERNATIVAS - LEIA CADA UMA E MARQUE CÓDIGO CORRESPONDENTE – RU POR LINHA)** Qual(ais)?

CURSOS	P.08		P.09		P.10	P.11	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO		SIM	NÃO
Idiomas	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Informática	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Artes (ex: desenho, fotografia, música, etc.)	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Capacitação profissional / Curso Profissionalizante	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Treinamentos proporcionados por empresas	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Cultura (ex: filosofia, história, literatura, etc.)	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Religião	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Preparatório para vestibular	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Preparatório para concurso público	1	2	1	2	I___I___I	1	2
Outros (ANOTE) _____	1	2	1	2	I___I___I	1	2

PARA TODOS

P.12) Sabe ler e escrever um bilhete simples? (**RU**)

Sim	1
Não	2

P.13) De maneira geral, como o(a) sr(a) avalia a sua capacidade de LEITURA?O(a) sr(a) diria que é: **(LEIA DE 1 A 4- RU)**

Incapaz de ler	1
Lê com grande dificuldade	2
Lê com alguma dificuldade	3
Não tem nenhuma dificuldade para ler	4
Não sabe	8
Não respondeu	9

P.14) De maneira geral, como o(a) sr(a) avalia a sua capacidade de ESCRITA? O(a) sr(a) diria que é: **(LEIA 1 A 4 – RU)**

Incapaz de escrever	1
Escreve com grande dificuldade	2
Escreve com alguma dificuldade	3
Não tem nenhuma dificuldade para escrever	4
Não sabe	8
Não respondeu	9

P.15) De maneira geral, como o(a) sr(a) avalia a sua capacidade de FAZER CONTAS? O(a) sr(a) diria que é: **(LEIA DE 1 A 4 – RU)**

Incapaz de fazer contas	1
Faz contas com grande dificuldade	2
Faz contas com alguma dificuldade	3
Não tem nenhuma dificuldade para fazer contas	4
Não sabe	8
Não respondeu	9

***** CARTELA 16 *****

P.16) Agora, para cada atividade que eu citar, gostaria de saber se o(a) sr(a) a faz SEM dificuldade, a faz COM dificuldade, não a faz pois não consegue fazer, OU se não a faz pois não tem oportunidade ou necessidade de fazê-la: **(LEIA CADA ITEM E MARQUE CÓDIGO CORRESPONDENTE – RU POR LINHA)**

CÓDIGOS:
1 – FAZ SEM DIFICULDADE
2 – FAZ COM DIFICULDADE
3 – NÃO FAZ, POIS NÃO CONSEGUE FAZER
4 – NÃO FAZ, POIS NÃO TEM NECESSIDADE / OPORTUNIDADE
9 – NÃO SABE / NÃO RESPONDEU

ITENS	Faz sem dificuldade	Faz com dificul-dade	Não faz/ Não consegue	Não faz/Não tem oportunidade	Não Sabe	NR
Comparar preços entre produtos antes de comprar	1	2	3	4	8	9
Conferir o consumo de água ou luz ou telefone	1	2	3	4	8	9
Conferir troco	1	2	3	4	8	9
Conferir notas e recibos e extratos bancários	1	2	3	4	8	9
Fazer contas de cabeça	1	2	3	4	8	9
Fazer contas com auxílio de papel e lápis	1	2	3	4	8	9
Calcular porcentagens aproximadas sem auxílio de lápis ou calculadora	1	2	3	4	8	9
Entender gráficos e tabelas inseridos em matérias de jornais, revistas, etc.	1	2	3	4	8	9
Ler manuais para instalar aparelhos domésticos	1	2	3	4	8	9
Escrever bilhetes	1	2	3	4	8	9
Copiar receitas	1	2	3	4	8	9
Usar agenda para anotar compromissos	1	2	3	4	8	9
Ler preços, placas e cartazes em lojas, supermercados, terminais de ônibus, etc.	1	2	3	4	8	9
Preencher cheques	1	2	3	4	8	9
Preencher fichas de cadastro / formulários	1	2	3	4	8	9
Escrever mensagem em celular (SMS)	1	2	3	4	8	9

P.17) Na casa onde o(a) sr(a) mora tem livros?

Sim	1
Não	2

➔ **PULE P/ P.19**

PARA QUEM TEM LIVROS EM CASA (CÓDIGO 1 NA P.17)

P.18) Pensando em todos os tipos de livros, quantos livros o(a) sr.(a) tem na sua casa? **(ESPONTÂNEA** - **RU**)

Menos de 10 livros	1
De 11 até 50 livros	2
De 51 a 100 livros	3
Mais de 100 livros	4
Não sabe	8
Não respondeu	9

PARA TODOS

P.19) O(a) sr(a) costuma ou não costuma ler livros?

SIM	1
NÃO	2

➔ **PULE P/ P.23**

SOMENTE PARA QUEM COSTUMA LER LIVROS (CÓDIGO 1 NA P.19)

***** CARTELA 20 *****

P.20) Qual ou quais destes tipos de livros o(a) sr(a) costuma ler, ainda que de vez em quando? Mais algum? **(RM)**

Biografia, relatos históricos	1
Romance, aventura, policial, ficção	2
Livros didáticos	3
Livros técnicos, de teoria, ensaios	4

Bíblia, livros sagrados ou religiosos	5
Poesia	6
Auto-ajuda, orientação pessoal	7
Não sabe	8
Não respondeu	9

P.21) Quantos livros, aproximadamente, o(a) sr.(a) leu nos últimos 3 meses? **(ANOTE A QUANTIDADE COM TRÊS DIGITOS OU CIRCULE O CÓDIGO CORRESPONDENTE)**?

|____|____|____| LIVROS **998 – NÃO LEU NENHUM** **999 – NÃO SABE/ NÃO RESPONDEU**

P.22) E no último ano?

|____|____|____| LIVROS **998 – NÃO LEU NENHUM** **999 – NÃO SABE/ NÃO RESPONDEU**

PARA TODOS

P.23) O(a) sr(a) costuma ou não costuma ler jornal?

SIM	1
NÃO	2

➔ **PULE P/ P.26**

SOMENTE PARA QUEM COSTUMA LER JORNAL (CÓDIGO 1 NA P.23)

***** CARTELA 24*****

P.24) Com qual destas frequências? **(RU)**

Todos os dias	1
Algumas vezes na semana	2
Uma vez por semana	3
Raramente/ De vez em quando	4
Não sabe	8
Não respondeu	9

***** CARTELA 25 *****

P.25) Qual ou quais destas partes do jornal o(a) Sr.(a) costuma ler, ainda que de vez em quando? Mais alguma? Alguma outra? **(RM)**

Arte/ Cultura/ Literatura	01
Casa/ Decoração	02
Classificados	03
Culinária/ Cozinha	04
Editorial/colunistas/jornalistas especializados	05
Educação/ Vestibular	06
Esportes	07
Guia de filmes/ Cinema	08
Guia de Televisão/ TV por assinatura	09
Horóscopo	10
Humor/Quadrinhos	11
Informática/ Computadores	12
Moda/ Estilo	13
Negócios/ Economia	14
Notícias internacionais/ do mundo	15
Notícias locais	16
Notícias nacionais	17
Palavras cruzadas/ Passatempos	18
Polícia	19
Primeira página	20
Seções infantis/ Juvenis	21
Turismo/ Viagens	22
Outras seções/suplementos/cadernos	23
Não sabe	98
Não respondeu	99

PARA TODOS

P.26) O(a) Sr(a) costuma ou não costuma ler revistas?

SIM	1
NÃO	2

➔ **PULE P/ P.29**

SOMENTE PARA QUEM COSTUMA LER REVISTA (CÓDIGO 1 NA P.26)

***** CARTELA 24 *****

P.27) Com qual destas frequências? **(RU)**

Todos os dias	1
Algumas vezes na semana	2
Uma vez por semana	3
Raramente/ de vez em quando	4
Não sabe	8
Não respondeu	9

***** CARTELA 28 *****

P.28) Qual ou quais destas revistas o(a) sr(a) costuma ler, ainda que de vez em quando? Mais alguma? **(RM)**

De informação semanal (Veja, Época, Isto É)	01
Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)	02
Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)	03
Especializadas (saúde, informática, música, esportes)	04
Masculinas (Playboy, Sexy, Vip, etc.)	05
De religião	06
Quadrinhos, gibi, humor	07
Nenhuma destas	96
Outras – Quais? _____	97
Não sabe	98
Não respondeu	99

PARA TODOS

P.29) Agora vou ler uma lista de locais. O(A) sr.(a) costuma ir à/ao _____ **(LER CADA LOCAL)** para ter acesso a livros e a outros materiais de leitura? **(RU POR LINHA)**

SOMENTE PARA QUEM COSTUMA IR A ESTES LOCAIS (CÓDIGO 1 NA P.29)

***** CARTELA 30 *****

P.30) (PARA CADA LOCAL QUE COSTUMA IR) Quais destas atividades o(a) sr(a) costuma fazer quando vai a _____ **(LER CADA LOCAL CITADO NA P.29):** retirar livros, ler e consultar livros no local, ler e consultar jornais e/ou revistas no local OU usar computador/ acessar Internet? **(RM POR LINHA)**

	P.29		P.30 (RM POR LINHA)				
	SIM	NÃO	Retirar livros	Ler e consultar livros no local	Ler e consultar jornais e/ou revistas no local	Usar computador/ Acessar Internet	Nenhuma dessas atividades (ESPONTÂNEA)
Biblioteca pública	1	2	1	2	3	4	9
Local de trabalho	1	2	1	2	3	4	9
Clube	1	2	1	2	3	4	9
Escola/ Faculdade	1	2	1	2	3	4	9
Igreja	1	2	1	2	3	4	9
Associações de bairro	1	2	1	2	3	4	9
Sindicato	1	2	1	2	3	4	9
Biblioteca volante (ex: ônibus)	1	2	1	2	3	4	9
Quiosques em praças ou locais públicos	1	2	1	2	3	4	9
Outros. Quais? |___|___|_____	97	////	1	2	3	4	9

PARA TODOS

P. 31) Gostaria de saber qual é a escolaridade do seu **PAI /** *do responsável do sexo masculino que o(a) criou*? **(ESPONTÂNEA - RU)**

Nenhuma	01
Menos de 4ª série	02
Fundamental/1º grau incompleto/Até 7ª série	03
Fundamental/1º grau completo/Até 8ª série	04
Médio/ 2º grau incompleto/ Até 2º colegial	05
Médio/ 2º grau completo/ Até 3º colegial	06
Superior incompleto	07
Superior completo	08
Não teve pai/ responsável do sexo masculino	09
Não sabe	98
Não respondeu	99

P.32) Na época em que o(a) sr.(a) era criança, seu pai/ o responsável do sexo masculino que o criou era: **(LEIA DE 1 A 4 - RU)**

Incapaz de ler → **PULE P/ P.34**	1
Lia com grande dificuldade	2
Lia com alguma dificuldade	3
Não tinha nenhuma dificuldade para ler	4

Não teve pai/responsável do sexo MASC.	6
Não sabe	8
Não respondeu	9

PARA PAIS QUE ERAM CAPAZES DE LER (CÓDIGO DIFERENTE DE 1 NA P.32)

P.33) Quando o(a) sr.(a) era criança, seu pai/ o responsável do sexo masculino que o criou tinha o costume de ler: **(LEIA DE 1 A 6 – RM)**

Livros religiosos, como a Bíblia	01
Romances ou outros tipos de livros de literatura	02
Folhetos ou cordéis	03
Jornais e/ou revistas	04
Livros técnicos ou práticos (sobre agricultura, saúde, educação dos filhos etc)	05
Livros/ histórias infantis para as crianças da família	06
Não tinha o costume de ler **(ESPONTÂNEA)**	96
Outros – Quais? _____	97
Não sabe/não lembra	98
Não respondeu	99

P.34) E qual é a escolaridade da sua **MÃE /** *da responsável do sexo feminino que o(a) criou*? **(ESPONTÂNEA - RU)**

Nenhuma	01
Menos de 4ª série	02
Fundamental/1º grau incompleto/Até 7ª série	03
Fundamental/1º grau completo/Até 8ª série	04
Médio/ 2º grau incompleto/ Até 2º colegial	05
Médio/ 2º grau completo/ Até 3º colegial	06
Superior incompleto	07
Superior completo	08
Não teve mãe/ responsável do sexo feminino	09
Não sabe/	98
Não respondeu	99

P.35) Na época em que o(a) sr.(a) era criança, sua mãe/ o responsável do sexo feminino que o(a) criou era: **(LEIA DE 1 A 4 - RU)**

Incapaz de ler → **PULE P/ P.37**	1
Lia com grande dificuldade	2
Lia com alguma dificuldade	3
Não tinha nenhuma dificuldade para ler?	4

Não teve mãe/responsável do sexo FEM.	6
Não sabe	8
Não respondeu	9

PARA MÃES QUE ERAM CAPAZES DE LER (CÓDIGO DIFERENTE DE 1 NA P.35)

P.36) Quando o(a) sr.(a) era criança, sua mãe/ o responsável do sexo feminino que o(a) criou tinha o costume de ler: **(LEIA DE 1 A 6 –RM)**

Livros religiosos, como a Bíblia	01
Romances ou outros tipos de livros de literatura	02
Folhetos ou cordéis	03
Jornais e/ou revistas	04
Livros técnicos ou práticos (sobre agricultura, saúde, educação dos filhos etc	05
Livros/ histórias infantis para as crianças da família	06
Não tinha o costume de ler **(ESPONTÂNEA)**	96
Outros – Quais? _____	97
Não sabe/não lembra	98
Não respondeu	99

PARA TODOS

P.37) Quais das seguintes atividades de lazer o(a) sr.(a) costuma ou não costuma fazer? **(LEIA CADA ITEM E MARQUE O CÓDIGO CORRESPONDENTE - FAÇA RODÍZIO – RU POR LINHA)**

***** CARTELA 38 *****

SOMENTE PARA AS ATIVIDADES QUE COSTUMA FAZER (CÓDIGO 1 NA P.37)

P.38) E dessas atividades que o(a) sr(a) costuma realizar, quais delas o(a) s(a) realizou nos últimos três meses, no último ano ou há mais de um ano: _____ **(LER CADA ATIVIDADE CITADA NA P.37 - RU POR LINHA)**

Atividade	P.37 - Costuma		P.38 - Frequência		
	SIM	NÃO	Fez nos últimos 3 meses	Fez no último ano	Fez há mais de um ano
Assistir televisão	1	2	1	2	3
Ir ao cinema	1	2	1	2	3
Ir ao teatro, concertos de música, espetáculos de dança, etc.	1	2	1	2	3
Ler	1	2	1	2	3
Fazer academia/praticar esporte	1	2	1	2	3
Navegar na Internet	1	2	1	2	3
Ir ao campo/ à praia/ fazer excursões e/ou viagens	1	2	1	2	3
Ir a museus	1	2	1	2	3
Ir a feiras, a festas populares, ao circo, a parque de diversões	1	2	1	2	3

PARA TODOS

P.39) O(a) sr.(a) utiliza o computador, ainda que de vez em quando? **(ESPONTÂNEA - RU)**

SIM	1
NÃO	2

➔ **PULE P/ P.41**

SOMENTE PARA QUEM UTILIZA COMPUTADOR (CÓDIGO 1 NA P.39)

P.40) Em qual destes locais o(a) sr(a) costuma usar computador? **(LEIA CADA ITEM - RM)**

Em casa	1
No trabalho	2
Na escola/ na faculdade	3
Em telecentros	4
Em lan house	5

Casa de amigo/vizinho/parente	6
Em outro local	7
Não sabe	8
Não respondeu	9

PARA TODOS

P.41) O(A) sr.(a) usa a Internet, ainda que de vez em quando?

SIM	1
NÃO	2

➔ **PULE P/ P.47**

SOMENTE PARA QUEM COSTUMA UTILIZAR INTERNET (CÓDIGO 1 NA P.41)

P.42) Por quais desses meios o(a) sr.(a) costuma usar a Internet? **(LER TODAS AS OPÇÕES - RM) (PARA ITENS 1 OU 2, VER COERÊNCIA COM P.39)**

Computador de mesa/ Desktop	1
Laptop/ Notebook	2
Celular	3
Tablet	4
Outro (ANOTE) _____	7

P.43) Quais das seguintes atividades de Comunicação o(a) sr(a) realizou na Internet nos últimos 3 meses? **(LER TODAS AS OPÇÕES – RU POR LINHA)**

		SIM	NÃO	NS	NR
A	Enviar e receber e-mail	1	2	8	9
B	Enviar mensagens instantâneas (como, por exemplo, MSN, Google Talk **[“GÚGOL TÓLQUE”]**)	1	2	8	9
C	Participar de sites de relacionamento/redes sociais, como Orkut, Facebook **[“FEICE BUQUE”]**, Linked In **[“LINQUEDIN”]**	1	2	8	9
D	Criar/atualizar blogs e/ou páginas na internet (websites **[“UÉBISAITES”]**), álbuns de fotografias e microblog como, por exemplo, Twitter **[TUÍTER]**	1	2	8	9
E	Criar/manter blog / site	1	2	8	9
F	Participar de plataformas colaborativas (Wikipédia **[“UIQUIPÉDIA”]** e outras plataformas wikis) / foruns	1	2	8	9

P.44) E quais das seguintes atividades o(a) sr(a) realizou na Internet nos últimos 3 meses? **(LER TODAS AS OPÇÕES – RU POR LINHA)**

		SIM	NÃO	NS	NR
A	Procurar informações em geral em sites de produtos e serviços (como endereços, trajetos, viagens, hospedagem, diversão, etc.) ou em enciclopédias como Wikipedia **[“UIQUIPÉDIA”],** dicionários on-line, etc.	1	2	8	9
B	Buscar emprego/ enviar currículos	1	2	8	9
C	Fazer consultas e transações bancárias (Conta Corrente, poupança, cartão de crédito, Pagamentos, investimentos, transferências – DOC, TED, Recarga de celular etc.)	1	2	8	9
D	Interagir com órgãos do governo/prefeitura, INSS, etc., para obter informação sobre serviços públicos, preencher formulários, pagar taxas e impostos, etc.	1	2	8	9
E	Realizar compras online	1	2	8	9

P.45) E das seguintes atividades de Lazer ou Entretenimento, quais delas o(a) sr(a) realizou na Internet nos últimos 3 meses? **(LER TODAS AS OPÇÕES – RU POR LINHA)**

		SIM	NÃO	NS	NR
A	Jogar jogos on-line (conectados à Internet)	1	2	8	9
B	Divulgar/assistir programas de TV, filmes e/ou vídeos (como os do YOU TUBE **[“IU-TUBE”]**)	1	2	8	9
C	Baixar/ Fazer o download **[‘DAUN-LÔUDI”]** de filmes, de softwares/programas/aplicativos, de músicas e/ou de jogos	1	2	8	9
D	Ouvir rádio, música, assistir televisão	1	2	8	9
E	Ler jornais, revistas, artigos, blogs, baixar e ler livros	1	2	8	9

P.46) Quais das seguintes atividades relacionadas a Treinamento e Educação o(a) sr(a) realizou na Internet nos últimos 3 meses? **(LER AS OPÇÕES – RU POR LINHA)**

		SIM	NÃO	NS	NR
A	Realizar atividades/pesquisas escolares	1	2	8	9
B	Fazer cursos on-line	1	2	8	9

PARA TODOS
***** CARTELA 47 *****
P.47) Qual destas é a sua situação atual de trabalho? **(RU)**

Está trabalhando	1	**PULE P/ P.49**
Está desempregado	2	
Está aposentado	3	
É dona de casa	**4**	**FAÇA P.48**
Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.)	**5**	
Está procurando emprego pela primeira vez	6	**PULE P/ P.51**
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	7	

SOMENTE PARA DONA DE CASA E OUTRA SITUAÇÃO (CÓD 4 OU 5 NA P.47)
P.48) O(a) sr.(a) já trabalhou anteriormente? **(RU)**

SIM	1
NÃO	2

➔ **PULE P/ P.51**

SOMENTE PARA QUEM ESTÁ TRABALHANDO, DESEMPREGADO OU APOSENTADO (CÓDIGOS 1, 2 OU 3 NA P.47), OU PARA QUEM JÁ TRABALHOU (CÓDIGO 1 NA P.48)

***** CARTELA DE RAMO DE ATIVIDADE *****

P.49) Agora eu gostaria de saber a atividade da empresa em que o(a) sr(a) trabalha/ da última empresa em que trabalhou? **(ESPONTÂNEA - ANOTE ATIVIDADE DA EMPRESA NA LINHA ABAIXO – CONFIRME RAMO COM O ENTREVISTADO - RU)**

Agricultura	01
Indústria Transformação	02
Construção/ Outras	03
Comércio	04
Transporte/ Comunicação	05
Prestação de Serviços	06
Administração Pública	07
Educação	08
Saúde	09
Outras Atividades sociais – Qual? _____	10
Outras atividades – Qual? _____	11
Inativos	12
Atividade Doméstica	13
Não sabe	98

SOMENTE PARA QUEM <u>ESTÁ TRABALHANDO, DESEMPREGADO OU APOSENTADO</u> (CÓDIGOS 1, 2 OU 3 NA P.47), <u>OU</u> PARA QUEM <u>JÁ TRABALHOU</u> (CÓDIGO 1 NA P.48)

***** CARTELA 50*****

P.50) Aqui está uma lista de tipos de trabalho. Qual desses tipos é <u>OU</u> foi a sua ocupação principal? **(<u>RU</u>)**

Funcionário público – Nível alto/gerencial	01
Funcionário público – Nível técnico	02
Funcionário público – Nível produção	03
Empregado setor privado – Nível alto/gerencial	04
Empregado setor privado – Nível técnico	05
Empregado setor privado – Nível operação/ produção	06
Setor privado - Estagiário/Trainee	07
Profissional liberal (Advogado, médico, arquiteto, engenheiro, contador, dentista)	08
Autônomo/ Conta própria (representante comercial – vendedor - contador)	09
Micro ou Pequeno Empresário / Comerciante/ Empregador	10
Proprietário/Produtor Rural/ Criador/ Empregador	11
Grandes Proprietários rurais ou industriais/ Empregador	12
Serviço doméstico com carteira assinada	13
Conta própria <u>em casa</u> sem carteira (confecção, produção de alimentos, manicure, etc.)	14
Conta própria <u>fora de casa</u> sem carteira (camelô, ambulante, biscate, bico, bóia fria, etc.)	15
Serviço doméstico sem carteira assinada	16
Trabalhador não remunerado (trabalhava c/ família, por casa, por comida)	17
Outros – Quais? _____	97
Não sabe	98
Não respondeu	99

PARA TODOS

*****CARTELA 51 *****

P.51) Com relação aos programas sociais na área da educação desta cartela, gostaria de saber quais o(a) sr(a) conhece, ainda que de ouvir falar: **(LEIA AS ALTERNATIVAS E MARQUE CÓDIGO CORRESPONDENTE - <u>RM</u>)**

	Estimulada
Brasil Alfabetizado	01
Outros cursos de alfabetização de jovens e adultos	02
PROEJA, curso de EJA profissionalizante	03
ENCCEJA - Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos	04
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	05
Programas de Bolsas para cursar faculdade privada (Ex: Pro-Uni)	06
Pró-jovem	07
Vagas reservadas para alunos de escola pública ou negros em universidade pública (cotas)	08
Outros. Especificar: _____	I____I____I
Não conhece nenhum/ Não lembra de nenhum	96
Não sabe	98
Não respondeu	99

P.52) O(a) sr(a) ou alguém que mora com o(a) sr.(a) faz parte de algum programa social do governo? Se sim, qual(is)? **(ESPONTÂNEA - RM)**

Não faz parte de nenhum programa social	01
Bolsa Família	02
Bolsa Escola	03
Garantia Safra	04
Benefício de Prestação continuada	05
Bolsa Qualificação	06
Outros ANOTE_____	|__|__|
Outros ANOTE_____	|__|__|
Outros ANOTE_____	|__|__|
Outros ANOTE_____	|__|__|
Outros ANOTE_____	|__|__|
Não sabe	98
Não respondeu	99

***** CARTELA 53 *****

P.53) Qual a sua religião? **(ESPONTÂNEA– RU) ACEITA RM)**

Católica	01
Evangélica Tradicional	02
Evangélica Protestante	03
Evangélica Pentecostal	04
Neopentecostal	05
Judaica	06
Orientais (Budismo etc.)	07
Islamismo	08
Umbanda/ Candomblé	09
Espírita Kardecista	10
Messiânica	11
Ateu/ Não acredita em Deus	12
Outra **(ANOTE)**_____	|___|___|
Não tem religião	97
Não sabe	98
Não respondeu	99

P.54) Quantas pessoas moram neste domicílio, excluindo o(a) sr.(a)? Por favor, exclua também empregados domésticos: **(ESPONTÂNEA – RU)**

I____I____I **ANOTAR QUANTIDADE** 98. Mora sozinho → **PULE P/ P.59**

P.55) E dessas pessoas que moram com o(a) sr(a), excluindo o(a) sr.(a), quantas delas têm_____: **(LEIA AS OPÇÕES E ANOTE A QUANTIDADE – CASO NÃO TENHA NENHUMA PESSOA NESTA IDADE, ANOTE CÓD. 99)**

	Anote a quantidade ou marque 99, caso não tenha nenhuma	
Até 2 anos	|____|____|	99( )
De 3 a 6 anos	|____|____|	99( )
De 7 a 10 anos	|____|____|	99( )
De 11 a 14 anos	|____|____|	99( )
De 15 a 17 anos	|____|____|	99( )
De 18 a 29 anos	|____|____|	99( )
De 30 a 64 anos	|____|____|	99( )
65 anos ou mais	|____|____|	99( )
TOTAL	|____|____|	

P.56) Quem são estas pessoas? Qual a relação de parentesco delas em relação ao(a) sr.(a)? **(ESPONTÂNEA – RM)**

P.57) E qual dessas pessoas é o chefe da família? **(ESPONTÂNEA – RU)**

	P. 56 Relação de parentesco (RM)	**P.57 Chefe da família (RU)**
É o(a) próprio(a) entrevistado(a)	////	01
Esposa/companheira	02	02
Marido/companheiro	03	03
Mãe/ madrasta	04	04
Pai/ padrasto	05	05
Sogro/ Sogra	06	06
Irmão(s)/ irmã(s)	07	07
Filho(s)/ Filha(s) / Enteado(s / Enteada(s)	08	08
Neto(s)/Neta(s) / Sobrinho(s)/ Sobrinha(s)	09	09
Avô(s)/Avó(s)	10	10
Tio(s)/Tia(s)	11	11
Outro(s) parente(s)	12	12
Outra(s) pessoa(s) sem grau de parentesco	13	13
Não respondeu	99	99

P.58) E qual o estado civil do chefe da família? **(LER AS OPÇÕES DE 1 A 5 – RU)**

Solteiro(a)	1
Casado(a)/ vive c/ companheiro(a)	2
Viúvo(a)	3
Divorciado(a) / Separado(a)	4
Não respondeu	9

PARA TODOS

***** CARTELA DE RENDA *****

P.59) Em qual destas faixas está a sua **renda individual** do mês passado? **(ANOTE NA PRIMEIRA COLUNA ABAIXO - RU)**

***** CARTELA DE RENDA *****

P.60) E em qual destas faixas está a **renda total da sua família** no mês passado, somando as rendas de todas as pessoas que moram com o(a) sr(a), inclusive a sua? **(ANOTE NA SEGUNDA COLUNA ABAIXO - RU)**

	RENDA 1 PESSOAL	**RENDA 2 FAMILIAR**
Mais de 20 SM	1	1
Mais de 10 a 20 SM	2	2
Mais de 5 a 10 SM	3	3
Mais de 2 a 5 SM	4	4
Mais de 1 a 2 SM	5	5
Até 1 salário mínimo	6	6
Não tem rendimento	8	8
Não respondeu	9	9

P.61) E em valores reais, quanto o(a) sr.(a) recebeu, **pessoalmente**, no último mês? **(ANOTE VALOR ABAIXO – NÃO ANOTE CENTAVOS)**

R$ |____|____|.|____|____|____|,00

99998 ( ) NÃO TEVE RENDIMENTO PESSOAL

99998 ( ) NÃO RESPONDEU

HORA DO **TÉRMINO DO QUESTIONÁRIO 2ª PARTE**: |___|___| HORAS E |___|___| MINUTOS

Parte 1 – Anexo 2

Banco de dados – INAF

Para solicitar o banco de dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – 10 anos – basta entrar em contato com a Ação Educativa solicitando-o pelo e-mail comunica@acaoeducativa.org .



Parte 1 – Anexo 3

Livro de códigos – INAF

Para solicitar o Livro de Códigos do Indicador de Alfabetismo Funcional – 10 anos – basta entrar em contato com a Ação Educativa solicitando-o pelo e-mail comunica@acaoeducativa.org .



INAF BRASIL 2011

Indicador de Alfabetismo Funcional

Principais resultados

EQUIPE

Ação Educativa
Vera Masagão Ribeiro (Coordenação geral)
Roberto Catelli Junior (Coordenação do Programa de EJA)
Luis Felipe Soares Serrao (Assessor do Programa de EJA)

Instituto Paulo Montenegro
Ana Lucia Lima (Coordenação)
Fernanda Cury (Consultora de projetos)

IBOPE Inteligência
Márcia Cavallari
Hélio Gastaldi
Alessandra Olivato
Rosi Rosendo
Paula Yamakawa e Equipe de Estatística
Rita Oliveira e Equipe de Processamento de Dados

Consultores
Prof. Dr. Tufi Machado Soares (CAED/UFJF)
Carlos A. Huaria Contreras (CAED/UFJF)

Ação Educativa
Rua General Jardim, 660 Vila Buarque
01223-010 - São Paulo – SP - Brasil
Fone: +55 11 3151-2333
www.acaoeducativa.org
comunica@acaoeducativa.org

Instituto Paulo Montenegro
Alameda Santos, 2101 Cerqueira César
01419-002 – São Paulo – SP - Brasil
Fone: +55 11 3066-1708
www.ipm.org.br
ipm@ibope.com.br

IBOPE Inteligência
Alameda Santos, 2101 Cerqueira César
01419-002 – São Paulo – SP - Brasil
Fone: +55 11 3069-9400
www.ibope.com
inteligencia@ibope.com

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) – apresentam as análises e interpretações dos resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Para essa edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

Criado em 2001, o Inaf Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2000 pessoas representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

Em 2011, completam-se dez anos desde a primeira edição do Inaf, sendo esta uma oportunidade para refletir sobre os avanços ocorridos e as demandas que ainda persistem no que se refere ao desenvolvimento dos níveis de alfabetismo no Brasil.

Avaliações em larga escala do desempenho escolar como a Prova Brasil, o ENEM e outros de âmbito estadual e municipal vêm alimentando o debate público sobre a qualidade dos sistemas de ensino. Muitas iniciativas, em âmbito governamental e não-governamental, têm sido postas em marcha para transformar o direito de acesso à escola no efetivo direito a aprender, na escola e ao longo de toda a vida.

Para além dos dados educacionais, o descompasso entre a oferta e a demanda de postos de trabalho qualificados e as dificuldades para alavancar a produtividade e a competitividade do produto brasileiro num mercado global reconfirmam a necessidade de priorizar a educação como projeto de nação e direito do cidadão.

O Inaf Brasil, ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, traz dados inéditos e complementares que evidenciam a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem as políticas públicas e iniciativas da sociedade civil que assegurem a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo.

METODOLOGIA

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). No ano de 2006, a metodologia do Inaf foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI)[6] que, por meio de uma série de análises dos dados disponíveis, possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de leitura e escrita (letramento) com as de matemática (numeramento). A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente.

Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). Além do teste, aplica-se um questionário que aborda as características sócio demográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

- Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

- Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

- Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

- Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática,

[6] A Teoria da Resposta ao Item é uma técnica estatística que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo. Em outras palavras, cada questão do teste tem seu grau de dificuldade definido a priori e a pontuação (proficiência) de cada indivíduo respondente varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foi capaz de responder corretamente. Essa metodologia psicométrica é também utilizada em testes promovidos pelo MEC (Ministério da Educação), como o SAEB / Prova Brasil, ENCCEJA e ENEM e em estudos internacionais semelhantes, como os realizados pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação). A OCDE conduz o International Adult Litercacy Assessment (IALS), uma iniciativa que, entre 1994 e 1998, recolheu dados comparativos de 19 países, quase todos na Europa e América do Norte. Em 2005, a UNESCO Canadá passou a conduzir uma iniciativa visando adaptar a mesma metodologia de estudo do alfabetismo para países com índices mais baixos de escolarização, o Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP).

resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Os níveis de alfabetismo acima definidos descrevem as habilidades medidas por meio da escala de alfabetismo, que inclui leitura, escrita e cálculo matemático. Foram mantidas também subescalas de letramento e de numeramento de modo a possibilitar estudos com foco específico.

Para construir as séries históricas apresentadas neste relatório, foram consideras as médias móveis de 2 em 2 anos para o período 2001-2005, uma vez que, até então, as habilidades de letramento e numeramento eram medidas separadamente, em anos alternados. O procedimento melhora a comparabilidade dos índices desses anos com os dados de 2007, 2009 e 2011, em que os dois domínios foram testados simultaneamente.

Nos levantamentos do Inaf Brasil, o intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos, sobre os resultados encontrados no total da amostra.

A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento são feitos por especialistas do IBOPE Inteligência que, com o mesmo rigor com que realizam seus demais trabalhos, oferecem esses serviços em apoio à ação social realizada pelo Instituto Paulo Montenegro. Para o desenvolvimento dos instrumentos de medição de habilidades, assim como para a interpretação dos resultados, o Inaf conta com a expertise da Ação Educativa - organização que há quase vinte desenvolve projetos de pesquisa e intervenção no campo da alfabetização e educação de jovens e adultos - além da contribuição de especialistas de importantes centros universitários do país.

RESULTADOS INAF BRASIL 2011

Com seu último levantamento nacional, o Inaf completa uma série de 10 anos, na qual é possível perceber melhorias nos níveis de alfabetismo da população. Sem dúvida, tais melhorias correspondem à ampliação do acesso à escolarização, mas não na medida desejável. Os progressos localizam-se principalmente na transição do analfabetismo absoluto ou da alfabetização rudimentar para um nível básico de habilidades de leitura e matemática. Por outro lado, durante todo o período, mantém-se em torno de pouco mais de ¼ da população a fração dos que atingem um nível pleno de habilidades, aquele que seria, em princípio, esperado ao completar os 9 anos do ensino fundamental.

Na Tabela I, abaixo, pode-se observar a evolução dos níveis de alfabetismo (analfabeto, níveis rudimentar, básico e pleno) e também uma classificação sintética que opõe o analfabetismo funcional (analfabeto absoluto e alfabetização rudimentar) à alfabetização funcional (níveis básico e pleno de habilidades).

Tabela I
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)

Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		*2000*	*2000*	*2001*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabetos funcionais**	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	**Alfabetizados funcionalmente**	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

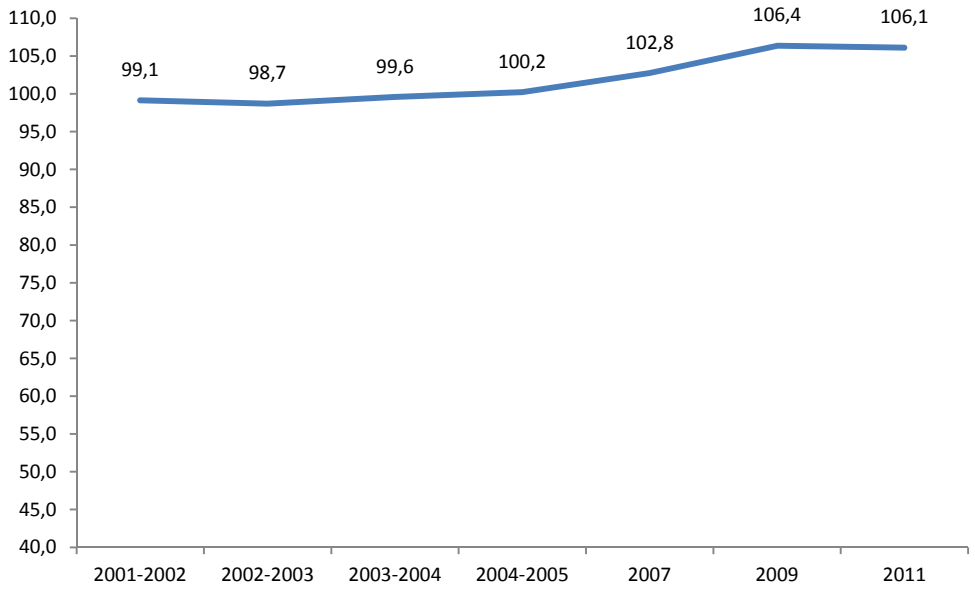
Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011
Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Os dados indicam que:

- Na década, se reduz à metade o percentual de pessoas de 15 e 64 anos classificadas como analfabetas, indo de 12% em 2001-02 para 6% em 2011. A quantidade de pessoas no nível rudimentar também diminui, de 27% para 21%. Isso resulta numa redução do analfabetismo funcional de 12 pontos percentuais: 39% em 2001-02 e 27% em 2011.
- O grupo que atinge o nível básico de habilidades foi o que mais cresceu, passando de 34% para 47% da população nessa faixa etária.
- O percentual dos que atingem o nível pleno, entretanto, pouco variou ao longo dos 10 anos: as pequenas oscilações observadas permanecem dentro da margem de erro.
- Focalizando a atenção nos dois últimos levantamentos, o de 2009 e o de 2011, as diferenças observadas são insignificantes, mas confirmam a tendência que já se observava nos anos anteriores.

Uma forma mais sintética de representar esse progresso nas competências da população é comparar os escores médios a cada edição do Inaf, ilustrado no Gráfico I. Na escala de proficiência utilizada, que varia entre 0 e 200 pontos, o escore médio na escala de alfabetismo subiu 7 pontos no período compreendido entre 2001-2002 e 2011.

Gráfico I
Evolução do escore médio de alfabetismo



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

O efeito da escolaridade no alfabetismo

Assim como nas edições anteriores, os resultados do Inaf 2011 evidenciam a escolarização como o principal fator explicativo dos níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Pela tabela abaixo, demonstra-se que quanto maior a escolarização, maior também é a probabilidade de alcançar os níveis mais altos de alfabetismo.

Tabela II
Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011

Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		*158*	*378*	*476*	*701*	*289*
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabeto funcional**	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	**Alfabetizado funcionalmente**	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Pela leitura da tabela acima, podem ser destacados os seguintes pontos:

- Entre aquelas pessoas sem nenhuma escolaridade, quase a totalidade (95%) são analfabetas funcionais, sendo que 41% foram consideradas de nível rudimentar.
- Entre aquelas que completaram de uma a quatro séries de escolaridade, mais da metade (53%) permanece nos níveis do analfabetismo funcional, com 45% chegando ao nível rudimentar. O nível básico é alcançado por menos da metade de grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno
- A maior parte dos indivíduos que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino fundamental atinge o nível básico de alfabetismo (59%). Vale notar, no entanto, que um quarto das pessoas com essa escolaridade (26%) ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais.
- Entre as pessoas com ensino médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetismo pleno, temos apenas 35% nesse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%).
- Mesmo entre as pessoas com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, abarcando apenas a 62%.

Lançando mão dos dados censitários produzidos pelo IBGE é possível constatar os notáveis avanços na cobertura da educação ocorridas nessa década, em especial no que se refere ao nível médio e superior. A tabela abaixo mostra que o percentual dos que têm nível médio aumentou 11 pontos percentuais entre 2000 e 2009 (de 24% para 35%), e os que chegam ao nível superior 6 pontos percentuais (de 8% para 14%)

Tabela III
Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE

Escolaridade	**Censo 2000**		**PNAD 2009**	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
TOTAL	**100%**	**108.665.519**	**100%**	**130.742.024**

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009 2010

Os dados do Inaf coletados entre 2001 e 2011, entretanto, mostram que o ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, como é possível ver na tabela abaixo. Comparando a primeira medida do Inaf Brasil em 2001-2002 com o levantamento realizado em 2011, apenas no primeiro segmento do ensino fundamental observa-se ganhos em relação à aprendizagem ao longo da década. Nos demais graus de escolaridade, diminui o percentual de pessoas que atingem o nível pleno de habilidades, esperado para o final do ensino fundamental II.

Tabela IV
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

Níveis		Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		*797*	*536*	*555*	*476*	*481*	*701*	*167*	*289*
Analfabeto		30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar		44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico		22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno		5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabetos funcionais**	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	**Funcionalmente alfabetizados**	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

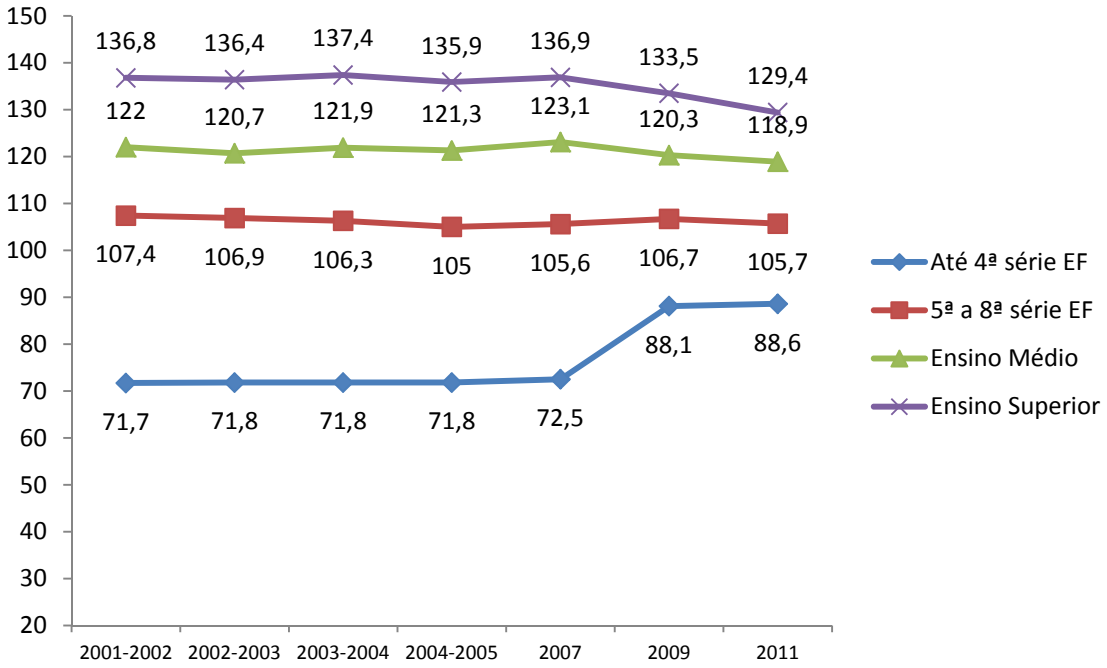
Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

De acordo com os dados da tabela, se constata que:

- Há avanços importantes nos níveis de alfabetismo do grupo que cursou a primeira etapa do ensino fundamental: a proporção de analfabetos funcionais caiu de 73% para 65% ao longo da década, com um incremento de 10 pontos percentuais (de 22% a 32%) das pessoas que atingiram o nível básico de alfabetismo. É possível que esse avanço tenha se dado porque as pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola (pelo menos até a 4ª série ou 5º ano), devido ao acesso a programas educativos não escolares com alguma eficácia ou ainda, por encontrarem mais oportunidades para exercer e desenvolver suas habilidades.
- Entre aquelas pessoas que cursaram o ensino fundamental II, nota-se uma estabilidade na proporção de analfabetos funcionais ao longo da década (entre 27% e 26%). No entanto, vale notar que cai de 22% para 15% a proporção de pessoas com nível pleno.
- Um comportamento semelhante pode ser observado dentre os brasileiros com ensino médio completo ou incompleto: há um decréscimo daquelas que atingem o nível pleno, de 49% para 35%. Ou seja, se, por um lado há uma significativa ampliação da proporção de pessoas que chega ao ensino médio, por outro lado há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes.
- O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantem-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Com efeito, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011.

O mesmo fenômeno pode ser observado no gráfico abaixo, que compara os escores médios das pessoas com diferentes escolaridades. O desempenho médio melhorou entre aquelas pessoas com o primeiro ciclo do ensino fundamental (completo ou não), enquanto que entre aquelas com o segundo ciclo do ensino fundamental, com ensino médio e com nível superior (completos ou não) o escore médio caiu ao longo da década, com queda mais acentuada entre as pessoas com nível superior.

Gráfico III
Evolução dos escores médios, segundo escolaridade



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Em síntese, os dados do Inaf mostram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar em especial nos sistemas públicos de ensino deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem.

O comportamento por faixas etárias no período 2001-2011

Os níveis de alfabetismo nas faixas etárias mais jovens são significativamente mais altos do que os observados no segmento com idade mais avançada, uma vez que foram esses os grupos que mais se beneficiaram da recente expansão da educação básica.

Tabela V
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por faixas etárias

Níveis		15 a 24 anos		25 a 34 anos		35 a 49 anos		50 a 64 anos	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		*632*	*511*	*458*	*468*	*538*	*577*	*372*	*446*
Analfabeto		3%	0%	7%	2%	15%	6%	29%	17%
Rudimentar		19%	11%	26%	16%	31%	24%	37%	35%
Básico		43%	53%	35%	51%	32%	46%	23%	38%
Pleno		35%	36%	32%	31%	22%	24%	11%	10%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabetos funcionais**	22%	11%	33%	18%	46%	30%	66%	52%
Básico e Pleno	**Funcionalmente alfabetizados**	78%	89%	67%	82%	54%	70%	34%	48%

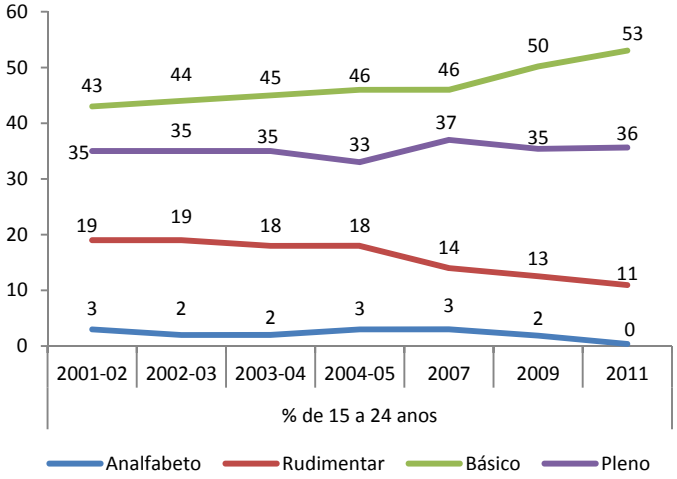
Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

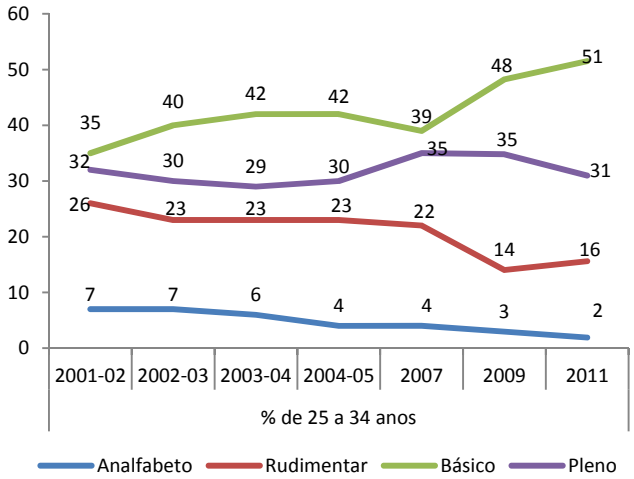
Na tabela V é possível observar que:

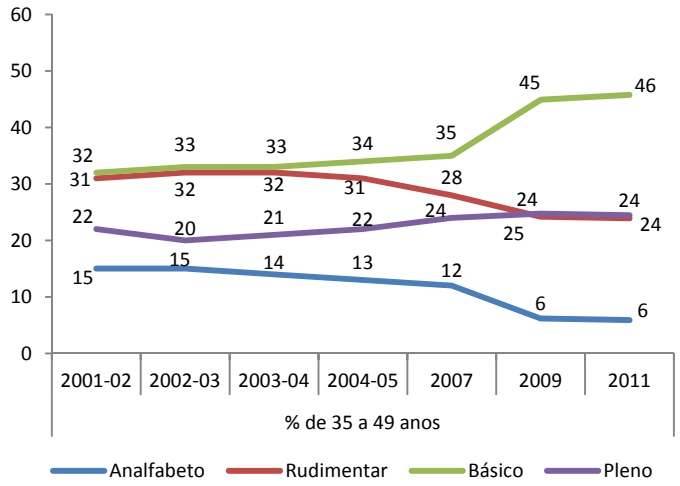
- Entre pessoas de 15 e 24 anos, há aumento de 11 pontos percentuais de pessoas que são funcionalmente alfabetizadas durante a década, chegando a quase 90% em 2011, com uma maioria atingindo o nível básico (53%). Deve-se destacar também uma quase superação do analfabetismo absoluto nessa faixa etária.
- No segmento entre 25 e 34 anos, observa-se um crescimento em 15 pontos percentuais na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas, atingindo 82% em 2011 ante 67% em 2001-2002. Essa melhora se deve, sobretudo, ao aumento de 16 pontos percentuais na proporção de pessoas no nível básico, chegando a 51% em 2011 frente a 35% em 2001-2002.
- A mesma tendência pode ser observada na faixa compreendida entre 35 e 49 anos: há uma significativa redução das pessoas consideradas analfabetas nesta faixa etária, atingindo 6% em 2011 frente aos 15% de 2001-2002 e uma melhora de 14 pontos percentuais na proporção de pessoas de nível básico.
- Por fim, observam-se ganhos semelhantes na faixa etária mais elevada, na qual a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas sai de 34% em 2001-2002 e chega a 48% em 2011, um acréscimo de 14 pontos percentuais. Mais uma vez, tal melhora se deve, principalmente, ao aumento de 15 pontos percentuais no nível básico. Destaca-se ainda a significativa redução de pessoas desta faixa etária consideradas analfabetas nesta última edição (17%) em relação à primeira edição do Inaf (29%).

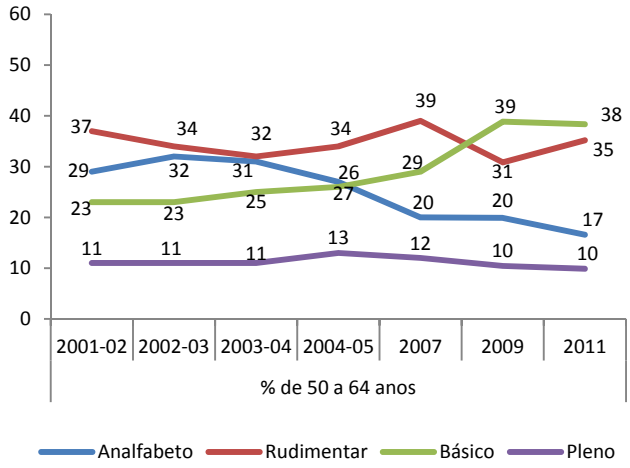
Em nenhuma das faixas etárias consideradas, houve aumento significativo da proporção de pessoas no nível pleno.

Os gráficos a seguir ilustram a evolução do alfabetismo dos diferentes grupos etários ao longo da década.









Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Níveis de alfabetismo entre homens e mulheres

Segundo os dados do IBGE, a escolaridade de homens e mulheres entre 15 e 64 anos apresentou evolução positiva entre 2000 e 2009, aumentando ligeiramente as diferenças a favor das mulheres, em especial no acesso ao ensino superior.

Tabela VI

Escolaridade da população de 15 a 64 anos por sexo

Níveis	CENSO 2000		PNAD 2009	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Sem escolaridade	10%	9%	10%	8%
Ensino Fundamental I	31%	29%	19%	17%
Ensino Fundamental II	29%	27%	25%	23%
Ensino Médio	22%	26%	34%	36%
Superior	8%	9%	13%	16%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

No caso dos resultados do Inaf, os mesmos avanços são constatados no período entre 2001-2002 e 2011, como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela VII
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por sexo

Níveis		Homens		Mulheres	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		*978*	*971*	*1022*	*1031*
Analfabeto		12%	6%	12%	6%
Rudimentar		27%	21%	27%	21%
Básico		34%	46%	35%	48%
Pleno		27%	26%	26%	25%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabeto funcional**	39%	27%	39%	27%
Básico e Pleno	**Alfabetizado funcionalmente**	61%	73%	61%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

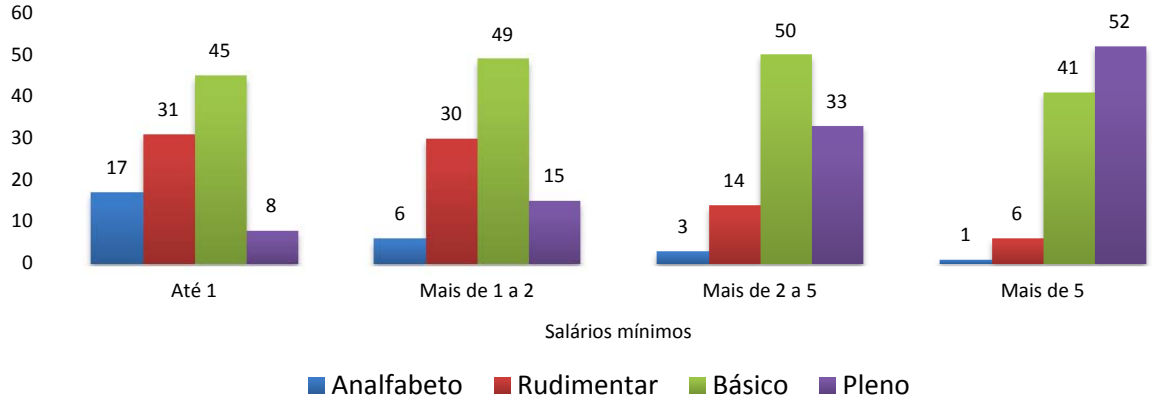
Pelos dados acima, é possível afirmar que:

- Há aumento de 12 pontos percentuais na proporção de homens e mulheres de 15 a 64 anos funcionalmente alfabetizadas entre 2001-2002 e 2011 (de 61% para 73%). Esse aumento se deve, sobretudo, ao aumento da proporção tanto de homens quanto de mulheres incluídos no nível básico.
- Tanto para homens quanto para mulheres há redução em 6 pontos percentuais de analfabetos, indo de 12% em 2001-2002 para 6% em 2010. A mesma diminuição ocorreu no nível rudimentar de alfabetismo, com redução de 6 pontos percentuais para ambos os sexos.
- Não há variação substancial na proporção de homens e de mulheres em nível pleno de alfabetismo, mantendo-se estável em cerca de 25% ao longo da década considerada.

Alfabetismo e renda

Ao observar o comportamento do nível de alfabetismo segundo a renda, verifica-se que há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo. Com efeito, a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta renda familiar. Já os alfabetizados em nível básico distribuem-se de maneira mais equitativa entre as diferentes faixas de renda familiar.

Gráfico VIII
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo renda familiar em 2011 (%)



Fonte: Inaf Brasil 2011

Observa-se ainda que:

- Apenas entre as pessoas que têm renda familiar maior que 5 salários mínimos o nível pleno é predominate, (52%), seguido pelo nível básico (41%), o que caracteriza quase a totalidade deste grupo (93%) como funcionalmente alfabetizadas.
- Daquelas pessoas cuja renda familiar oscila entre 2 e 5 salários mínimos, só 33% atingem o nível pleno, ficando a metade no nível básico, 14% no rudimentar e um percentual muito pequeno (3%) na condição de analfabeto.
- Já entre as pessoas que possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos como renda familiar, praticamente a metade fica no nível básico, 30% se limita ao nível rudimentar e 6% pode ser considerado analfabeto. Somente 15% das pessoas deste grupo chegam no nível pleno,
- Por fim, entre aquelas pessoas que possuem até 1 salário mínimo de renda familiar, quase a metade é de analfabetos funcionais (17% os analfabetos e 31% no nível rudimentar). Já entre as pessoas funcionalmente alfabetizadas, há um claro predomínio de pessoas no nível básico (45%) em relação ao nível pleno (8%).

Alfabetismo segundo cor/raça

Uma desigualdade conhecida no campo educacional refere-se aos grupos étnicorraciais, aqui compreendidos esquematicamente a partir da categoria cor/raça tradicionalmente utilizada pelo IBGE em suas pesquisas. A pergunta relacionada a este item segue a lógica de auto declaração dos sujeitos entrevistados.

Tabela IX
Escolaridade da população de 15 a 64 anos segundo cor/raça

Escolaridade	CENSO 2000			PNAD 2009		
	Branca	Preta/Negra	Parda	Branca	Preta/Negra	Parda
Sem escolaridade	6%	16%	14%	5%	12%	12%
Até Ensino Fundamental I	27%	35%	34%	16%	19%	20%
Até Ensino Fundamental II	27%	28%	29%	21%	26%	26%
Ensino Médio	28%	18%	20%	37%	35%	33%
Ensino Superior	12%	3%	3%	21%	8%	8%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

Apesar do aumento de escolaridade de negros e pardos na década considerada, ainda há desigualdades importantes em relação aos brancos:

- Dentre os brancos, houve diminuição da proporção de pessoas com até a segunda etapa do ensino fundamental, aumentando as proporções tanto no ensino médio quanto no ensino superior, com 9 pontos percentuais a mais em ambos os casos.
- Entre os pretos/negros, há uma queda de 4 e de 16 pontos percentuais na proporção de pessoas sem escolaridade ou com até a primeira etapa do ensino fundamental, respectivamente. Em relação ao ensino médio, a proporção subiu 17 pontos percentuais e, em relação ao ensino superior, há um aumento de 5 pontos percentuais ao longo da década.
- Os pardos também reduziram a proporção de pessoas com até a primeira etapa do ensino fundamental, passando de 48% no Censo 2000 a 32% na PNAD 2009. No mesmo período há uma diminuição de 4 pontos percentuais na proporção dos indivíduos deste grupo com a segunda etapa do ensino fundamental e uma clara expansão da proporção de pessoas com ensino médio e superior com aumento de, respectivamente, 13 e 5 pontos percentuais no período considerado.

Em síntese, observa-se que diminuiram as diferenças de pretos/negros e pardos em relação aos brancos no acesso ao ensino médio. No que se refere ao acesso ao nível superior, no entanto, os brancos progrediram mais na década do que os outros dois grupos.

A Tabela a seguir mostra como essas diferenças no acesso à escolarização se repletem nos níveis de alfabetismo:

Tabela X
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos segundo cor/raça

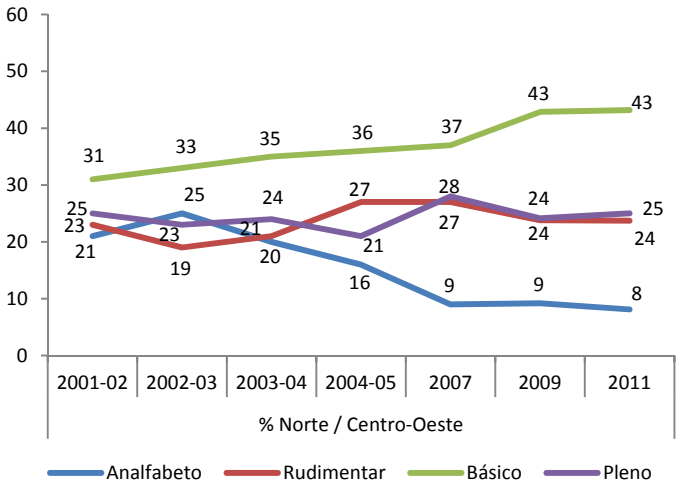
Níveis		Branca		Preta/negra		Parda	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		975	828	284	303	625	830
Analfabeto		9%	4%	16%	10%	15%	7%
Rudimentar		23%	16%	35%	26%	30%	24%
Básico		36%	48%	31%	44%	33%	48%
Pleno		31%	32%	18%	20%	23%	21%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabetos funcionais**	32%	20%	51%	36%	44%	31%
Básico e Pleno	**Alfabetizados funcionalmente**	68%	80%	49%	64%	56%	69%

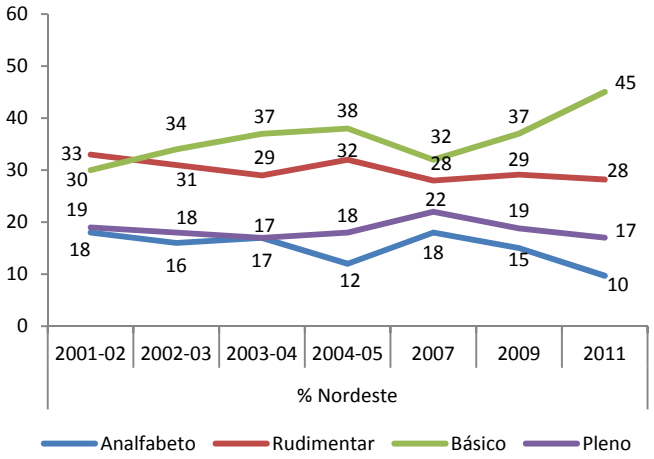
Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

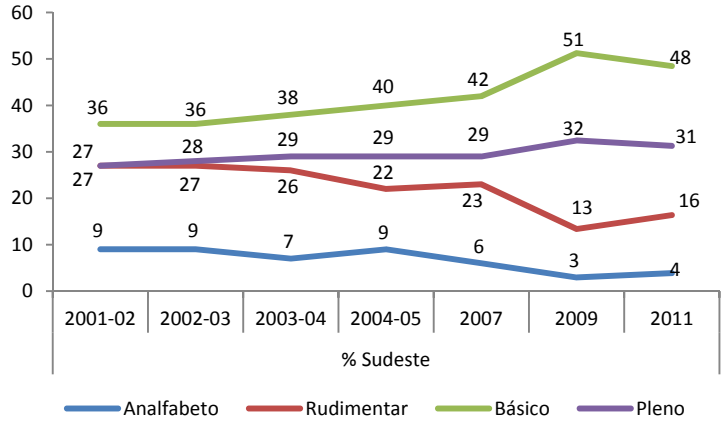
- Para os brancos, a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas atingiu 80% em 2011, ante 68% na primeira edição do Inaf. Essa melhora de 12 pontos percentuais deve-se, sobretudo, ao aumento da proporção de pessoas de nível básico, já que o nível pleno ficou praticamente estagnado no período considerado.
- Entre os pretos/negros, destaca-se a diminuição em 6 pontos percentuais de pessoas consideradas analfabetas. Além disso, a proporção de pessoas alfabetizadas funcionalmente atingiu 64% em 2011, frente aos 49% em 2001-2002, mais uma vez explicada pela elevação da proporção de pessoas consideradas de nível básico.
- Por fim, os pardos também assistiram a uma redução do número de analfabetos entre 2001-2002 e 2011, indo de 15% para 7%; o mesmo acontecendo para os de nível rudimentar, com diminuição em 6 pontos percentuais no período. Há um aumento de 13 pontos percentuais na proporção de pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, atingindo 69%, em 2011, ante 56%, em 2001-2002. Tal aumento deve-se, igualmente, à melhora das pessoas de nível básico.
- Em nenhum dos três grupos houve uma variação significativa da proporção de pessoas no nível pleno.

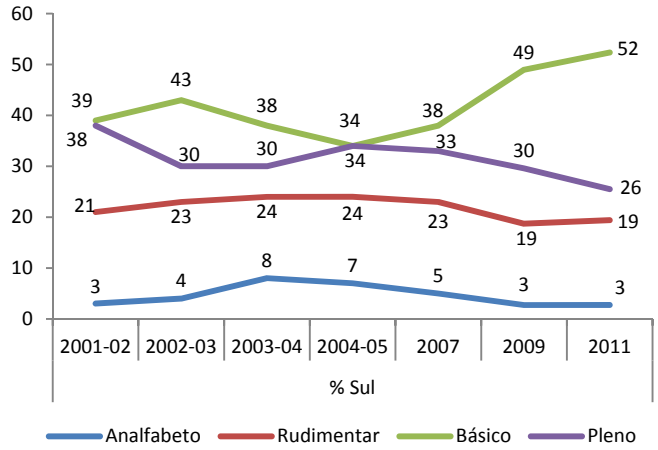
Evolução dos níveis de alfabetismo por regiões

Outro dado que merece destaque quando analisado ao longo da década é o da evolução do alfabetismo nas diferentes regiões do país. Como mostram os gráficos abaixo, houve aumento na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas em todas as regiões, exceto na região Sul.


60
50
40
30
20
10
0
2001-02
2002-03
2003-04
2004-05
2007
2009
2011
% Norte / Centro-Oeste
Analfabeto
Rudimentar
Básico
Pleno


60
50
40
30
20
10
0
2001-02
2002-03
2003-04
2004-05
2007
2009
2011
% Nordeste
Analfabeto
Rudimentar
Básico
Pleno





Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

O grande destaque é a região Nordeste que, em dez anos, conseguiu reverter a situação majoritária de analfabetismo funcional em 2001-2002, atingindo 62% de sua população entre 15 e 64 anos funcionalmente alfabetizadas em 2011.

Tabela XI
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por região

Níveis		Norte / Centro-Oeste		Nordeste		Sudeste		Sul	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		*289*	*308*	*531*	*546*	*885*	*854*	*295*	*294*
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabeto funcional**	44%	32%	51%	38%	36%	20%	23%	22%
Básico e Pleno	**Alfabetizado Funcionalmente**	56%	68%	49%	62%	64%	80%	77%	78%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Conforme os dados, destaca-se que:

- No período considerado, o percentual de analfabetos funcionais caiu 13 pontos no Nordeste, 16 no Sudeste, 12 no Norte/Centro-Oeste e 1 ponto no Sul, que desde o início da realização do Inaf apresentava o menor percentual de analfabetos funcionais em relação ao restante do país.

- Também houve redução do percentual de pessoas em nível rudimentar em todas as regiões, exceto no Norte/Centro-Oeste, que ficou no mesmo patamar ao longo da década.
- Houve aumento em mais de 10 pontos percentuais em todas as regiões, exceto a Sul, na proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas. Essa melhora deve-se, sobretudo, ao aumento das pessoas em nível básico.

Alfabetismo nas áreas urbanas e rurais

Ao longo da década considerada, houve melhora em ambas as áreas, com a manutenção de desigualdades em favor das áreas urbanas.

Tabela XII
Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por setor

Níveis		Urbano		Rural	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		1636	1684	339	279
Analfabeto		8%	5%	30%	14%
Rudimentar		26%	20%	34%	31%
Básico		36%	49%	25%	39%
Pleno		30%	27%	11%	16%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabeto funcional**	34%	24%	64%	44%
Básico e Pleno	**Alfabetizado Funcionalmente**	66%	76%	36%	56%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

Com base no levantamento:

- Há uma presença significativamente maior de analfabetos funcionais na área rural (44%) do que na área urbana (24%), ainda que os avanços da área rural tenham sido significativamente maiores na década.
- A proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas cresce 10 pontos percentuais nas áreas urbanas e 20 pontos percentuais nas rurais, sendo que em ambas o fator explicativo é o aumento da proporção de pessoas consideradas de nível básico.
- Há diminuição do percentual de analfabetos em ambas as áreas, sendo que a redução mais significativa acontece na área rural, com diminuição de 16 pontos percentuais no período considerado.

Pode-se afirmar que a melhora nos níveis de alfabetismo ocorre concomitantemente com a evolução positiva nos indicadores de escolaridade em ambas as áreas, com destaque para as melhoras nas áreas rurais, como mostram os dados do IBGE reportados na tabela abaixo:

Tabela XIII
Escolaridade da população por setor

Escolaridade	CENSO 2000		PNAD 2009	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sem escolaridade	7%	22%	7%	21%
Ensino Fundamental I	27%	48%	15%	32%
Ensino Fundamental II	29%	21%	24%	24%
Ensino Médio	27%	8%	38%	20%
Ensino Superior	10%	1%	16%	3%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

Balanço e perspectivas

Os dados do Inaf relativos à última década demonstram que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance de níveis mais altos, que são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos, a quem se assegura o acesso pelo menos ao ensino fundamental completo. Isto reforça a posição de que é necessário fortalecer a dimensão do alfabetismo – considerando o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita e de matemática – não apenas em processos de alfabetização inicial, mas sim ao longo de todo o ensino básico e na educação de jovens e adultos. Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Este parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década.

Os dados do Inaf reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o maior acesso, ainda que tenha contribuído para a redução do analfabetismo funcional, não foi suficiente para que o nível de alfabetismo da população evoluísse mais rapidamente para o nível pleno, que permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos.

Cabe afirmar que a qualidade não se refere apenas à quantidade de horas de estudo ou à ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas a um conjunto bem mais amplo de fatores como a adequação das escolas e currículos, a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos de sua vida.

Também é fundamental o constante investimento na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica. Assistimos no século XXI a uma séria crise de esvaziamento e desvalorização da profissão. Faltam profissionais em muitas regiões e áreas do conhecimento, sendo a formação inicial também insuficiente para dar conta da especificidade da educação de jovens e adultos. Tanto no ensino médio regular quanto na educação de jovens e adultos, observamos elevada evasão e uma escola inadequada ou preconceituosa em relação ao seu público, tido muitas vezes apenas como irreverente no caso dos jovens e menos capacitado no caso dos adultos, uma vez que já estariam muito atrasados em sua formação básica.

O Inaf Brasil consegue mostrar os resultados da educação escolar e continuada na população, fornecendo uma visão abrangente do problema. Permite uma visão de como agem de forma integrada a expansão das oportunidades educacionais e a piora/melhora da qualidade de ensino. Abarcando o conjunto da população, o Inaf mostra que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

SOBRE AS ENTIDADES ORGANIZADORAS

O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos que, com base nos 70 anos de experiência do Grupo IBOPE em pesquisa, desenvolve e dissemina propostas educacionais inovadoras que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, com vistas a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, a melhoria das condições de vida da população, assim como na inserção do país em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado.

Desde sua criação, no ano 2000, o Instituto Paulo Montenegro coordena o investimento social do Grupo IBOPE, confirmando sua atuação como uma empresa socialmente responsável, no Brasil e em outros 13 países da América Latina.

A Ação Educativa é uma organização não governamental fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A Ação Educativa acredita que a participação da sociedade em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e a assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas.

A capacidade de realização da Ação Educativa resulta do alto empenho de sua equipe e da confiança e colaboração de uma ampla rede de parceiros nacionais e internacionais. Compromisso com a qualidade, capacidade de inovar e articulação com atores-chave nos campos da educação e da juventude é o tripé que sustenta a história e as realizações da Ação Educativa.

Parte 1 – Anexo 5

Release para a imprensa do INAF 2011

Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década

O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011

Mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), lançam mais uma edição da pesquisa que completa uma década. Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Tabela I[7]
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)

Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabetos funcionais**	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	**Alfabetizados funcionalmente**	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%
	base	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*	*2002*

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011
Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Segundo Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro boa parte destes avanços é devida à universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo. Com efeito, de acordo com dados censitários produzidos pelo IBGE o número de

brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000-2010, como mostra a tabela abaixo.

Tabela II
Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE

Escolaridade	Censo 2000		PNAD 2009	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
TOTAL	**100%**	**108.665.519**	**100%**	**130.742.024**

Fonte: Censo Populacional IBGE 2000 e PNAD 2009

Entretanto, os dados do Inaf levantados no mesmo período indicam que estes avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Em ambos os casos essa proporção é inferior ao observado no início da década. O Inaf também revela que um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período.

Tabela III
Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

Níveis		Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		*797*	*536*	*555*	*476*	*481*	*701*	*167*	*289*
Analfabeto		30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar		44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico		22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno		5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
Analfabeto e Rudimentar	**Analfabetos funcionais**	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	**Funcionalmente alfabetizados**	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

"Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Este parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década", avalia Ana Lúcia. "Os dados reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o aumento da escolarização não foi suficiente para assegurar o pleno domínio de habilidades de alfabetismo: o nível pleno permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos".

Para Vera Masagão, coordenadora geral da Ação Educativa, os dados do Inaf mostram que a chegada de novos estratos sociais às etapas educacionais mais elevadas vem, muitas vezes, acompanhada da falta de condições adequadas para que estes estratos alcancem os níveis mais altos de alfabetismo, o que reforça a necessidade de uma nova qualidade para a educação escolar, em especial nos sistemas públicos de ensino. "Outro fator essencial para

avançar é o investimento constante na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica".

"Essa qualidade não envolve somente a quantidade de horas de estudo ou a ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas também fatores como a adequação das escolas e dos currículos a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas e a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos da vida", diz Vera.

"Ao longo desta década consolidou-se a tendência de ampliação das oportunidades educacionais para todos os brasileiros, com avanços importantes nas regiões e grupos sociais com menor renda. Por outro lado, evidenciou-se a preocupação com os níveis insuficientes de aprendizagem revelada pelas avaliações em larga escala do desempenho escolar, como a Prova Brasil, o ENEM e outros de âmbito estadual e municipal", analisa Vera. "Nesse contexto, muitas iniciativas, em âmbito governamental e não-governamental têm sido postas em marcha para transformar o direito de acesso à escola no efetivo direito a aprender, não só na escola como ao longo de toda a vida".

Resultados por segmentos populacionais

- As melhorias nos índices de pessoas funcionalmente alfabetizadas ocorrem em todas as faixas etárias, mas há persistências de proporções significativas de pessoas analfabetas entre os mais velhos. Em nenhuma das faixas etárias consideradas houve aumento significativo da proporção de pessoas no nível pleno.

- Há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo, uma vez que a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta a renda familiar. A evolução do Inaf nesses dez anos revela que os grupos que mais avançaram em termos de alfabetismo foram aqueles com renda de até dois salários mínimos, seguidos por aqueles com renda entre dois e cinco salários mínimos, sendo que a proporção de alfabetizados funcionalmente subiu de 44% para 60% e de 58% para 83%, respectivamente.

- Apesar da redução da desigualdade entre brancos e não brancos em termos de escolaridade ao longo da década 2001-2011, o Inaf aponta, por exemplo, que a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas atingiu 80% entre os brancos, 64% dentre os pretos/negros e 69% entre os pardos (o Inaf utiliza a mesma categoria cor/raça do IBGE, a partir da auto declaração dos sujeitos entrevistados).

- Analisando a evolução do alfabetismo ao longo da década nas diferentes regiões do país, um dado que merece destaque é a região Nordeste que, em dez anos, conseguiu reverter a situação majoritária de analfabetismo funcional em 2001-2002 (51%), atingindo 62% de sua população entre 15 e 64 anos funcionalmente alfabetizadas em 2011.

- Ao longo da década, observa-se, ainda, que houve melhora em relação ao alfabetismo tanto na área urbana quanto na rural. Embora o avanço da área rural tenha sido significativamente maior, persistem fortes desigualdades em favor das áreas urbanas: a proporção de analfabetos funcionais na área rural é de 44% e de 24% nas áreas urbanas.

Detalhes sobre estes e outros aspectos desta mais recente edição do Inaf podem ser encontrados no Informe de Resultados.

Sobre o Inaf

O Inaf avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional.

Criado em 2001, o Inaf Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas, representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Para essa edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

- **Analfabetos**: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
- **Alfabetizados em nível rudimentar**: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

ANALFABETOS FUNCIONAIS

- **Alfabetizados em nível básico**: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.
- **Alfabetizados em Nível pleno**: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS

SOBRE AS ENTIDADES ORGANIZADORAS

Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve e dissemina práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, um dos fatores que mais influenciam na diminuição das desigualdades sociais, na melhoria das condições de vida da população, assim como na inserção do país em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado.

Com a criação, no ano 2000, do Instituto Paulo Montenegro, o Grupo IBOPE confirma sua posição como uma empresa socialmente responsável, trabalhando com programas educacionais baseados nos conhecimentos em pesquisas da empresa, produto de mais de 65 anos de experiência no Brasil.

A Ação Educativa é uma organização não governamental fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A Ação Educativa acredita que a participação da sociedade em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e a assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas.

A capacidade de realização da Ação Educativa resulta do alto empenho de sua equipe e da confiança e colaboração de uma ampla rede de parceiros nacionais e internacionais. Compromisso com a qualidade, capacidade de inovar e articulação com atores-chave nos campos da educação e da juventude é o tripé que sustenta a história e as realizações da Ação Educativa.

Ação Educativa	**Instituto Paulo Montenegro**
Rua General Jardim, 660 - Vila Buarque	Alameda Santos, 2101 – Cerqueira César
01223-010 - São Paulo – SP - Brasil	01419-002 – São Paulo – SP - Brasil
Fone: +55 11 3151-2333	Fone: +55 11 3066-1708
www.acaoeducativa.org	www.ipm.org.br
comunica@acaoeducativa.org	ipm@ibope.com.br

Parte 1 – Anexo 6

Acompanhamento da repercussão dos resultados do INAF-2011

Veiculo	Título
Jornal Nacional	Cai pela metade n° de analfabetos, mas desempenho de alunos piora
Biblioteca da Escola Maria Silva	Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década
Guia do Estudante	Pesquisa revela que 38% do estudantes no ensino superior
Últimas notícias	Inaf diz que 38% dos alunos não sabem ler e escrever
Terra	Pesquisa: 26% dos brasileiros são 'plenamente alfabetizados'
R7	Para especialista, índice reflete a "popularização" do ensino ...
Tribuna do Norte - Natal	Ensino superior está perdendo qualidade
Agencia Brasil	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Rádio Jovem Pan Online	Brasil ainda sofre com o analfabetismo funcional
Forças Terrestres	No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente
Portal EBC	Pesquisa mostra que menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Mais nova FM	Alfabetismo funcional atinge 38% dos universitários no Brasil
Band FM	Menos de 30% são plenamente alfabetizados
Correio Braziliense	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Andi comunicação e direito	38% dos alunos do ensino superior não sabem ler e escrever
Carta na escola	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
CBN	Pesquisa mostra que entre estudantes do ensino superior, 38% não dominam habilidades básicas de leitura e escrita
Site Todos pela Educação	Apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente habilidades de leitura, escrita e matemática
180graus.com	38% dos alunos de ensino superior não dominam leitura e escrita
24 Horas News	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
A Cidade	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
A Crítica de Campo Grande	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
A Tarde	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
A Tarde	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
A Tribuna	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior

Agência Brasil	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Aquidauana News	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Band	Menos de 30% são plenamente alfabetizados
Banda B	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Bem Paraná	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Bom Dia	Menos de 30% são plenamente alfabetizados
Bonde	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Carta Capital	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Cidadeverde.com	Pesquisa diz: menos de 30% dos brasileiros são alfabetizados
CN10	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Correio Brasiliense	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa.
Correio do Povo	No Brasil, 38% dos universitários são analfabetos funcionais
D24am.com	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior no Brasil
DCI	Segundo pesquisa, menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Destak Jornal	38% dos universitários do país são semianalfabetos
Diário da Manhã	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Diário de Pernambuco	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Diário de S. Paulo on-line - SP	Menos de 30% são plenamente alfabetizados
Diário de Santa Maria	Em 10 anos, menos analfabetos
Diário do Grande ABC	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Diário do Pará	38% não sabem ler e escrever
Época Online	Quase 40% dos brasileiros com ensino superior têm nível insuficiente em leitura e escrita
Exame.com	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Extra Alagoas	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Fátima News	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Folha PE	No Ensino Superior, 38% não dominam Português
Gaz	38% dos estudantes do ensino superior são analfabetos funcionais, aponta pesquisa
Gaz	Menos de 30% da população é plenamente alfabetizada
Gazeta Online	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
iBahia	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
iG	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
IstoÉ Independente	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Jornal	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior

Cruzeiro do Sul	
Jornal da Mídia.com	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Jornal do Comércio	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Jornal do Commercio	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Jornal do Povo de Três Lagoas	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Jornal Pequeno	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Maiscomunidade.com	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Mídiamax	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Monitor Mercantil	38% dos que têm nível superior não são plenamente alfabetizados
montesclaros.com	38% dos universitários do Brasil não sabem ler e escrever plenamente
MSN – Notícias	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
NE 10	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
NE 10	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
O Norte de Minas	Quase 40% dos alunos de ensino superior não dominam leitura e escrita
O Debate	Somente 26% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
O Debate	Você é plenamente alfabetizado?
O Dia Online	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
O Estado de S. Paulo (impresso)	No ensino superior, 38%...
O Estado de S. Paulo	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
O Estado de S. Paulo (online)	No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente
O Girassol	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
O POVO Online	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
O Regional online	26% dos brasileiros são alfabetizados
O Repórter	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
O Tempo	Inaf diz que 38% dos alunos no ensino superior não sabem ler e escrever completamente
Odiario.com	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Odiario.com	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Olhar Direto	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa

Piauí Notícias	Pesquisa: Apenas 26% dos brasileiros são alfabetizados plenamente
Portal Bragança	Educação : Pesquisa aponta que menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Portal R7	Pesquisa revela que 38% dos alunos de ensino superior não dominam leitura e escrita
Portal Vermelho	38% dos universitários não dominam habilidades básicas
Portal Vermelho	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Portugal Digital	Pesquisa revela que menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Primeira Edição	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Posead	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino brasileiro
Repórter Diário	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Ribeirão Preto Online	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, segundo pesquisa
Só Notícias	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
SRZD	Pesquisa diz que apenas 26% da população é plenamente alfabetizada
Sul21.com.br	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Terra	Pesquisa: 26% dos brasileiros são 'plenamente alfabetizados'
Tribuna da Bahia	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Tribuna do Norte	Ensino superior está perdendo qualidade
Tribuna Hoje	No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever
Veja.com	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Veja.com - Blog Reinaldo Azevedo	A universidade da Era Apedeuta — No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente
Yahoo! Notícias	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
No Minuto	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Rádio Estadão ESPN	Entrevista INAF
Noticias BR	Pesquisa mostra que menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Resenha da Bahia	Inaf apresenta análise de alfabetismo funcional no Brasil
R7	Mais de um quarto da população é analfabeto funcional, diz estudo
Portal Piauense de Notícias	Mais de um quarto da população é analfabeto funcional, diz estudo
A Gazeta	4 em cada 10 universitários têm dificuldades para ler e escrever
A Folha de Nordestina	26% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
A Tribuna	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa

News	
Agência Folha	Estudo aponta que menos de 30% dos brasileiros têm alfabetização plena
Agora Notícias	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Canção Nova Notícias	Apenas 26% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Cenário MT	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Correio do Estado	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Diário de Araxá	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Diário de Taubaté	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Diário do Nordeste	Alfabetização plena atinge 26%
Diário Regional	Mais de um quarto da população é analfabeto funcional, diz estudo
Eco Debate	Inaf: No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente
Exame.com	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
Gazeta de Alagoas	Brasil tem baixo nível de alfabetização
Gazeta do Povo	26% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Gazeta Maringá	26% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Guiadigital.info	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Instituto Recriando	Somente 35% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Jornal de Notícias	Apenas 35% dos brasileiros com ensino médio são plenamente alfabetizados
Notícias BR	Pesquisa mostra que menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
O Serrano	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
O Vale	Apenas 26% dos brasileiros são alfabetizados
Portal R7	Mais de um quarto da população é analfabeto funcional, diz estudo
Rondoniaaovivo	EDUCAÇÃO - Segundo pesquisa menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
Surgiu	Quase 40% dos brasileiros com ensino superior têm nível insuficiente em leitura e escrita
Terra	Especialistas: propostas dinâmicas podem ajudar na alfabetização
Tesouras Notícias	Menos de 30% dos brasileiros são totalmente alfabetizados
ONG Todos pela Educação	Alfabetização plena atinge 26%
Dourados News	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados

Bonito Notícias	Pesquisa afirma que menos de 30% dos brasileiros estão plenamente alfabetizados
Site Ecodebate	Inaf: No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente
JD Amazonas	Menos de 30% da população é plenamente alfabetizada
Rádio Amazonas	Entrevista INAF
Isto é Piaui	Alfabetismo funcional
Rede Imprensa Livre	4 EM CADA 10 UNIVERSITÁRIOS NÃO SABEM ESCREVER
iBahia	Brasil precisa buscar nova qualidade para educação nas escolas, alerta pesquisa
Jornal Cidade	Menos de 30% dos brasileiros são plenamente alfabetizados, diz pesquisa
Jornal Agora	Parem as máquinas! Ou como diria o irreverente Macaco Simão: buemba, buemba....
Jornal O Fluminense	Alfabetismo funcional
Agora - O Jornal do Sul	Parem as máquinas! Ou como diria o irreverente Macaco Simão: buemba, buemba....
Diário de Cuiabá	Alfabetismo funcional
Jornal do Brasil	A cegueira do poder prejudica a educação
Primeira Edição	Universitários brasileiros são considerados analfabetos funcionais
Exame online	38% dos formados têm nível insuficiente de leitura e escrita
Radio Super Tupi	Entrevista INAF
Brasil Econômico	Alfabetização plena evolui pouco no Brasil
O Estado de S. Paulo - Opinião	Para romper com o analfabetismo funcional
Gazeta do Povo	Taxa de alfabetização plena no Brasil está estagnada há 10 anos
Folha Universal	Universitários "analfabetos"
Correio da Cidade	Jovens que não sabem ler no ensino superior
Aprendiz Legal	Instituto Paulo Montenegro avaliou os níveis de alfabetização da população de 15 a 64 anos no País
Bom Dia	Não sabem ler nem escrever
Nova Escola	Inaf: cai analfabetismo no País, mas desafio ainda é gigante
A Gazeta	Três em cada quatro brasileiros não dominam leitura
Planeta educação	Analfabetismo Funcional

Rádio Universitária	Reportagem INAF
Jornal Nacional (série especial)	Universidades baixam nível de ensino e geram candidatos despreparados

Parte 1 – Anexo 7

Exemplos de matérias jornalísticas divulgando dados do Inaf

O Estado de São Paulo

http://www.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-revela-baixa-qualidade-do-ensino-superior,901384,0.htm

Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior

17 de julho de 2012 | 9h 54

- Notícia

LUIS CARRASCO - Agência Estado

Entre os estudantes do ensino superior, 38% não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa. O indicador reflete o expressivo crescimento de universidades de baixa qualidade.

Criado em 2001, o Inaf é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado em uma amostra nacional de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos. Elas respondem a 38 perguntas relacionadas ao cotidiano, como, por exemplo, sobre o itinerário de um ônibus ou o cálculo do desconto de um produto.

O indicador classifica os avaliados em quatro níveis diferentes de alfabetização: plena, básica, rudimentar e analfabetismo. Aqueles que não atingem o nível pleno são considerados analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de ler e escrever, mas não conseguem interpretar e associar informações.

Segundo a diretora executiva do IPM, Ana Lúcia Lima, os dados da pesquisa reforçam a necessidade de investimentos na qualidade do ensino, pois o aumento da escolarização não foi suficiente para assegurar aos alunos o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita.

"A primeira preocupação foi com a quantidade, com a inclusão de mais alunos nas escolas", diz Ana Lúcia. "Porém, o relatório mostra que já passou da hora de se investir em qualidade."

Segundo dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), cerca de 30 milhões de estudantes ingressaram nos ensinos médio e superior entre 2000 e 2009. Para a diretora do IPM, o aumento foi bom, pois possibilitou a difusão da educação em vários estratos da sociedade. No entanto, a qualidade do ensino caiu por conta do crescimento acelerado.

"Algumas universidades só pegam a nata e as outras se adaptaram ao público menos qualificado por uma questão de sobrevivência", comenta. "Se houvesse demanda por conteúdos mais sofisticados, elas se adaptariam da mesma forma."

Para a coordenadora-geral da Ação Educativa, Vera Masagão, o indicativo reflete a "popularização" do ensino superior sem qualidade. "No mundo ideal, qualquer pessoa com uma boa 8.ª série deveria ser capaz de ler e entender um texto ou fazer problemas com porcentagem, mas no Brasil ainda estamos longe disso."

Segundo Vera, o número de analfabetos só vai diminuir quando houver programas que estimulem a educação como trampolim para uma maior geração de renda e crescimento profissional. "Existem muitos empregos em que o adulto passa a maior parte da vida sem ler nem escrever, e isso prejudica a procura pela alfabetização", afirma.

Jovens e adultos
Entre as pessoas de 50 a 64 anos, o índice de analfabetismo funcional é ainda maior, atingindo 52%. De acordo com o cientista social Bruno Santa Clara Novelli, consultor da organização Alfabetização Solidária (AlfaSol), isso ocorre porque, quando essas pessoas estavam em idade escolar, a oferta de ensino era ainda menor.

"Essa faixa etária não esteve na escola e, depois, a oportunidade e o estímulo para voltar e completar escolaridade não ocorreram na amplitude necessária", diz o especialista.

Ele observa que a solução para esse grupo, que seria a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda tem uma oferta baixa no País. Ele cita que, levando em conta os 60 milhões de brasileiros que deixaram de completar o ensino fundamental de acordo com dados do Censo 2010, a oferta de vagas em EJA não chega a 5% da necessidade nacional.

"A EJA tem papel fundamental. É uma modalidade de ensino que precisa ser garantida na medida em que os indicadores revelam essa necessidade", diz Novelli. Ele destaca que o investimento deve ser não só na ampliação das vagas, mas no estímulo para que esse público volte a estudar. Segundo ele, atualmente só as pessoas "que querem muito e têm muita força de vontade" acabam retornando para a escola.

Ele cita como conquista da EJA nos últimos dez anos o fato de ela ter passado a ser reconhecida e financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). "Considerar que a EJA está contemplada no fundo que compõe o orçamento para a educação é uma grande conquista." As informações são do jornal **O Estado de S.Paulo**.

Revista Nova Escola

http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/cai-analfabetismo-pais-desafio-ainda-gigante-693353.shtml

Inaf: cai analfabetismo no País, mas desafio ainda é gigante

Entenda como o analfabetismo está distribuído no Brasil e veja exemplos de questões comentadas do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)

Elisângela Fernandes (novaescola@atleitor.com.br)

Compartilhe

Envie por email Imprima

Recentemente divulgados, os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) de 2011 revelam que 27% da população são analfabetos funcionais - o que representa um contingente de mais de 35 milhões. Apesar de grave, esse cenário já foi pior: 39% em 2001, ano em que o levantamento foi feito pela primeira vez.

Realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, o Inaf avalia por meio de uma prova as habilidades de leitura, escrita e matemática da população de 15 a 64 anos. Os resultados são distribuídos em analfabeto e alfabetismo rudimentar, básico e pleno. São considerados analfabetos funcionais aqueles que ficam nesses dois primeiros níveis.

- Inaf: comentários sobre as questões de leitura e escrita
- Inaf: comentários sobre as questões de Matemática

Apesar da redução no número de analfabetos funcionais, Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, alerta para a estagnação no percentual de pessoas plenamente alfabetizadas. *(veja a evolução na tabela abaixo)*

Ao analisar esse cenário, ela explica que a ampliação do acesso à escola, que ocorreu principalmente nas décadas de 1990 e 2000, contribuiu para que o País retirasse as pessoas da condição de analfabetismo. No entanto, ela alerta que somente um forte investimento na qualidade do ensino é capaz de ampliar o número de cidadãos com alfabetização plena. "Esse é um salto que só a qualidade pode dar", conclui.

INAF - Evolução do Indicador

INAF – Evolução do Indicador							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004 - 2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Inaf - evolução do indicador

Entenda o que está por trás de cada nível:

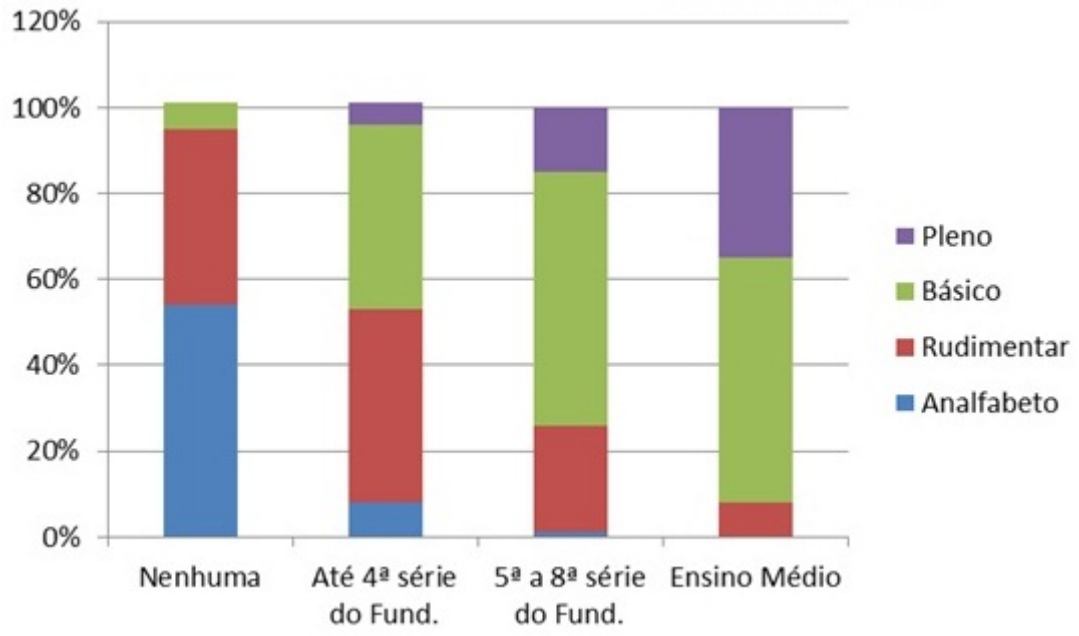
Analfabetos Funcionais
- Analfabeto:
1. Leitura e Escrita: Não consegue realizar tarefas simples como a leitura e a escrita de palavras e frases.
2. Matemática: Pode ler apenas números familiares, como números de telefone, preços, etc.

- Rudimentar:
1. Leitura e Escrita: Localiza uma informação explícita em textos curtos e familiares, como em um anúncio ou em uma pequena carta.
2. Matemática: Lê e escreve números usuais, realiza operações simples.

Funcionalmente alfabetizadas
- Básico:
1. Leitura e Escrita: Lê e compreende textos de média extensão, é capaz de localizar informações, ainda que para isso seja necessário realizar pequenas inferências.
2. Matemática: Lê números na casa dos milhões, resolve problemas envolvendo uma sequência simples de operações e tem noção de proporcionalidade. No entanto, tem limitações com operações que envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

- Pleno:
1. Leitura e Escrita: Compreende e interpreta textos em diferentes situações usuais. Mesmo com os mais longos, analisa e relaciona suas partes, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e faz inferências e sínteses.
2. Matemática: Resolve problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Quanto maior a escolaridade, menor o analfabetismo

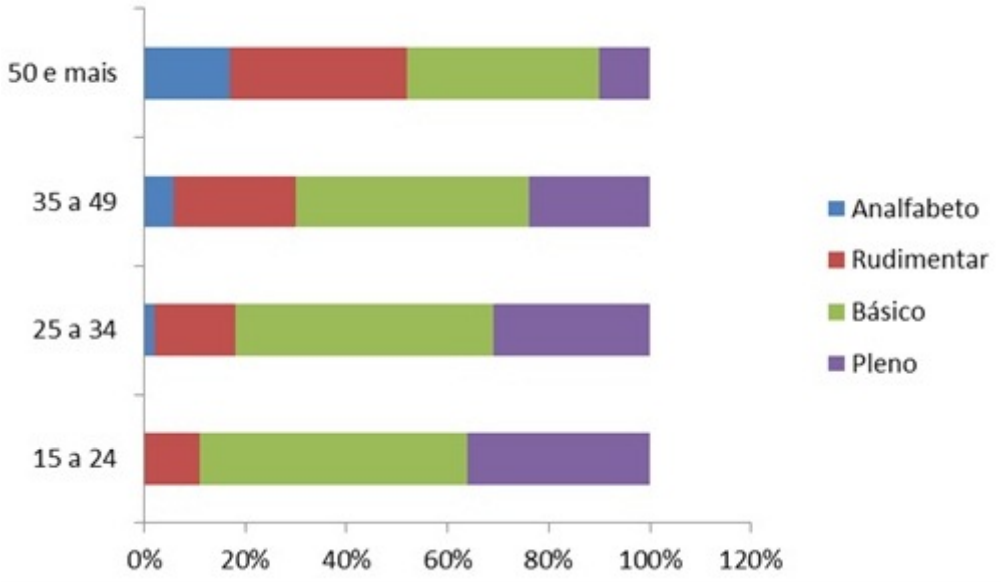


Fonte: Inaf 2011/2012

Parece óbvio, mas a escolaridade é a variável com maior efeito sobre a redução do analfabetismo. De acordo com os resultados, 53% das pessoas que estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental são analfabetos funcionais, já quem estudou da 5ª a 8ª série, esse percentual cai para 26%.

No entanto, os resultados confirmam que não dá para ampliar o acesso à Educação sem garantir a qualidade do ensino. Ainda são muitos os que passam pelos bancos escolares sem aprender: 8% dos que concluíram o Ensino Médio estão na condição de analfabetos funcionais.

Uma dívida histórica com a Educação



Fonte: Inaf 2011/2012

Para os especialistas, o grande desafio é acabar com o problema entre a população mais velha que não teve a oportunidade de estudar: 30% dos brasileiros de 35 a 49 anos são analfabetos funcionais. Esse percentual chega a 52% entre aqueles com 50 ou mais.

Além disso, o Censo Demográfico de 2010 demonstra que 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não tiveram nenhuma instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto, o que representa 45% da população. Apesar de esse contingente ser um público em potencial de alunos na EJA, somente 4 milhões estavam matriculados em 2011, de acordo com o Censo Escolar feito pelo Ministério da Educação.

"A boa notícia é que conseguimos fechar a torneira do analfabetismo absoluto", comenta Roberto Catelli Júnior, coordenador do programa de EJA da Ação Educativa (veja o gráfico abaixo). Pela primeira vez, o percentual de pessoas de 15 a 24 anos no nível mais baixo do Inaf é zero.

Veja a publicação completa com os resultados do Inaf 2011/2012

dos do Inaf 2011/2012

Parte 1 – Anexo 8

Programação do Seminário INAF – Dez. 2012

Seminário Técnico INAF
3 e 4 de dezembro de 2012

Organizadores

Ação Educativa: Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Jr. e Luis Serrao.
CENPEC: Antônio Augusto Batista Gomes
Instituto Paulo Montenegro (IPM): Ana Lima e Fernanda Cury.
Secretaria do Seminário: AM3 Eventos.

Organização

ação educativa
INSTITUTO Paulo Montenegro AÇÃO SOCIAL DO IBOPE
CENPEC 25 anos

Apoio

Fundação Volkswagen
Itaú Fundação Itaú Social
global

2001-2011: perspectivas e visões do alfabetismo no Brasil

inaf INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL

Seminário Técnico INAF
Perspectivas e visões do alfabetismo no Brasil: 2001-2011

3 e 4 de dezembro 2012
Auditório da Ação Educativa.
Rua General Jardim, 660
Vila Buarque. São Paulo (SP)

2001-2011: perspectivas e visões do alfabetismo no Brasil

03/12

Abertura	**10:00** **10:10**	Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa), Antônio Augusto Gomes Batista (CENPEC) e Ana Lima (IPM)	
Concepção, história e metodologia do INAF	**10:10** **10:25**	Ana Lima (IPM)	10 anos do INAF – 2001-2011
	10:25 **10:45**	Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa) e Maria da Conceição Reis Fonseca (UFMG)	Metodologia INAF
Bloco Matriz e concepções do Inaf *Vera Masagão Ribeiro (moderadora)*	**10:45** **12:30**	Márcia Mendonça (UNICAMP)	Análise de descritores e comportamento de itens na perspectiva dos letramentos
		Maria da Conceição Reis Fonseca (UFMG)	Análise de descritores e comportamento de itens em numeramento
		Alicia Maria C. Bonamino (PUC-RIO); Carla V. Coscarelli (CEALE/FALE/UFMG); Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)	Aproximações possíveis entre matrizes do SAEB, PISA e INAF em letramento
		Maria Tereza Carneiro Soares (UFPR) e Regina Buriasco (UEL)	Do PISA ao INAF: fundamentos das escolhas realizadas na composição dos itens de matemática.
		Antônio Miguel (UNICAMP) e Ana Regina Lanner (UNICAMP)	Jogos de linguagem que envolvem as tarefas
	12:30	**Discussões acerca dos temas da manhã**	
	13:30	**Almoço**	
Bloco Alfabetismo e Práticas Culturais *Roberto Catelli (moderador)*	**14:30** **16:15**	Antônio Augusto Gomes Batista (CENPEC) e Cláudia Lemos Vóvio (UNIFESP)	Práticas de leitura dos brasileiros
		Delaine Cafiero (CEALE/FALE/UFMG) e Ceris Ribas (CEALE/UFMG)	Práticas escolares e alfabetismo: a construção do leitor
		Roxane Rojo (UNICAMP)	Práticas de letramento em meio digital
		Maria Carolina Nogueira Dias e Fernanda Rosa (FGV/Mestrado)	Indicador de alfabetismo digital
		Maria Manuela Martins Soares David (UFMG)	Relações entre escolaridade e práticas em matemática
	16:15	**Café**	
Bloco Alfabetismo e políticas públicas na última década *Ana Lima (moderadora)*	**16:30** **17:00**	André Lázaro (UERJ) e Jorge Teles (Biblioteca Nacional)	Alfabetismo no Brasil: uma abordagem de política pública
		Maria Clara Di Pierro (USP)	Avaliação crítica das políticas e seu alcance (2001-2011)
	17:15	**Discussões acerca dos temas da tarde**	

04/12

2001-2011: perspectivas e visões do alfabetismo no Brasil

		Maria Celeste Reis F. de Souza (UNIVALE)	Relações de gênero e letramento
Bloco Fatores associados (Condicionantes do alfabetismo) *Maria da Conceição Reis Fonseca (moderadora)*	**09:30** **10:15**	Naércio Aquino Menezes Filho (IFB-USP)	Determinantes da Evolução do Alfabetismo ao longo do tempo
		Maria Teresa Alves (UFMG) e Francisco Soares (UFMG)	Fatores associados a desempenho
		Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa)	Relações raciais e alfabetismo
		Eliane Ribeiro (UNIRIO)	Juventude e alfabetismo
Ana Lima (moderadora)	**10:15** **11:30**	Maria do Pilar Lacerda (ex-Secretária de Educação Básica do MEC) e Mauro Silva (Diretor DPEJA – SECADI/MEC)	Comentários e sugestões sob o ponto de vista de gestores da educação púbica
	11:30	**Café**	
Bloco Reflexos (Consequências e impactos do alfabetismo) Antônio Augusto Gomes Batista (moderador)	**11:45** **12:45**	Solange Maria Novis Ribeiro (SESI) e Roberto Catelli (Ação Educativa)	Alfabetismo no mundo do trabalho: a experiência do polo de Camaçari.
		Marcia Cavallari (IBOPE), Silvia Cervellini (IBOPE) e Helio Gastaldi (IBOPE)	Impactos do alfabetismo na sociedade brasileira
		Luiz Márcio Imenes	Numeramento e mundo do trabalho
Efeitos da abrangência e a qualidade de educação sobre o Analfabetismo Funcional no Brasil	**12:45** **13:00**	Tufi Machado Soares (CAED/UFJF) Carlos Contreras	INAF e avaliação em larga escala
	13:00	**Almoço**	
Vera Masagão Ribeiro, Antônio Augusto Gomes Batista e Ana Lucia Lima (moderadores)	**14:00**	Discussões acerca dos temas da manhã	
	15:00 **15:30**	Representantes da Fundação Itaú Social e Fundação Volkswagen	Comentários e sugestões sob o ponto de vista do investimento social privado
	15:30 **16:00**	Conclusões e encaminhamentos	

Parte 1 – Anexo 9

Mini Currículos – Seminário Técnico do INAF

Alícia Maria Catalano Bonamino

Alícia Maria Catalano Bonamino possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1984), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pesquisadora do laboratório de Avaliação da EducaÇào LAEd. Tem experiência de pesquisa e ensino na área de Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e desigualdades educacionais.

Ana Lucia D´Império Lima

Ana Lúcia é Economista. Iniciou sua carreira de pesquisa na Itália e, a partir de 1987, no IBOPE, em São Paulo. Coordenando a área de pesquisa de Mídia, liderou a expansão das operações do IBOPE para 12 países da America Latina. Assumiu a Direção Executiva do Instituto Paulo Montenegro - entidade sem fins lucrativos apoiada pelas empresas do Grupo IBOPE para atuar em projetos na área de educação e mobilização comunitária - em 2005.

À frente do Instituto Ana Lúcia é responsável pela concepção e disseminação dos programas “Nossa Escola Pesquisa sua Opinião” e “PerguntAção”, bem como pela coordenação do Inaf- Indicador de Alfabetismo Funcional. Tem também atuado em parceria com outras organizações e programas de investimento social em projetos de pesquisa nas áreas de educação e avaliação.

Ana Elisa Ribeiro

Ana Elisa Ribeiro é doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e tecnologia) e mestre em Estudos Linguísticos (Cognição, linguagem e cultura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também se bacharelou e licenciou em

Letras/Português. É pós-doutora em Comunicação pela PUC-Minas (2009-2010), com pesquisa sobre layout e leitura. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. É coordenadora adjunta do Núcleo de Pesquisa em Produção Editorial da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). É professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde ministra disciplinas na graduação em Letras (Tecnologias da Edição) e no mestrado em Estudos de Linguagens. Foi editora-chefe da revista Educação & Tecnologia, além de coordenadora geral de divulgação científica e tecnológica e coordenadora geral do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do CEFET-MG. Atualmente, é coordenadora adjunta do PPG em Estudos de Linguagens. Presta assessorias na área de edição, tendo trabalhado em diversas casas editoriais mineiras. Foi parecerista do PNBE e atua como referee de diversas revistas e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). É líder do grupo de pesquisa (CNPq) Escritas Profissionais e Processos de Edição. Tem diversos textos publicados em livros e revistas, especialmente com relatos de pesquisa em temas como: tecnologias e educação; história das tecnologias da escrita e da leitura; formação e atuação de editores e revisores; letramentos, leitura e novas tecnologias. Também tem produção cultural, atuando como cronista do Digestivo Cultural (SP) desde 2003. É autora de livros de poesia e de publicações literárias coletivas no Brasil e em Portugal.

André Luiz de Figueiredo Lázaro

André Luiz de Figueiredo Lázaro possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1977), mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990) e doutorado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Teoria da Comunicação.

Anna Regina Lanner de Moura

Anna Regina Lanner de Moura possui graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1975), mestrado em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Atualmente é ms3 da Universidade

Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação conceitual, educação conceitual matemática, desenvolvimento conceitual, atividade de ensino e ensino de matemática.

Antônio Augusto Gomes Batista

Antônio Augusto Gomes Batista é graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985), realizou seus cursos de mestrado (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996). Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação dessa Universidade e docente convidado do Curso de Especializacíon y Maestría en Escritura y Alfabetizacíon da Universidade Nacional de La Plata (Argentina). Desenvolveu estudos de pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Atuou como "visiting scholar" na University of Tennessee at Knoxville e como professor visitante na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Foi professor da Faculdade de Educação da UFMG entre 1990 e 2012. Seus principais interesses de pesquisa se voltam - no quadro da construção das desigualdades escolares - para a alfabetização e a cultura escrita, assim como para a produção dos saberes escolares na disciplina Português. Para isso, dedica-se ao estudo da interação em sala de aula, da imprensa didática e dos manuais escolares, assim como do perfil sócio-cultural dos docentes de Língua Portuguesa. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG está vinculado à linha de pesquisa "Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos" e ao "Observatório Sociológico Família e Escola" (Osfe). Atualmente dirige a Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em São Paulo.

Antonio Miguel

Antonio Miguel possui graduação em pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1976), mestrado em pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História, Filosofia e Educação Matemática, atuando

principalmente nos seguintes temas: educação matemática, história da matemática, história da educação matemática, filosofia da educação matemática e história na educação matemática. Desde os últimos 5 anos, suas pesquisas vêm também incidindo sobre as relações entre educação matemática, práticas socioculturais e discursivas e práticas escolares e não escolares de mobilização de cultura matemática.

Carla Viana Coscarelli

Carla Viana Coscarelli é professora associada da Faculdade de Letras da UFMG, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela FALE UFMG, Pós-doutora em Ciências Cognitivas pela Universidade da Califórnia, San Diego. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre leitura, focalizando recentemente a leitura de hipertextos e a leitura em ambientes digitais. Autora de livros como Hipertextos na teoria e na prática, Letramento digital, Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar e Livro de Receitas do professor de português (Editora Autêntica).

Carlos Alberto Huaira Contreras

Graduado em Estatística pela Universidade Mayor de San Marcos (Lima-Peru). Consultor nas áreas de pesquisa de mercado e pesquisas sociais. Atua na assessoria estatística em análises especiais e ministra treinamentos/cursos sobre teoria estatística, métodos estatísticos e suas aplicações. Desde 2010 atua como consultor do Instituto Paulo Montenegro (IPM) em temas relacionados ao Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF). Atuou na Bayes Forecast Sistemas de Atenção Dinâmica Ltda. em análise de informação e geração de modelos estatísticos de previsão, no IBOPE Midia Information participando em auditorias técnicas e na assessoria sobre metodologias e tratamento estatísticos das empresas IBOPE na América Latina e como pesquisador do projeto RURBANO do Núcleo de Economia Agrícola (NEA) do Instituto de Economia (IE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As áreas de trabalho são: modelagem estatística aplicada a ciências sociais e marketing, modelos de regressão e séries temporais;

Ceris Salete Ribas da Silva

Ceris Salete Ribas da Silva possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1982), graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983), mestrado e doutorado em Educação - Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1995) (2003) e pós-doutorado pela UNICAMP (2010). Atuou como professora do Ensino Fundamental no período de 1977-1997 nas funções de docente e coordenadora pedagógica. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, formação de professores, políticas educacionais e livros didáticos de alfabetização.

Claudia Lemos Vóvio

Claudia Lemos Vóvio é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1999) e doutora em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (2007). É Professora Doutora da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação Educação e Saúde. Em 2006, ganhou o Prêmio Jabuti na categoria material didático com o livro Viver, aprender - Alfabetização de Jovens e Adultos e, em 2007, recebeu o Prêmio Crefal outorgado a melhores teses em educação de jovens e adultos. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, alfabetização, letramento, formação de educadores e currículo.

Delaine Cafiero Bicalho

Delaine Cafiero Bicalho é professora associada da Faculdade de Letras da UFMG. Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Doutora em Linguística pela UNICAMP. Interesses de pesquisa: leitura, produção de textos, alfabetização, letramento, formação de professores.

Eliane Ribeiro Andrade

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF, mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação-IESAE, da Fundação

Getúlio Vargas - FGV e pós-graduada em Avaliação de Programas Sociais e Educativos pelo International Development Research Center e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Tem experiência na área da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, juventude e políticas públicas, com ênfase na pesquisa e avaliação.

Fernanda Rosa

Fernanda Rosa é socióloga, formada pela Universidade de São Paulo (USP) e atua há mais de 6 anos na área de pesquisa. É mestra em Gestão e Políticas Públicas na Fundação Getúlio Vargas em São Paulo (FGV), com a dissertação 'Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs' (2012). Atualmente é Consultora da OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura em projeto da área de Direitos Humanos para a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Hélio Gastaldi

Hélio Gastaldi é bacharel em Comunicação pela Faculdade Casper Líbero, com pós-graduação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Integra a equipe do Grupo IBOPE há 22 anos, sendo os últimos 15 dedicados ao atendimento a clientes dos mais diferentes perfis e portes, com especialização e aprofundamento em pesquisas de opinião pública e política. Atualmente, o executivo exerce o cargo de diretor de atendimento e planejamento, sendo responsável pelo atendimento a clientes como Instituto Ethos de Responsabilidade.

Jorge Teles

Jorge Teles, economista, formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Economia pela Universidade Federal Fluminense. Como professor universitário, atuou na Universidade Cândido Mendes e na Universidade Federal

Fluminense. Servidor público da carreira de Especialistas em Política Pública e Gestão Governamental, exerceu suas funções nos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Assistência Social, da Educação e da Cultura, bem como na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Como pesquisador social, trabalhou no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e no Observatório do Mercado de Trabalho - MTE. No Ministério da Assistência Social desempenhou o papel de gerente de projetos de avaliação de programas sociais. No Ministério da Educação exerceu as funções de Coordenador-Geral de Avaliação Educacional, Diretor de Avaliação e Informações Educacionais e Diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Na Secretaria de Direitos Humanos foi Coordenador-Geral de Informações e Indicadores em Direitos Humanos. No Ministério da Cultura, assumiu a Coordenação-Geral de Economia do Livro. Atualmente trabalha na Fundação Biblioteca Nacional, instituição responsável no Sistema MinC pelas políticas de livro e leitura no Brasil.

José Francisco Soares

O professor José Francisco Soares tem mestrado em Estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pela University of Wisconsin - Madison (1981) e pós-doutorado em Educação pela University of Michigan Ann Arbor (2002). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho Consultivo do INEP e membro do Conselho Técnico do INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - México). Membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação. Sua atuação acadêmica está concentrada na área Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, e Políticas Educacionais, com ênfase em medidas de resultados educacionais e cálculo e explicação do efeito das escolas de ensino básico brasileiras.

Luiz Márcio Imenes

Luiz Márcio Imenes é Engenheiro civil pela Escola Politécnica da USP, Licenciado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema, Mestre em Educação Matemática pela Unesp – Rio Claro, Professor em cursos de formação de professores e Autor de textos escolares de Matemática.

Márcia Cavallari Nunes

Márcia Cavallari Nunes é bacharel em estatística pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado em Ciências Políticas com concentração em Pesquisas de Opinião Pública pela Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Está há 30 anos no IBOPE e ocupa atualmente o cargo de CEO do IBOPE Inteligência. A executiva também integra o Conselho do Centro de Estudos de Opinião Pública da Universidade de Campinas (CESOP-Unicamp).

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça é Mestre e doutora em Linguística pela UFPE, atualmente integra o corpo docente da Universidade Campinas (SP), no Departamento de Linguística Aplicada (área de língua materna). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, focando suas pesquisas em letramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, gêneros do discurso, materiais didáticos, organização curricular, análise linguística e quadrinhos.

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em Ciencias de la Educación pelo Instituto Enrique José Varona. Possui experiência profissional na Educação Básica como docente e gestora educacional em escolas e órgãos do sistema de ensino. Nos últimos anos atuou como docente no Ensino Superior em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. Seus estudos concentram-se na área da Educação de Pessoas Jovens e Adultas- EJA, Educação Matemática e Estudos Territoriais em interface com o campo da Educação. Como pesquisadora do CNPq desenvolve pesquisa sobre relações de gênero, educação e sistema prisional.

Maria Clara Di Pierro

Maria Clara Di Pierro é graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980), é Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 2005 é professora doutora da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo, atuando na Graduação e na Pós Graduação. Em 2011-2012 realizou estágio pós doutoral no Teachers College, Columbia University. Sua experiência tem ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e educação de jovens e adultos, políticas educacionais, educação do campo, educação popular.

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca é professora da Faculdade de Educação da UFMG. Licenciada em Matemática (UFMG), Mestre em Educação Matemática (UNESP), Doutora em Educação (UNICAMP). Coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG e líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Numeramento. Consultora do INAF e coordenadora do Polo MG do Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião - NEPSO.

Maria do Pilar Lacerda

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, ex-secretária de Educação de Belo Horizonte; ex-presidente Nacional da Undime; ex-secretária de Educação Básica do MEC; atualmente atua como Diretora da Fundação SM.

Maria Manuela Martins Soares David

Maria Manuela Martins Soares David possui graduação em Matemática (licenciatura) pela Universidade do Porto (1974) e doutorado em Educação Matemática - University of London (1983). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seus trabalhos, na área de Educação Matemática, estão relacionados principalmente com os seguintes temas: interações professor-alunos, participação e aprendizagem em salas de aula de matemática, caracterização da atividade matemática escolar, formação de professores que ensinam matemática.

Maria Teresa Gonzaga Alves

Maria Teresa Gonzaga Alves é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Grupo de Avaliação

e Medidas Educacionais (GAME). Tem mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Educação pela UFMG. Pesquisa temas relacionados ao efeito das escolas, estratificação e equidade educacional.

Maria Tereza Carneiro Soares

Maria Tereza Carneiro Soares possui graduação em Licenciatura Em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1976), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1988) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, ensino fundamental, avaliação em matemática, formação continuada de professores e formação do professor.

Mauro José da Silva

Mauro José da Silva possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), graduação em Licenciatura Em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1986), especialização em Estudos Avançados Em Ecologia Humana nas Zonas pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1994). Atualmente é estatutário da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Naércio Aquino Menezes Filho

Naércio Aquino Menezes Filho possui graduação em Economia pela Universidade de São Paulo (1986), mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Economia pela University College London (1997). Atualmente é Professor Titular (cátedra IFB) e Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, Professor Associado da Universidade de São Paulo e Consultor da Fundação Itaú Social. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Capital Humano e Organização Industrial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, mercado de trabalho, distribuição de renda, produtividade, tecnologia e desemprego.

Regina Luzia Corio de Buriasco

Regina Luzia Corio de Buriasco possui graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo André Sp (1972), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, ensino e aprendizagem de matemática, resolução de problemas, avaliação em matemática e produção escrita em matemática.

Roberto Catelli Junior

Roberto Catelli Junior possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é doutorando da área de Política, Estado e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É coordenador do programa de Educação de Jovens e Adultos da ONG Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa. É consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Informação (INEP) para avaliações de larga escala. Atua também como consultor para a organização de currículos de redes públicas. Tem experiência na área de ciências humanas, com ênfase na prática de ensino em História.

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Roxane Helena Rodrigues Rojo possui graduação em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1974), mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981) e doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Fez estágio de Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart. Atualmente, é professora livre docente (MS5-

1) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos.

Solange Maria Novis Ribeiro

Solange Maria Novis Ribeiro é Pedagoga (UFBA), com Especialização em Gestão Empresarial (FGV) e Gestão Social (UFRJ). Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social (UFBA/MCT); Com atuação há 21 anos no SESI, criou e gerenciou o Núcleo de Educação do Trabalhador da Indústria (NETI), (1999/2011) responsável no período pelo atendimento a cerca de 50 mil matrículas na EJA, em mais de 500 estabelecimentos empresariais; Fundadora de Fórum de EJA da Bahia; Atualmente, é Especialista em Educação do Núcleo Estratégico do SESI Bahia, é responsável pela proposta de Educação para o Planejamento Estratégico do SESI Bahia, no horizonte de 15 anos; É membro titular do Conselho Estadual de Educação da Bahia e membro suplente do Conselho Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA).

Silvia Cervellini

Silvia Cervellini é formada em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e possui Masters em Opinião Pública pela Universidade de Connecticut (EUA). Cursou o programa de verão em Survey Research pela Universidade de Michigan e a especialização em Marketing Pleno da Madia e Associados. A executiva tem 20 anos de experiência em planejamento, atendimento e coordenação de pesquisas de opinião e de mercado, com destaque para negócios no setor financeiro, telecomunicações, saúde, marketing público e político. É também autora do livro “O que é Opinião Pública” (Editora Brasiliense, 1996), sócia da Wapor (World Association of Public Opinion Research) e leciona no curso de pós-graduação em Inteligência de Mercado pela ESPM, realizado em parceria com o IBOPE.

Vera Masagão Ribeiro

Vera Masagão Ribeiro é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), com Bacharelado e Licenciatura em Letras - Português e Espanhol - pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é pesquisadora e coordenadora geral da Ação Educativa - Assessoria Pesquisa e Informação. Tem experiência na área de pesquisa, e produção pedagógica, com ênfase nos temas: educação de jovens e adultos, alfabetização, letramento, avaliação, habilidades básicas e currículo. Coordena o Inaf - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, programa que levanta e analisa dados sobre habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira, e o Indicadores da Qualidade na Educação - projeto que promove o uso de indicadores para a mobilização de comunidades escolares em prol da qualidade educativa.

Parte 1 – Anexo 10

Artigo Publicado – Cadernos Cenpec

Cadernos Cenpec | Nova série, v. 1, n. 1 (2011)

Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles

Vera Masagão Ribeiro, Antônio Augusto Gomes Batista, Ana Lucia Lima

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o alfabetismo de jovens de 15 a 24 anos, residentes em nove regiões metropolitanas brasileiras. Com base em teste cognitivo e questionário aplicados a 1.008 jovens, a investigação buscou apreender as habilidades de leitura, escrita e matemática desse segmento, bem como as relações dessas habilidades com práticas de letramento, experiências e expectativas educacionais dos jovens. Constata que, mesmo sem a percepção exata de suas deficiências em relação à leitura e à escrita – medidas pelo teste –, os jovens nutrem elevadas expectativas educacionais, que podem ser aproveitadas por políticas educacionais que integrem a formação básica com a profissional.

Parte 2

Gênero e Raça nas Políticas Federais da EJA.

1. Introdução [Parte 2][8]

O objetivo geral desta submeta é discutir qual o lugar das questões de gênero e raça nas políticas federais de educação de jovens e adultos. A pesquisa parte do reconhecimento que há uma tensão no campo da EJA: apesar de cerca de 70% dos estudantes e da demanda potencial da EJA ser constituída majoritariamente por jovens e adultos negros, a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e nas propostas pedagógicas da modalidade (GOMES/2010, PASSOS/2010, SILVA/2010). Tal tensão também se articula ao fato da exclusão sistemática de meninos e jovens negros no ensino regular, explicitada de forma gritante pelas estatísticas educacionais, não se constituir em problema efetivo para a política educacional.

Observa-se que gênero nas políticas de educação de jovens e adultos, quando considerado, é tomado como sinônimo da situação de mulheres, sobretudo, na condição de mães. A abordagem de gênero na EJA também sofre dos mesmos limites da compreensão hegemônica, disseminada em relatórios oficias do governo brasileiro nas últimas décadas, que considera a maior escolaridade e melhor desempenho das mulheres na educação como resposta definitiva às metas internacionais referentes às inequidades de gênero na educação no país. Dessa forma, a agenda de gênero na educação enfrenta dificuldade de se configurar e se afirmar como questão para a política educacional brasileira, articulada a outras variáveis que marcam as desigualdades brasileiras, entre elas, raça/etnia, renda, região, campo/cidade, faixa etária, orientação sexual, presença de deficiências, etc (CARREIRA, 2011).

Nossa hipótese é que as desigualdades e discriminações raciais e de gênero – entre outras – não se afirmam como questões importantes para a política educacional. No máximo, quando muito, são reconhecidas e tomadas como desafios a serem superados como decorrência do fortalecimento de políticas universalistas centradas no recorte de renda ou por programas “específicos” voltados a grupos discriminados.

[8] Como já informado na introdução da meta 4, a parte 2 da meta 4 foi coordenada pela pesquisadora Denise Carreira e teve como assistentes de pesquisas Uvanderson Silva, Michele Escoura e Bruna Gisi. O estudo de demanda e oferta foi elaborado pelo estatístico Fernando Guarnieri. A pesquisa relacionada a esta meta alimenta e dialoga com a pesquisa de doutorado de Denise Carreira na Faculdade de Educação da Universidade que tem como título Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: as políticas de diversidade e o direito humano à educação, sob orientação da professora Dra. Roseli Fischmann.

A maioria dos programas que abordam gênero e raça é de natureza compensatória, caracterizados pela baixa institucionalidade, pontualidade e limitado impacto nas escolas e nas macropolíticas estruturantes da educação (currículo, formação de profissionais de educação, avaliação, livro didático, financiamento etc). Ou seja, os desafios referentes às desigualdades de gênero e raça se mantêm na periferia da agenda de tomada de decisões dos gestores e gestoras educacionais, ou como uma "não questão".

No caso da Educação de Jovens e Adultos, apesar de ganharem densidade no diagnóstico sobre a situação e os desafios da EJA, tanto em documentos oficiais como de movimentos de sociedade civil, as questões de raça e gênero pouco estão refletidas na agenda das políticas (PASSOS/2010). A pesquisa busca refletir o porquê disso, considerando o conjunto de desafios das políticas de educação de jovens e adultos no país.

1.1. Gênero e Raça: conceitos

É necessário explicitar quais os conceitos de gênero e raça que assumimos neste trabalho. O conceito de gênero nasce na década de 1970 como um esforço de pesquisadoras feministas de língua inglesa de estabelecer as fronteiras entre a construção cultural/social e o biológico. Uma das pesquisadoras foi Joan Scott (1990, p.14) que define gênero como (1990, p. 14): "(...) elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos" e "um primeiro modo de dar significado às relações de poder."

O conceito, que se afirmou como categoria de análise, contribui e vem contribuindo decisivamente para a desnaturalização das desigualdades entre os sexos, possibilitando a compreensão dos mecanismos de criação e manutenção das delas, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres.

Entendemos que, desde que foi lançado, o conceito de gênero vem sofrendo modificações, constituindo-se atualmente em algo bastante móvel e complexo. As contribuições de estudos sobre masculinidades, feminilidades e diversidades sexuais vêm trazendo novos olhares, perspectivas e elementos para a discussão do conceito[9]. A produção teórica encontra-se numa fase de grande criatividade, diversidade e até

[9] No Brasil, o Seminário "Fazendo Gênero", realizado anualmente desde 1997 na Universidade Federal de Santa Catarina, tem se constituído em espaço nacionalmente reconhecido de debates sobre as tendências mais atuais do pensamento feminista.

divergência, articulando gênero com outros marcadores e categorias sociais como classe, raça, etnia, nacionalidade, orientação sexual etc.

Assumimos que raça não é um conceito biológico, mas sim uma construção social que nos permite compreender determinados processos de exclusão, discriminação, dominação e produção de desigualdades entre grupos humanos baseados em características físicas e identidades étnico-culturais. E que formas contemporâneas de discriminação que veiculam imagens depreciativas de determinados grupos contribuem para as desigualdades de oportunidades no acesso a bens, poder, conhecimentos e serviços na sociedade, ou seja, na garantia de direitos. Esses processos são entendidos como constitutivos do chamado Racismo.

Por fim, trazemos para a nossa reflexão o conceito de interseccionalidade, que vem contribuir para a articulação de categorias, marcadores identitários e recortes de desigualdade e discriminação. O conceito de interseccionalidade nasce como resposta ao desafio de compreensão dos fenômenos da multidiscriminação. É uma reflexão teórica em desenvolvimento que reconhece intercessões e interconexões entre gênero, raça, etnia, classe social, orientação sexual, origem regional, entre outros.

O conceito ganha relevância no debate internacional a partir da Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que aconteceu em Durban, África do Sul, em setembro de 2001. Como veremos, na realidade educacional brasileira este conceito pode ser muito útil, ao abrir novas possibilidades de compreensão das desigualdades presentes no cotidiano e nas estatísticas educacionais.

2. Revisão da literatura sobre Gênero e Raça na EJA

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem passado por intensas mudanças institucionais nas últimas décadas, fato que tem exigido dos pesquisadores/as e gestores/as públicos/as novas chaves interpretativas para fazer frente aos desafios colocados à política educacional. Em um contexto em que se institui a educação como um direito humano garantido pela Carta Constitucional e cujo provimento é um dever do Estado, pensar nas desigualdades e nas diversidades sociais, econômicas e culturais dos educandos e educandas é uma tarefa que deve se impor a todos comprometidos com a democratização de uma educação de qualidade.

A revisão bibliográfica que apresentamos a seguir foi produzida com o intuito de identificar a produção de pesquisadores e pesquisadoras brasileiras que abordam a questão de relações de gênero e relações raciais na EJA. O levantamento foi realizado em sites de busca na internet e no banco de teses e dissertações da CAPES, privilegiando-se a produção acadêmica.

Incluímos no elenco de trabalhos referentes à EJA e Gênero, pesquisas sobre EJA e diversidade sexual, em decorrência das possibilidades de articulação e tensionamento entre os conceitos de gênero e sexualidade, exploradas em vários dos trabalhos abordados.

No banco bibliográfico (Anexo 1), foram identificados 55 trabalhos, sendo 30 referentes a EJA, Gênero e Sexualidade e 27 sobre EJA e Raça. Para facilitar a exposição, apresentaremos inicialmente os estudos sobre EJA e Gênero e na sequência os estudos que tratam EJA e Raça. Os 8 trabalhos que articulam gênero e raça estão presentes nos dois eixos da base bibliográfica. O resumo de cada um dos trabalhos encontra-se no Anexo 1.

2.1. Educação de Jovens e Adultos e Gênero

Fúlvia Rosemberg realizou uma avaliação sobre gênero e Educação de Jovens e Adultos em meados da década de 1990. Na ocasião, a autora apontava a escassez de informações educacionais desagregadas por sexo e a quase inexistência de estudos que tratavam das questões de gênero no âmbito da EJA. Mesmo considerando o progressivo aumento da participação das mulheres no ensino fundamental e médio e de uma sensível

queda nas taxas de analfabetismo, Rosemberg (1994) atenta para dois fatores que ainda restringem o pleno acesso das mulheres ao direito à educação:

(i) um se refere a permanência de limites sociais baseados em atitudes discriminatória e violenta impostos à mulher, dificultando as condições de inserção e permanência na escola;

(ii) o outro diz respeito à insensibilidade dos poder público e das organizações civis em relação às necessidades e determinações especificas das mulheres com baixa escolaridade e analfabetas que procuram a modalidade de ensino de EJA.

Da publicação do artigo da Rosemberg (1994) até o presente momento não foram muitos os trabalhos realizados sobre gênero e EJA. Do levantamento bibliográfico realizado, identificamos 26 trabalhos, sendo a maioria de dissertações de mestrado e teses de doutorados realizados a partir de 2000. Dois desafios destacados por Rosemberg, a questão das condições de acesso e permanência e os sentidos da escolarização das mulheres jovens e adultas na EJA, são os temas mais presentes nos estudos identificados. Nos últimos anos da década de 2000, surgem estudos sobre masculinidades na EJA e a partir de 2010, trabalhos que abordam a questão da diversidade sexual na EJA. Encontramos somente um trabalho que trata diretamente as questões de gênero nas políticas públicas de EJA.

A maior parte dos trabalhos são estudos de caso que, quase sempre combinam análise etnográfica da situação em sala de aula, com entrevistas com educandos/as, professores/as e coordenadores/as pedagógicas. A ausência de estudos que tenham como foco a análise de dados oficiais (documentais e/ou estatísticas) sobre a política educacional de EJA é uma lacuna significativa, haja vista a produção de informações oficiais sobre os diversos aspectos da política educacional que cresce ao longo das duas décadas.

De acordo com os dados da pesquisa nacional de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional realizado em 2007 pelo IBGE, as mulheres representam 53% dos estudantes de EJA. No entanto, o fato de ser a maioria nos programas de EJA não significa que as mulheres não encontrem dificuldades de acesso e de permanência. Para muitas delas, a decisão de retomar os estudos é bastante custosa e impõe intensas negociações e tensões nas relações de gênero hierárquicas e desiguais presentes no cotidiano doméstico. Tais tensões podem resultar em situações de violência doméstica.

Nos trabalhos analisados encontrarmos casos de mulheres que foram impedidas pelos maridos ou companheiros de frequentarem a escola ou trabalhadoras que não conseguem compatibilizar o tempo de trabalho com os estudos devido a “dupla jornada” que as sobrecarregam com os encargos dos afazeres domésticos e cuidado dos filhos. Esses fatos apontam para uma necessária articulação entre a política educacional de EJA e as políticas de igualdade de gênero para a garantia do direito humano a educação das mulheres.

De acordo com Nogueira (2004), a violência física e simbólica aparece como um dos principais impeditivos à escolarização de mulheres jovens e adultas que demandam os programas de EJA. Em um interessante estudo de caso realizado em uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, a autora identificou que enquanto para os homens a dificuldade de compatibilizar trabalho e estudo aparecia como principal motivo de evasão, entre as mulheres, a violência doméstica cometida pelos maridos ou companheiros apareceu como motivo recorrente de evasão das educandas.

> Malu conseguiu se matricular, mas não conseguiu permanecer na escola por muito tempo, pois em menos de dois meses, o marido dela ateou fogo em seu material escolar, espancando-a e a proibindo de estudar. (Nogueira, 2004, p. 76).

A partir do estudo, Nogueira afirma que estar matriculada não é condição suficiente para as mulheres conseguirem estudar, na verdade, a luta pela escolarização das mulheres constitui-se em dois momentos distintos: um primeiro que envolve a decisão de retomar os estudos e efetivar a matricula na escola e o outro é a permanência na escola. Além disso, a autora destaca a centralidade das políticas de prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher para que se avance no acesso e permanência das mulheres na EJA.

A maioria dos trabalhos encontrados tem como discussão central os sentidos da escolarização para as mulheres que frequentam a EJA. A decisão de retomar os estudos e o retorno à escola tem significados diversos e corresponde a diferentes trajetórias escolares e de vida. Para algumas educandas a volta à escola representa o ressarcimento de um direito que lhe foi negado durante a infância. Para outras jovens e adultas a retomada dos estudos está diretamente relacionado ao mundo do trabalho, a possibilidade de encontrar um emprego ou de mudar de ocupação. Para as que já estão

empregadas, um aumento da renda ou a possibilidade de conseguir um emprego melhor são as motivações mais citadas para justificar a procura aos programas de EJA.

A importância do conhecimento escolar no processo de socialização dos filhos foi destacada por um conjunto de mulheres como uma das motivações de voltar a estudar: ajudar os filhos nas tarefas escolares era um objetivo recorrentemente citado nas pesquisas. A escola também é constantemente abordada como um espaço de socialização e construção enquanto sujeito. Várias mulheres entrevistadas associam a retomada dos estudos como uma conquista de autonomia pessoal e reconstrução identitária como mulher.

Como já foi dito anteriormente essa miríade de sentidos e significados atribuídos à escola só é plenamente compreendida se olhada à luz das diversas histórias de vida de homens e mulheres, das diferentes histórias familiares, levando em conta as trajetórias escolares truncadas e os longos processos de discriminação e negação de direitos ao longo de suas vidas. Compreender e ampliar os sentidos da escola e da escolarização dos jovens e adultos é um caminho profícuo para construção de uma política pública de EJA que dialogue com as condições de vida dos educandos e educandas sem perder de vista a superação das históricas desigualdades brasileiras.

No que se refere às questões de ensino e aprendizagem, foram encontrados três estudos. Cristiane Menezes (2004) apontou como as expectativas familiares com relação às filhas, tanto no que se refere à posição delas dentro da dinâmica familiar como em relação ao desempenho escolar, jogam um papel importante na trajetória escolar das mulheres que frequentavam cursos de EJA. O estudo mostra como preconceitos socialmente construídos sobre os lugares que as mulheres ocupam têm consequências deletérias nas trajetórias escolares comprometendo, muitas vezes, a realização social das mulheres como sujeito de direito.

> Eu era a filha mais velha, então tinha que ajudar mamãe a cuidar dos meninos [eram dez crianças] e no corte da cana. Por isso que eu já estudei mocinha... 12 anos... Eu acho que tinha até mais. (Estudante entrevistada por Menezes**,** 50 anos *apud.* MENEZES, 2004).
>
> Meu pai dizia: “Eu não vou colocar A. na escola porque eu só vou gastar... e ela não vai aprender nada [...]” Aí quando eu cheguei, aí: “Pai, pai, vou estudar, pai”.“Que nada menina! Tu não vai nem... a gente só vai gastar dinheiro com tu [...] Mas essa menina... tu vai ver, vai ser em vão.(Estudante entrevistada por Menezes**,** 31 anos *apud.* MENEZES, 2004).

Souza (2008) de Souza e Fonseca (2009) tratam da relação entre o aprendizado de matemática e gênero no contexto da EJA. Dados recentes apontam para uma sub-

representação das mulheres em carreiras profissionais ligadas as ciências matemáticas, mesmo as mulheres representando a maioria dos estudantes do ensino nível superior e ensino profissional. (CARREIRA, 2011).

Os estudos de Souza e Fonseca têm como proposta discutir como o processo de aprendizagem em matemática é, desde a educação básica, permeado de representações de gênero que produzem e reproduzem uma hierarquia cognitiva na qual as mulheres teriam menos habilidades para lidar com a matemática do que os homens.

A partir de um estudo etnográfico em uma sala de aula de EJA, as autoras notaram como o enunciado discursivo "os homens são melhores em matemática do que as mulheres" tem um efeito organizativo no processo pedagógico. A ideia de que há uma desigualdade na capacidade cognitiva de aquisição do conhecimento matemático entre homens e mulheres pauta tanto as relações entre educandos e educandas, quanto a relação entre a professora e os educandos.

Duas autoras abordam a questão da masculinidade na EJA (Menezes, 2008; Brito 2009 e 2011). De acordo com Menezes, essa temática ganha proeminência nas discussões de educação de jovens e adultos na medida em que aumenta o número de jovens nas salas de aula de EJA. Nesse contexto, os meninos são mais frequentemente associados à indisciplina, ao desajuste, à bagunça e à perturbação. A tensão geracional, cada dia mais presente nos programas de EJA, por um lado, explicita a necessidade de repensar a EJA para além de uma política compensatória e, por outro, coloca no centro do debate as múltiplas identidades tanto dos "jovens recém-chegados" como daqueles "adultos que não querem perder tempo".

Em seu artigo "Gênero, raça e fracasso escolar", Brito discute as masculinidades negras na EJA em um projeto do sistema escolar da cidade de São Paulo. O problema do estudo envolve a percepção da recente concentração de rapazes pobres e negros na modalidade. Buscou-se verificar e investigar possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar, baseada nos relatos dos jovens sobre suas experiências escolares vividas antes e após seu ingresso na EJA.

Foram cinco os trabalhos identificados sobre EJA, gênero e diversidade sexual, todos muito recentes, elaborados a partir de 2010. Ainda invisível para as políticas públicas, a realidade educacional das travestis e transexuais, marcada por discriminações recorrentes, violências e exclusão do mundo escolar, é abordada em dois

trabalhos (CRUZ/FERREIRA, 2011) e (FERREIRA, 2012). Constata-se que a EJA, que é para muitos sujeitos LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros) uma oportunidade de retorno ao projeto de escolarização, ainda não está preparada para acolher de forma adequada essa população. Os outros trabalhos abordam as identidades sexuais dos sujeitos da EJA e os desafios de convivência a partir de tal diversidade, em um contexto marcado por realidades nas quais cresce a intolerância, sobretudo, a de natureza religiosa.

2.2. Educação de Jovens e Adultos e relações raciais

A produção sobre relações raciais e EJA é bastante recente. Dos 26 títulos encontrados, todos datam dos anos 2000 em diante. Tratam-se basicamente de dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos apresentados em congressos e seminários acadêmicos de Educação ou de Relações Étnico-raciais. Vale destacar que não encontramos nenhum artigo sobre EJA e relações raciais entre as principais revistas acadêmicas de educação (por exemplo, Educação e Sociedade, Educação e Realidade, Cadernos de Pesquisa, etc.). Acompanhando a tendência dos estudos do campo de EJA (Haddad, 2002), os trabalhos que tratam da questão étnico-racial nessa modalidade de ensino utilizam-se na maior parte de estudos de caso, com pouco diálogo com o campo das políticas de educação de jovens e adultos.

A pedagoga Joana Passos desenvolveu o trabalho mais sistemático sobre a relação entre políticas de EJA e as políticas de igualdade racial. Passos (2009; 2010) realizou uma análise pormenorizada dos principais documentos que regulamentam as políticas de EJA no Brasil. Identificou que embora a ideia de que o projeto politico-pedagógico da EJA tenha como ponto de partida as condições de vida dos educandos esteja, de alguma forma, presente na maioria dos documentos, raramente a superação da desigualdade racial e do racismo aparece como um dos objetivos da política de EJA.

Passos (2009) destaca ainda que as resistências com relação às políticas de ações afirmativas para população negra advêm não somente por parte do poder público, mas também está presente em setores da sociedade civil atuantes nesse campo da EJA. Analisando o Documento Base preparado para VI Confintea, a autora identificou que das 18 recomendações destinadas ao Ministério da Educação e a outras instituições públicas de educação, somente duas recomendações se referiam diretamente à superação das desigualdades ou implementação das políticas de promoção da igualdade racial. As duas recomendações estão vinculadas à formação de professores e à produção

de material didático. Além disso, a questão racial foi suprimida de agendas importantes. O trecho do documento Base Nacional Preparatório à VI Confintea citado abaixo apresenta essa tensão:

> Fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária (Brasil, 2009 p. 46 *apud* PASSOS, 2009, p.115).

Na contramão desse processo, Gomes (2006) destaca o papel ativo do movimento negro em explicitar os limites das políticas públicas universalistas em atender as demandas e necessidades da população negra e reivindicar políticas afirmativas que garantam a equidade de condições de acesso e permanência nas políticas públicas, dentre elas a política educacional.

Não se trata, evidentemente, de negar a importância das políticas universalistas. Sem dúvida, a universalização do ensino fundamental teve um impacto importante no desempenho educacional da população negra – em 1993 a proporção de crianças negras de 7 a 14 anos que estavam fora da escola era de 15%, em 2007 essa proporção caiu para 3%. Entretanto, se os problemas de acesso da população negra foram consideravelmente minorados nas últimas décadas[10], o ambiente escolar é permeado por diversos mecanismos racistas e sexistas que, de alguma forma, resultam nos diferenciais de evasão e atraso escolar entre alunos negros e brancos. Tomando o exemplo dos dados de distorção idade-série no ensino fundamental tem-se que, enquanto 30,67% das crianças brancas (1,6 milhão) têm idade superior à recomendada nos anos finais do ensino fundamental, entre as crianças negras, a taxa é de 50,43%, significando um contingente de cerca de 3,5 milhões de estudantes (Unicef/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012). Embora essas informações tratem mais diretamente do ensino fundamental regular, não deixa de colocar uma série de questões sobre o futuro da política de EJA.

Dentre os estudos selecionados sobre EJA e relações étnico-raciais destaca-se o número de trabalhos sobre o processo de escolarização de mulheres negras na EJA. As mulheres negras estão presentes nos programas de EJA tanto na condição de educandas,

[10] Minorado, porém, não resolvido; uma vez que a cifra de 3% de crianças negras fora do sistema escolar deveria nos causar espanto.

como de educadoras. Refletir sobre a presença dessas mulheres negras nessa modalidade de ensino e os significados atribuídos por essas mulheres ao processo de escolarização coloca o desafio para os pesquisadores de educação de entender como a combinação de mecanismos sexistas e racistas vigentes na sociedade impactam de maneira articuladas a experiência escolar de determinados grupos sociais.

Do ponto de vista das políticas públicas, a reflexão sobre as condições das mulheres negras no sistema educacional traz à baila a importância da ideia de interseccionalidade no fazer político. Como o Movimento de Mulheres Negras tem afirmado as mulheres negras vivenciam experiência de dominação e discriminação que são ao mesmo tempo de gênero, racial e de classe. Como mostra os trabalhos selecionados, esses mecanismos discriminatórios são reproduzidos também no espaço escolar. O discurso de uma jovem negra estudante de EJA registrado na pesquisa de Costa (2009, p.85) explicita o impacto do racismo e do sexismo na trajetória escolar das mulheres negras.

> Teve uma coisa que eu fiquei muito chateada. Meu pai me tirou da escola porque a professora me discriminou porque eu era preta. Ela ajudava a sala inteira e só tinha eu mais escura na sala e quando sempre que era para mim ela me dava mal resposta. Sempre não me ajudava, sempre fazia pouco caso e meu pai perguntava: "porque você não desenvolve na matéria de português?". A professora nunca me ajudava, e teve um dia que ela falou: "eu não gosto de gente preta, não chega perto de mim." sabe foi esse o dizer da professora (Rosa, entrevistada, *apud* COSTA, 2009).

Como bem destacou Nilma Gomes (2006), a despeito da temática de relações raciais e EJA ser abordada só recentemente pela literatura, seu potencial interpretativo é bastante grande, na medida em que parte considerável dos estudos procuram articular a questão racial com os processo sociais de classe, gênero, geração e cultura.

Na esteira dessas novas articulações ganham destaques os estudos que tratam da questão da juventude negra em EJA. (PASSOS, 2010 e 2007; SILVA, 2009; SILVA e GOMES, 2009). Como dissemos anteriormente, o aumento da presença de jovens nos espaços de EJA coloca uma série de novas questões que vão além da tensão geracional. Nesse novo contexto, as problemáticas de gênero, raça, renda e grupo etário apresentam-se de maneira imbricadas exigindo novas metodologias e concepções teóricas sobre o processo educativo.

Um caso exemplar desse novo movimento interpretativo é a pesquisa de Brito (2009; 2011), já citado na seção anterior, referente aos trabalhos que tem como foco EJA e Gênero. A autora realizou uma pesquisa sobre masculinidade e desempenho escolar em uma turma de EJA de escola municipal da cidade de São Paulo e, ao final, encontrou dois resultados importantes para estudos de EJA. O primeiro achado foi que, diferentemente do abordado nos estudos sobre masculinidades e espaço escolar, não há uma incompatibilidade entre o espaço escolar e a construção da masculinidade. Ao contrário, os meninos constroem e reforçam sua identidade de gênero no embate com a organização e as regras do espaço escolar. O segundo achado é de que existe uma hierarquia nas representações de masculinidades mobilizadas pelos jovens em que o pertencimento racial desempenha um papel importante. De acordo com a autora:

> Aos poucos fui percebendo que os estudantes negros, ao escolherem assumir relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, eram situados em uma posição de marginalidade (Connell, 1995; Connell, 1997; Connell & Messerschmidt, 2005), tendo em vista seu duplo processo de inferiorização racial: de um lado, ao se associarem à condição de garotos que causavam problemas, acabavam se conformando ao rótulo que identifica as crianças negras como não educáveis (Hasenbalg, 1987) e possibilitavam a atualização da profecia autorrealizadora de fracasso escolar, a eles reservada desde os primeiros anos de escolarização. Por outro lado, também se situavam em posição de marginalidade social no âmbito das relações sociais vividas com seus pares masculinos, ou seja, entre os colegas que compartilhavam os mesmos símbolos de gênero do modelo hegemônico, eram descritos pelos pares masculinos como feios e sujos, a ponto de não se verem como portadores de beleza e atratividade sexual". (Brito, 2011, p10).

O processo de implementação da lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio de todo país, é um dos eixos temáticos dos estudos que tratam da questão étnico-racial na EJA. O diagnóstico sugerido pelos trabalhos (CORENZA E PEREIRA, 2010; MOURA, 2007; PASSOS, 2010; PIRES, 2006; REIS E VALENTIM, 2010) não difere a situação EJA de outras modalidades e etapas de ensino. Na maioria das unidades escolares e redes de ensino analisadas a lei 10.639 não foi plenamente implementada. Há uma série de desencontros de informações acerca do que consiste e como implementá-la e, principalmente, persiste uma série de resistências por parte do professorado, coordenação pedagógica, gestão escolar e gestão das redes de ensino em assumir a questão racial como um eixo estruturante da sociedade brasileira.

Predominantemente, o ensino de cultura afro-brasileira e de história da África continua sendo entendido – no máximo - como atividades pontuais, concentradas no mês de novembro, quando se comemora o dia da consciência negra. Diante dessa constatação, Gomes (2006) formula duas indagações importantes para pensarmos nas possibilidades de implementação da lei 10.639/03 no âmbito da EJA:

> A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens e adultos do nosso país. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos" (GOMES, 2006, p.87).

As pesquisas de Rosa (2009) e Souza (2011) demonstram as potencialidades propostas pedagógicas que tomam como ponto de partida elementos da cultura afro-brasileira e seu dialogo com o processo formativo de jovens e adultos que frequentam EJA. Esses autores compartilham da ideia de não é possível considerar os educandos de EJA como sujeitos do processo educativo desconsiderando o contexto sociocultural nos quais eles estão envolvidos, contexto no qual a cultura afro-brasileira não só está presente, como é estruturante.

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/03 é uma condição para se construir uma EJA que leve em conta a realidade do educando. Pois, como bem aponta Arroyo:

> Desde que EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. (Arroyo, 2006, p.29).

A partir da revisão bibliográfica, e considerando as diversidades e singularidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, é possível afirmar a necessidade de um maior investimento em estudos que abordem as políticas de EJA e que estabeleçam "pontes" entre a grande produção de estudos de casos e o campo das políticas. É fundamental aprofundar a análise sobre as relações entre raça, gênero, idade e renda, em especial, avançando na compreensão sobre a situação de jovens e adultos negros, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras e pobres para acessarem e

permanecerem na EJA, além de outros estudos que abordem a diversidade sexual e eja, esta última uma questão ainda incipiente nos estudos do campo. O grande potencial da lei 10.639/2003 na EJA, revelado nos estudos de caso, precisa ser melhor apreendido na perspectiva de alavancar e fortalecer políticas locais, estaduais e nacional comprometidas com o enfrentamento do racismo e promoção da igualdade etinocorracial na educação.

2.3. Gênero e Raça na Avaliação Educacional

Apresentamos uma reflexão inicial sobre como as questões referentes às desigualdades e discriminações de gênero e raça vêm sendo tratadas em estudos de avaliação educacional. Reúne um conjunto de informações esparsas visando a elaboração de um primeiro esboço, a ser aprofundado em futuras análises. Este item do trabalho busca captar o lugar que as questões de gênero e raça ocupam naquela que vem sendo considerada (e utilizada) como uma das principais políticas de indução do Ministério da Educação de mudanças nas escolas e sistemas educacionais. Identificar como gênero e raça são abordados nesses estudos pode oferecer "pistas" sobre como as políticas educacionais – em geral - vem considerando tais questões e oferecer elementos que possam ser considerados na análise sobre as políticas federais de EJA, apresentada na seção que consta a seguir.

Para efeito do nosso trabalho, tomamos a avaliação da qualidade de ensino como proposta por Freitas (2009), composta pela avaliação da aprendizagem em sala de aula (avaliação escolar), avaliação institucional (feita em cada escolar pelo seu coletivo) e avaliação em larga escala (realizada pelas redes de ensino). Todas essas avaliações devem ser desenvolvidas de forma a se retroalimentarem mutuamente possibilitando o aprimoramento do atendimento educacional como um todo.

Assumimos a avaliação na perspectiva proposta por Stufflebeam, citado por Vianna (2000) e Worthein et alli (2004), ou seja, como processo que visa gerar informações, análises e outros subsídios para a tomada de decisões (no caso, de educadores e gestores escolares e de sistemas). Apesar de Stufflebeam alertar que a maior parte das decisões na área de educação tradicionalmente restringe-se a manter o *status quo* (legitimar políticas já existentes) e não a fazer mudanças necessárias,

entendemos que o processo de tomada de decisão deve se pautar pela busca da melhoria da qualidade educacional.

Para identificar como as questões de gênero e raça vêm sendo tratadas nos estudos de avaliação educacional, optamos por buscar os textos (artigos, resenhas e divulgação de experiências) que abordaram tais conteúdos em dois periódicos especializados em avaliação educacional: Estudos de Avaliação Educacional, editado pela Fundação Carlos Chagas, e Ensaio, publicado pela Fundação Cesgranrio. Consideramos que tais publicações refletem, de certa maneira, grande parte da produção teórica do campo ou a que é considerada a mais significativa[11]. É importante informar que nenhum dos 18 textos que abordam gênero e raça nos dois periódicos trata da educação de jovens e adultos.

Dos textos publicados pela revista Ensaio, da Fundação Cesgranrio, desde seu lançamento em 1993 até a edição n.70, de 2010, foram identificados doze artigos que abordam questões de gênero e/ou raça em seu conteúdo.

Dois artigos (Coutinho/1996 e Granato/2003), mais teóricos, discutem a tensão entre universalismo/etnocentrismo e multiculturalismo na escola brasileira, problematizando a negação do reconhecimento da diversidade social como algo que estrutura a educação no país.

Três artigos, mais recentes, (Dias/2005, Felicetti e Morosini/2009, Santana/2010) tem como foco experiências de ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Os textos tratam de questões que fazem parte do debate sobre a adoção da reserva de vagas em universidades públicas na última década, apresentando considerações favoráveis ou contrárias a esses mecanismos ancorados em critérios raciais e de renda.

Os textos de Alves (1998) e Fernandez (2006) mostram como estereótipos de gênero, desfavoráveis às mulheres, estão presentes (1) nos jornais, na família e nas escolas e (2) junto a estudantes de alto poder aquisitivo de uma universidade. Os dois textos apontam a necessidade de ações pedagógicas estruturadas para enfrentar a

[11] Segundo Barreto, Pinto e Martins (2001), em menor presença, outras publicações trazem artigos referentes à avaliação educacional. São elas, o Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; a série Idéias, editada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; e as publicações editadas pelo Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) . Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Em Aberto.

problemática do sexismo nos espaços educativos. Ainda refletindo o cotidiano de estudantes e suas relações no espaço educativo, o pesquisador Jorge Lopes (2006) apresenta em seu artigo uma análise avaliativa de atitudes de estudantes de ciências contáveis e seus dilemas éticos, considerando as perspectivas de gênero, a maturidade acadêmica e o ambiente institucional.

O texto de Newlands e Meyer/2008 apresenta uma análise das percepções e ações de professores de escolas públicas que passaram pela formação "Educação para a Diversidade", promovida pelo MEC, vinculadas ao programa "Brasil sem Homofobia". O texto busca avaliar os efeitos da formação no cotidiano escolar.

Com base nos resultados do SAEB/1995, na qual pela primeira vez foi incluído o quesito cor/raça, Ruben Klein é autor do único artigo da revista Ensaio que analisa os indicadores educacionais a partir do recorte de racial. O texto apresenta comparações das distribuições de proficiência em matemática e língua portuguesa (leitura) por cor/raça, relacionando-as com variáveis socioeconômicas.

O único artigo que trata da avaliação de uma política educacional na revista Ensaio é de autoria do pesquisador estadunidense Bernd Reiter (2008). O texto, disponível somente em inglês, discute os resultados da reforma educacional "Educar para Vencer", iniciada pelo governo do estado da Bahia em 1999 e financiada em grande parte pelo Banco Mundial, e seus impactos nas desigualdades raciais na educação. O pesquisador chama a atenção para o racismo institucional presente na gestão educacional brasileira e da dificuldade dos gestores operarem com outros recortes na gestão educacional que vão além da variável socioeconômica.

Na revista Estudos de Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas, foram identificados seis textos que abordam as questões de gênero e/ou raça, sendo quatro artigos e duas resenhas de livros. O texto de Andrade, Franco e Carvalho, de 2003, investiga a desigualdade de gênero no desempenho da Matemática ao final do ensino médio brasileiro, utilizando-se de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – coletados em 1999. Identifica que rapazes apresentaram desempenho superior ao de moças que estudam nas mesmas escolas, em análise controlada por repetência, nível socioeconômico e trabalho simultâneo ao estudo. O resultado indica, ainda, que a diferença de desempenho relacionada com gênero varia entre escolas e que nas escolas, em que o nível socioeconômico do corpo discente é mais alto e há um bom

clima acadêmico, a diferença é bastante pequena. Acontece o oposto nas escolas em que o corpo discente tem nível socioeconômico baixo e clima acadêmico desfavorável.

O artigo de Fulvia Rosemberg, de 2006, descreve e analisa a produção, divulgação e interpretação de estatísticas educacionais desagregadas por cor/raça. Realiza um balanço dos principais instrumentos de coleta de estatísticas educacionais sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destacando a introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar de 2005, apontando equívocos tanto nos objetivos perseguidos quanto nos procedimentos adotados. O argumento principal é que o Censo Escolar não constitui instrumento compatível com a unidade de coleta aluno/matrícula. Destaca também que as instruções para o preenchimento da informação foram confusas e desrespeitaram o direito de crianças e adolescentes de expressarem sua identidade étnico-racial.

O texto de Nadya Guimarães (2010), analisa a experiência de ação afirmativa na Universidade Federal da Bahia, iniciada em 2005, seguindo tendência já apontada na análise da revista Ensaio, de proliferação de estudos sobre a experiências de ação afirmativa no ensino superior brasileiro a partir da segunda metade dos anos 2000. Utilizando modelos logísticos ajustados a cada característica do candidato ao vestibular da UFBA, foi observado que o sistema de cotas aumentou as chances de aprovação para os candidatos com renda familiar de 1 a 5 salários mínimos, que estudaram em escola estadual e que trabalharam enquanto cursavam o ensino médio, entre outras variáveis. Foi observado principalmente que a variável cor/raça apresentou uma tendência à equidade ao longo dos anos, isto é, independentemente da cor, os candidatos tendem a ter as mesmas chances de serem aprovados no vestibular.

O texto de Cristina Couri (2010) apresenta uma proposta para a desagregação do índice de nível socioeconômico utilizado nas investigações sobre efeito-escola em quatro dimensões: capital econômico, capital cultural, capital social de convivência e capital social de intervenção, com o uso de novas técnicas. Propõe também a introdução, nos modelos hierárquicos utilizados nestas pesquisas, das variáveis de interação entre a cor/raça e os recursos familiares dos alunos. Em relação às avaliações de larga escala, a pesquisa aponta para pelo menos duas contribuições ao questionário do Saeb: em primeiro lugar, nota-se que cada vez mais é preciso explorar as características familiares dos alunos entrevistados, não apenas do ponto de vista de

posse de bens, econômicos ou educacionais, mas principalmente no que se refere às práticas familiares, clima e transferência de capitais. Em segundo lugar, destaca a importância de estudar e captar práticas internas das escolas para além da infraestrutura e gestão, que contribuiriam para aprofundar os estudos sobre efeito-escola. Alguns aspectos das relações professores-alunos podem ser abordados, como violência, discriminação e até mesmo expectativas em relação à escola, a exemplo do que é investigado no questionário do Enem.

Os últimos dois textos constituem resenhas de publicações. A resenha do livro da professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira (2009), elaborada pelo pesquisador Márcio Ferreira se Souza, destaca o caráter inovador da obra e a localiza no investimento que ocorre desde os anos de 1960 na sociologia da educação de estudos que buscam compreender a estreita relação entre as desigualdades sociais e as diferenças de acesso e de desempenho no sistema escolar. A reflexão da autor sobre o sistema escolar brasileiro se processa conjugada às diferenças raciais, de gênero e de classes sociais, apontando a insuficiência da condição socioeconômica como fator determinante dos destinos social e escolar dos estudantes. Em sua revisão bibliográfica, a autora aborda que pesquisadores do mundo inteiro vêm desenvolvendo trabalhos em duas vertentes para compreender as desigualdades nas escolas: 1) no aprofundamento do conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo e 2) na exploração das relações entre escola e a formação de identidades coletivas (gênero, raça e classes). Embasado em um forte trabalho de campo, o autor questiona enfoques deterministas e defende a escola como instrumento “forte e eficaz de luta contra as desigualdades”.

A segunda resenha trata do livro Avaliação Escolar: gênero e raça (2009), da professora Marilia Pinto de Carvalho, elaborada por Lajara Correa e Maria Silvia Pinto da Rocha. A publicação constitui uma síntese de pesquisas desenvolvidas desde 1999 pela autora, que busca compreender como se produzem trajetórias escolares de fracasso com maior freqüência entre crianças do sexo masculino, negras e pertencentes aos extratos de baixa renda.

A obra representa um marco ao explicitar como estereótipos e preconceitos de raça e gênero impactam a avaliação realizada por professoras com relação ao desempenho de seus alunos e alunas. A partir de pesquisa desenvolvida junto a escolas, a autora aponta a não separação entre critérios de comportamento e de aprendizagem

nas práticas avaliativas, fazendo com que a avaliação seja usada como instrumento disciplinador e punitivo principalmente contra meninos, especialmente meninos negros. Revela também a baixa expectativa dos professores com relação à aprendizagem de meninos e meninas negras.

A autora destaca a necessidade de formação do professorado relativamente às questões raciais e de gênero na escola – entre elas a construção das identidades raciais e de gênero das crianças –, para que saibam enfrentar situações de preconceito e discriminação. Indica também a importância da adoção de critérios de avaliação de aprendizagem mais bem delimitados e referidos ao currículo como forma de minimizar a influência dos preconceitos e das desigualdades de renda, sexo e raça na avaliação de desempenho escolar feita pelos professores.

Do conjunto dos textos publicados até 2010, pelas duas revistas (Ensaio e Estudos de Avaliação Educacional), o que é possível constatar? Primeiramente, a pequena quantidade de textos que abordam as questões de gênero e/ou raça na educação, limitada diante do desafio explicitado pelas estatísticas educacionais. Nesse sentido, Marilia Carvalho destaca em seu livro "o descompasso entre a crescente produção de informação estatística pelos órgãos governamentais e a pequena capacidade dos pesquisadores do campo educacional de analisá-la e permitir, assim, seu aproveitamento em termos de uma melhor compreensão e intervenção sobre o sistema escolar" (2009).

Em segundo lugar, que a produção existente nesses periódicos cresce nos anos 2000, principalmente a partir da segunda metade da década. Provavelmente, tal aumento decorre da ampliação do debate sobre desigualdade racial na educação resultante da aprovação da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, de forma transversal, em toda a educação básica (pública e privada) e da expansão das ações afirmativas no ensino superior, que alcançou mais de 100 universidades no início da década de 2010, gerando grande polêmica na mídia.

Podemos também afirmar que contribuíram para a ampliação do debate sobre as questões de gênero e raça na educação ao longo dos 2000, a divulgação de estatísticas, estudos e análises por institutos oficiais e agências de cooperação sobre desigualdades raciais no país e a criação de novas estruturas institucionais pela gestão Lula como a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), vinculada ao

Ministério da Educação, e a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), respondendo a reivindicações históricas do movimento negro e resultantes da participação do Brasil na Conferência de Durban (2001).

É possível afirmar a urgência de se ampliar e aprofundar estudos no campo de avaliação educacional que considerem as desigualdades de gênero e/ou raça no desafio da melhoria da qualidade educacional no país. Alguns dos artigos identificados no levantamento destacam que o debate no Brasil é muito incipiente frente à produção acadêmica de outros países.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas: 1) 19 entrevistas com gestores/as educacionais do Ministério da Educação (da educação de jovens e adultos, da Secadi e da Secretaria de Educação Básica), gestores/as da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria de Políticas para as Mulheres e ativistas dos fóruns de educação de jovens e adultos (ver o perfil dos entrevistados no Anexo 3); 2) revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre educação de jovens e adultos, gênero e raça; 3) análise de documentos oficiais e da sociedade civil no que se refere às questões de gênero e raça; 4) análise de demanda e oferta da educação de jovens e adultos a partir do cruzamento gênero e raça; 5) levantamento de artigos sobre gênero e raça em periódicos de avaliação educacional.

As entrevistas visaram captar as narrativas de gestores(as) e ex-gestores educacionais do MEC e ativistas da sociedade civil sobre o balanço atual da situação da EJA no pais e o lugar de gênero e raça na agenda de governos e de movimentos e fóruns da sociedade civil. A revisão bibliográfica, já apresentada na seção anterior, buscou levantar os principais achados e lacunas da produção acadêmica sobre gênero e raça na EJA que possam ser considerados pelo campo das políticas públicas. A análise dos documentos oficiais da política educação de jovens e adultos teve como objetivo identificar o lugar de gênero e raça em normativas, resoluções de conferências e textos orientadores de políticas, visando captar as mudanças e permanências na última década. A análise de demanda e oferta, realizada a partir de dados da PNAD/IBGE e do Censo Escolar/INEP, gerou informações sobre o perfil da população demandante e daquela atendida pelas políticas da EJA. Por último, o levantamento sobre gênero e raça em periódicos de avaliação educacional buscou identificar como as questões de gênero e raça vem sendo abordadas em um campo cada vez mais influente na formulação e implementação das políticas educacionais: a avaliação educacional.

Dialogamos com os referenciais metodológicos da Análise de Políticas Públicas para apreender de que forma as questões de gênero e raça vem sendo tratadas nas políticas federais de educação de jovens e adultos. Segundo Marta Arretche (1998), a análise de políticas públicas busca reconstituir as diversas características da organização de uma política nacional, procurando “dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública”, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível.

Para Renato Dagnino (2002), a análise de políticas públicas envolve conhecimentos interdisciplinares e está comprometida em melhorar a maneira como o processo de elaboração de políticas se desenvolve no âmbito do Estado contemporâneo, buscando resolver ou analisar problemas concretos em política pública.

A análise de políticas públicas se distingue da avaliação de políticas públicas, por não adotar métodos e técnicas de pesquisa com foco em estabelecer uma relação de causalidade entre um programe e um resultado específico. Distingue-se também do conceito de "administração pública" por ser politicamente orientada, ou seja, portar explicitamente valores que revelam uma preocupação acerca de como as ideias que emergem da análise podem ser aplicadas no sentido de alavancar um projeto social alternativo. Neste caso, a melhoria do processo político através das políticas públicas que promovam a democratização do processo decisório é assumida como um viés normativo e parte do entendimento que as políticas públicas, e não o mercado, são as responsáveis por promover o progresso e a justiça social.

Nesse sentido, deve-se considerar tanto as "decisões" como "as não decisões" que envolvem o processo de definição e implementação das políticas públicas. DAHL (apud DAGNINO) afirma que a análise de política pública não pode se restringir a decisões-chave ou a um comportamento efetivo, mas deve considerar as duas faces do poder: uma explícita, atuando no nível dos conflitos abertos sobre decisões-chave e outra, não aberta, em que os grupos jogam para suprimir os conflitos e impedir sua chegada ao processo de elaboração da política (à agenda política).

A partir de diferentes atores, Dagnino criou um decálogo pra entender o conceito de política adotado pela análise de políticas públicas:

1. a distinção entre política e decisão: a política é gerada por uma série de interações entre decisões mais ou menos conscientes de diversos atores sociais (e não somente dos tomadores de decisão). A política envolve uma teia de decisões e o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão isolada;
2. a distinção entre política e administração;
3. que política envolve tanto intenções quanto comportamentos;
4. tanto ação como não-ação;

5. que pode determinar impactos não esperados;
6. que os propósitos podem ser definidos *ex post* (depois da política ser implementada);
7. que ela é um processo que se estabelece ao longo do tempo;
8. que envolve relações intra e inter organizações;
9. que é estabelecida no âmbito governamental, mas envolve múltiplos atores;
10. que é definida subjetivamente segundo as visões conceituais adotadas.

A concepção de análise de políticas públicas adotada para efeito deste trabalho envolve a chamada análise da política (mais descritiva e comprometida em melhorar o entendimento da política, de sua cultura e organização, de seus processos decisórios e sua engenharia e arranjos institucionais) e a análise para a política, destinada à reflexão voltada para a solução de problemas sociais e o aprimoramento do processo político, apresentando uma natureza prescritiva que busca subverter o "status quo". Nesta análise, devem ser abordados não somente os problemas que fazem parte da "agenda de discussão política", mas outras questões que interessem a grupos políticos e socialmente desfavorecidos.

A análise opera em três níveis:

1. **do funcionamento da estrutura administrativa (institucional)**, no qual a análise está centrada no processo de decisão no interior das organizações e nas relações entre elas. Identifica as organizações (instituições públicas) com ela envolvidas, os atores que nestas se encontram em posição de maior evidência, a organização e as culturas e as relações institucionais (sancionadas pela legislação, etc) que elas e seus respectivos atores-chaves mantêm entre si. Este nível é considerado o mais superficial da análise.

2. **do processo de decisão:** aborda o nível de interesse dos atores-chave (grupos de interesse internos a uma instituição e grupos externo, situados em outras instituições públicas e organizações privadas) envolvidos em uma determinada política. Essas relações são muitas vezes caracterizadas por coalizões de interesse, formação de grupos de pressão, cooptação, subordinação, etc.

3. **das relações entre Estado e sociedade.** Busca-se aqui entender as relações que se estabelecem entre as várias porções do Estado e destas com a sociedade.

É através do trânsito entre estes três níveis que, depois de várias reiterações, é possível conhecer o comportamento da "comunidade política" presente numa área qualquer de política pública, e desta maneira chegar e identificar as características mais essenciais de uma política. Este processo envolve examinar a estrutura de relações de interesse político construídos pelos atores envolvidos e, explicar a relação entre o primeiro nível superficial das instituições e o terceiro nível mais profundo da estrutura econômica. (DAGNINO,2002, p.45)

4. Apresentação e análise dos dados

4.1. Dados sobre a EJA a partir das características de gênero e raça

O projeto de pesquisa que constitui a Meta 4 previa a análise das desigualdades de gênero e raça na EJA com base nos dados do Censo Escolar. O quesito cor/raça foi introduzido nessa base de dados em 2005, a pedido da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial - Seppir (ROSEMBERG/ROCHA, 2007). O objetivo era dar visibilidade às desigualdades raciais viabilizando o monitoramento e a formulação de políticas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Nos anos de 2005 e 2006 a informação sobre o quesito cor/raça foi preenchido pelas escolas; a partir de 2007 foi adotado o procedimento da autodeclaração do aluno, quando maior de 16 anos, ou por declaração do responsável.

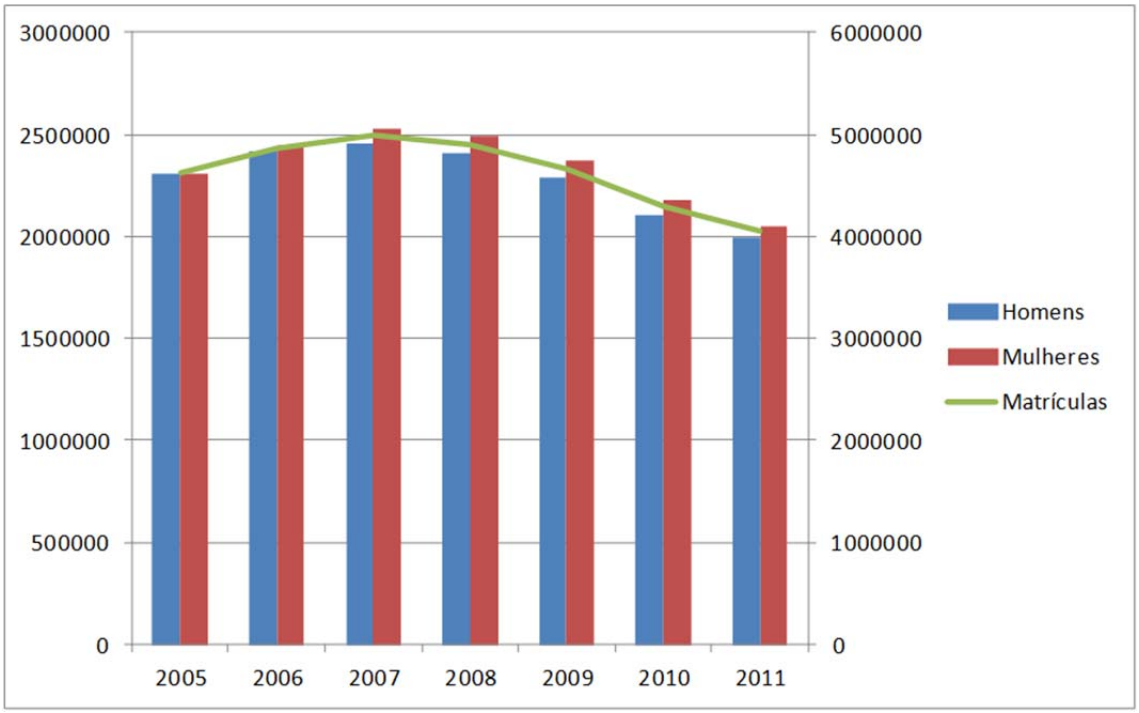
Infelizmente, a introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar ocorreu sem a devida formação e preparação dos sistemas educacionais e das escolas não somente para incentivar e orientar o adequado preenchimento, mas no que refere à compreensão mais ampla do significado do quesito para as políticas de equalização. É importante considerar que a autodeclaração de pertencimento étnico-racial já estava presente anteriormente no instrumento do SAEB (1990), Provão (1996) e do Enem (1998) e do Encceja (2002), de responsabilidade do Inep (PAIXÃO; GIACCHERINO, 2011). A falta de compreensão e preparação dos informantes do Censo vem levando a uma grande taxa de não preenchimento do quesito em cerca de 50%, o que gera inconsistência na análise sobre desigualdades raciais baseadas nas informações do Censo Escolar.

Frente a essas limitações, optou-se por trabalhar com os dados da PNAD, que além de conter as informações sobre gênero e raça dos estudantes da EJA, permitem também uma comparação do público atendido com aquele que constitui o público potencial dessa modalidade educativa, jovens e adultos que não completaram a educação básica na idade regular. Na verdade, tal comparação é essencial, uma vez que o público potencial da EJA não reproduz fielmente a diversidade da população brasileira, reflete processos de exclusão a que são submetidos certos grupos, em especial a população negra.

Com intuito exploratório, realizamos algumas análises com os dados de matrícula do Censo Escolar para identificar se no período recente era possível

identificar alguma tendência em termos de diminuição ou aumento das desigualdades de gênero e raça do público da EJA. A figura abaixo mostra que as matrículas de homens e mulheres evoluem de forma semelhante, não sugerindo que algum fator tenha provocado alternações nessa situação no período analisado.

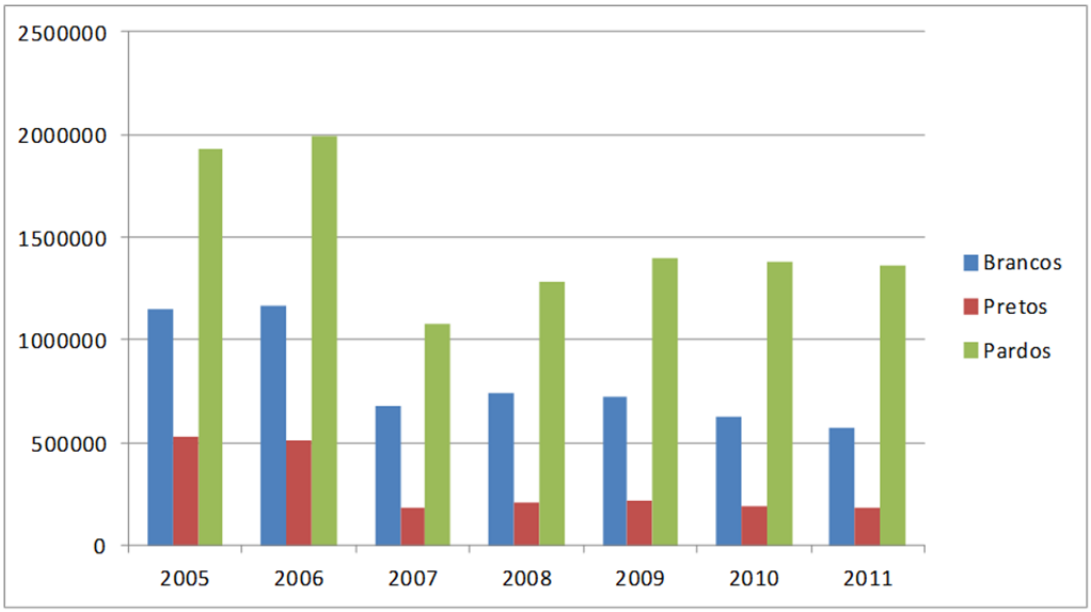
Gráfico 1 - Evolução das matrículas na modalidade EJA segundo sexo.



Fonte: Censos Escolares 2005-2011. MEC/Inep

O gráfico que mostra a evolução das matrículas segundo o quesito cor/raça, abaixo, mostra que entre 2007 e 2011 houve uma diminuição no número absoluto de brancos matriculados na EJA e um aumento no número de pardos. O número de pretos permanece praticamente constante. A discrepância dos números de 2005 e 2006 certamente se deve à mudança de metodologia na coleta dos dados.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas na modalidade EJA segundo quesito raça/cor.



Fonte: Censos Escolares 2005-2011. MEC/Inep

De qualquer forma, é preciso não perder de vista a inconsistência desses dados dado o baixo nível de respostas para esse quesito. Nos dados da PNAD, em contrapartida, é possível realizar análises mais interessantes que indicam, com bastante consistência, a necessidade de considerar a questão do pertencimento étnico-racial e de gênero nas políticas e nas práticas pedagógicas de EJA.

Antes de apresentar os números da demanda e da oferta EJA, consideramos fundamental trazer alguns números que explicitam o desafio das questões raciais e de gênero na educação brasileira e que se relacionam diretamente aos desafios colocados para as políticas de educação de jovens e adultos, modalidade que historicamente atende grande parte da população excluída do ensino regular.

1) dos 821.126 crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 512.402 são negras e 272.718 são brancas(Censo/IBGE, 2010);

2) o número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais de duas vezes e meia maior do que entre brancos (Censo/IBGE, 2010)

3) 70% das crianças brancas que entram no ensino fundamental conseguem concluí-lo enquanto somente 30% das crianças negras chegam ao final da etapa (INEP, 2007);

4) a frequência líquida no Ensino Médio é 49,2% maior entre os jovens brancos do que entre os negros (INEP, 2007);

5) a diferença de dois anos de estudo entre brancos e negros manteve-se praticamente inalterada desde o início do século XX. A média atual de estudos das pessoas de 25 anos ou mais de idade entre os adultos brancos é de 8,2 anos e dos adultos negros é de 6,4 anos(PNAD/IBGE, 2011). Em 2001, os números eram 6,4 para adultos brancos e 4,7 para adultos negros;

6) do total das pessoas com 10 anos ou mais do país, 8,31% possuem ensino superior completo, sendo 6,09% brancos e 2,04% negros (Censo/IBGE, 2010). Em estudo de 2008, o IPEA apontou que em 30 anos, o percentual de pessoas brancas com diploma universitário aos 30 anos de idade passou de 5% para 18%, sendo que o percentual de pessoas negras na mesma situação passou de 0,7% para 4,3%. O hiato racial quase que triplicou para 13 pontos em três décadas.

Considerou-se como público potencial da EJA-EF todos os maiores de 14 anos que não tinham instrução e que não haviam completado o ensino fundamental e como público potencial da EJA-EM todos os maiores de 17 anos que não haviam completado o ensino médio, embora tenham completado o fundamental. Consideramos o público potencial como constituído por aquele/as que frequentam a EJA e aqueles/as que poderiam frequentá-la.

A tabela abaixo mostra o número total[12] de potenciais alunos da EJA[13]:

Tabela 1 – Demanda potencial de EJA

	estimativa	SE
EJA-EF	65,155,350	506,403
EJA-EM	20,223,238	177,346
Total	85,378,588	683,748

Fonte: PNAD 2009

Dos mais de 65 milhões de jovens com mais de 14 anos que não completaram o EF 9% estavam na escola, 87% não estavam frequentando, mas já haviam frequentado e 4% não frequentavam e nem havia frequentado. Deste público potencial da **EJA-EF** cerca de 613 mil (1%) estavam de fato cursando a EJA no nível fundamental e 535 mil (1%) estavam em classes de alfabetização de jovens e adultos. Aproximadamente 4,4 milhões (7%) estavam cursando o ensino fundamental regular.

Se observarmos a distribuição da idade do público potencial da **EJA-EF** (Gráfico 1) vemos que a maior parte se concentra nos grupos de idade com mais de 30 anos. Se a oferta de EJA estivesse totalmente adequada à demanda esperaríamos que a distribuição da idade entre os que frequentam e os que não frequentam de fato a EJA fosse a mesma. Isto é, a oferta de EJA atenderia a todos independente da idade. De fato a distribuição etária dos alunos que declararam estar matriculados na EJA é bem diferente da distribuição dos que não frequentam.

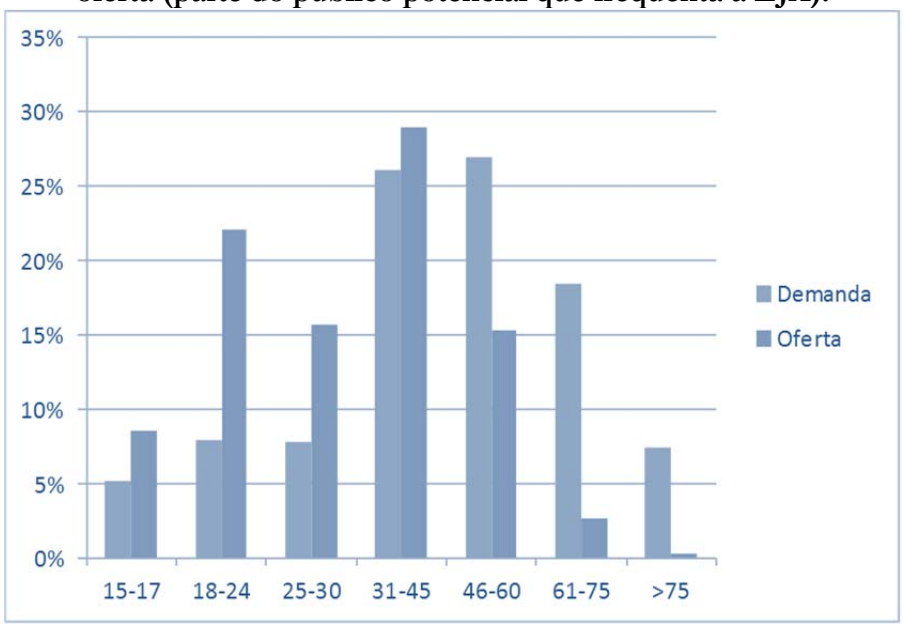
O gráfico 1 mostra que, entre os que frequentam a EJA, os mais jovens estão, proporcionalmente, mais representados do que os mais velhos, embora a proporção dos que têm menos de 25 anos no total da população potencial da EJA seja menor dos que tem mais. Há algum equilíbrio na faixa dos 31 aos 45 anos, mas a proporção de

[12] Os números neste relatório diferem um pouco dos números oficiais da PNAD 2009 por conta de alguns ajustes estatísticos. Já com relação aos dados do Censo Escolar 2009 a diferença é grande no que se refere ao número de alunos da EJA. Isso se deve ao fato do INEP contabilizar matrículas e à possibilidade de um mesmo aluno ter mais de uma matrícula.

[13] Para maior clareza: chamamos de público potencial todos aqueles que poderiam estar frequentando a EJA independente de frequentar de fato ou não, como indicado acima . Chamamos de "demanda" a parte do público potencial que não frequenta a EJA e de "oferta" a parte do público que frequenta (variável "Curso que Frequenta" na PNAD PES). Todos estes dados foram estimados a partir da PNAD utilizando as correções estatísticas necessárias por se tratar de uma pesquisa por amostragem. Essas correções levaram em conta a natureza estratificada da amostra além da ponderação. Portanto as estimativas estão sujeitas a erro que é reportado por meio do Erro Padrão ("SE" da sigla em inglês).

frequentadores nas faixas entre 18 e 30 anos chega a ser mais que o dobro da proporção destes jovens entre os que não frequentam a EJA. Mais de 15% dos que tem perfil para estar na EJA, mas não a frequentam, estão na faixa entre 61 e 75 anos. Essa faixa representa menos de 5% dos que frequentam EJA. Portanto vemos que a frequência à EJA é decrescente com a idade.

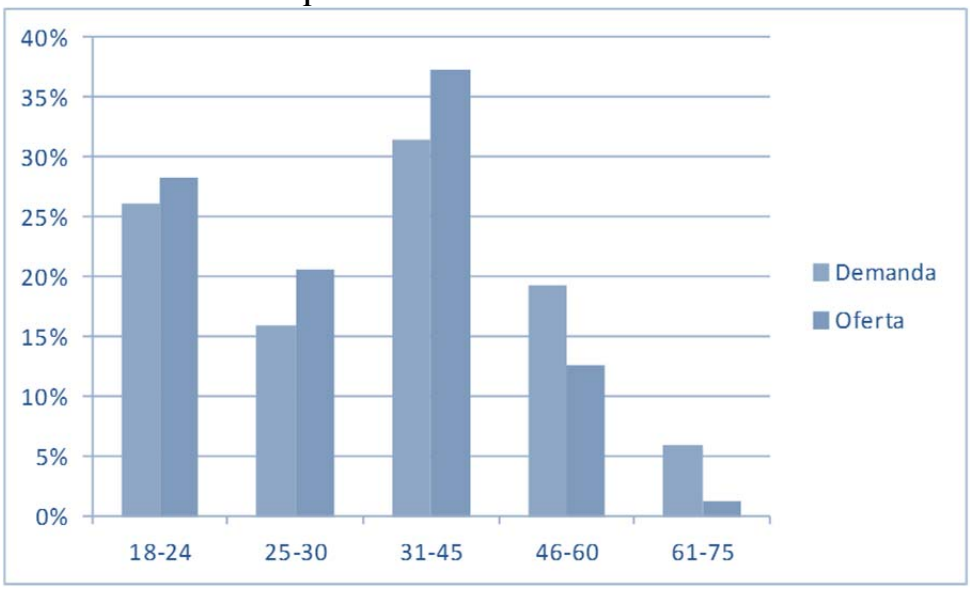
Gráfico 3 – Distribuição do público potencial de EJA-EF conforme a idade, separado em demanda (parte do público potencial que não frequenta a EJA) e oferta (parte do público potencial que frequenta a EJA).



Fonte: PNAD/IBGE

Do público potencial da **EJA-EM** 17% estavam frequentando a escola e 83% não estavam. Dos que frequentavam, cerca de três milhões (15%) cursavam o ensino médio regular e 395 mil (2%) cursavam a **EJA-EM**. Neste nível de EJA há pouca diferença entre a distribuição da idade entre os que frequentam e os que não frequentavam o curso, conforme o Gráfico 2. Observa-se que a maior proporção de estudantes em relação à faixa etária está entre 18 e 24 anos em virtude das altas taxas de distorção idade-série.

Gráfico 4 - Distribuição do público potencial de EJA-EM conforme a idade, separado em demanda e oferta.

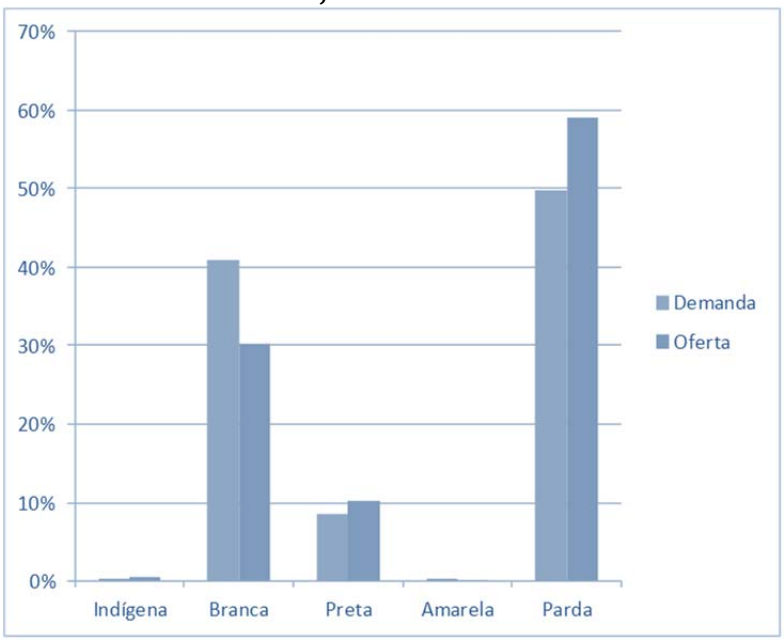


Fonte: PNAD 2009

Quando observamos as diferenças na distribuição da cor do entrevistado entre os que frequentavam e os que não frequentavam a **EJA-EF** vemos que a população branca frequenta menos a EJA do que era de se esperar dada a sua proporção no público potencial. Os brancos são 41% do público potencial da **EJA-EF** sendo que 30% de fato a frequentam. O contrário ocorre com os pardos que estão super-representados com 59% do total da frequência contra 49% de demanda. O porcentual de pretos que frequentam a EJA-EF, 10%, é muito próximo à demanda. O Gráfico 3 mostra esses dados[14].

[14] A distribuição por cor dos que fazem parte do publico potencial da **EJA-EF** e que cursam o ensino regular é igual à distribuição por cor do público potencial como um todo. Isto quer dizer que embora os brancos frequentem menos a EJA do que seria de se esperar isto não significa que frequentem mais ensino regular, relativamente às outras cores.

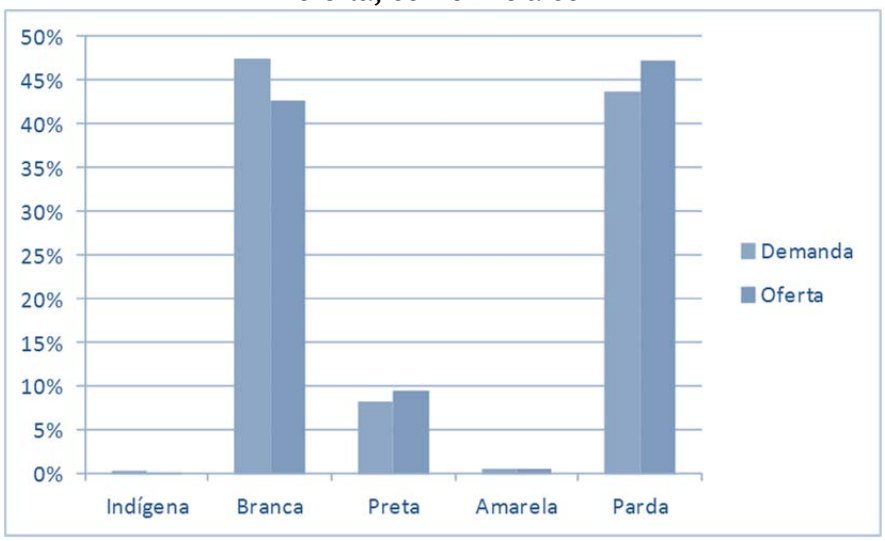
Gráfico 5 - Distribuição do público potencial de EJA-EF, separado em demanda e oferta, conforme a cor.



Fonte: PNAD 2009

Na **EJA-EM** a diferença entre a distribuição da cor no público potencial e nos que frequentam de fato a **EJA-EM** se assemelham à diferença na EJA-EF embora sejam menos, como mostra o Gráfico 4 abaixo.

Gráfico 6 - Distribuição do público potencial de EJA-EM, separado em demanda e oferta, conforme a cor

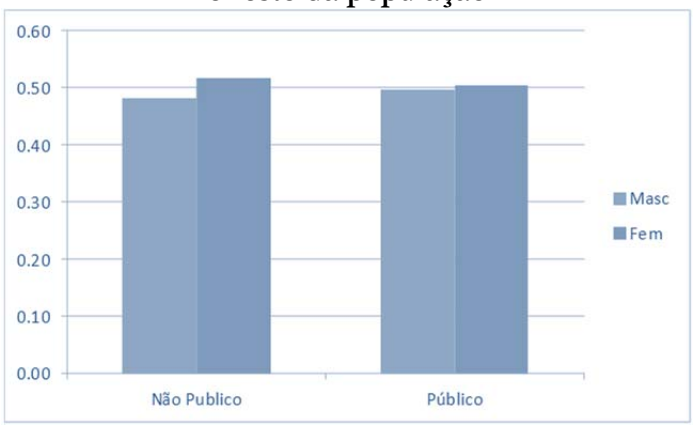


Fonte: PNAD 2009

No que se refere ao sexo, não há diferença significativa entre o público potencial do EJA e os demais entrevistados na PNAD 2009 tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, como podemos ver no gráfico abaixo. Isto quer dizer que

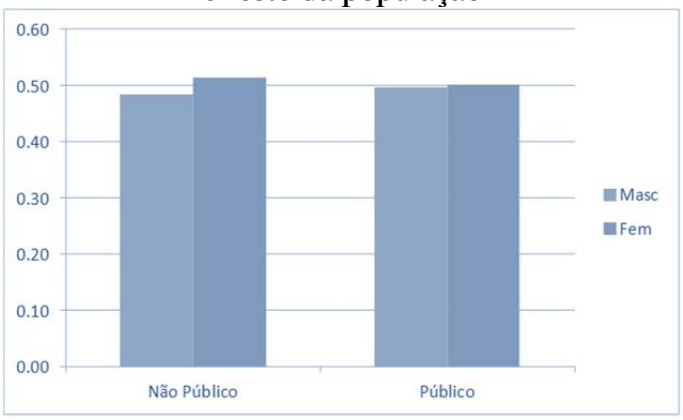
entre os mais de 65 milhões de pessoas com mais de 14 anos que não completaram o EF e os mais de 20 milhões com mais de 17 que não completaram o EM, metade é composta por mulheres.

Gráfico 7 - Distribuição por sexo comparando o público potencial da EJA-EF com o resto da população



Fonte: PNAD 2009

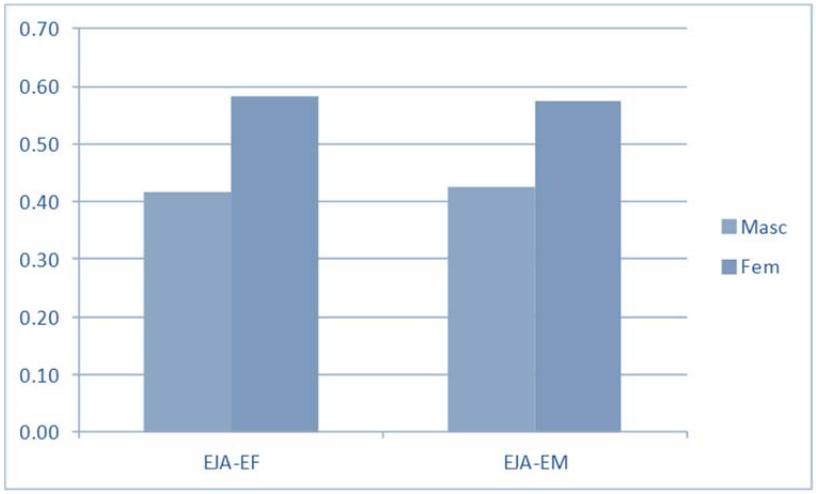
Gráfico 8 - Distribuição por sexo comparando o público potencial da EJA-EM com o resto da população



Fonte: PNAD 2009

Já o gráfico abaixo mostra que a oferta atinge bem mais mulheres do que homens, tanto na modalidade de alfabetização de jovens e adultos quanto na modalidade do ensino fundamental e de ensino médio. Nos dois casos há cerca de 10% menos homens que frequentam a EJA do que seria de se esperar dada a demanda (em torno de 50% como vimos acima).

Gráfico 9 - Distribuição do público que frequenta a EJA, por modalidade, conforme o sexo



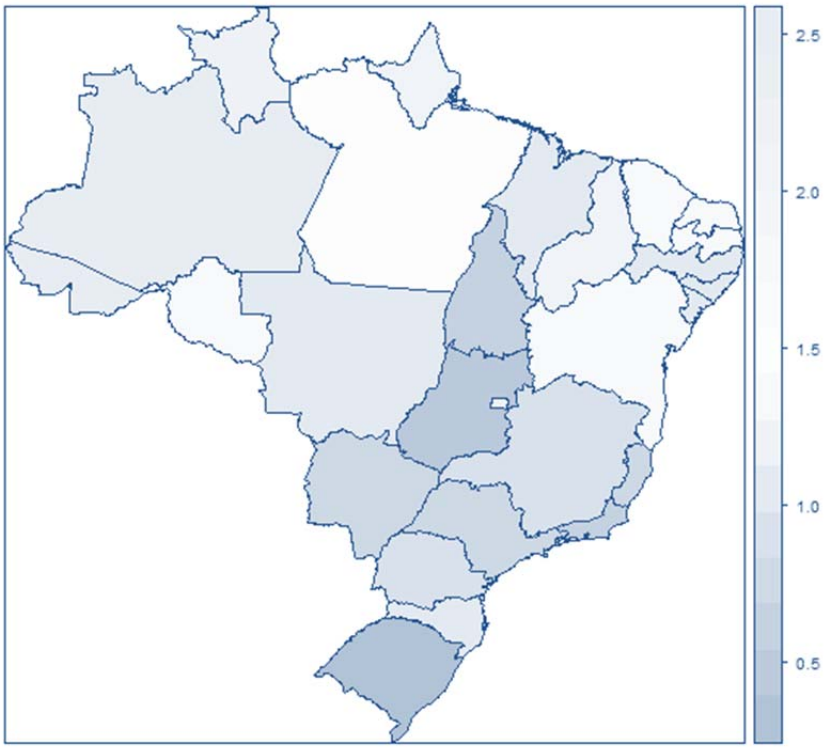
Fonte: PNAD 2009

Esses dados mostram que homens brancos, com mais de 45 anos frequentam menos a EJA do que seria de se esperar dada a distribuição da demanda. Essa diferença se faz notar em todas as etapas da EJA, mas, no que se refere à cor, se faz sentir mais no caso da EJA-EF do que na EJA-EM.

O mapa abaixo mostra a distribuição pelas unidades da federação da relação entre a frequência à **EJA-EF** nos estados e a média nacional (2%)[15]. Em tons de azul estão os estados onde a frequência na **EJA-EF** é maior que 2% e em tons de vermelho os estados onde a frequência é menor do que a média nacional. Quanto mais forte o tom mais acima ou abaixo da média está o estado.

[15] As informações dos estados foram extraídas da PNAD Domicílios. Como dito na nota 1, foram utilizadas técnicas estatísticas para projetar a população total por estado.

Gráfico 10 - Distribuição da frequência na EJA-EF, com relação à média nacional, por Unidade da Federação



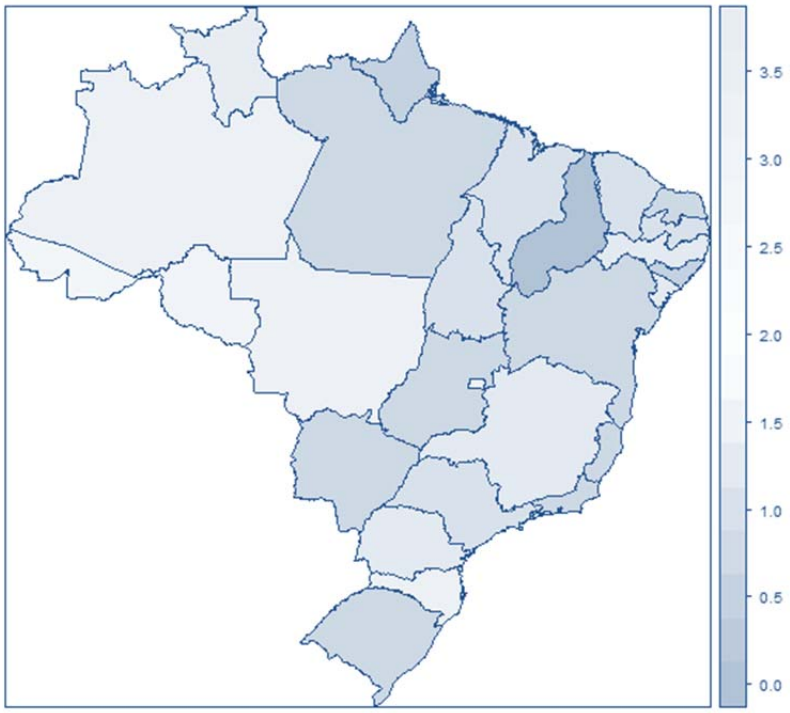
Fonte: PNAD 2009

Vemos que os estados que tem a maior relação oferta/demanda localizam-se principalmente no Norte do país. Os estados do nordeste atendem a demanda na proporção média nacional. Os estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste tem uma oferta menor do que a proporção média nacional.

No Acre, estimamos uma demanda de 205.454 alunos para o EJA-EF e, conforme os números da PNAD 2009 havia 10.888 alunos frequentando o curso, ou 5% do total. Esta proporção é 2,4 vezes maior que a média nacional (2%). Já no Rio Grande do Sul a demanda estimada era de 3.907.512 alunos e a frequência estimada de 32855, ou 0,8%, cerca de 2/3 menor que a média nacional.

Na **EJA-EM** a maior relação oferta/demanda está em Roraima com uma frequência de 5.039 para uma demanda de 40.655, ou 15% do total. No polo oposto está o estado do Piauí com uma demanda estimada em 268.059 pessoas e uma frequência de 1.092, 0,4% do total conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 11 - Distribuição da frequência na EJA-EF em relação à média nacional por Unidade da Federação



Fonte: PNAD 2009

4.2. Análise dos documentos oficiais e da sociedade civil

As desigualdades socialmente articuladas a partir das diferenças de gênero e raça são criadoras não apenas de sistemas hierárquicos, nos quais os indivíduos são valorados a partir de seus corpos como, ainda, criam também contextos de exclusões e marginalizações. Dentre as diferentes formas de manifestação das desigualdades de gênero e raça, a educação compõe um campo de produção e reprodução de desigualdades, de permanências e acirramentos, mas também constitui uma estratégia fundamental para a transformação dessa realidade.

A associação de questões raciais e de gênero tanto em relação à restrição de acesso e permanência de determinados indivíduos à educação formal, bem como ao "fracasso" escolar – sobretudo de meninos negros - evidenciam a necessidade de políticas contundentes para o enfrentamento de tais desigualdades também no campo da educação.

Se, por um lado, a demanda por Educação de Jovens e Adultos expõe a marginalização e exclusão que o sistema regular de ensino tem produzido entre determinada parcela da população, um dos motivos propulsores de tais desigualdades

parece advir justamente da forma como as marcações de raça e gênero se impõem sobre as pessoas.

Neste sentido, neste texto, procuramos realizar um levantamento de documentos referências das políticas nacionais e internacionais mais recentes referentes à Educação de Jovens e Adultos buscando destacar como os desafios das desigualdades sociais estão neles refletidos.

Partimos de documentos divulgados tanto por instâncias governamentais como da sociedade civil para investigar como as questões de gênero e raça vêm sendo abordadas. Ao mesmo tempo, fizemos também o caminho inverso e procuramos analisar também, por outro lado, se as questões da EJA apareciam e como apareciam em documentos produzidos no âmbito das políticas nacionais de gênero e raça, externas ao Ministério da Educação. Assim, o que se segue é um levantamento que busca evidenciar a intersecção entre a questão da desigualdade social de gênero e raça, buscando, de todo modo, ressaltar as lacunas, possibilidades e avanços encontrados nestas áreas.

4.2.1. Documentos internacionais da EJA

Analisamos aqui os documentos resultantes das duas últimas CONFINTEAs (V e VI). O documento final da V CONFINTEA, realizada em 1999 na cidade de Hamburgo, destaca o objetivo de eliminar qualquer discriminação baseada em gênero, raça, língua, região, origem nacional, incapacidade física, ou qualquer forma de discriminação. O texto apresenta constante preocupação com a especificidade das questões de gênero e é escrito em linguagem inclusiva, trazendo sempre o termo "mulher(es)" ao lado do "homem(s)". Ademais, a condição feminina é em muitos momentos destacada, reservando-se especial atenção à busca de empoderamento político e social das pessoas da EJA, com ênfase nas mulheres. Uma parte específica do texto é reservada ao tema: "A educação de adultos, igualdade e equidade nas relações entre homem e mulher e maior autonomia da mulher". Dentre as propostas de ação explicitadas no documento vale destacar a busca em "promover a capacitação e a autonomia das mulheres e a igualdade dos gêneros pela educação de adultos".

Ainda sobre a relação entre homens e mulheres, o documento destaca também a dimensão sexual, contudo, sob a lógica da "saúde sexual", se referindo à preocupação em eliminar "práticas culturais nocivas e desumanas, que violam os direitos sexuais e de procriação da mulher", sem muito desenvolver as questões mais ligadas à sexualidade

ou à diversidade das orientações e práticas sexuais e as discriminações a partir delas criadas.

No documento formulado a partir do VI CONFINTEA, realizada em Belém no ano de 2009, a discussão sobre as desigualdade de gênero se mantém central na discussão dos problemas e indicações de propostas referentes à Educação de Jovens e Adultos. Ao invés de vincular as questões de gênero e raça à noção de "diversidade", como parece que os documentos nacionais tendem a apresentar a questão, o documento se baseia na classificação de "populações vulneráveis" para destacar o foco de suas preocupações nas quais está presente uma maior explicitação dos desafios referentes às desigualdades sociais.

4.2.2. Normativas do Conselho Nacional de Educação

Dos seis documentos normativos do Conselho Nacional de Educação sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quatro deles não fazem nenhuma referência às questões de gênero e raça (Resoluções de 2000 e de 2010; Pareceres de 2010 e 2011). O Parecer de 2000 ainda que mencione as questões de raça e gênero, não as problematiza ou as especifica, referindo-se somente em termos bastante amplos e gerais como, por exemplo, quando observa a necessidade de atenção às especificidades dos sujeitos: "O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias.". E, por fim, o Parecer de 2008 não se refere explicitamente ao ponto de gênero e raça, contudo, na declaração de voto da conselheira Maria Isabel Azevedo Noronha, ela se refere à necessidade do oferecimento da EJA como consequência da "diversidade" brasileira, trazendo um argumento que englobaria a possibilidade de se pensar em gênero e raça. Tal abordagem presente no atual debate educacional provoca a questão até que ponto a diversidade vem sendo tratada de forma articulada aos desafios das desigualdades.

4.2.3. Programa e Políticas Nacionais

Dentre os documentos analisados dos Programas e Políticas Nacionais, os referentes ao Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos, o **PNLDEJA** e os referentes ao Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos, o **ENCCEJA,** não trazem referências às questões de gênero e raça em seus documentos bases. A carta de compromisso da **Agenda Territorial** aponta, por sua

vez, para a necessidade de fortalecer as políticas que visem atenção especial à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, socioeconômica, espacial, cultural, etc., mas sem dar desenvolvimento a tais questões.

Na Resolução que estabelece as normas do **ProJovem Urbano** é dada atenção às especificidades das desigualdades de raça. O documento já pontua logo de início que uma de suas principais considerações está na "necessidade de promover ações efetivas voltadas à inclusão social de jovens negros em situação de vulnerabilidade, de modo a contribuir na implementação do Plano de Enfrentamento da Mortalidade da Adolescência e Juventude Negra, abrangendo os territórios que apresentam os maiores índices de violência contra esse segmento". Os jovens negros são apontados como prioridade do programa e, inclusive, na sugestão de materiais e equipamentos para a sala de aula constam os itens “bonecas brancas e negras” para as filhas e filhos das jovens poderem brincar.

Entre os documentos do **Programa Brasil Alfabetizado**, o Documento Geral utiliza a linguagem inclusiva de gênero e se remete constantemente à necessidade de respeito à diversidade, tantos dos sujeitos como das experiências. O documento destaca a questão de gênero como um tema fundamental para se pensar a proposta metodológica da EJA uma vez que, assim, se reconheceria a “diversidade” dos sujeitos. Dentre os conteúdos mínimos destacados para a formação dos alfabetizadores, por sua vez, a diversidade dos sujeitos da EJA e especificamente as construções de gênero, as relações geracionais, regionais e as étnico-raciais são destacadas. Além disso, na introdução o texto se refere às novas políticas educacionais com vistas à inclusão, somando mulheres, pessoas com deficiência, jovens, adultos e idosos não alfabetizados, afrodescendentes ou quilombolas, indígenas, populações do campo, pessoas privadas de liberdade e crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade. Nas Resoluções do programa, por sua vez, é notável a preocupação de articulação entre as secretarias que se imiscuem das questões de gênero e raça, sugerindo o trabalho interseccionado entre o MEC, a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.

Outro ponto que poderia ser considerado um avanço entre os documentos das políticas federais no âmbito de EJA é que, dentre as resoluções do Programa Brasil Alfabetizado, é dado ponto de destaque também às questões sobre a sexualidade e ao combate das discriminações sexuais, principalmente quando evidencia a importância de

“promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária, de gênero, de orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades especiais”.

Inclusive, sob a justificativa de levantamento de um banco de dados estatísticos, a Resolução n.33 de 2007 destaca como um dos procedimentos para o cadastro no programa, a classificação dos alunos a partir de uma lista de possíveis “segmentos”, dentre os quais destacamos “remanescentes de quilombos”, “profissionais do sexo” e “pessoas transgêneros”[16], o que evidencia o conhecimento prévio por parte do governo de que as pessoas marcadas pelas desigualdades de gênero e raça devem ser alvo das políticas de EJA, tendo em vista a histórica exclusão social.

Entre os documentos do programa **Educação nas Prisões**, a universalização do ensino é tomada como objetivo prioritário e, por isso, justifica-se ultrapassar as barreiras de credo, cor, raça, sexo ou idade para que tal objetivo seja atingido, inclusive, dentre as pessoas privadas de liberdade. Os textos destacam que o atendimento deverá estar pautado nas necessidades de inclusão e acessibilidade, peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social e, ainda, essa preocupação com a diversidade dos sujeitos da EJA se estende como uma preocupação também do conteúdo: "Certamente, a abordagem de temas como direitos humanos e de combate ao racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, intolerância religiosa, entre outras discriminações, contribuirá para se alcançar essa pretendida mudança cultural. A inclusão dessa temática nos programas de ensino é da alçada dos projetos político-pedagógicos uma vez que a lei já prevê essa possibilidade para toda a Educação Básica". Por fim, merece destaque também a preocupação que é reservada à especificidade feminina entre as pessoas privadas de liberdade. Neste sentido, os documentos são bastante claros em mostrar

[16] Todas as classificações esperadas são: “jovens de 15 a 29 anos não alfabetizados; populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não; populações do campo - agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras, seringueiros, extrativistas e remanescentes de quilombos; pescadores artesanais e trabalhadores da pesca; profissionais do sexo; pessoas transgêneros (travestis e transexuais); pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência; população carcerária; jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; membros de famílias beneficiárias do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI; membros de famílias cujas informações constem da base de dados do Cadastro Único, dentre elas, as beneficiárias do Programa Bolsa Família; trabalhadores libertados da situação de trabalho escravo inscritos no cadastro do seguro desemprego pela Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego; catadores de materiais recicláveis; pessoas atingidas pela hanseníase; idosos com 60 anos ou mais, conforme Estatuto do Idoso”.

preocupação com a posição de maternidade entre as mulheres encarceradas e aponta a necessidade também de educação para seus filhos e filhas.

Destaca-se a iniciativa promovida pela coordenação de diversidade étnico-racial da Secad em 2006 de construção de um documento "Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", produzido por um grupo de trabalho composto por especialistas de diferentes universidades brasileiras. O documento publicado em formato de livro em 2006 e reeditado em 2010, apresenta um conjunto de orientações para a implementação da lei 10.639/2003 em todas as etapas e modalidades de ensino. Um dos capítulos trata da Educação de Jovens e Adultos e é composto pelas seguintes seções: EJA – concepções, avanços e desafios; Sujeitos Presentes na Educação de Jovens e Adultos; o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo. O capítulo foi coordenado pela pesquisadora Rosane de Almeida Pires.

4.2.4. Planos Nacionais

Tanto os documentos relativos aos **Planos Nacionais de Direitos Humanos** como os específicos sobre a **Promoção da Cidadania e Direitos Humanos e LGBT** e de **Educação em Direitos Humanos** correlacionam as temáticas de gênero e raça com educação.

No **1º Plano Nacional de Direitos Humanos**, elaborado em 1996 a meta para igualdade das mulheres aponta para a necessidade de incluir a perspectiva de gênero na formação de funcionários públicos, civis e militares além de incluir na matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio para a promoção do reconhecimento da igualdade das mulheres.

Já no **2º Plano Nacional de Direitos Humanos**, o tema adquire ainda mais centralidade. No documento de 2002, três metas são destacadas: em busca de enfrentamento das desigualdades de gênero, o documento reifica a proposta do documento anterior em incluir o tema na formação de professores, já em relação às questões raciais, o documento destaca a necessidade de revisão dos livros didáticos com vistas a resgatar a história dos afrodescendentes no Brasil e de formulação de uma matriz educacional que promova uma cultura de paz capaz de valorizar a diversidade do país.

O **3º Plano Nacional de Direitos Humanos** segue a mesma linha dos dois planos anteriores. Propõe a articulação intersetorial entre educação, saúde, cultura e

geração de emprego de forma a incidir na qualidade de vida da população negra e no combate à violência racial e, também, propõe a implementação e acompanhamento da aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todas as modalidades educacionais.

Já no **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT** é onde encontramos o maior número de metas e estratégias correlacionando as desigualdades de gênero e a educação. No documento, de 2009, são apontados como necessidades a utilização de peças publicitárias que sejam informativas e atraentes para visibilizar o combate à homofobia, bem como a necessidade de inserção do enfrentamento à homofobia e à discriminação de gênero nos programas políticos não só em âmbito federal, como também estadual e municipal. Dentre as estratégias e ações gerais, as que são referidas em diálogo com a educação são:

- Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfretamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA);
- Incluir a população LGBT em programas de alfabetização, instituir e ampliar programas e projetos na área de saúde e educação nas escolas públicas do país;
- Estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas de extensão, sem excluir nenhum campo do saber ou limitar a cursos da área da saúde;
- Fomentar os temas relativos à “legislação e jurisprudência LGBT” no âmbito do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito;
- Fomentar e apoiar cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas sobre diversidade sexual para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública;
- Inserir nos livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, considerando recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero e socioeconômica, os novos modelos de

famílias homoafetivas, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero;

- Incluir as temáticas relativas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas ações de Educação Integral;
- Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero;
- Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências;
- Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica;
- Estruturar metodologia que permita categorizar as questões de orientação sexual e identidade de gênero no sistema de coletas de dados educacionais, para o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas de educação, incluindo indicadores de violência por motivo de orientação sexual e de identidade de gênero;
- Agregar as temáticas LGBT nos bancos de dados existentes da CAPES e do CNPq;
- Incluir nos programas de distribuição de livros para as bibliotecas escolares obras científicas e literárias que abordem as temáticas de gênero e diversidade sexual para os públicos infanto-juvenis e adultos;
- Regulamentar o art. 33 da LDB, no sentido de garantir que o ensino religioso, de caráter facultativo, contemple a multiplicidade de visões religiosas, a história das várias religiões e a natureza laica do estado brasileiro;

- Criar no Ministério da Educação, bem como nos órgãos afins nas instâncias estaduais e municipais, uma coordenadoria especifica de políticas para LGBT.

No **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, de modo geral a correlação entre políticas de enfrentamento às desigualdades por via da educação se mantém um tema central. São poucas as metas e ações pensadas que explicitam as diferentes desigualdades. Na maior parte do documento, a busca de equidade é representada pela busca de efetivação dos "direitos humanos".

As questões sobre gênero e raça aparecem descritas especificamente evidenciadas quando o documento salienta a necessidade de desenvolver políticas de ações afirmativas que incluam e garantam a permanência de pessoas com deficiências e discriminadas por motivos de gênero, orientação sexual, religiosa, geracional e étnico-racial nas escolas.

Destaca também a necessidade de incluir a temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular e fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros (as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros.

4.2.5. Atas da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)

É notável a pouca consideração que a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos tem dado às questões de raça e gênero e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Do total de vinte oito atas que documentaram as discussões e decisões tomadas desde 2003 pela Comissão, em apenas três delas as questões são levantadas. Em nenhuma delas é abordada a implementação da LDB alterada pela lei 10.639/2003 na EJA.

A 4ª sessão ordinária de 2004 aponta para a "dificuldade em constatar o grau de consistência com que serão tratados os índios, os negros, os camponeses, e, generosamente, as mulheres sob o anunciado enfoque transversal" e, juntamente com as discussões da 5ª sessão, apontou para a preocupação com a especificidade educacional das populações negras e remanescentes de quilombos, reivindicando a criação de um canal de trabalho conjunto com o Ministério da Cultura e com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial.

Já em 2005, na Ata da 12ª sessão ordinária da CNAEJA, é destacada a necessidade de incluir alguém na Comissão que pudesse representar os interesses relacionados às questões raciais, étnicas e de gênero. Contudo, a inexistência de discussão na Comissão nos anos posteriores apontam que, provavelmente, o enfrentamento das desigualdades de raça e gênero não encontrou, na comissão, um lugar muito rentável.

4.2.6. Relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas)

Realizados desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) se configuram como espaço da sociedade civil para debates e proposição às políticas na EJA brasileira. Dentre as discussões realizadas nos encontros e tornadas públicas por relatórios sínteses de cada ano, 'gênero' e 'raça' são termos quase sempre presentes em meio às questões travadas. Dos 11 documentos disponibilizados no *site* http://forumeja.org.br/brasil, referentes aos encontros de 1999 a 2009, em 09 deles as diferenciações de raça e gênero são debatidas e problematizadas.

Excetuando o relatório do IX ENEJA (2007) que, apesar de destoar em tamanho dos outros documentos em suas 32 páginas, não traz nenhuma problematização das questões raciais ou de gênero e do relatório do III encontro (2001) que abarca de maneira pouco detida apenas os problemas decorrentes da diferenciação de gênero. Os outros documentos encontrados mostram certa recorrência do tema nos debates.

Trazidas sempre à tona nos momentos iniciais do texto, quando as principais discussões sobre a EJA são reveladas, as questões raciais e de gênero encontraram um lugar comum dentre os apontamentos gerais e contextualizações da EJA, discutidas sempre ao lado dos problemas de falta de investimentos financeiros e políticos na modalidade de ensino. Muitas vezes associadas a outras categorias de demarcação de diferenças, tanto relativas às necessidades diferenciadas de aprendizagem ("especiais") quanto a grupos étnicos reconhecidos ("indígenas" e "quilombolas"), principalmente a

partir do encontro de 2002, gênero e raça são inseridas na discussão mais ampla sobre "diversidade".

De modo geral, o debate sobre "diversidade" trazido pelos relatórios dos encontros indica a necessidade em se especificar os sujeitos da EJA e considerar suas particularidades para construir práticas pedagógicas mais efetivas. Segundo o argumento revelado nestes textos, parte-se da ideia de que, primeiro, é preciso reconhecer as diversas condições subjetivas das/os alunas/os da EJA para, em seguida, construir currículos de ensino mais democráticos, que valorizem a diversidade e que possam, de fato, contribuir em uma "formação para a vida". De acordo com este argumento, seria pela construção de currículos mais democráticos que o objetivo de possibilitar meios de aumentar a permanência das/os alunas/os na EJA poderia, enfim, ser alcançado.

Mas se de um lado, as questões sobre as diferenciações de gênero e raça são trazidas sob a rubrica de "diversidade" como desafios a serem enfrentados pela EJA, não há, contudo, nenhum encaminhamento efetivo de políticas para o enfrentamento da desigualdade. Construídos a partir da divisão estrutural entre questões gerais e encaminhamentos, os textos reservam aos embates de gênero e raça apenas o campo inicial de alocações de problemas. Pouco se diz sobre raça, gênero ou diversidade quando propostas de ações são sugeridas nos encontros.

As questões sobre as diferenças marcadas entre os sujeitos são retiradas de cena quando os documentos elencam suas reivindicações e desaparecem frente às questões de falta de investimentos financeiros e políticos na educação de jovens e adultos. Neste sentido, apesar de estar sempre presente nos relatórios, a preocupação com as diferenciações de gênero e raça fica restrita à dimensão do debate, não conseguindo ultrapassar a barreira para a ação política. Os encontros indicam a necessidade de se discutir tais questões e, em 2006, reconhecem, inclusive, o avanço dos debates na área apesar de não conseguirem apresentar nenhuma proposta direta ou nítida em relação ao enfrentamento dessas desigualdades.

4.2.7. Relatórios – Retratos da desigualdade de gênero e raça.

Os Retratos da Desigualdade de gênero e raça são documentos produzidos a partir de uma parceria entre o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

(IPEA), a ONU Mulheres, a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial. Foram produzidas quatro edições nos anos de 2004, 2006, 2008 e 2012. Nos relatórios produzidos, houve a preocupação explícita em produzir um material que pudesse de maneira nítida e direta mostrar por dados estatísticos o impacto das desigualdades de gênero e raça entre a população brasileira.

O dado apresentado pelos relatórios que estava mais diretamente ligado às questões da Educação de Jovens e Adultos foi o acompanhamento das taxas de analfabetismo entre homens e mulheres, brancos e negros, por região e renda. Coloca-se a necessidade de se ampliar o número de indicadores educacionais monitorados para que se capte outros desafios da demanda e da oferta da educação de jovens e adultos.

4.2.8. Conferências e Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres – Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Os documentos aqui analisados estão divididos em duas estruturas: de um lado as discussões e as resoluções levantadas durante as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres e, de outro lado, os planos e indicações de ações propostas a partir das conferências. Tanto os textos produzidos sobre as Conferências como os referentes às estratégias e planos de ação para o enfrentamento das desigualdades de gênero foram analisados buscando-se identificar a presença da Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os documentos resultantes das Conferências Nacionais, no referente à I Conferência (2004), no eixo temático “Educação”, consta uma meta específica em relação à EJA. Nela está prevista a necessidade de identificar e atuar com ações afirmativas nos contextos em que segmentos de mulheres são impedidas de se alfabetizarem, reformulando e implementando os programas educacionais de jovens e adultos de forma adequada às especificidades das mulheres. Tal preocupação é novamente destacada pela II Conferência Nacional (2005), quando uma das prioridades nomeadas é a de promover o acesso de mulheres jovens e adultas à educação básica.

Nos Planos de políticas para as mulheres apresentados a partir das Conferências, o I Plano (2007) toma como ponto prioritário na área de educação promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias e, ainda, estabelece a importância de incluir a temática das questões de gênero no currículo escolar.

O II Plano Nacional (2008), por sua vez, trata da Educação de Jovens e Adultas de modo ainda mais detido e fixa como uma meta geral a garantia de acesso, permanência e sucesso de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando especial atenção aos grupos com baixa escolaridade, como mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão. Como objetivos específicos o documento destaca a busca pela maior formação de mulheres, principalmente as jovens e adultas, com vistas ao mercado de trabalho e à redução das desigualdades de gênero nas carreiras e profissões, bem como destaca também a busca pela redução do analfabetismo feminino, especialmente entre as mulheres negras, indígenas e idosas, traçando a meta de "alfabetizar 3 milhões de mulheres; Reduzir de 9,64% para 8% a taxa de analfabetismo feminino, entre 2006 e 2011; Reduzir de 13,38% para 11% a taxa de analfabetismo das mulheres negras, entre 2006 e 2011; Formar 15.000 jovens agricultoras familiares no Programa Saberes da Terra do ProJovem; Ampliar em 5%, entre 2008 e 2011, a frequência de meninas, jovens e mulheres negras à educação básica".

4.2.9. Conferências Nacionais para a Promoção da Igualdade Racial – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Na I Conferência Nacional para Promoção da Igualdade Racial (2005), a vinculação entre as desigualdades étnico-raciais e a marginalização de jovens e adultos no sistema de ensino regular aparece quando articulada à reivindicação para o aumento da rede de creches. O texto sublinha a necessidade de criação de creches em comunidades, escolas e locais de trabalho, a fim de garantir às mulheres que são mães o acesso e a continuidade dos estudos. De modo análogo, a reivindicação pela expansão da rede de creches se aproxima da reivindicação também por mais investimentos estruturais com a consolidação de escolas móveis que possam atender a população nômade, seja entre as crianças ou entre os jovens e adultos de grupos itinerantes, como a população cigana. Em termos de mudanças no sistema de ensino, o documento destaca a necessidade de promover a melhoria na formação de professores(as) com o foco na Educação de Jovens e Adultos, bem como introduzir nos ensinos fundamental e médio, em programas de educação de jovens e adultos e nos ciclos básicos universitários, a abordagem de conteúdos referentes às relações étnico-raciais, de gênero e direitos humanos.

Já na II Conferência, ocorrida em 2009, duas temáticas são determinantes para que as questões da Educação de Jovens e Adultos ressoem nas reivindicações. Em primeiro lugar, há uma nítida preocupação com a inserção de conteúdos no currículo escolar que valorizem a cultura africana e, por isso, o documento sugere a criação de um programa de arte-educação que amplie a divulgação de expressões artísticas de populações historicamente excluídas (valorização da cultura negra, dos povos indígenas, quilombolas e demais etnias historicamente discriminadas, especialmente árabes, palestinas, judeus, povos ciganos e comunidades de terreiros) dentro dos programas de EJA.

No segundo grupo estão as propostas mais intimamente ligadas às preocupações sobre a dificuldade de acesso de determinada parcela da população ao sistema de ensino regular e, por isso, o relatório da conferência destaca como reivindicações a criação de um observatório da discriminação racial da mulher, que possa implementar políticas de enfrentamento do analfabetismo feminino; a criação de programas de alfabetização de jovens e adultos específicos às comunidades remanescentes de quilombos e aos grupos itinerantes, como os ciganos, considerando as particularidades dessa população para que os resultados sejam mais eficientes.

O documento de preparação para a II Conferência organizada pela SEPPIR destaca como um dos objetivos principais do encontro a busca pela "garantia do acesso e da permanência das crianças negras na escola; promoção da alfabetização e qualificação profissional de jovens e adultos negros; incentivo à inserção de jovens negros nas universidades; implementação da lei 10.639/2003; e estímulo a uma pedagogia não racista, não sexista e não homofóbica no sistema educacional brasileiro", trazendo a EJA, ainda que de modo pouco aprofundado.

Por sua vez, o Plano de Ações produzido a partir das discussões ocorridas na II conferência destaca tanto esse compromisso em "estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica" como, também, o de "promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnico-raciais discriminados".

4.2.10. Balanço das Conferências das Mulheres e da Igualdade Racial

Ainda que seja de merecido destaque o fato que em ambas conferências nacionais a questão da alfabetização e da educação de jovens e adultos está colocada e evidenciada, o modo como o tema é apresentado revela nuances que podem influenciar, inclusive, o modo como as propostas políticas são feitas pela Secretaria de Políticas para as Mulheres e pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.

Quando, de um lado, a preocupação principal das conferências era realização de políticas para as mulheres, o tema da educação de forma ampla - menos focada na EJA - teve um papel central nas discussões e resoluções estratégicas. A ideia de que políticas de incentivo à escolarização feminina poderiam contribuir de maneira direta à inserção delas no mercado de trabalho e, consequentemente, à valorização do *status* socioeconômicos das mulheres, coloca a relação entre educação e diminuição de desigualdade em um campo privilegiado, porém não se abordando de forma nítida o papel da educação de jovens e adultos. Essa relação entre a escolaridade e o sucesso no mundo do trabalho é tomada como uma via de proposição política e, por isso, a reivindicação por melhores condições educacionais às mulheres e, daí, a possibilidade de profissionalização delas surge enquanto um caminho central para o enfrentamento das desigualdades de gênero.

Em contrapartida, nas conferências para a promoção da igualdade racial, a Educação de Jovens e Adultos não foi colocada como ponto relevante do debate. Quando a questão da EJA é ressaltada nos documentos, ela está condicionada aos temas relativos à alfabetização das mulheres, ou dos quilombolas ou das populações itinerantes, como as ciganas, relacionando o esforço de políticas educacionais específicas para jovens e adultos apenas a partir de "identidades" discriminadas, ignorando que há uma discriminação étnico-racial de cunho mais geral e anterior a tais especificidades identitárias. Neste sentido, as pesquisas que demonstram como as discriminações raciais contribuem para o fracasso escolar dos meninos negros estariam sendo negligenciadas, uma vez que pouca atenção tem sido dada a esta questão nos debates ocorridos nas Conferências. O pouco destaque da EJA na agenda étnico-racial expressa pelas Conferências também está refletida no Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010, no qual não está previsto nenhum artigo que aborde a modalidade, considerando que 70% da população atendida por ela é constituída por pessoas negras.

4.3. Análise das entrevistas

4.3.1. Políticas de EJA: um balanço da década (2003-2012)

Os entrevistados e entrevistadas são unânimes em reconhecer os inúmeros avanços obtidos na última década no sentido de constituição de uma política de educação de jovens e adultos no país. A instituição da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/2003), do Programa Brasil Alfabetizado (2003), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja/2005); a inclusão da EJA no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação/2007); a criação do PAR (Plano de Ações Articuladas/2007) contemplando a EJA; o lançamento do PNLD-EJA (Programa Nacional do Livro Didático/2009), e o reconhecimento da modalidade em vários programas do MEC que antes se restringiam ao ensino regular (Alimentação Escolar, Biblioteca Escolar, Acessibilidade, Transporte etc), o reconhecimento da alfabetização como parte da política de educação de jovens e adultos são algumas das conquistas destacadas. Compreende-se que tais avanços – que não se deram de forma linear e não garantiram à modalidade um lugar de prioridade na agenda educacional (DI PIERRO, 2010) - estão comprometidos em fortalecer o lugar da EJA e institucionalizá-la como política educacional.

> Eu acho que a EJA está bem menos fragilizada. Eu acho que existe uma compreensão boa da necessidade de tratá-la com responsabilidade, com muito afinco, porque se percebe que ela tem uma posição estratégica no desenvolvimento do país. E o empenho do governo federal em baixar os índices de analfabetismo e a preocupação de estar vinculando isso com a elevação da escolaridade demonstra que a gente está tendo uma compreensão da visão estratégica. (Mauro Silva, Diretor de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Secadi/MEC)

Nesse contexto, operam-se mudanças no lugar institucional da EJA dentro do MEC. No governo FHC, a EJA se constituía em um programa da Secretaria da Educação Básica do MEC. Em 2003, primeiro ano do governo Lula, a EJA foi assumida pela Secretaria de Inclusão Social e pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (esta última passa a integrar o Ministério de Educação ainda em 2003). Em 2004, com a mudança de Ministro – de Cristovão Buarque para Tarso Genro – as duas secretarias são fundidas na criação da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), formulada e coordenada pelo economista Ricardo Henriques, depois sucedido em 2007, pelo professor de letras André Lázaro.

> Precisava criar uma arquitetura institucional que fosse explícita na intenção de enfrentar agendas que estavam debaixo do tapete, que estavam ocultas ou

> desconsideradas, agregando a isso, as agendas que estavam abordadas, mas que tinham um vicio de fragmentação ou eram tratadas de forma residual pela política. Havia uma aposta, que era de colocar todas essas agendas em uma plataforma única que gerasse um valor adicionado de sinergia, uma relação de troca (...) saindo de uma ideia de resíduo e afirmando uma visão de redução da dívida histórica (Ricardo Henriques, secretário da Secad entre 2004-2007).

A Secad nasce articulando as ações referentes à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual, educação de jovens e adultos, educação do campo; educação ambiental e ações educacionais complementares. A Secretaria tem como missão desenvolver programas próprios, transversalizar suas agendas no conjunto da gestão do Ministério e manter proximidade com a sociedade civil organizada.

Nessa perspectiva, há uma aposta na ação descentralizada, baseada na coordenação, articulação e indução de políticas nos três níveis de governo, e na construção de várias câmaras técnicas, comissões e fóruns de diálogo com a sociedade civil. Em 2012, a Secad incorpora a Secretaria de Educação Especial do MEC e passa a se chamar Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Até fevereiro de 2013, a Secadi foi coordenada pela historiadora e ativista da educação inclusiva Cláudia Dutra, sucedida pela educadora Macaé Evaristo, pesquisadora e ativista do campo da educação das relações étnico-raciais.

A Secad é considerada uma inovação no arranjo institucional, comprometido em dar mais poder a agendas invisíveis e de baixo poder na política educacional, vinculadas às profundas desigualdades do país, entre elas, a educação de jovens e adultos. Agendas conflitivas, que sofrem forte resistência das escolas e dos sistemas educacionais e que, quando encaradas, recebiam um tratamento “residual” pelas políticas universalistas.

Para a maioria dos entrevistados, a nova Secretaria contribuiu para a ampliação da interlocução com movimentos sociais, adensou a agenda e o diagnóstico sobre as desigualdades educacionais para dentro do MEC e para todo o governo, pautou o debate sobre diversidade na educação, criou programas a partir de demandas concretas, induziu a criação de estruturas similares em todo o país, propôs e tensionou por arranjos intersetoriais e conquistou mudanças nas estruturas administrativo-burocráticas, em especial, no FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional), braço executor das políticas do MEC.

> A partir de 2007, com a nova política, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação e essa visão mais sistêmica, ou seja, de você trabalhar todos os dois níveis – Educação Básica e Ensino Superior – e trabalhar as várias etapas, e – principalmente – ter um atendimento especial às políticas públicas focadas em diversidade, o FNDE também foi reestruturado e a partir daí nós mudamos a forma de atendimento aos Estados e Municípios, a partir de um planejamento que é feito, que é o PAR. (...) Antigamente a gente tinha 60, 70, 80, 100 resoluções para cada item. Hoje a gente tem uma resolução que normatiza o PAR, que é o mecanismo de repasse para o atendimento. (...) Conseguimos muita coisa, mas isso é muito lento, não é tão simples. Mas tem questões ai que é mudança de legislação, a gente não tem como burlar. (...) a gente tem tentado flexibilizar até o limite legal. Então, tem a combinação de um melhor planejamento, um melhor esclarecimento de como executar, do gestor saber de algumas coisas que ele pode reformular, e, em última instância e, em casos mais críticos, a mudança da legislação. (Renilda Peres de Lima, diretora de gestão, articulação e projetos educacionais do FNDE).

Como limites da Secad, são destacados: o limitado poder para traduzir a escuta e a interlocução junto a movimentos sociais em operacionalização de políticas para dentro do MEC, para os sistemas educacionais e para as outras estruturas do governo, funcionando muitas vezes como colchão de amortecimento de conflitos (MOEHLECKE, 2009, p. 3); a fragilidade institucional, com diminuição e descontinuidade de quadros técnicos ao longo da década (grande parte dos profissionais que integrou a equipe se deu por meio de contratos temporários de consultorias do PNUD e de outras agências da ONU) e a baixa articulação entre as agendas sob a sua responsabilidade, muitas vezes, apresentando uma atuação fragmentada, que pouco potencializava o que há de comum entre elas.

> O Ricardo falava muito que tinha que deitar a Secad dentro da Secad. Então, a questão ambiental tinha que irrigar a educação indígena, a questão de direitos humanos tinha que irrigar a EJA, quer dizer temas e públicos tinham que se cruzar. (...) eu abri mão de colocar isso como prioridade. Eu disse: olha só, está muito... não está rendendo, então eu prefiro que cada área aprofunde verticalmente as tarefas que têm pra cumprir e a gente, na medida do possível, vai juntando. Então prepara material de direitos humanos e manda para as turmas de EJA. Legal! Mas eu não tenho energia e capacidade operacional para fazer (da integração) uma agenda prioritária, porque a agenda prioritária da EJA é o financiamento, é o livro didático, é a abertura de turmas, é a formação de professores, é montar uma rede de formação de EJA e disputar no Conselho Nacional de Educação se vai botar a idade mínima nos 15 ou nos 18. Você tinha uma agenda mais dura pra tratar. (...) Se na educação nas prisões vai ter mais ou menos educação ambiental, se vai ter mais ou menos a questão étnico-racial, não dava para chegar ai, entendeu? (...) Então, talvez a etapa da vida que a gente viveu ali fosse uma etapa preliminar de organização da política.” (André Lázaro, Secretário da Secad entre 2007-2011).

4.3.2. O enigma: por que a taxa não cai?

A Educação de Jovens e Adultos se encontra em um novo momento, um novo degrau no processo de institucionalização. Mas, apesar disso, os entrevistados e entrevistadas se perguntam: por que os avanços na década não se traduziram em uma melhora significativa nas taxas de analfabetismo e na oferta da EJA no país?

Em primeiro lugar, como já abordado na meta 1 (Encceja) e na análise de demanda e oferta apresentadas na seção anterior desta meta, o comportamento das taxas e da oferta exigem um olhar mais matizado que capte a complexidade do fenômeno e as diferenças do atendimento educacional da EJA nos diferentes estados e áreas (urbanas e rurais) do pais. O comportamento da média nacional do atendimento da EJA é de queda, mas há estados que avançaram, enquanto outros recuaram na oferta. É necessário investigar o efeito das políticas locais e estaduais. Os números apontam que há um comportamento heterogêneo na evolução do atendimento.

Os entrevistados e as entrevistadas chamam a atenção para alguns fatores que impactam a dificuldade de mudar de forma mais ampla a realidade nacional da EJA. Podemos agrupar os fatores elencados em quatro dimensões: cultural, política-institucional, pedagógica e a pressão dos sujeitos do campo.

Na dimensão cultural, destaca-se a constatação que a EJA ainda não é reconhecida efetivamente como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública. Avalia-se que isso decorre, sobretudo, do fato dos sujeitos a quem ela é destinada serem constituídos, em sua gigantesca maioria, por pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no país como detentora de direitos. Nessa mesma linha, identifica-se que há um preconceito disseminado entre determinados setores da gestão educacional que responsabiliza os sujeitos potenciais da EJA por não terem se escolarizado na “idade certa” e os enxerga como grupo para o qual não vale à pena tamanho esforço e investimento social.

> Eu acho que o grande desafio da Educação de Jovens e Adultos é ser reconhecida, ser respeitada (,,,) quando a gente cobra dos gestores municipais, eles dizem: o que é isso? Desconhecem se existe verba ou não existe, desconhecem os programas (..) Quando a gente cobra dos gestores estaduais, eles dizem: mas eu não tenho nada a ver com EJA! Quando a gente pergunta para os gestores federais, eles dizem: mas eles lançaram isso e não perguntaram nada para gente! (...) O grande desafio é o reconhecimento, o resto é consequência. A ausência de verba, a forma como as metas são cumpridas, o número enorme de analfabetos que a gente tem nesse país no inicio do século XXI... a desvalorização que a EJA sofre por parte dos profissionais do ensino fundamental e do ensino médio, que é aquela coisa: se você continuar fazendo bagunça, se você continuar tomando bomba, você

> vai para a EJA (...) você será punido. (Analise da Silva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais e representante dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos na CNAEJA).

Destaca-se também que a EJA muitas vezes é abordada pelos gestores educacionais, sobretudo municipais, como uma modalidade educativa que se contrapõe à etapa de educação infantil. É como se colocasse para os gestores o falso dilema de terem de escolher entre a população infantil e a população de jovens e adultos, mesmo em tempos de Fundeb, no qual estão previstos recursos tanto para a educação infantil como para a educação de jovens e adultos. Observa-se que o lugar da educação infantil na agenda educacional e no debate público, sobretudo do atendimento de creches, cresceu muito nos últimos anos, sobretudo após a conquista da inclusão das creches no Fundeb, em 2005, obtida por meio da pressão exercida por movimentos de educação e de mulheres. Esse novo lugar da educação infantil na agenda pública tem grande impacto na gestão municipal.

> Há hoje uma clareza da criança pequena como Assistência, como Saúde, como Educação. Eu não acho que exista essa clareza com relação á educação de jovens e adultos, em que pese que a Dilma disse em uma reunião: “Ah, mas se o Chavez conseguiu, se o Rafael Correa conseguiu, se o Evo conseguiu, por que a gente não vai conseguir acabar com o analfabetismo?”. Quer dizer, porque não é prioritário. E eu ouvi (...) dois secretários de educação que repetiram, em situações diferentes, secretários estaduais a mesma frase “Eu não vou me preocupar em alfabetizar adultos, que eles estão mais velhos, logo eles morrem. Nós temos é que não gerar mais analfabetos”. A pessoa fala isso em uma reunião, candidamente, ela não é má, ela não quer matar os velhinhos analfabetos. Ela acha que não tem força, não tem dinheiro, não tem recursos para fazer as duas coisas. Então, ela prefere fazer uma. (Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM. Foi Secretaria da Educação Básica do MEC, presidente da Undime e secretária municipal de educação de Belo Horizonte).

Considera-se que o Fundef (1996), com sua prioridade máxima ao ensino fundamental regular e o não reconhecimento da EJA, contribuiu para alimentar tal dicotomia “crianças X adultos”, ainda fortemente presente mesmo em tempos de Fundeb (2007), do qual a EJA faz parte. Considera-se que esse é um dos fatores que impacta a baixa utilização dos recursos da EJA no Fundeb por grande parte dos estados e municípios, abordada na meta 2 de nosso estudo.

Uma segunda dimensão de fatores que influi no desempenho da EJA refere-se à sua institucionalidade. Considerando que a oferta educativa modela a demanda (MESSINA, 1993) e a complexidade dos desafios, dos diversos sujeitos e dos contextos da EJA, aponta-se a necessidade de uma institucionalidade diferenciada quando

comparada ao modelo predominante das políticas universais de educação básica. Arranjos institucionais coordenados, flexíveis, intersetoriais e em rede, territorializados e mais sensíveis ao diferentes perfis, realidades e mudanças dos sujeitos da EJA, com um papel pró-ativo do Estado, no estímulo à constituição e à manifestação da demanda. Essa necessidade se choca com o modelo de gestão predominante voltado para grande escala, maior padronização de procedimentos e homogeneidade no desenho da oferta e uma posição mais passiva por parte do Estado, que responde à demanda manifestada.

> (...)Isso está agregado à forma como a gestão do Ministério da Educação e do governo federal, em geral, vem se dando, que é muito fragmentada, então você tem ações de Educação de Jovens e Adultos espalhadas pela Esplanada toda (...) eu acho que foi um esforço que a Secad fez, eu diria que hoje faz menos, mas fez com muita intensidade nos seus primeiros anos, e que para mim representa um grande desafio, porque quanto mais fragmentada, mais programas espalhados pelo Esplanada, mais difícil é, de fato, de você alcançar um objetivo comum e de você dar visibilidade ao campo com um mínimo de unidade (...). Eu não estou com isso dizendo que o o Ministério da Educação deveria ser o único a ter pauta da Educação de Jovens e Adultos, ela é por natureza intersetorial. O problema é quanto a essa intersetorialidade não ter uma coordenação e você fica atirando para todos os lados. (Maria Margarida Machado, professora da Universidade Federal de Goiás. Foi coordenadora pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secad/MEC entre 2004 e 2006).

Essa nova institucionalidade enfrenta muitas dificuldades para se constituir na gestão educacional e quando avança, muitas vezes não conta com tempo suficiente para se consolidar na estrutura do Estado. Muitas vezes também, não conta com quadros técnico-políticos adequados e suficientes, com condições de trabalho e de continuidade para garantir tal inovação institucional. A Agenda Territorial é citada por muitos como um exemplo de arranjo institucional inovador, que busca enfrentar diferentes desafios da construção da política de EJA em um sistema federativo. Inovação que perdeu potência a partir de 2012, antes do tempo necessário para a sua maturação.

> Eu acho que a gente tem que fazer uma discussão séria e considerar fortemente o pacto federativo, que é uma outra dificuldade que tem hoje, porque quando você pensa a política de EJA em outros países, é uma política nacional que rapidamente se capilariza. No Brasil, com o sistema federativo, não, tem que haver pacto federativo. Esse pacto tem que ser construído para que essas concepções se tornem operacionais lá na ponta. E ai eu acho que o conceito de redes, o trabalho em rede, é muito interessante e tem que ser aprofundado. Um desafio é dar continuidade a agenda territorial. (...) As pessoas confundem o tempo da construção do processo de pactuação com o tempo do resultado e o processo de maturação em política pública.. Quando você fala em construção de rede, exige muito diálogo, exige muita reunião, exige muito esforço, para azeitar a rede para que ela comece a produzir resultado. É como você pegar uma terra árida" (Jorge Teles, foi diretor de educação de jovens e adultos do Ministério da Educação, atuando no MEC entre 2004 e 2011).

Ainda na dimensão da institucionalidade, destaca-se as condições precárias do atendimento que ainda predomina na EJA: espaços inadequados, educadoras e educadores mal pagos e com limitada formação, descontinuidade, falta de oportunidades concretas para os educandos e educandas continuarem os estudos. Há avanços no processo de institucionalização, como já abordado, mas ele é inconcluso e ainda marcado pela precariedade.

Uma terceira dimensão de fatores se refere aos desafios político-pedagógicos da EJA. Avalia-se que um dos efeitos colaterais da luta histórica para que a EJA fosse assumida como política educacional, foi - em grande parte - a submissão dela a um certo modelo de escolarização tradicional da educação básica regular naquilo que ela tem de mais ruim: visão hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades nas quais as pessoas estão inseridas. Associada a isso, uma tendência à "infantilização" dos sujeitos da EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades e desejos. Considera-se que a EJA deve fortalecer a autonomia dos seus sujeitos e se basear em uma proposta pedagógica múltipla e flexível, que permita aos educandos/as fazerem escolhas entre um leque de possibilidades e construírem diferentes percursos formativos conforme seus desejos, necessidades e contextos.

Essa construção do leque de possibilidades exige arranjos institucionais que articulem em rede diferentes atores governamentais e não governamentais locais, estaduais e nacionais responsáveis por diferentes ofertas educacionais e que possibilitem o atendimento contínuo, que não pare na alfabetização ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Exige também a garantia de condições mais adequadas para o funcionamento da EJA, em especial, multiplicando os espaços de acesso e as condições de trabalho e de formação inicial e continuada de seus educadores e educadoras. Muitos entrevistados apontam a necessidade de analisar com mais atenção experiências positivas de atendimento da EJA no país, visando identificar aprendizagens e acúmulos que possam se constituir em referências para outros lugares do Brasil.

Outro desafio que se relaciona ao aprimoramento da proposta pedagógica está articulada ao que chamaremos aqui da quarta dimensão de fatores: a organização da sociedade civil pela garantia do direito à educação de jovens e adultos. Quem "briga" pela EJA hoje? Há uma avaliação que houve uma redução dos movimentos sociais e

organizações da sociedade civil que historicamente tem a EJA como ponto fundamental de sua agenda política. Para além dos fóruns de EJA e ENEJAs, que articulam gestores, educadores, educandos, pesquisadores e ativistas, constata-se que a EJA somente tem um lugar de destaque na agenda dos movimentos do campo e de algumas organizações de educação e de direitos humanos que atuam por uma política de educação nas prisões. Outros movimentos sociais historicamente com um papel importante na luta pela EJA – como movimentos negros, sindicais e de mulheres – deixaram de atuar efetivamente na disputa por políticas de EJA.

> Não existe uma pauta da educação dos trabalhadores nos sindicatos, entendeu? (...) A história, por exemplo, do sindicalismo francês é que eles se organizaram para dizer que escola eles queriam e de que maneira queriam (...) uma educação que sirva à classe trabalhadora (...) A despeito das iniciativas de Cajamar, da CUT, não estou negando as iniciativas que estão ai, do MST, do MAB, enfim, de várias iniciativas que se tem ai, eu acho que isso não é estruturante dentro do movimento sindical (Maria Luisa Pio Pereira, professora da Universidade de Brasilia e ex-integrante da coordenação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos)

Por parte dos gestores educacionais federais do MEC, afirma-se que houve uma priorização no diálogo e fortalecimento dos fóruns EJAs e Enejas como espaços de formulação da agenda de sociedade civil para a EJA e de confluência de demandas de diferentes movimentos sociais relativas à modalidade. Observa-se, entretanto, que na última década tais espaços passaram a depender cada vez mais do apoio financeiro do governo federal para se organizar e atuar e, muitas vezes, passaram a ter sua agenda política pautada pelo governo, o que gerou impactos negativos em sua autonomia e capacidade de pressão política. A diminuição das alianças políticas em prol da EJA e da pressão externa vem contribuindo também para que a agenda da EJA perca forças dentro do Ministério da Educação.

Dois pontos também destacados se referem à limitada presença nos fóruns da EJA de educadores e educadoras que atuam em espaços formais e não formais da modalidade e ao desafio de fortalecer a CNAEJA como espaço de proposição e avaliação de políticas públicas, qualificando seu papel de controle social.

> As dimensões política e pedagógica não são dissociadas de forma nenhuma. (...) Eu sempre fui favorável que os fóruns trabalhassem essas dimensões de forma não dicotomizada, mas que também dessem um pouquinho mais de ênfase ao trabalho pedagógico, os educadores buscam isso. (...) Eu sou do tempo da RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil). Ela tinha uma dimensão muito política, mas bastante pedagógica. Ela deixou de ser tão fundamental quando surgiram os Fóruns (...) Então, já está na hora de surgir alguma coisa que vá além do que os Fóruns têm feito. (...) O papel da

> CNAEJA é uma papel mais consultivo, não é um papel deliberativo, e às vezes é até uma papel informativo, assim, da gente receber as informações para socializar com os nossos grupos de interesse (...) Falta ainda esse papel mais incisivo, porque se é para pensar com, tem que estar junto, então nós não podemos receber só informes, é decidir juntos. (...) A ideia é que ela se fortaleça cada vez mais até o momento em que a gente possa definitivamente falar: não, a CNAEJA tem realmente condições de contribuir e está contribuindo definitivamente para a elaboração de políticas públicas mais equânimes. (Sonia Couto, coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire, do Instituto Paulo Freire).

Identifica-se que há também um desafio na concepção hegemônica na agenda proposta por determinados movimentos e organizações da sociedade civil, articulados em torno dos fóruns EJA. Apesar de se afirmar a necessidade de reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, há uma perspectiva predominante no movimento de educação de jovens e adultos que privilegia somente o recorte renda. Apesar de se afirmar a importância de promoção da autonomia dos educandos, muitas vezes se recai em uma concepção tutelada dos sujeitos da EJA que pouco pressiona pela construção do leque de possibilidades educativas para os educandos fazerem suas escolhas.

Nesse sentido, muitos entrevistados destacam o necessário diálogo e articulação com o mundo do trabalho que a EJA exige, mas que é tomado por vários setores da sociedade civil como sinônimo de submissão da proposta educativa às demandas do mercado. Outro exemplo citado por alguns é o direito dos educandos e educandas da EJA à certificação, como mais um recurso que constitua as possibilidades e apoie a construção de diferentes trajetos educativos a partir de um leque de opções.

> O quê os adultos querem da educação? O quê um adulto, quando vai a uma escola, ele está procurando? Que acho que essa resposta é muito mal estruturada pela escola, quer dizer, o setor, tanto público, quando privado, hoje, oferece uma resposta para o adulto que esta muito longe daquilo que ele demanda. Isso gera baixo estímulo, gera muita evasão e gera o não retorno, porque e uma coisa muito ligada ainda ao processo de escolarização, que para as crianças hoje já está defasado. Quer dizer, o mundo mudou e a EJA precisa acompanhar essa mudança de mundo; só que as demandas da sociedade do século XXI não são as mesmas demandas dos movimentos militantes das décadas de 70 e 80, que ainda perdura no discurso de muita militância que você vê pelo Brasil (...). Acho que o conceito de aprendizagem ao longo da vida é muito sofisticado, muito importante, mas ele tem que dialogar do ponto de vista prático o que os sujeitos lá na ponta estão realmente interessados. E ai a ideia de pluralidade, ou seja, não tem uma resposta única a essa pergunta: o que os adultos querem? Tem que se criar um menu e tem que se dar a escolha ao adulto e essa escolha tem a ver com o conceito de autonomia, de Paulo Freire, mas tem a ver com o conceito de possibilidades, porque não adianta a gente vir com o conceito de autonomia quando não há possibilidades. (Jorge Teles. Diretor de Educação de Jovens e Adultos da Secad/MEC entre 2009 e 2011).

4.3.3. EJA, Gênero e Raça

A partir desse contexto dos desafios da EJA, como os entrevistados e entrevistadas compreendem as questões de gênero e raça na modalidade? Por meio das entrevistas, identificamos três grandes perspectivas: a primeira que subsume as questões de raça e gênero ao recorte de renda/classe; a segunda que reconhece a importância delas, mas as restringe à chave de reconhecimenro e respeito às especificidades; e a terceira perspectiva que as entende como condição fundamental para se avançar na garantia do direito humano à educação da população jovem e adulta, mas enfrenta dificuldade de configurar uma agenda de ação concreta.

> Quando você discute raça e gênero, e a mesma coisa acontece na EJA, há uma grande dificuldade de você produzir institucionalidades nítidas dentro dos sistemas de ensino sobre a questão afrodescendente. O que eu vejo, é que em vários momentos, você consegue dar passos concretos, tem decisões importantes, mas, de alguma forma, o sistema se apropria disso e dilui a questão racial na questão socioeconômica (...) Diferente, por exemplo, na questão indígena (...) uma vez que você consegue produzir institucionalidades mais nítidas. (...) A minha leitura é que parte disso é tão forte e se relaciona a esse recorte racialista, racista da sociedade brasileira, que resiste a entender isso como uma questão. (Ricardo Henriques, secretário da Secad entre 2004-2007)

Todos entrevistados concordam que na última década muito se avançou no diagnóstico sobre a realidade e os desafios da EJA nos pais. Nele, sempre consta, com destaque, o reconhecimento dos diferentes sujeitos da EJA e das questões referentes às desigualdades de gênero e raça. Tal diagnóstico está presente em documentos governamentais e nos encontros dos fóruns de educação de jovens e adultos.

Reconhece-se que este avanço no diagnóstico é fruto também da maior interlocução entre gestores governamentais, movimentos sociais e pesquisadores do campo na última década e do crescimento do debate público sobre desigualdades raciais no país, sobretudo, a partir do processo preparatório à Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban (África do Sul), em 2001. Debate que cresceu no primeiro governo Lula, e que teve na criação da Seppir (Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial), da Secad/MEC, na alteração da LDB pela lei 10.639/2003 e no incremento dos programas de ação afirmativa em universidades federais como pontos de destaque.

Há a avaliação por parte de vários entrevistados que a agenda política não acompanhou o movimento de adensamento do diagnóstico, ou seja, a agenda está

aquém do diagnóstico da última década, tanto a apresentada pelos movimentos da EJA como a assumida pelo governo federal.

> Eu acho que, no caso da EJA, a gente não se debruça como deveria ou a gente não se apropria dos dados disponíveis. Então, quando se apropria, acontece alguma coisa na hora da formulação, não sei se é um tempo administrativo, se é um tempo político, se é um tempo do financiamento, que faz com que a força dessa evidência não aponte para a superação do que ela traz como problema. (Carlos Teixeira. Foi responsável pela educação de pessoas privadas de liberdade até 2012 na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos do MEC).

Afinal, para que serviu e vem servindo este diagnóstico mais adensado, na qual gênero e raça têm um lugar importante? O diagnóstico aparece muitas vezes como um instrumento de denúncia para a sociedade e os sistemas educacionais, chamando a necessidade de investimento na Educação de Jovens e Adultos. Associado a isso, o diagnóstico também surge como instrumento de apoio ao convencimento e à disputa dentro do próprio MEC e do governo federal sobre o lugar da EJA e de outras agendas vinculadas à Secad na política federal, buscando gerar também alterações nos arranjos institucionais e procedimentos burocráticos, sobretudo do FNDE.

> Raça era um problema de entendimento (...) Eram petistas gilbertinos, então, aquilo não entrava (...) a negociação era muito dura, muito dura (...) Ao mesmo tempo, várias pessoas ali estavam em formação, tinham pessoas muito bem intencionadas, mas que desconheciam totalmente o que era movimento negro (...) não conheciam nem os artigos da Constituição que davam uma provisão para questão racial. (..>) Então, a gente produzia muita coisa, parte dessa produção era para informar as próprias pessoas que estavam na gestão e para convencê-las. (...) Uma outra coisa que pouca gente sabe é o seguinte: nós tínhamos nove tipos de vínculos dentro do Ministério da Educação. Então, um dia você estava trabalhando com uma pessoa, no dia seguinte a pessoa não estava mais (...) Isso é um desastre total porque você não forma equipe, você não forma memória, você não tem a história de como as coisas acontecem. (Valter Silvério, professor da Universidade Federal de São Carlos e consultor da Unesco. Integrou a Secad/MEC entre 2004 e 2005).

> (...) são esses públicos, com os quais a Secad trabalhava e trabalha, eles são objeto de preconceito. E esse preconceito, ele não abandona as pessoas na porta do MEC, não abandona as pessoas, na porta da Capes; ele não abandona as pessoas, na porta do FNDE, é um preconceito que as pessoas levam e decidem com ele. Era interessante, que num nível maior, você tinha um apoio e tal; no nível burocrático, operacional, eu enfrentei resistências brutais e silenciosas, entendeu? (...) então, em alguns momentos essa diferença conseguiu criar programas inovadores; em alguns momentos a intolerância com a diferença matou iniciativas, então, você teve os dois tipos de jogos (...) Isso é uma disputa cotidiana e ela não se formula com argumentos; ela não é uma disputa que você senta na mesa e argumenta. Não é isso, ela é uma disputa que se dá em cima de um direito e de um silêncio, ou de uma tergiversação. Ele não vem de uma decisão política, ela vem de uma inércia. (André Lázaro, secretário da Secad entre 2007-2011).

Como instrumento que deve dar base ao planejamento da política, o diagnóstico muitas vezes perde potência e não é plenamente apreendido ou sua complexidade é reduzida às possibilidades de ação política, colocadas pela gestão. É apontada uma baixa capacidade da gestão educacional de digerir a quantidade de informação produzida na última década e utilizá-la de forma mais ampla na formulação, implementação e avaliação da política.

É necessário analisar a compreensão sobre raça e gênero de forma separada pelos entrevistados. Quanto à raça, quando provocados a manifestarem sua opinião sobre a questão racial na EJA, a maioria reconhece que a população da EJA (público potencial e oferta) é constituída em sua grande maioria por pessoas negras. Logo em seguida, muitos entrevistados manifestam o entendimento que políticas de EJA com recorte de renda dariam conta dos desafios referentes à desigualdade racial. Há também entrevistados que temem que uma atenção maior para a questão racial, contribua para dividir e fragmentar a agenda política do campo da EJA, fragilizando a luta contra o modelo de exploração capitalista.

Sobre gênero, a quase totalidade dos entrevistados aponta que a maior escolaridade das mulheres no Brasil leva a que a questão de gênero não se constitua em ponto importante na agenda educacional e, também, na agenda da Educação de Jovens e Adultos. A realidade da violência de gênero, das dificuldades enfrentadas pelas mulheres de baixa escolaridade e baixa renda para acessarem e permanecerem na EJA e, especificamente, das jovens e adultas negras apontadas como desafios na revisão bibliográfica de EJA e Gênero desta pesquisa, não aparecem nas entrevistas. A situação dos rapazes negros, grupo social mais excluído do ensino regular, que adentra a EJA com intensidade nas últimas duas décadas, não aparece espontaneamente como questão de gênero e raça para nenhum dos entrevistados.

Quanto à integração interna dentro da Secad, entre as dez agendas que o órgão assume como de sua responsabilidade, é possível identificar uma baixíssima articulação entre elas. A EJA, em especial, da qual seu público é composto pelos sujeitos que compõem outros eixos da Secad, se alimentou pouco das possibilidades de articulação. Ao longo da última década, houve tentativas e iniciativas de algumas ações articuladas, conforme o entendimento e perfil dos/das gestores/as em exercício, mas de limitado impacto estrutural. Uma das explicações foi que o esforço de institucionalização de cada

um dos eixos de políticas a cargo da Secad – que tratam de agendas historicamente negadas ou de baixo poder - exigiu um movimento mais para dentro de cada campo, consumindo a energia dos gestores e gestoras. A articulação entre os eixos da Secad ficou em uma segundo plano.

> É uma articulação de concepção. (..) Então, assim, a gente tem aqui uma linha, dentro da Secad, das diferentes áreas, então é a educação ambiental, é a educação dos direitos humanos, étnico-racial. E ai, como eu te falei, eu acho que elas integram uma política, do ponto de vista da concepção de que a gente trabalha. Então, claro, que não tem um encontro: "Ah, vamos trabalhar juntos!". Mas, assim, a gente insere as discussões nos processos, buscando materiais, (...) buscando colocar aquela perspectiva que aquela diretoria trabalha nos nossos cursos, (...) quando faz a discussão com as universidades. (Carmen Gatto, coordenadora geral da educação de jovens e adultos da Secadi/MEC).

> (...) eram tantas pressões e tantas urgências a enfrentar que a integração maior entre as diretorias e os processos, programas e políticas intersetoriais terminaram se perdendo (...) Não acho que as possibilidades, que o potencial foi esgotado. Eu acho que não se conseguiu ainda explorar suficientemente este potencial. (Timothy Ireland, professor da Universidade Federal da Paraíba. Foi diretor de educação de jovens e adultos da Secad/MEC e um dos fundadores do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba)

Por parte dos órgãos de governo federal responsáveis pelas políticas para as mulheres e políticas para a igualdade racial, a agenda da EJA perde força, refletindo a diminuição ou mesmo o desaparecimento de seu lugar em resoluções de conferências ou em marcos legais, como o Estatuto de Igualdade Racial. As entrevistas com gestores e gestoras desses órgãos revelam que a prioridade dos órgãos, dialogando com a prioridade da agenda de movimentos de cada um desses campos, parece ser a disputa da universidade, sobretudo as públicas – entendidas como espaço de poder, de formação da elite política do país – e o fomento à experiências inovadoras na educação básica regular de cunho anti discriminatório. No caso da agenda de educação e relações raciais, a implementação da lei 10.639 tem destaque, além da luta pela expansão e aprimoramento dos programas de ação afirmativa no ensino superior com recorte racial.

No conjunto do governo, como iniciativas intersetoriais com enfoque de gênero e raça, são citadas ações pontuais no campo da educação das prisões, impulsionadas a partir da criação do Grupo de Trabalho sobre Mulheres Encarceradas, em 2007, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres; programas de educação profissional, com o Ministério do Trabalho e de Economia Solidária, com foco nas mulheres. Com relação à raça, o destaque vai para a EJA dentro do Brasil Quilombola. Considera-se que a

presença da EJA em grandes programas do governo federal como Brasil Sem Miséria e o Brasil Carinhoso é restrita à incorporação de ações já em curso e não propõem efetivamente um novo desenho institucional que potencialize o lugar da EJA no marco de estratégias intersetoriais mais amplas de enfrentamento das desigualdades.

5. Considerações finais e recomendações

A dificuldade enfrentada pela EJA para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional está profundamente ligada aos sujeitos a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século XXI ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro. A gigantesca maioria deles – na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados – constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e integram os grupos mais pobres da população. Uma EJA que todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão "mais uma chance" à escola por meio da educação de jovens e adultos.

A essa "EJA Negra", que não se reconhece como negra, articulam-se e somam-se outros sujeitos e identidades (sempre fluidas, negociadas, plurais) com trajetórias marcadas por múltiplas discriminações de gênero, renda, etnia, campo/cidade, região, orientação sexual, entre outras, vinculadas às comunidades tradicionais, à juventude das periferias, à população LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), aos povos indígenas e pessoas com deficiências, aos encarcerados e encarceradas e a outros trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda.

Não é possível desconsiderar que a história da EJA no Brasil está intrinsecamente conectada aos impactos históricos do racismo na sociedade e na educação brasileiras, racismo aqui compreendido de forma ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais. Racismo que contribuiu para retardar ao longo do século XIX e começo do século XX a emergência de um projeto nacional e republicano de educação, justificado pelo fato da maioria da população ser negra. Pais que foi a última nação das Américas a por fim à escravização.

Racismo que se atualiza permanentemente e está presente no cotidiano das relações sociais e nas instituições, negado, invisibilizado, ancorado no mito da "democracia racial" ou, quanto muito, compreendido como algo que deve ser

subsumido e diluído nas desigualdades de renda presentes no país. Ele também está implicado no quadro ainda vigente de uma educação de baixa qualidade para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual, uma educação para uma inserção precária no mundo da aprendizagem. Uma educação que é ministrada por mulheres – cerca 80% das profissionais de educação – que, em sua maioria, atuam em condições precárias de trabalho e recebem baixos salários para promover a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos em um país com uma imensa dívida social.

Avançar rumo à uma educação de qualidade para todos e todas é superar a herança racista e a histórica tolerância para com as desigualdades que ainda marcam a sociedade e o Estado brasileiros, sejam elas de gênero, renda, região, campo/cidade, idade, orientação sexual, deficiências, etc. É apostar em políticas que efetivamente garantam o direito humano à educação para todos e todas. Nessa perspectiva, a EJA constitui uma das faces mais explícitas do desafio educacional e da afirmação dos direitos humanos do país.

5.1. A EJA como política de ação afirmativa

Compreender o lugar e os desafios da EJA na perspectiva da difícil e complexa afirmação dos direitos humanos no Brasil e da superação da desigualdade racial no país, significa avançar no entendimento da educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa, anunciada também por autores como Joana Passos e Miguel Arroyo. Aqui pretendemos contribuir para a reflexão sobre o significado concreto de se pensar a EJA como política de ação afirmativa.

Entendemos as políticas de ação afirmativa como ações reparatórias/compensatórias e/ou preventivas, que buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro (MOEHLECKE/2002, p 203). Ação afirmativa como políticas públicas e/ou privadas voltadas à neutralização dos efeitos da discriminação de raça, gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2006), entre outras, que buscam neutralizar aquilo que – de acordo com o *status quo* sociorracial – não se quer admitir e nem neutralizar (SANTOS, 2007), por isso mobilizam tantas polêmicas e resistências.

As ações afirmativas estão ancoradas na promoção da chamada igualdade substancial ou material:

> (...) que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção "dinâmica", "militante" de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. Produto do Estado Social de Direito, a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte do legislador e dos aplicadores do Direito à variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas. (GOMES, 2007, p. 51).

No mundo todo, as ações afirmativas constituem-se atualmente em um terreno de concepções e práticas plurais e em disputa, conforme os diferentes contextos e objetivos a partir das quais são adotadas. Para além de mecanismos especiais ou temporários, como muitas definições as delimitam, as ações afirmativas tem transbordado e impactado concepções e desenhos de políticas permanentes que ultrapassam a intenção de incluir os desiguais em modelos constituídos, tensionando e provocando por inovações institucionais mais amplas, que tenham como base respostas mais intersetoriais, capilares e de intensa participação da sociedade civil, o que vem sendo chamado – muitas vezes – de políticas da diferença.

Geralmente, as ações afirmativas são utilizadas no enfrentamento de desigualdades que ultrapassam o recorte de renda, chamando atenção para outras discriminações que hierarquizam diferenças e comprometem o acesso e a garantia de direitos de grupos humanos.

É importante também registrar que diferente das políticas focalizadas dos anos de 1990, defendidas por governos neoliberais que pregavam o enxugamento do Estado e - nesse contexto - a escolha de determinados grupos como foco da ação do Estado, as políticas de ação afirmativa pressupõe o fortalecimento do Estado e a sua articulação com as políticas universais.

Nesse sentido, o que significa assumir a EJA no país como uma política de ação afirmativa?

- em primeiro lugar, significa afirmar sua natureza de resposta a um conjunto de desigualdades persistentes e estruturais, não superadas ou mesmo alimentadas ou acirradas pelas políticas universais de educação em vigência no pais. Significa ir além da desigualdade de renda ou analisá-la a partir de outras perspectivas, chamando a atenção para desigualdades e

discriminações pouco observadas/impactadas por políticas universais, como raça, gênero, idade, orientação sexual, região, campo/cidade, presença de deficiência etc

- significa um papel do Estado mais ativo no enfrentamento de tais desigualdades, explicitando-as como desafios moral e ético para a sociedade e para o interior da gestão pública, em seus diferentes níveis e setores. estimulando – de forma assertiva – a manifestação pública da demanda social por direitos que corrijam tais desigualdades.
- significa ancorá-la em uma concepção indissociável e integral dos direitos humanos (econômicos, sociais, culturais e ambientais), que ultrapasse ações pontuais e focalizadas e busquem gerar, aprofundar e sustentar a capacidade do Estado de combinar políticas de reconhecimento e redistributivas e dar respostas institucionais plurais, intersetoriais e territorializadas aos desafios colocados para efetivar o direito, ou seja, capacidade de inovação institucional.
- significa fazer da EJA uma política que provoque e irrigue a educação básica regular de novas perspectivas, contribuindo para que o ensino regular deixe de ser um espaço de reprodução e acirramento de desigualdades e consiga avançar como espaço de garantia de direitos, valorização efetiva das diversidades e enfrentamento das discriminações e desigualdades.

Considerando o marco legal da EJA, em especial, o Parecer das Diretrizes Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2000, elaboradas pelo conselheiro Carlos Jamil Cury, encontramos explicitadas duas funções previstas para as políticas de EJA que vão de encontro às concepções de ação afirmativa. São elas as funções reparadora e equalizadora:

> (...) a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (...) E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. (CNE/MEC, 2000, p. 6 e 8).

Cury também destaca no parecer que a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. Articulada a função reparadora, a função equalizadora:

> (...) vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços das estéticas e na abertura de canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (CNE/MEC, 2000, p. 9).

É possível considerar que as questões raciais e de gênero pouco aparecem ou são em grande parte diluídas no Parecer, no qual é priorizada a realidade do mundo de trabalho precário e o recorte de renda. A chave de superação das desigualdades proposta pelo documento é a da inclusão social, resguardando-se o destaque para que a EJA se construa a partir de uma proposta própria de escolarização para jovens e adultos. Porém, pouco se aborda o potencial de inovação e tensão que a presença desses sujeitos diversos e conflitivos da EJA trazem para a modalidade e para o conjunto da educação básica. A essas duas funções reparadora e equalizadora, o Parecer associa uma terceira, a função qualificadora, que tem como tarefa a atualização de conhecimento por toda a vida:

> Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ele é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE/MEC, 2010, p. 11).

Um ponto associado à função qualificadora, pouco explorado no Parecer, e que se relaciona ao pensamento de Paulo Freire e ao potencial de uma política assumida como ação afirmativa, é a possibilidade dessa função se caracterizar como algo que vá além da atualização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A função qualificadora pode se referir mais explicitamente também à capacidade dos estudantes da EJA se qualificarem como sujeitos de leitura crítica e de transformação do mundo e

das relações em que estão imersos, das quais os fenômenos do racismo e das múltiplas discriminações se inscrevem. Além disso, a abordagem da diversidade de seus sujeitos (conhecimentos, histórias, corpos, etc) é em si qualificadora, na medida em que estimula o desenvolvimento de uma qualidade educacional mais conectada à realidades, trajetórias, perspectivas, desafios ainda pouco visíveis na agenda educacional, ao reconhecimento de histórias negadas pela história oficial.

Nessa perspectiva, de afirmar a educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa comprometida com a garantia dos direitos humanos, que apresentaremos a seguir um conjunto de recomendações destinadas a fortalecer as políticas de educação de jovens e adultos como políticas de superação do racismo, seixismo e das demais desigualdades e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero no país.

5.2. Recomendações

Apesar das questões de raça e gênero estarem explicitadas nas estatísticas da EJA, afirmadas em documentos normativos e diagnósticos da EJA e em estudos acadêmicos, elas sofrem dificuldade para se configurar na agenda das políticas educacionais. No caso de raça, a negação histórica da desigualdade racial no país, o racismo cotidiano e institucional ou sua diluição no recorte de renda constituem obstáculos para o enfrentamento do problema.

Com relação às questões de gênero, a maior escolaridade e o melhor desempenho das mulheres na educação vêm sendo tomados como justificativa para que a questão não se configure na agenda. Isso ocorre mesmo na EJA, na qual as jovens e mulheres adultas – sobretudo, as negras e pobres – enfrentam diversos desafios para acessar e sustentar suas trajetórias educativas e milhares de rapazes negros, dos muitos excluídos previsivelmente da educação básica regular, chegam na esperança da retomada dos estudos, após experiências frustradas de escolarização.

Tal quadro nos leva a refletir sobre como uma questão chega e se mantém na agenda política. A realidade brasileira tem demonstrado que não bastam diagnósticos adensados, bons estudos ou gestores comprometidos para que determinadas questões ganhem espaço na agenda de ação política dos governos, ainda mais em contextos

marcados por profundas desigualdades e por uma divida social gigantesca como a vigente no país.

São muitos os fatores implicados no desafio de se impactar a agenda política, de ordem cultural, política, institucional e subjetiva. Entre eles, as características, compromissos e perspectivas políticas do grupo que exerce a gestão pública naquele momento, os marcos normativos, a consistência da informação sobre a problemática, o momento do debate público e das disputas políticas, os precedentes em experiências e propostas concretas de enfrentamento da questão, a pressão externa exercida pelos sujeitos da política e por diferentes setores da sociedade e o perfil e condições de trabalho dos e das gestoras públicas.

Considerando os desafios já abordados da política de EJA para se configurar na agenda educacional e o entendimento de que tratar as questões de gênero e raça é condição para ampliação do acesso e da garantia do direito humano à educação no Brasil, sobretudo de segmentos populares, apresentamos as seguintes recomendações:

1) Aprimorar, disseminar e divulgar a produção de informações sobre desigualdades.

Para além do que já existe produzido e explicitado nos diagnósticos oficiais, a produção de informações e de conhecimentos sobre EJA e, em especial, sobre os impactos das desigualdades de gênero e raça na modalidade, é fundamental e deve ser aprimorada no sentido de explicitar as mudanças, as permanências, os acirramentos e os diversos desafios do país. Nesse sentido, é necessário fomentar novas pesquisas e afinar os sistemas de informação para que forneçam regularmente subsídios para o convencimento interno aos governos, a pressão por parte da sociedade civil e, sobretudo, a formulação, o planejamento e a avaliação de políticas.

A experiência dos Retratos de Desigualdades de Gênero e Raça, desenvolvida pelo Ipea, Onu Mulheres, Secretaria de Políticas para Mulheres, Secretária de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, deve ser aprofundada e atualizada anualmente, com o acompanhamento de mais indicadores e um tratamento amigável da informação para que possa ser apreendida por outros atores sociais, contribuindo também para qualificar o debate público sobre tais questões. O investimento em disseminação e divulgação ampla dessas informações é fundamental.

Destacamos também a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o perfil das educadoras e dos educadores da EJA no país; de se gerar informações periodicamente com novos cruzamentos entre renda, gênero, raça, faixa etária com área (urbana/campo), região/estado, presença de deficiência; e a realização de um Censo sobre a situação educacional de Travestis e Transgêneros, já proposto no informe Brasil – Gênero e Educação (CARREIRA, 2011).

2) Qualificar o preenchimento do quesito cor/raça no Censo Escolar.

Vinculada à recomendação anterior, chamamos a atenção para a importância de qualificação do preenchimento do quesito cor/raça no Censo Escolar. Compreendemos ser urgente que o Inep e o Ministério de Educação construam um processo de diálogo com pesquisadores, ativistas e gestores do campo, destinado a aprimorar o preenchimento do quesito. Além da bibliografia existente sobre a implementação de políticas para coleta desse tipo de dados, é fundamental considerar a experiência do IBGE e de outros campos de políticas sociais, como a desenvolvida pela área da saúde.

3) Ampliar a pressão externa e o debate público pelo direito humano à EJA.

A pressão externa exerce um papel decisivo para que determinada questão ganhe espaço na agenda política dos governos. Há indícios que na última década houve uma redução dos atores que tem a EJA como ponto importante de sua agenda política, ou seja, uma perda do espaço da EJA na agenda política de vários movimentos sociais que atuaram pela EJA no passado, para além do espaço dos fóruns EJA e Enejas.

É necessário estimular a retomada dessa discussão, sobretudo junto a movimentos sindicais, negros, de mulheres, juventude, LGBTTS, entre outros, e a afinação de uma agenda que considere os avanços institucionais da última década, na perspectiva de uma maior precisão na proposição. Não se trata necessariamente de "esvaziar" a estratégia de fortalecimento dos espaços dos fóruns e Enejas como espaços de confluência e negociação da agenda de sociedade civil, mas de ir além desses espaços, ampliando a discussão e o número de atores que fiscaliza, propõem e pressionam – de forma autônoma - por uma política de EJA sintonizada com a perspectiva de direitos.

Associada à estratégia de fortalecimento do campo de organizações/instituições de sociedade civil, é fundamental estimular e qualificar o debate público sobre a educação de jovens e adultos como direito humano à educação e política afirmativa que contribua para a superação das profundas desigualdades no país. Cuidado, porém, deve ser tomado para que o debate público não desemboque em alternativas aligeiradas, voluntariosas e simplistas que reduzem o desafio da educação de jovens e adultos a campanhas e a outras ações que não contribuam para a construção e efetivação de políticas.

4) Desenvolver uma proposta político-pedagógica antirracista, antidiscriminatória, que dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça os sujeitos da EJA como produtores de cultura.

Entendemos ser fundamental que, como parte de suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas nas Diretrizes da EJA (CNE/MEC, 2000), a EJA tenha mais explicitado em sua proposta político-pedagógica três grandes eixos.

O primeiro deles é o compromisso com a superação de racismos e das discriminações vividas pela maioria dos sujeitos da EJA ao longo de sua trajetória. Isso significa uma proposta pedagógica que contribua para que o conjunto dos sujeitos da EJA (e não somente de determinados grupos discriminados) compreendam de forma crítica os contextos de desigualdades, racismo e discriminações da qual muitas vezes suas vidas são parte, reconheçam e valorizam histórias, conhecimentos e estéticas negadas pelo ensino oficial e os fortaleçam como sujeitos de transformações dessa realidade, na perspectiva apontada por Pires (2010). Nesse sentido, é necessário tomar cuidado para que o discurso de valorização da diversidade dos sujeitos não dilua os conflitos decorrentes das diferentes desigualdades e discriminações, em especial, que a diversidade não dilua os desafios impostos pelo racismo no país, colocando-se como uma nova "versão" do mito da democracia racial (ORTIZ, 2007).

O segundo eixo é o aprofundamento da relação com o mundo do trabalho, não tomada como subjugação às demandas do mercado, como apontada por Arroyo (2008), mas como aprimoramento de estratégias individuais e coletivas de sobrevivência em contextos de precarização e de intensas mutações das relações trabalhistas.

O terceiro eixo é uma relação mais intensa com o mundo da cultura, compreendida de forma ampla como direito de criar, usufruir, difundir, exercer práticas

e bens culturais; de desfrutar o progresso científico e suas aplicações; de ter suas formas de expressão e de vida reconhecidas enquanto detentoras de igualdade, dignidade e legitimidade. Cultura como criadora e potencializadora de processos e sujeitos coletivos. Nesse perspectiva, os sujeitos da EJA devem ser vistos como produtores e portadores de culturas. Entendemos que a proposta político-pedagógica da EJA deve possibilitar a construção e a troca de aprendizagens em diálogo intenso com esses três eixos, ampliando o sentido da educação de jovens e adultos para os seus sujeitos.

5) Aprimorar e sustentar no tempo uma nova institucionalidade baseada em arranjos flexíveis, intersetoriais, territorializados, com forte participação social que garanta condições de escolhas de diferentes trajetos educativos pelos sujeitos da EJA.

A insuficiência das políticas universais para o enfrentamento das desigualdades estruturais, a pressão dos movimentos sociais, o crescimento do debate sobre igualdade e diferença na educação e a emergência de políticas de diversidade têm se constituído e demandado inovações e mudanças institucionais nas estruturas, nos arranjos, nos procedimentos e nos modos de se conceber e implementar as políticas educacionais pelo Estado. Além disso, com relação às políticas de Educação de Jovens e Adultos, colocam-se desafios relativos á constituir o "leque de possibilidades" para que os sujeitos possam fazer escolhas e construir seu trajeto educativo conforme suas necessidades, realidades e sonhos.

A demanda por tais inovações e mudanças enfrenta grandes disputas internas ao Estado (intrasetoriais, intersetoriais e entre entes federados) e se dá em contextos, muitas vezes, adversos, nem sempre conseguindo se concretizar ou se sustentar ao longo do tempo.

Nesse sentido, é importante também reconhecer que há inovações e experiências concretas importantes no âmbito das políticas educacionais, sobretudo desenvolvidas na última década, que precisam ser analisadas e avaliadas com mais atenção. Entre elas, a própria Secad e, especificamente na EJA, a agenda territorial, a CNAEJA, o Projovem, o Proeja, o Pronera, os espaços de coordenação interministeriais, entre outros já citados.

Inovações e mudanças que apontam para uma nova institucionalidade, novos jeitos de compreender, conceber e implementar as políticas, movimento que deve se articular ao necessário fortalecimento de políticas universais como políticas de Estado.

Os desafios explicitados pela Educação de Jovens e Adultos, assim como por outras modalidades e agendas presentes no chamado campo da diversidades/desigualdades, exigem uma nova institucionalidade mais sensível aos diferentes sujeitos e contextos e que identifique convergências e pontos de articulação, possibilitando abordagens mais integrais e intersetoriais, em uma perspectiva ancorada na garantia dos DHESCAS (Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais).

Nesse sentido a atual retomada do conceito de território no debate das políticas públicas (RUCKERT/2011), vem responder à necessidade de políticas mais contextualizadas, e consequentemente, flexíveis que captem as potencialidades e os limites das muitas, diversas e simultâneas realidades presentes no país. A diversidade não pode significar fragmentação: ao mesmo tempo que se abre, se desdobra em políticas, programas e ações plurais e responde e dialoga com diferente sujeitos e realidades, ela exige mecanismos de coordenação, aglutinação e negociação, capazes de tomar decisões, transversalizar, somar forças políticas, identificar eixos e pontos em comum e articular perspectivas. Processo que deve estar ancorado no monitoramento de informações estratégicas e no fortalecimento de uma gestão democrática que provoque e amplie a diversidade contida no que se entende por interesse público e a capacidade dos sujeitos da EJA de expressarem, se articularem e defenderem seus próprios interesses (SPIVAK, 2010).

Porém, para inovar e sustentar a inovação é fundamental reverter o quadro atual e investir em equipes politicamente fortalecidas com capacidade de proposição, negociação (para dentro e para fora do Estado) e implementação da política. É necessário também considerar o fator tempo, ou seja, sustentar as inovações no tempo, garantindo condições para que elas amadureçam. Muitas vezes, na busca de saídas que respondam aos desafios sempre prementes das realidades, uma inovação é abortada, antes de um tempo mínimo necessário para a sua implementação. A sustentação deve considerar o necessário monitoramento, avaliação e controle social das políticas, visando seu aprimoramento ao longo do processo de implementação.

6) Implementar de forma sistemática e planejada a lei 10.639/2003 na EJA

A alteração da LDB em 2003 pela lei 10.639 estimulou a multiplicação de experiências em escolas e redes de ensino destinadas a promover o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais. Dez anos

após a sua promulgação, o balanço é que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no ensino regular ainda enfrenta grandes resistências e é marcada pela fragmentação, descontinuidade e baixa institucionalidade nos sistemas educacionais, motivo pelo qual em 2010 o governo federal lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação e Relações Raciais, a partir de forte proposição da sociedade civil. Com relação à EJA, há indícios de um balanço ainda mais frágil, com iniciativas pontuais e em sua maioria protagonizadas por educadores e educadoras ativistas da agenda de educação e relações raciais.

As entrevistas com gestores e gestoras do Ministério da Educação e da Seppir apontaram que a implementação da lei 10.639/2003 na EJA não avançou, apesar de algumas iniciativas importantes, entre elas, a inclusão da EJA no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnico-raciais, lançado pelo MEC em 2006, reeditado em 2010 e distribuído às redes de ensino, além de ações no marco do programa Brasil Quilombola. Apesar da maioria dos sujeitos da EJA serem negros e negras e a revisão bibliográfica apresentada anteriormente apontar o grande potencial das experiências da lei 10.639/2003 para o fortalecimento desses sujeitos, não há uma ação planejada e sistemática de estímulo à implementação. Nesse sentido, e articulada à recomendação 4 deste texto, recomendamos a urgente construção de uma política de implementação da lei 10.639 na educação de jovens e adultos, como parte da rediscussão dos currículos e das propostas da EJA, que dê consequência ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação da Relações Etnico-Raciais (2010).

7) Pautar a exclusão de jovens negros do ensino regular na agenda educacional e fortalecer uma abordagem do problema que articule o ensino regular e a EJA

Todo ano, uma parcela dos milhares de jovens negros excluídos do ensino regular brasileiro chegam à educação de jovens e adultos para retomar seu processo de escolarização, marcados por trajetórias educativas carregadas de frustrações, interrupções e insucessos. O fato da gigantesca maioria dessa população excluída do ensino regular ser jovem e negra e da regularidade/previsibilidade do fenômeno pouco têm provocado os gestores e gestoras educacionais do país a refletirem e atuarem de forma mais sistemática para a superação desse quadro, que constitui uma das facetas do

racismo e articula as desigualdades de raça, gênero, idade e renda, exigindo uma abordagem interseccional. Um dos desafios envolvidos é a maior articulação entre a EJA e o ensino regular, no sentido que as aprendizagens conquistadas pelo campo da EJA com essa população – em vários programas, entre eles o Projovem - possam irrigar, provocar e abrir possibilidades e horizontes do ensino regular, invertendo o movimento de escolarização da EJA a partir dos referenciais da escolarização tradicional do ensino regular.

8) Articular as políticas da EJA com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça e de diversidade sexual e um lugar mais orgânico nas políticas e programas de superação da miséria e da pobreza do governo federal

Muitos dos sujeitos que chegam á EJA, chegam à ela em decorrência de experiências de exclusão e discriminação que ocorreram no ensino regular e na sociedade. É importante que ao chegarem à EJA encontrem um lugar onde suas histórias, saberes e diferenças tenham espaço e acolhimento e possam contar com o apoio de outras políticas para além da educação que ampliem suas condições de permanência e maior sucesso na educação e na vida.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas de EJA ganhem espaços em políticas de promoção da igualdade racial, de gênero e diversidade sexual. Os desafios das mulheres negras pobres para retomar e sustentar o processo de escolarização, a violência doméstica que aflige tantas jovens e adultas, a dupla e a tripla jornadas de trabalho femininas, a gravidez na adolescência, a violência sofrida pela juventude negra, a homofobia que impacta a vida de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e transexuais, a intolerância religiosa contra adeptos de religiões de matrizes africanas, os arranjos precários e desiguais do mundo do trabalho em áreas rurais e urbanas, as condições de saúde, mobilidade, alimentação e segurança constituem algumas das problemáticas que se articulam a realidades mais amplas e complexas e exigem perspectivas integrais e intersetoriais. É necessário construir uma agenda, com base em informações e estudos que qualifiquem a formulação e desenvolvimento de políticas, e seja implementada por instâncias intersetorias, com efetiva coordenação, poder de decisão e condições institucionais de funcionamento e sustentação de políticas, entre eles, recursos humanos com competências técnicas e políticas.

9) Construir estratégias de mobilização social e de comunicação comprometidas com a afirmação do direito humano á educação de jovens e adultos.

Por todas as questões que foram abordadas ao longo do texto, a EJA exige uma postura ativa do Estado de estímulo à manifestação da demanda social e de garantia de uma oferta de atendimento educacional com qualidade para a população a qual ela é destinada. Além disso, exige uma postura ativa na promoção desse direito na esfera pública e de envolvimento da sociedade na valorização da EJA como direito e como resposta a uma dívida social do país para com milhões de brasileiros e brasileiras.

Nessa perspectiva, faz-se necessário retomar o elemento de mobilização social na EJA, na perspectiva de garantir direitos com base em políticas educacionais que possibilitem condições efetivas para o desenvolvimento e sustentação de trajetórias educativas com continuidade, consistência e sucesso. Talvez, em decorrência da experiência histórica do campo da EJA com campanhas, como iniciativas voluntariosas, descontínuas e não estruturadoras de políticas, o elemento de mobilização social tenha perdido força e até sofrido certa desconfiança. É necessário retomá-lo, a partir de outras bases, visando envolver outros setores da sociedade com a efetivação do direito da EJA e disputar a importância e os sentidos da EJA junto à sociedade e às gestoras e aos gestores públicos.

6. Referências

ALVES, Francisca Elenir. Mulheres trabalhadoras sim, alunas por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação. Universidade Católica de Brasília. 2006.

ALVES, Maria José Lindgren. Educação e gênero: problemas de uma voz quase imperceptível nos currículos. **Ensaio**: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v.6, n.20, p.421-34, jul./set. 1998.

ANDRADE, Marcia et al. 2006. Gênero e Desempenho em Matemática ao final do Ensino Médio: Quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003XV.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Juventude e processos de escolarização: uma abordagem cultural. **Tese de doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICCO, E. (org.) **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais,1998.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Belo Horizonte, NEJA/UFMG, 2007.

_____. *In:* Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, Secad/MEC, Unesco, 2006.

BALERINI, Damiana. Vivências e significados de escola para mulheres na Educação de Jovens e Adultos. Apresentado no 7° Seminário Internacional Fazendo Gênero. Santa Catarina, 2006.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BARRETO, Rosângela Cardoso Silva. Reflexões acerca da igualdade de gênero e a presença /permanência da mulher ao curso integrado de metalurgia PROEJA – IFES/Vitória. **II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos.** Vitória – Espírito Santo, Outubro de 2012. Disponível em http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3862/3077 , acesso em 18/02/2013.

BASTOS, Ludimila Corrêa. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas na EJA. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Relações de gênero na escolarização de pessoas jovens e adultas. Apresentado no **7º Fazendo Gênero.** Florianópolis – Santa Catarina, agosto de 2006. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Sonia_Aparecida_Branco_Beltrame_23.pdf, acesso em 15/02/2013.

BLACKWELL, Maylei; NABER, Nadine. **Interseccionalidade em uma era de globalização.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, ano 10, 1º. Semestre de 2002.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação.** Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2008, vol.16, n.58, pp. 59-76. ISSN 0104-4036.

BRITO, Rosimeire dos S. Gênero, raça e fracasso escolar: algumas articulações analíticas. Apresentado no **3° Congresso Internacional de Educação**. Ponta Grossa – Paraná. junho de 2011.

_____. Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. **Tese de doutorado em Sociologia da Educação**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2009.

CARREIRA, Denise (coord.). **Informe Brasil – Gênero e Raça**. São Paulo, Ação Educativa/Ecos/Cladem, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar: gênero e raça**. Campinas, SP, Papirus, 2009.

COSTANCIO, Julimar. O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional. **Tese de doutorado em Educação.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Educação. 2009.

CORENZA, Janaina de Azevedo; PEREIRA, Waldinéia Teles. Sou negra, sou mulher e tenho histórias: relato de experiência positiva de alfabetização de jovens e adultos da Maré. **1° Seminário de Jovens e Adultos da PUC-RJ**. 2010.

COSTA, Jacqueline da Silva. Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela Unemat no município de Cáceres –MT. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2006.

COSTA, Lilia C. Carneiro da; SANTOS, Jessica. P. Riva dos; GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; GUIMARÃES, Nadya Araújo. Avaliação da ação afirmativa no vestibular da UFBA. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 45, Fundação Carlos Chagas, 2010.

COSTA, Rosenilda Trindade. Jovens negras em processo de escolarização na EJA. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Departamento de Educação – Universidade Católica de Goiás, 2009.

COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 47, Fundação Carlos Chagas, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, volume 10, número 1, Florianópolis, junho de 2002.

CRUZ, Leyse da; FERREIRA, Maria José de Resende. O reconhecimento da Diversidade Sexual por meio do espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos no contexto do PROEJA. **IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade.** Curitiba – Paraná, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

DAGNINO, Renato et al: **Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação.** Taubaté, Editora Cabral Universitária, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In*: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9–24, jan./mar. 2009.

FERREIRA, Leyse da Cruz e FERREIRA, Maria José de Resende. Desafios da EJA: o espaço escolar para as transexuais e travestis. **II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**. Vitória – Espírito Santo, outubro de 2012.

FERREIRA, Maria José de Resende. Porque é tão difícil freqüentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. Apresentado no **31° Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação**.

FERREIRA, Rejane de Barros; DANTAS, Veridiane Xavier. Aluna de EJA: quem é essa mulher? Apresentado no **II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais.** Universidade Federal da Paraíba, outubro de 2011.

FREITAS, Luiz Carlos et all. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis**, Ed. Vozes, 2009.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In*: **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, Ministério da Educação, 2006.

GOMES, Nilma Lino (org.). Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, vol. 33, n. 120, Campinas, jul./set. 2012.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

_____. Apresentação *In:* SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na Eja: o direito à diferença**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010.

GOMES, Tatiana Fernanda; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Formação de professores, relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos: o que sugere os caminhos de Dalila. **Revista África e Africanidades** - Ano 3 - n. 10, agosto, 2010.

GRANATO, Teresinha Accioly Corseuil. Multiculturalismo e universalismo: implicações para as políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 11, n. 40, p. 348-360, JUL/SET/2003.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/INEP/Comped, 2002.

HALL, Stuart. "Quem precisa de Identidade?". In: **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.** SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Petrópolis: Vozes, 2003.

HERRERA FLORES, Joaquim. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis. Fundação Borteuix, 2009.

JIMENEZ FERNANDEZ, Carmen et al. Estudantes universitários diante da questão de gênero: estudo propedêutico para a intervenção pedagógica. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**. [online]. 2006, vol.14, n.53, pp. 437-456.

KEBELA, Renata Barros Abelha. Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2011.

KLEIN, Ruben. Indicadores educacionais para subpopulações caracterizadas pela cor. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**. 1997;5(17):495-514.

LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; RIBEIRO FILHO, José Francisco; VASCONCELOS, Marco Túllio de Castro *and* PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macêdo. Uma análise avaliativa de atitudes de estudantes de ciências contábeis e dilemas éticos sob uma perspectiva de gênero, maturidade acadêmica e ambiente institucional. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**. [online]. 2006, vol.14, n.51, pp. 209-222. ISSN 0104-4036.

MANSON, Ana Karina. EJA e mulher negra: vencendo pedras no caminho à emancipação. **Monografia de Conclusão do curso** de Pós-Graduação Especialização Latu Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, 2010.

MENEZES, Cristiane Souza. As relações de gênero no processo de escolarização de alunas da Educação de Jovens e Adultos. **Monografia de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

_____. A participação feminina em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Apresentado no **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22-setembro. 2005.

MESSINA, Graciela. **La educación básica de adultos: la otra educación.Santiago de Chile,** REDALF/OREALC, 1993.

MOEHLECKE, Sabrine. As políticas de diversidade na educação do governo Lula. *In:* **Caderno de Pesquisa**, volume 39, n. 137. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, maio/agosto de 2009.

_____. Ação Afirmativa: história e debate no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro de 2002. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002.

MOURA, Dayse Cabral. O processo de implementação da lei 10.639/2003 e práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a construção de identidades étnico-raciais. **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Anped/Sead/ UFPE. (publicação virtual). 2007.

_____. A construção de identidades sociais dos afrodescendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino – aprendizagem de língua portuguesa. Apresentado **30° Reunião da Anped**. 2007.

OLIVEIRA, Karina Fustenau. Gênero e Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso. **Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências.** Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan/abr de 2007. ANPED, Rio de Janeiro.

PAIXÃO, Marcelo; GIACCHERINO, Irene. Levantamento de fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. **35ª Encontro Anual da Anpocs.** Caxambu(MG), 2011

PASSOS, Joana Célia. A Educação de Jovens e Adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. *In*: **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

_____. Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública. **Tese de doutorado.** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

_____. Jovens negros e processos de escolarização na educação de jovens e adultos. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 59-67, dez. 2007.

PEREIRA, Andréia S. Gênero, Linguagem e Educação de Jovens e Adultos: Enunciação das Relações Étnico-Raciais**. Concurso Nacional de Monografias para o eixo indígena, campo, EJA e étnico racial**. SECAD/MEC/ Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

PEREIRA, Andreia da S.; MIGUEL, José Carlos. Mulher não precisava estudar: relatos de vida e de violência simbólica. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, p. 74-85, 2008.

PEREIRA, Dalva de Oliveira Costa. O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA : espaço negado, espaço reivindicado. **Dissertação de mestrado em Educação**. Universidade Federal de Alagoas, 2011.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista sociedade e cultura**, vol. 11, número 2, julho-dezembro, 2008, Universidade Federal de Goiás.

PIRES, Rosane de Almeida (coord.). Educação de Jovens e Adultos. *In:* **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnico-Raciais**. Brasília, Secad/MEC, 2006.

REINER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos. v. 2, n.2**, p. 161 - 170, Ago./Dez. 2011.

REIS, Maria Helena; VALENTIM, Silvani dos Santos. Educação das Relações Étnico-raciais no PROEJA e na EJA: desafios e possibilidades na educação pública de Belo Horizonte. Apresentando no **II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia**.2010.

REITER, Bernd. Reforma educacional, racial e política na Bahia, Brasil. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**. [online]. 2008, vol.16, n.58, pp. 125-148.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. A Ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas. *In*: **Livro de Resumos do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 7 de fevereiro de 2009.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A Diferença e a Diversidade na Educação. *In:* Dossiê Relações Raciais e Ações Afirmativas. Contemporânea. **Revista de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos**, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia e MADSEN, Nina. **Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo** (versão preliminar, 2011).

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, número 31, Campinas, julho/dezembro de 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; ROCHA, Edmar José da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, São Paulo, Set/dez 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental: um balanço. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v.17, n.33, p.15-42, 2006.

RUCKERT, Aldomar. Políticas territoriais contemporâneas na Europa e no Brasil/Mercosul. **Revista Para onde?!** n. 5 (Especial), agosto/dezembro de 2011. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SANTANA, Elaine Barbosa. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**. [online]. 2010, vol.18, n.69, pp. 737-759. ISSN 0104-4036.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. Trabalho e maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

SANTOS, Andrea. Trajetória de volta à escola de jovens negros e jovens negras em Cuiabá / MT: manifestações de consciência política e consciência étnica. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso.

SANTOS, Fernanda Figueiredo dos; CRUZ, Lílian Moreira. Tecendo diálogo sobre gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos. **II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos.** Vitória – Espírito Santo, outubro de 2012.

SANTOS, Lílian Almeida dos. Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência. **Dissertação de mestrado em Educação e Contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

SANTOS, Neidjane Gonçalves dos. Relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos: um estudo do caso das políticas educativas na perspectiva do poder simbólico. Apresentado no **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais** (Conlab). Salvador. 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. *In*: **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, Renato Lopes. PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores. **Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2011.

SILVA, Cristiani Bereta da. Narrativas de jovens e adultos sobre a produção de desigualdades sexuais e de gênero. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder**. Florianópolis – Santa Catarina, Agosto de 2008.

SILVA, Jerry Adriani da. A vida nas cores do arco-íris: a diversidade sexual e o espaço escolar na educação de jovens e adultos. **1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-RIO.** Rio de Janeiro – RJ, outubro de 2010.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na Eja: o direito à diferença**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. *In:* **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

_____. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Natalino Neves; GOMES, Nilma. Juventude, EJA e Relações Raciais: algumas reflexões. Apresentando na **VIII Reunião de Antropologia do Mercosul**. 2009.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos de Resistências. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: SP. Editora Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Maria Celeste Reis. Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. **Tese de doutorado em Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

SOUZA, Maria Celeste Reis; FONSECA, Maria da Conceição. Discurso e "verdade": a produção das relações entre mulheres e homens e matemática. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(2), maio-agosto/2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THEODORO, Mario *et al*. (Orgs.). **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas 120 anos após a abolição.** IPEA, Brasília, 2008.

VASCONCELOS, Simão Dias and SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: Avaliação de Política Pública em Educação**, Dez 2005, vol.13, no.49, p.453-467.

WORTHEINS, Blaine R; SANDERS, James R.; FITSPATRICK, Jody. **Avaliação de programas: concepções e práticas.** São Paulo, Editora Gente, 2004.

Anexos

Parte 2 – Anexo 1

Banco Bibliográfico

Educação de Jovens e Adultos, Gênero e Diversidade Sexual

1.1) ALVES, Francisca Elenir. Mulheres trabalhadoras sim, alunas por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação. Universidade Católica de Brasília. 2006.

Resumo: O presente trabalho realiza um estudo sobre as trajetórias escolares e ocupacionais e relações de gênero de mulheres trabalhadoras da cidade de Alagoinhas - BA, com foco nas práticas de Educação de Jovens e Adultos (elevação de escolaridade integrada à qualificação profissional), no âmbito do Programa Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores - CNM/CUT. Nesse sentido, analisa a partir das relações de gênero, os fatores objetivos (características e condições de vida e trabalho) e subjetivos (motivações, interesses e perspectivas) que influenciaram o acesso e permanência destas mulheres das camadas populares nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, bem como as suas aspirações à continuidade dos estudos, além de tentar compreender como a escolarização tem contribuído para a vida destas mulheres.

Palavras-chave: Gênero; Trabalho; Educação da Mulher; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio.

1.2) BARRETO, Rosângela Cardoso Silva. Reflexões acerca da igualdade de gênero e a presença /permanência da mulher ao curso integrado de metalurgia PROEJA – IFES/Vitória. **II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos.** Vitória – Espírito Santo, Outubro de 2012. Disponível em http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3862/3077, acesso em 18/02/2013.

Resumo: O PROEJA, trouxe consigo desafios sociais, políticos e pedagógicos, entre eles, como construir um Currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA utilizando o gênero como categoria de análise produzida nas relações que se estabelecem entre mulheres e homens. Este artigo se propõe refletir acerca da presença

da mulher no Curso Integrado de Metalurgia PROEJA – IFES, no campus de Vitória - ES. As inquietações que deram origem ao trabalho se inserem na temática da Educação Profissional integrada à EJA- Educação de Jovens e Adultos e tiveram como objeto de investigação a invisibilização das mulheres e as possíveis práticas de subordinação aos homens no curso técnico de metalurgia, reduto profissional masculino. O dilema sobre o papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo ascende à discussão sobre uma proposta curricular que proporcione a presença da diversidade na perspectiva da formação integrada no sentido de superar as dicotomias: mulher/homem e trabalho manual/trabalho intelectual.

Palavras-chave: Gênero, Educação de Jovens e Adultos, Curso Técnico em Metalurgia, Instituto Federal do Espírito Santo.

1.3) BASTOS, Ludimila Corrêa. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas na EJA. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

Resumo: Esta pesquisa desenvolveu-se com egressas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, tendo como objetivo central conhecer as trajetórias delas e compreender os efeitos permanentes da escolarização em suas vidas. Dessa forma, a investigação abordou como essas mulheres avaliavam a influência da escola em sua qualidade de vida e como a convivência escolar poderia ou não transformar suas relações com a sociedade. Os resultados apontam que, mesmo aquelas mulheres que não deram sequência aos seus estudos após a conclusão do curso de EJA, valorizavam a escola e atribuíam a ela o aumento da confiança em si mesmas, inserção e reinserção no mercado de trabalho, convivência social e efetiva condição de pessoas portadoras de direitos e deveres. Concluímos que a escola simbolizava para essas mulheres a oportunidade de mudança de vida, pois elas a viam como a porta para o crescimento profissional, possibilidade de obtenção de renda própria e independência financeira, crescimento pessoal e aumento da autoestima, sentimento de igualdade perante seus maridos, filhos e amigos. Desse modo, a análise proporcionou a reflexão sobre como a frequência a um projeto de EJA e sua conclusão contribuiu para que as alunas modificassem seus valores e a forma de pensar a sociedade, traçando novos objetivos e metas de vida. Em alguns momentos sentindo-se mais valorizadas, confiantes e orgulhosas, em outros com sentimento de ansiedade frente às expectativas que ainda não se cumpriram.

Palavras-chave: EJA, gênero, egressas.

1.4) BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Relações de gênero na escolarização de pessoas jovens e adultas. Apresentado no **7º Fazendo Gênero.** Florianópolis – Santa Catarina, agosto de 2006. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Sonia_Aparecida_Branco_Beltrame_23.pdf, acesso em 15/02/2013.

Resumo: A pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar o entendimento sobre o processo de escolarização de homens e mulheres adultas, visando contemplar as especificidades de gênero neste processo. Segundo a autora, as diferenças relacionadas à escolarização de homens e mulheres aparecem mais quando relacionada à manutenção e à progressão escolar do que no acesso. A pesquisadora acompanhou uma turma de EJA composta de 10 homens (de 30 a 32 anos) e 20 mulheres (de 17 a 62 anos). Os homens dedicavam-se às atividades escolares fora do período de aula, mas as mulheres, por conta do trabalho doméstico, não conseguiam. As mulheres apresentavam uma trajetória escolar mais longa que os homens. Elas demonstravam ter demorado mais tempo para retornar à escola do que eles. A pesquisadora defende a ideia de que é preciso conhecer melhor o modo de vida e as expectativas desses sujeitos, reconhecendo suas especificidades como homens e mulheres, para desenvolver uma EJA que os contemple.

1.5) BRITO, Rosimeire dos S. Gênero, raça e fracasso escolar: algumas articulações analíticas. Apresentado no **3° Congresso Internacional de Educação**. Ponta Grossa – Paraná. junho de 2011.

Acesso:http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio

Resumo: Nesse artigo, reflite-se sobre a dimensão simbólica de conteúdos de gênero presentes nas narrativas de jovens estudantes da EJA (educação de jovens e adultos) em um projeto do sistema escolar da cidade de São Paulo. O problema do estudo envolve a percepção da recente concentração de rapazes pobres e negros nesse tipo de educação. Buscou-se verificar e investigar possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar, baseada nos relatos desses jovens sobre experiências escolares vividas antes e após seu ingresso na EJA. Foram conduzidas entrevistas com os jovens, professores da escola e a equipe encarregada da administração e orientação pedagógica. Os dados analisados mostram que os jovens rapazes compartilhavam significados de gênero que foram mantidos ao longo de suas trajetórias escolares, por meio de

significados linguísticos e práticas corporais que possibilitavam que eles se percebessem como fortes, capazes de causar problemas e de serem bem sucedidos em práticas esportivas associadas ao universo masculino, tal como futebol. O sucesso escolar para esses jovens rapazes estava vinculado ao sucesso nas estratégias adotadas para preservar, no ambiente escolar, os símbolos de gênero que estruturavam o modo como entendiam o que significava ser homem. O estudo também mostra que jovens negros compartilhavam uma masculinidade marginalizada, como resultado das contradições envolvidas em sua corporeidade, vista como símbolo e fonte de expressão de sua masculinidade.

Palavras-chave: gênero, masculinidades, raça, fracasso escolar, juventude.

1.6) BALERINI, Damiana. Vivências e significados de escola para mulheres na Educação de Jovens e Adultos. Apresentado no **7° Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Santa Catarina, 2006.

Acesso: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/D/Damiana_Ballerini_07_B.pdf

Resumo: Neste trabalho procurou-se lançar um olhar sobre as vivências e os significados de escola para mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando-se levar em conta o que tornam as aprendizagens das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significativas, particularmente quando essas alunas demandam a inserção profissional por meio da elevação da escolaridade.

1.7) BRITO, Rosimeire dos Santos. Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. **Tese de doutorado em Sociologia da Educação**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2009.

Resumo: Nesta tese, busca-se uma reflexão sobre a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero existentes em narrativas de jovens rapazes estudantes de um projeto de EJA da rede municipal da cidade de São Paulo, o chamado projeto CIEJA. A coleta de dados foi realizada em uma das unidades do referido projeto e o problema do estudo foi construído a partir da percepção da recente concentração de jovens rapazes, negros e pobres, na educação de jovens e adultos. Assim sendo, procurou-se verificar e investigar as possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar, tendo por base os relatos dos jovens sobre as experiências escolares

vividas antes e após seu ingresso no CIEJA. A proposta metodológica presente nessa investigação considera que relatos narrativos são portadores de reflexões que dotam de sentido as ações individuais, de tal forma que ao tomar em consideração as histórias contadas sobre a escolarização é possível ter acesso aos símbolos culturais que estruturam e fundamentam as masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. Foram realizadas entrevistas com jovens, uma entrevista em grupo com o corpo docente da unidade do CIEJA e outra com a equipe técnica responsável pela gestão e orientação pedagógica da escola.

A análise dos dados revela que os jovens compartilham significados de gênero condizentes com o que esperavam ser o modelo hegemônico de masculinidade nas escolas. A hegemonia e o caráter normativo dessa forma de identidade de gênero masculina foram mantidos ao longo de seus percursos escolares, através de práticas linguísticas e corporais que lhes possibilitavam perceberem-se fortes, capazes de causar problemas e bem sucedidos em práticas esportivas associadas ao universo masculino, como o futebol. Desta forma, a medida do sucesso escolar, para esses jovens, está vinculada ao êxito das estratégias adotadas para preservar no espaço escolar os símbolos de gênero que estruturam o modo como entendem o que significa ser homem. O estudo constata também que jovens negros, embora estabeleçam relações de cumplicidade com o modelo hegemônico, compartilham uma masculinidade marginalizada, em função das contradições envolvidas em sua corporalidade, enquanto símbolo e fonte de expressão de masculinidade. Conclui-se que o projeto CIEJA procura resgatar a condição de sujeitos desses alunos, criando um espaço educacional diferenciado. Todavia, os significados do modelo hegemônico que esses jovens compartilharam, ao longo do ensino fundamental regular, permanecem incólumes durante sua trajetória no CIEJA, apontando assim outras possibilidades de reflexão para a compreensão e intervenção pedagógica junto a esses jovens.

Palavras-chave: fracasso escolar, gênero, masculinidades, raça, educação de jovens e adultos, juventude.

1.8) CORENZA, Janaina de Azevedo; PEREIRA, Waldinéia Teles. Sou negra, sou mulher e tenho histórias: relato de experiência positiva de alfabetização de jovens e adultos da Maré. **1° Seminário de Jovens e Adultos da PUC-RJ**. 2010. Acesso: < http://www.seeja.com.br/Trabalhos/19%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20de%2

0Afrodescend%C3%AAncia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o/JANINA~1.PDF>

Resumo: Buscou-se no presente trabalho, relatar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do CIEP Ministro Gustavo Capanema, situado no bairro da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho foi concretizado nas turmas de alfabetização, do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. O Projeto nasceu a partir da observação, feita pelo grupo de professores, da negação de alguns estudantes no que se refere a sua raça/etnia. A temática do projeto intitulado "Mulheres Negras do/no Rio de Janeiro" teve como objetivo principal trabalhar a alfabetização de forma a "dar voz" àquelas que, na maioria das vezes, não são valorizadas e não aparecem como protagonistas na construção de nossa História. Concluiu-se que a temática contribuiu para uma aprendizagem significativa do grupo de estudantes, pois os dados históricos trabalhados, as experiências de vida das estudantes/mulheres negras, suas histórias e seus conhecimentos se entrelaçaram de forma construtiva e positiva. Foi viável, também, a ampla discussão da problemática racial no Brasil, saindo do senso comum, em busca do fortalecimento das histórias e das trajetórias de vida dos estudantes.

Palavras-chave: mulher negra – alfabetização - protagonismo

1.9) COSTA, Rosenilda Trindade. Jovens negras em processo de escolarização na EJA. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Departamento de Educação – Universidade Católica de Goiás, 2009.

Resumo: O propósito deste trabalho foi investigar os vínculos entre escola, relações sociais de gênero e raça na constituição de jovens negras em processo de escolarização, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretendeu-se investigar quem são as jovens negras, quais os mecanismos de inserção na educação escolarizada e os sentidos que atribuem à escola e ao trabalho. Os critérios para a escolha das entrevistadas foram: faixa etária entre 15 e 24 anos, ser negra, moradora da Região Leste de Goiânia, estudante da EJA regularmente matriculada. Foram aplicados 47 questionários, e posteriormente realizadas seis entrevistas aprofundadas com as seis jovens alunas negras, considerando os critérios de autodeclaração racial indicada nos questionários. Os dados e as informações obtidas em confronto sistemático com pesquisas e estudos teóricos que têm como temática juventude, gênero e raça, particularmente aqueles com recortes no campo da EJA, possibilitaram apreender aspectos importantes das condições e situações

juvenis das jovens negras. Quanto aos resultados, a pesquisa possibilitou perceber a dinâmica sociocultural das jovens negras, assim como o significado da escola e o sentido que elas atribuem à escola e à família, permitiu perceber também algumas questões peculiares à condição feminina, o que revelou que as jovens negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas. A escola figura entre as expectativas e preocupações das jovens negras como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de autonomia familiar e possibilidade para garantir a sobrevivência.

Palavras-chave: Jovens, educação de jovens e adultos, gênero e raça

1.10) CRUZ, Leyse da; FERREIRA, Maria José de Resende. O reconhecimento da Diversidade Sexual por meio do espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos no contexto do PROEJA. **IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade.** Curitiba – Paraná, 2011. Disponível em http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-oreconhecimento.pdf em 15/02/2013.

Resumo: É um recorte da pesquisa sobre a diversidade sexual e a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida no âmbito do Curso de Pós-graduação Lato Sensu do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus Vitória. A discussão apoia-se na dialética entre corpo e educação presentes nas teorias desenvolvidas por Arroyo (2007), Bento (2006), Butler (1990), Paiva (2004, 2009), entre outros. É uma pesquisa qualitativa com ênfase nas histórias de vidas para reconstruir as trajetórias escolares das transexuais e travestis femininas que trabalham como profissionais do sexo na Orla de Camburi, em Vitória - ES. Objetivou-se problematizar como a EJA no contexto do PROEJA, pode ser um espaço de conquista da cidadania e de inclusão para a população excluída da escola devido à discriminação por orientação sexual.

Palavras chave: EJA; PROEJA; diversidade sexual; discriminação sexual.

1.11) FERREIRA, Maria José de Resende. Porque é tão difícil freqüentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. Apresentado no **31°**

Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. Acesso: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4408--Int.pdf

Resumo: O estudo apresenta algumas discussões sobre a pesquisa desenvolvida no ano de 2007, no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), junto a um grupo de alunas do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA 1), que funciona desde 2001. Caracteriza-se como uma investigação qualitativa de caráter exploratório, com a realização de um estudo de caso.

Palavras-chave: gênero, qualificação profissional, permanência escolar

1.12) FERREIRA, Leyse da Cruz e FERREIRA, Maria José de Resende. Desafios da EJA: o espaço escolar para as transexuais e travestis. **II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos.** Vitória – Espírito Santo, outubro de 2012.

Resumo: É uma pesquisa sobre a diversidade sexual e a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida no âmbito do Curso de Pós-graduação Lato Sensu do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus Vitória. A discussão apóia-se na dialética entre corpo e educação presentes nas teorias desenvolvidas por Arroyo (2007), Bento (2006), Butler (1990), Paiva (2004, 2009), entre outros. É uma pesquisa qualitativa com ênfase nas histórias de vidas para reconstruir as trajetórias escolares das transexuais e travestis femininas que trabalham como profissionais do sexo na Orla de Camburi, em Vitória - ES. Objetivou-se problematizar como a EJA no contexto do PROEJA, pode ser um espaço de conquista da cidadania e de inclusão para a população excluída da escola devido à discriminação por orientação sexual. Os dados da pesquisa apontam que para as transexuais e travestis a educação é vista como um valor humanístico necessário para o desenvolvimento social delas. Mas as perversidades cometidas contra as mulheres trans no ambiente escolar por meio dos alunos, professores e pelas práticas cotidianas de violência faz com que a escola perca sua importância e passe a ser um espaço de sofrimento e humilhação.

Palavras-chave: EJA. PROEJA. Diversidade sexual. Discriminação sexual.

1.13) FERREIRA, Rejane de Barros; DANTAS, Veridiane Xavier. Aluna de EJA: quem é essa mulher? Apresentado no **II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais**. Universidade Federal da Paraíba, outubro de 2011.

Resumo: Este estudo, em andamento, tem como objetivos traçar o perfil da mulher/aluna na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar os entraves em sua inclusão, nas escolas municipais de Bayeux, investigando como grupos antes conduzidos à invisibilidade constroem estratégias de ação, fugindo ao silenciamento, fazendo-se presente na área educacional. Lançou-se mão de uma abordagem qualitativa, visando analisar quais são os entraves para a inclusão de mulheres na EJA, tendo como fonte a produção textual dos sujeitos da pesquisa. A partir da análise de conteúdo dos referidos textos, foi possível traçar um perfil da educanda da EJA. Numa análise inicial, foi constatado que embora a aluna da EJA se perceba de forma desfavorável em relação a alunos (as) de outras modalidades de ensino, geralmente, seu (re)ingresso à escola associa-se à procura de melhoria nas condições de vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Gênero. Inclusão.

1.14) KEBELA, Renata Barros Abelha. Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2011.

Resumo: Conhecer as trajetórias de escolarização de mulheres negras, alunas da Educação de Jovens e Adultos, é o objetivo dessa pesquisa de mestrado. A idéia para desenvolver essa pesquisa surgiu através da experiência diária vivida em uma Escola Estadual no interior de Mato Grosso. A primeira observação feita empiricamente, foi em relação ao grande número de alunos negros matriculados nessa modalidade de ensino, a observação foi feita considerando os aspectos do fenótipo dos alunos. Nas entrevistas exploratórias, surgiram algumas questões que modificaram o recorte da pesquisa: primeiro, o fato dos jovens não serem a maioria dos alunos da escola; segundo: a dificuldade de entrevistar os poucos jovens matriculados; terceiro: a maioria dos alunos matriculados serem do sexo feminino. Assim, definiu-se que os sujeitos da pesquisa seriam as mulheres negras e o objeto a ser estudado são suas trajetórias de escolarização. Foram entrevistadas 21 (vinte e uma) alunas negras, jovens e adultas, matriculadas na EJA da Escola Estadual Antonio Casagrande em Tangará da Serra – MT. Por meio da pesquisa qualitativa, procurou-se responder as seguintes

questões: quem são essas alunas? Qual sua procedência geográfica? Uma vez que Tangará da Serra é um espaço que acolhe migrantes de várias partes do país. A cor de sua pele, sua origem racial, teve alguma implicação na sua trajetória escolar? Quais os motivos que as levaram a não concluir o ensino regular? Optou-se por fazer um estudo das histórias de vida, através da pesquisa qualitativa. As histórias de vida serão utilizadas como meio de entendimento do processo de escolarização, vivido pelas alunas negras.

Palavras-chave: Trajetórias de Escolarização, EJA, Relações Raciais.

1.15) MANSON, Ana Karina. EJA e mulher negra: vencendo pedras no caminho à emancipação. Monografia de Conclusão do curso de **Pós-Graduação Especialização Latu Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, 2010. Acesso: http://www.cefetsp.br/edu/eja/monografiakarina.pdf

Resumo: A mulher negra ao longo da história do Brasil teve papel secundário e submisso desde o período escravocrata até situações cotidianas dos dias atuais. Esta situação social da mulher negra trouxe-lhe consequências negativas em segmentos como afetivo, profissional, educacional, entre outros, que são reflexo da maneira como esta mulher foi vista e tratada durante muitos séculos, possibilitando a formação de estereótipos que perduram ao longo do tempo. Sendo assim, objetivou-se neste trabalho analisar a mulher negra no contexto educacional e como este influencia sua vida, dando-lhes possibilidades de decisões autônomas. E a Educação de Jovens e Adultos foi segmento privilegiado nesta pesquisa dentro do aspecto educacional, pois muitas mulheres retomam ou iniciam seus estudos depois de adultas por diferentes motivos, que antes não lhes permitiram adquirir a educação formal. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram mulheres negras que são ou foram alunas de escolas públicas, cujo curso em questão é Educação de Jovens e Adultos. Os relatos e depoimentos das alunas supracitadas demonstraram que a Educação de Jovens e Adultos é, em suas vidas, uma ferramenta de grande importância para a construção de sua autonomia. Por isso, é interessante que tal segmento seja valorizado e considerado uma possibilidade real de Educação, pois permite a construção do conhecimento, da autonomia, da cidadania de muitos aos quais não lhes foram dadas oportunidades anteriormente, como por exemplo, a mulher negra.

Palavras-chave: Mulher – Negro – Educação – Autonomia

1.16) MENEZES, Cristiane Souza. As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de João Pessoa. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2008.

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo analisar como as concepções de masculinidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm interferido no seu processo de escolarização e no cotidiano escolar. Para alcançá-lo, o trabalho encontrou suporte teórico-metodológico nos Estudos de Gênero e na Nova História Cultural. A metodologia utilizada foi a história oral. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais se buscou resgatar as memórias de vida de dez alunos do sexo masculino de turmas da EJA de duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa (Paraíba), sobretudo no que diz respeito ao seu processo de escolarização e a sua socialização na masculinidade. Como técnicas complementares, a pesquisa recorreu à observação e à análise documental. Os resultados apontam que as concepções de masculinidade dos alunos se baseiam na suposta existência de uma "natureza" distinta para os sexos, que determinaria diferentes comportamentos para homens e mulheres na escola e contribuiria para a demarcação de fronteiras entre o feminino e o masculino no cotidiano escolar. Assim, predomina, entre os entrevistados, a opinião de que os garotos seriam mais propensos à bagunça, enquanto as garotas seriam mais dedicadas aos estudos. Esse aspecto é, inclusive, mencionado como um dos responsáveis por experiências de fracasso escolar (reprovação, evasão etc.). Por outro lado, evidenciando o que apontam alguns estudos sobre os distintos significados que a masculinidade adquire ao longo da vida de um homem e sobre a diversidade de modos de vivenciá-la, os alunos revelam que esse tipo de comportamento, considerado por eles como próprio do masculino, é mais comum entre meninos e rapazes, posto que, para os entrevistados, "ser homem" é ser responsável, respeitado, sincero, honesto, reto. Nessa direção, indicam mudanças na sua relação com a escola a partir da proximidade ou da assunção de responsabilidades por eles consideradas próprias de um homem adulto. A isso se liga a importância atribuída ao trabalho, elemento que ajuda a construir uma identidade masculina socialmente valorizada, a do provedor do lar. Além disso, as entrevistas apontam que questões relacionadas às condições socioeconômicas dos

alunos e à oferta deficiente de escolas em alguns municípios paraibanos também foram fatores que interferiram no processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Masculinidade. Educação de Jovens e Adultos. História oral.

1.17) MENEZES, Cristiane Souza. As relações de gênero no processo de escolarização de alunas da Educação de Jovens e Adultos. **Monografia de Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal de Pernambuco. 2004. Acesso: http://www.fundaj.gov.br/licitacao/relacaodegenero.pdf

Resumo: Neste trabalho buscou-se compreender como as relações de gênero têm interferido no processo de escolarização das mulheres alunas das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para alcançá-lo a estratégia de pesquisa utilizada foi a da história de vida dos sujeitos participantes. A coleta dos dados foi realizada através de entrevista biográfica semiestruturada e de análise documental. Os resultados apontam que elementos ligados ao gênero das alunas contribuíram para a escolarização tardia e conturbada dessas mulheres e também para limitar suas aspirações. Assim, tendo o casamento como "destino" as alunas abandonam a escola na adolescência. Posteriormente, ao retomar os estudos, são frustradas pela oposição do cônjuge e pelas atribuições da maternidade. No presente, sua participação na EJA tem como objetivo preparar-se para o mercado de trabalho; atualizar-se para ensinar as tarefas escolares dos filhos e, conquistar um novo espaço de socialização.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos. Gênero. História de vida.

1.18) MENEZES, Cristiane Souza. A participação feminina em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Apresentado no **V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro. 2005. Acesso:** http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20PARTICIPAÇÃO%20FEMININA%20EM%20TURMAS%20DA%20EDUCAÇÃO%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf

Resumo: O trabalho tem por objetivo analisar a participação das mulheres em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual (Olinda, Pernambuco). É um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre as implicações das relações de gênero no processo de escolarização de alunas da EJA. Os instrumentos metodológicos foram a entrevista biográfica semiestruturada e a análise documental, complementadas pelo questionário e a observação. Os resultados nos permitem concluir que fatores ligados ao

gênero têm interferido na participação feminina nas turmas de EJA, sobretudo o lugar do casamento e da maternidade na vida das alunas. Sua atual escolarização tem contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e a sua permanência na escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Escolarização feminina - Gênero.

1.19) OLIVEIRA, Karina Fustenau. Gênero e Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso. **Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências.** Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

Resumo: Mudanças nas condições de vida repercutem no cotidiano atual do/a idoso/a, fazendo com que muitos deles(as) procurem formas de diversão, como por exemplo os bailes da terceira idade, que criam condições para a integração com novas pessoas, podendo inclusive formar laços afetivos. Nos últimos anos, houve um aumento de alunos(as) da pré e terceira idade matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino oferecida em algumas escolas brasileiras com objetivo de oportunizar o retorno aos estudos de sujeitos que não puderam concluí-lo sem tempo regular. No caso da terceira idade, esses/as alunos/as não estão somente em busca de aprendizado, mas também de um local onde possam se expressar, estabelecer laços de amizade, amores, conhecer seus corpos, suas sexualidades, etc. Contudo, na sociedade ocidental, ainda, a velhice é vista como sinônimo de decrepitude, o/a idoso/a é tido/a como assexuado/a, desconsiderando-se, assim, as suas possibilidades de terem e se verem com desejos, paixões, amores. Pensando nestas questões, esta pesquisa de mestrado visou analisar como o gênero e a sexualidade aparecem em práticas escolares e nas falas de alunos/as, com idade superior aos 50 anos, e de professores/as de uma escola com Educação de Jovens e Adultos. Neste estudo, o envelhecimento está sendo entendido como um processo contínuo, e a velhice uma categoria socialmente produzida a partir de múltiplos significados decorrentes das experiências de vida. Para isso, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula. Estabelecemos conexões com perspectivas culturalistas, a partir das quais entendemos o corpo e os processos que nele ocorrem como efeitos de inter-relações de caráter biossocial, problematizando

as visões biologicistas. Além disto, percebemos também que os/as professores/as evitam discutir o tema da velhice e da sexualidade com os/as alunos/as da terceira idade.

Palavras-chave: Terceira Idade, Sexualidade, Gênero, Corpo, Educação de Jovens e Adultos**.**

1.20) PEREIRA, Andréia S. Gênero, Linguagem e Educação de Jovens e Adultos: Enunciação das Relações Étnico-Raciais**. Concurso Nacional de Monografias para o eixo indígena, campo, EJA e étnico racial**. SECAD/MEC/ Universidade Federal de Pernambuco. 2009. Acesso: http://www.ufpe.br/cead/concursomonografias/documentos/andreia_%20da_silva_pereira.pdf

Resumo: Por que tantas mulheres em cursos do Proeja da Unesp? O que as havia impedido de estarem na escola anteriormente? E por que os homens eram minoria? Essas questões deram início à pesquisa sobre gênero e educação de jovens e adultos. Mais ainda, os discursos das educandas, além das questões de gênero, suscitaram questionamentos sobre os modos de ensinar a leitura e a escrita a educandos jovens e adultos, assim como qual a relevância de gênero para o aprofundamento nos estudos para o ensino da língua materna, levando em conta a contribuição das diferentes propostas de alfabetização. As discussões que constituem esta monografia têm como objeto de estudos o ensino da língua materna, a partir das questões de gênero, com base na teoria discursiva, de Mikhail Bakhtin, que debate questões sobre ideologia, linguagem e discurso. A abordagem tem como objetivo discutir três eixos: linguagem, gênero e métodos de ensino, com base na tese de que é reconhecendo o discurso de educandos de EJA como textos – sejam orais ou escritos – (BAKHTIN, 1992), que as possibilidades de aprendizagem ocorrem. Cada novo discurso, entendido como possibilidade de mudança, permite a perspectiva de uma nova visão sobre o ensino da língua materna.

1.21) PEREIRA, Andreia da S.; MIGUEL, José Carlos. Mulher não precisava estudar: relatos de vida e de violência simbólica. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, p. 74-85, 2008.

Resumo: Neste artigo objetivou-se apresentar os relatos orais de vida de três educandas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e discutir as relações entre família, feminino e educação. Tendo como categorias de análise as teorizações sobre

gênero e violência simbólica, observaram-se as mudanças e permanências em relação à pluralidade de identidades das mulheres participantes da pesquisa realizada; identidades essas que são sociais e que remetem ao que significa a educação escolarizada para as entrevistadas.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Escolarização de mulheres. Relações de gênero.

1.22) PEREIRA, Dalva de Oliveira Costa. O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA : espaço negado, espaço reivindicado. **Dissertação de mestrado em Educação**. Universidade Federal de Alagoas, 2011.

Resumo: A presente pesquisa analisou o tratamento dado ás mulheres no Livro Didático – LD da Educação de Jovens e Adultos – EJA e no ordenamento jurídico referente à EJA desenhado pela CF/1988, pela LDBEN 9.394/96 e pelo PNE/2001, pelo Parecer CNE/ CEB/2000 e pela a Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro que balizam as políticas públicas educacionais para a área. Sua relevância consiste em sua dupla perspectiva: a de denúncia da invisibilidade das mulheres e a do anúncio da visibilidade e valorização das mesmas. Quanto ao percurso metodológico, esse trabalho se inscreve no paradigma de pesquisa qualitativa, cuja análise do arcabouço legal foi realizada com auxilio da técnica de análise documental e da análise de conteúdo. A análise dos GTs foi realizada com base na metodologia recomendada pela socióloga, pesquisadora do Centre Nationalde Recherche Scientifique – CNRS – da França, Andrée Michel em seu livro: “Não aos estereótipos!: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares”. Os resultados da pesquisa apontam que apesar de a CF/88 representar um avanço significativo tanto no que se refere EJA, quanto à igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, esses avanços são minimamente mantidos e até ignorados no conjunto de sua operacionalização. A análise do capítulo II – Da Educação Básica – Seção V – para a Educação de Jovens e Adultos da LDBEN/96, constatou que há um silenciamento sobre a questão de gênero, sobre as mulheres, suas trajetórias de vida e luta suas experiências de vida individual e coletiva. Chega-se à conclusão de que esse silenciamento se deve à política de destituição de direitos efetivada pelo poder público federal, de orientação neoliberal, que através de emendas constitucionais, decretos e medidas provisórias, interveio no processo de tramitação e da aprovação da LDBEN/96 e do PNE/2001, alterando a CF/98, adequou

esse ordenamento jurídico aos ditames do Banco Mundial. Quanto à história das mulheres no livro didático a pesquisa apontou pequenos, porém significativos avanços.

1.23) REINER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos. v.2, n.2**, p. 161 - 170, Ago./Dez. 2011.

Resumo: O artigo busca evidenciar e compreender como se dão as mobilizações engendradas no contexto de vida das mulheres que retomaram os seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Sinop – MT. A referida pesquisa com as mulheres foi desenvolvida no período de fevereiro a julho de 2011, na Escola Benedito San'Ana da Silva Freire onde frequentam o ensino fundamental e médio, por áreas de conhecimento. O método de trabalho foi o estudo de caso etnográfico por ter seu ambiente natural como fonte direta da investigação.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Mulheres. Mobilizações.

1.24) SANTOS, Ana Paula Rufino dos. Trabalho e maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

Resumo: A presente dissertação tem no discurso da feminilidade o objeto de saber/poder/ser. Sob o entendimento de que não há saber sem uma prática discursiva definida, na medida em que toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma, foi estabelecida a seguinte pergunta de pesquisa: quais as interpenetrações do discurso sobre feminilidade entre os discursos do currículo escolar da EJA e o currículo cultural da telenovela Viver a Vida? Essa questão tem como desdobramento outras questões como, qual a função enunciativa desse discurso? Qual a memória discursiva sobre as relações de gênero desses textos curriculares? Quais as regularidades enunciativas desses enunciados? Do ponto de vista teórico-metodológico esta investigação, no campo dos Estudos Culturais e da Pedagogia Cultural, inscreve-se em uma empreitada investigativa a partir de Foucault, o que significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade

que é peculiar.

Palavras-chave: Feminilidade, Discurso, Telenovela; Educação de Jovens e Adultos.

1.25) SANTOS, Fernanda Figueiredo dos; CRUZ, Lílian Moreira. Tecendo diálogo sobre gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos. **II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos.** Vitória – Espírito Santo, outubro de 2012. Disponível em http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3775/2990, acesso em 18/02/2013.

Resumo: Em meio a um contexto de normas religiosas, preconceitos jurídicos, morais e educacionais que condenam sujeitos com práticas amorosas não heterossexuais, os preconceitos e atitudes de intolerância vêm se tornando corriqueiros, na maioria das vezes, manifestado na escola. Diante da necessidade de tecer discussões a respeito das questões de gênero e sexualidade, esta pesquisa de cunho qualitativo objetivou analisar o contexto de crenças, valores e atitudes manifestados por jovens e adultos no cotidiano educacional. O estudo foi realizado em uma escola pública Municipal localizada em Jequié-BA, durante três encontros, totalizando seis aulas. A análise das manifestações dos discentes revelou que as concepções de homem estão vinculadas ao provedor, reprodutor e ao que gosta de mulher. Em relação às mulheres a maioria fez relação ao papel de mãe, cuidadora, sensível ou companheira do homem. Quanto aos questionamentos sobre a homossexualidade, apesar de muitos revelarem não ter preconceito, o termo utilizado foi “anormalidade”. Os heterossexuais foram vinculados aos que agem de maneira religiosamente correta. Sete alunos(as) revelaram respeitar indivíduos homossexuais, apesar de não concordarem com algumas atitudes. Alguns chegaram a afirmar que não se aproximariam aos homossexuais para não serem “tachados ou recriminados”. A citação dos costumes e regras religiosas continuou presentes nos discursos. Apenas três alunos(as) não buscaram categorizar os padrões sexuais e de gênero.

Palavras-chave: discussões, gênero, sexualidade, intervenção.

1.26) SANTOS, Lílian Almeida dos. Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência. **Dissertação de mestrado em Educação e Contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

Resumo: A pesquisa aborda os saberes docentes profissionais experienciais de quatro mulheres negras com enfoque nos processos de aprendizagem/conhecimentos construídos em suas Histórias de Vida. Direcionada pela metodologia autobiográfica, a pesquisa problematiza como as representações sociais discriminatórias e estereotípicas dentro do campo tríplice da raça, do gênero e da docência posicionam as docentes profissionalmente. Para compreender / interpretar os dados, utiliza-se a análise de conteúdo como instrumento de análise das narrativas autobiográficas de suas histórias de formação docente e de suas práticas pedagógicas enquanto docentes de turmas de EJA. Os dados advindos das falas das docentes revelam como suas memórias de formação docente, suas representações raciais e autorrepresentações de mulher negra - as categorias de análise – dialogam com suas formações de crenças, valores e atitudes sobre os sujeitos da EJA conectados com a docência nessa modalidade educacional. Nas revisões conclusivas do trabalho, os principais pontos enfatizados são a relevância da história de vida, do percurso formativo, das relações raciais e de gênero para a formação docente da EJA.

Palavras-chave: EJA, Professoras negras. História de formação

1.27) SILVA, Cristiani Bereta da. Narrativas de jovens e adultos sobre a produção de desigualdades sexuais e de gênero. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder**. Florianópolis – Santa Catarina, Agosto de 2008. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Cristiani_Bereta_da_Silva_51.pdf e acessado em 18/02/2013.

Resumo: O trabalho parte da seguinte questão: de que forma os sujeitos da educação escolar da EJA – homens e mulheres, jovens e adultos – traduzem e, assim, informam, sobre os mecanismos que produzem desigualdades sexuais e de gênero em suas vidas escolares? Busca-se refletir como os sujeitos são interpelados pelas questões relativas ao gênero e as sexualidades que atravessam o processo de escolarização através das falas de diferentes sujeitos, das interpolações de suas memórias e de produção de sentido sobre a escola. As reflexões desenvolvidas neste trabalho fazem parte de outras temáticas e problematizações mais amplas da pesquisa: “Grupos populares urbanos e eqüidade de gênero: um estudo sobre as relações de gênero no contexto da Educação de

Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis (SC)", financiada pelo CNPq (Edital 045/2005) e desenvolvida pelos/as pesquisadores/as do Laboratório de Relações de Gênero e Família, do Centro de Ciências Humanas e da Educação/UDESC.

1.28) SILVA, Jerry Adriani da. A vida nas cores do arco-íris: a diversidade sexual e o espaço escolar na educação de jovens e adultos. **1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-RIO.** Rio de Janeiro – RJ, outubro de 2010. Disponível em http://www.seeja.com.br/Trabalhos/11%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Genero%20e%20Sexualidade/Jerry%20Adriani%20da%20Silva_AVidanasCoresdoArcoIrisaDiversidadesexualeoEspa%C3%A7oEscolarnaEJA.pdf, acesso em 18/02/2013.

Resumo: O presente artigo, construído a partir da dissertação de mestrado "Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!", defendida na FAE/UFMG, apresenta uma reflexão sobre as identidades sexuais dos sujeitos da EJA, a partir dos depoimentos de educandos/as e educadores/as, de três instituições educativas localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Buscou-se, ao longo do trabalho, desenvolver uma perspectiva epistemológica que indagasse as visões estereotipadas e reducionistas a respeito das vivências, histórias de vidas, diferenças culturais e contradições vividas pelo público dessa modalidade educativa. Para isso, utilizou-se questões como o uso do banheiro, o uso do nome social e as formas de interações interpessoais que são minimizadas pelas chamadas marcas distintivas do público da EJA (baixa escolaridade, pobreza, vulnerabilidade social). O trabalho buscou compreender as diversas identidades que compõem o público da EJA; a identidade vista enquanto um lugar que os sujeitos assumem nas costuras de posições e contextos (religiosos, de gênero, etnicoracial, pobreza, periferia e vulnerabilidade social), compreendida enquanto fruto de relações sociais de poder, marcadas por processos de diferenciação e de normalização SILVA(2000). As análises revelaram que há tensões entre as propostas pedagógicas dos estabelecimentos educacionais, os sujeitos e os processos de escolarização de estudantes que têm orientação, condição ou opção sexual fora dos "padrões da heteronormatividade". Foi possível, também, verificar que não existem práticas que reconheçam a diversidade desse público e que deem voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico.

Palavras-chave: sujeitos da EJA, diversidade sexual, heteronormatividade

1.29) SOUZA, Maria Celeste Reis. Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. **Tese de doutorado em Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

Resumo: Esta tese apresenta resultados de uma pesquisa que investigou as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA, com idade compreendida entre 18 e 76 anos, trabalhadoras e trabalhadores pertencentes a uma associação de catadoras e catadores de materiais recicláveis. O material de pesquisa foi produzido em oficinas coordenadas pela pesquisadora, em observação de aulas, em registros de episódios e em entrevistas. Imprimindo um modo de olhar advindo dos estudos de Gênero que se alinham a uma vertente pós-estruturalista, assumiu-se contribuições teóricas de Michel Foucault, operando com os conceitos de discurso, poder, saber e sujeito como ferramenta analítica. Procurou-se mostrar que mulheres e homens constituem e mobilizam práticas de numeramento em função dos discursos que atravessam essas práticas, identificadas como desencadeando "batalhas discursivas" e se constituindo delas e nelas. Essas batalhas discursivas envolvem os enunciados – que neste trabalho descrevemos – da supremacia masculina em matemática, da hegemonia da matemática escrita sobre as práticas matemáticas orais, do cuidado como parte da "natureza" feminina e do discurso dos direitos da mulher. Um argumento central desenvolvido nesta tese é o de que sobrevive, na contemporaneidade, uma produção discursiva da "razão como posse do homem" engenhosamente articulada aos modos como se tem significado masculinidades e feminilidades. Portanto, as relações de gênero nas práticas de numeramento configuram práticas matemáticas femininas e práticas matemáticas masculinas constitutivas dos ou constituindo os modos de "ser homem" e "ser mulher", tidos como "verdadeiros". Na análise dessa produção discursiva flagramos tensões entre "razão cartesiana" e razões de vida; entre as práticas vivenciadas no espaço doméstico e no espaço do trabalho; entre uma matemática escrita e uma matemática oral, tensões essas que permeiam e se deixam permear por uma naturalização das práticas de numeramento produzidas como masculinas ou femininas.

Palavras-chave: Gênero, Matemática, Numeramento,Discurso,666 EJA.

1.30) SOUZA, Maria Celeste Reis; FONSECA, Maria da Conceição. Discurso e "verdade": a produção das relações entre mulheres e homens e matemática. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(2), maio-agosto/2009.

Resumo: Este trabalho apresenta um ensaio de análise desenvolvido numa pesquisa que investigou relações de gênero nas práticas de numeramento das/os alunas/os da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA). Na tentativa de compreender como essas relações, pautadas nas diferenças de gênero, constituem-se nas práticas de numeramento e constituem tais práticas, adotou-se o conceito de gênero como uma categoria de análise, transitando pelas teorizações foucaultianas relativas ao discurso. Assumindo contribuições do campo da etnomatemática, problematizou-se a racionalidade de matriz cartesiana como produtora de verdades sobre mulheres, homens e matemática. Neste artigo, descreve-se o enunciado "Homem é melhor em matemática do que mulher", identificado como produtor do discurso da superioridade masculina em matemática.

Palavras-chave: gênero; matemática; numeramento; discurso; Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Educação de Jovens e Adultos e Raça

2.1) ANDRADE, Sandra dos Santos. Juventude e processos de escolarização: uma abordagem cultural. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

Resumo: Juventude é tratada como um construto cultural, historicamente situado que, justamente por isso, é contingente, provisório e reconstruído sempre de forma diferente em cada contexto. O foco da pesquisa volta-se para os múltiplos processos de ex/inclusão que levam um contingente expressivo de jovens a serem excluídos do ensino regular formal e a retornarem ou migrarem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referencial teórico-metodológico que orienta as análises ancora-se nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais, que recorrem a uma aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise, principalmente da análise de discurso de inspiração foucaultiana. O material empírico da tese é constituído por um tipo particular de textos, através dos quais os/as próprios jovens narram e, com isso, significam os processos de exclusão e re-inclusão escolar vividos por eles/as. São incluídas, ainda, observações do espaço e da vida escolar; entrevistas individuais (com os/as estudantes, a professora da

turma e a diretora da escola) e discussões de grupo com os/as jovens. Estes eram estudantes do ensino fundamental noturno de EJA, em uma escola da rede estadual em Porto Alegre, e tinham entre 15 e 27 anos de idade. A tese discute e analisa como os atravessamentos de gênero, classe social e raça/cor estão implicados nos processos de ex/inclusão do ensino. Aponta que há um conjunto de práticas discursivas disseminadas em diferentes espaços culturais que se sentem autorizados a falar sobre (e inventar) a escola e as diferentes juventudes. Fragmentos destes discursos se fizeram visíveis nas narrativas. Discursos que convergem, antagonizam-se e, a um só tempo, articulam-se, colaborando para a produção de identidades juvenis e de tipos específicos de processos de escolarização. Verifica-se, com isso, que a escolarização modela e interfere, de forma decisiva, em muitas das dimensões e relações que os/as jovens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. As análises apontaram, também, um importante processo de juvenilização da EJA, em função de um intenso movimento de migração dos/as jovens do ensino regular para o ensino noturno e da diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos. Esses fatos vêm demandando uma reconfiguração desta modalidade de ensino que atendia, inicialmente, pessoas mais velhas que estavam fora da escola há certo tempo. Tais situações produzem tanto exclusão quanto inclusão do ensino e a elas se agregam, ainda, às dimensões de gênero, classe e raça, uma vez que processos de ex/inclusão ocorrem de modos diferentes para jovens mulheres/homens, brancos/negros, jovens/adultos. A EJA se configura como uma possibilidade de re-inserção ou lugar de migração de jovens pobres com defasagem idade/série ou com histórico de fracasso escolar. No entanto não representa garantia de permanência e, estar inserido na EJA não significa, necessariamente, estar incluído. A mobilidade dos/as jovens dentro da escola visibiliza a flexibilidade e a provisoriedade de tais processos. Todos podem ser incluídos em uma situação, mas excluídos de outra e, nesta dimensão, os pertencimentos de gênero, classe e raça estão intrinsecamente relacionados com as posições de sujeito jovem que se pode ocupar no espaço da escola.

Palavras-chave: Juventude – Gênero – Classe Social –Raça/cor –Ex-inclusão – Escolarização - Educação de Jovens e Adultos

2.2) COSTANCIO, Julimar. O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional. **Tese de doutorado em Educação** – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Educação. 2009.

Resumo: O trabalho apresenta um estudo sobre a situação de desigualdade socioeducacional do jovem afrodescendente brasileiro, num contexto em que a raça, e suas implicações sociais aparecem como elemento de classificação e seleção. Nesse aspecto, a raça tende a influenciar também as discussões sobre procedência ou não do uso de políticas de ação afirmativa na educação. Pesquisas mostram que para este segmento da população existe um estado de precariedade social que implica numa situação de baixo desempenho no ensino fundamental, quando comparado com jovens brancos. No entanto, as diferenças de desempenho reveladas através das proficiências medidas por testes de avaliação educacional em larga escala, tais como SAEB (Sistema "Nacional" de Avaliação da Educação Básica), não se mantiveram iguais quando controlado o fator socioeconômico. Estudos revelam que os alunos autodeclarados pardos e brancos apresentam desempenho superior aos alunos considerados preto, nas mesmas condições socioeconômicas. Utilizam-se, para fundamentar a discussão, modelos de regressão de níveis hierárquicos para uma população presente nas séries iniciais do sistema educacional. Para isso, trabalhou-se com as bases de dados apresentadas pelo Censo Demográfico 2000, PNAD (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Censo Escolar dos anos de 2006, além dos resultados de avaliações em larga escala do SAEB, PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), SAERS (Sistema de Avaliação Estadual da Educação no Rio Grande do Sul) e Nova Escola.

Palavras-chave: Raça. Políticas de Ação Afirmativa. Desigualdade educacional

2.3) CORENZA, Janaina de Azevedo; PEREIRA, Waldinéia Teles. Sou negra, sou mulher e tenho histórias: relato de experiência positiva de alfabetização de jovens e adultos da Maré. **1° Seminário de Jovens e Adultos da PUC-RJ**. 2010. Acesso: < http://www.seeja.com.br/Trabalhos/19%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20Afrodescend%C3%AAncia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o/JANINA~1.PDF>

Resumo: Buscou-se no presente trabalho, relatar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do CIEP Ministro Gustavo Capanema, situado no bairro da Maré, na cidade

do Rio de Janeiro. O trabalho foi concretizado nas turmas de alfabetização, do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. O Projeto nasceu a partir da observação, feita pelo grupo de professores, da negação de alguns estudantes no que se refere a sua raça/etnia. A temática do projeto intitulado "Mulheres Negras do/no Rio de Janeiro" teve como objetivo principal trabalhar a alfabetização de forma a "dar voz" àquelas que, na maioria das vezes, não são valorizadas e não aparecem como protagonistas na construção de nossa História. Concluiu-se que a temática contribuiu para uma aprendizagem significativa do grupo de estudantes, pois os dados históricos trabalhados, as experiências de vida das estudantes/mulheres negras, suas histórias e seus conhecimentos se entrelaçaram de forma construtiva e positiva. Foi viável, também, a ampla discussão da problemática racial no Brasil, saindo do senso comum, em busca do fortalecimento das histórias e das trajetórias de vida dos estudantes.

Palavras-chave: mulher negra – alfabetização - protagonismo

2.4) COSTA, Jacqueline da Silva. Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela Unemat no município de Cáceres –MT. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2006.

Resumo: A pesquisa trata de um estudo de caso sobre trajetórias de vida dos bolsistas do Projeto Pré-Vestibular *Por Um Futuro Negro: Cor, Cidadania e Inclusão no Ensino Superior em Mato Grosso*, desenvolvido no ano de 2004, pela Universidade Estadual de Mato Grosso em parceria com os movimentos sociais do município de Cáceres. Tem como objetivo investigar o processo vivenciado por estes jovens e adultos negros, que pretendem ingressar na universidade pública. Para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: questionário fechado, grupo focal e história de vida. Os passos seguidos foram: primeiramente a aplicação do questionário aos 40 bolsistas do projeto, posteriormente realizou-se a técnica de grupo focal que envolveu 20 sujeitos e, por fim, o emprego da técnica de história de vida que contou com o registro de 04 vivências. Ao evidenciar as desigualdades de raça e gênero em nosso país, buscamos dialogar com autores como Freire (2005) Hasenbalg (1979), Fernandes (1965), Santos (2002), Hanchard (2001) e Figueiredo (2001), na tentativa de compreender como estas se transformam em mecanismos de opressão na vida de indivíduos negros que trazem na pele a "cor" que marca a "diferença". Ao longo deste trabalho pôde-se evidenciar uma

silenciosa resistência de um grupo de pessoas que, em sua grande maioria, não estão ligadas a um movimento organizado que as represente e que possa manifestar seus anseios e desejos, bem como, suas angústias por viver em uma sociedade marcada por uma cultura racista. Constatou-se também, que a implementação das políticas de ação afirmativas vem somar-se à histórica luta empreendida pelos movimentos sociais em nosso país. Portanto, a viabilidade de tais medidas confirma não somente direitos já garantidos, como também corrobora a tomada de consciência da situação de opressão em que a população negra está colocada.

Palavra-chave: Negro – Ensino Superior – Ação Afirmativa – Racismo.

2.5) COSTA, Rosenilda Trindade. Jovens negras em processo de escolarização na EJA. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Departamento de Educação – Universidade Católica de Goiás, 2009.

Resumo: O propósito deste trabalho foi investigar os vínculos entre escola, relações sociais de gênero e raça na constituição de jovens negras em processo de escolarização, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretendeu-se investigar quem são as jovens negras, quais os mecanismos de inserção na educação escolarizada e os sentidos que atribuem à escola e ao trabalho. Os critérios para a escolha das entrevistadas foram: faixa etária entre 15 e 24 anos, ser negra, moradora da Região Leste de Goiânia, estudante da EJA regularmente matriculada. Foram aplicados 47 questionários, e posteriormente realizadas seis entrevistas aprofundadas com as seis jovens alunas negras, considerando os critérios de autodeclaração racial indicada nos questionários. Os dados e as informações obtidas em confronto sistemático com pesquisas e estudos teóricos que têm como temática juventude, gênero e raça, particularmente aqueles com recortes no campo da EJA, possibilitaram apreender aspectos importantes das condições e situações juvenis das jovens negras. Quanto aos resultados, a pesquisa possibilitou perceber a dinâmica sociocultural das jovens negras, assim como o significado da escola e o sentido que elas atribuem à escola e à família, permitiu perceber também algumas questões peculiares à condição feminina, o que revelou que as jovens negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas. A escola figura entre as expectativas e preocupações das jovens negras como valor, necessidade, direito ou

mesmo como busca de aquisição de autonomia familiar e possibilidade para garantir a sobrevivência.

Palavras-chave: Jovens, educação de jovens e adultos, gênero e raça

2.6) GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: Soares, Leôncio, et. al. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Editora Autentica, Belo Horizonte, 2006.

Resumo: Esse texto representa um desafio inicial de reflexão sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a questão racial. É a partir do alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais, que encontraremos espaço para uma reflexão profícua entre EJA e a questão racial.

Palavras-chaves: Políticas de EJA, Relações Raciais, Lei 10.639/03

2.7) GOMES, Tatiana Fernanda; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Formação de professores, relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos: o que sugere os caminhos de Dalila. **Revista África e Africanidades** - Ano 3 - n. 10, agosto, 2010.

Resumo: As dificuldades enfrentadas na trajetória de formação de educadoras negras e a superação das mesmas podem servir como estímulo à permanência do estudante na escola, sobretudo na EJA? Tal pergunta norteia o estudo ora relatado. A pesquisa foi realizada sustentando-se na suposição de que proporcionar a educadoras negras, atuantes na EJA a rememoração de experiências da formação inicial e da história de vida, pudesse representar uma oportunidade de reflexão e reavaliação da docência. Essa rememoração, portanto, assumiria um caráter formativo, na medida em que possibilitaria a ressignificação das escolhas profissionais e pessoais, reafirmação da identidade individual e valorização dos saberes profissionais adquiridos ao longo do tempo.

2.8) KEBELA, Renata Barros Abelha. Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2011.

Resumo: Conhecer as trajetórias de escolarização de mulheres negras, alunas da Educação de Jovens e Adultos, é o objetivo dessa pesquisa de mestrado. A idéia para

desenvolver essa pesquisa surgiu através da experiência diária vivida em uma Escola Estadual no interior de Mato Grosso. A primeira observação feita empiricamente, foi em relação ao grande número de alunos negros matriculados nessa modalidade de ensino, a observação foi feita considerando os aspectos do fenótipo dos alunos. Nas entrevistas exploratórias, surgiram algumas questões que modificaram o recorte da pesquisa: primeiro, o fato dos jovens não serem a maioria dos alunos da escola; segundo: a dificuldade de entrevistar os poucos jovens matriculados; terceiro: a maioria dos alunos matriculados serem do sexo feminino. Assim, definiu-se que os sujeitos da pesquisa seriam as mulheres negras e o objeto a ser estudado são suas trajetórias de escolarização. Foram entrevistadas 21 (vinte e uma) alunas negras, jovens e adultas, matriculadas na EJA da Escola Estadual Antonio Casagrande em Tangará da Serra – MT. Por meio da pesquisa qualitativa, procurou-se responder as seguintes questões: quem são essas alunas? Qual sua procedência geográfica? Uma vez que Tangará da Serra é um espaço que acolhe migrantes de várias partes do país. A cor de sua pele, sua origem racial, teve alguma implicação na sua trajetória escolar? Quais os motivos que as levaram a não concluir o ensino regular? Optou-se por fazer um estudo das histórias de vida, através da pesquisa qualitativa. As histórias de vida serão utilizadas como meio de entendimento do processo de escolarização, vivido pelas alunas negras.

Palavras-chave: Trajetórias de Escolarização, EJA, Relações Raciais;

2.9) MANSON, Ana Karina. EJA e mulher negra: vencendo pedras no caminho à emancipação. Monografia de Conclusão do curso de **Pós-Graduação Especialização Latu Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, 2010. Acesso: http://www.cefetsp.br/edu/eja/monografiakarina.pdf

Resumo: A mulher negra ao longo da história do Brasil teve papel secundário e submisso desde o período escravocrata até situações cotidianas dos dias atuais. Esta situação social da mulher negra trouxe-lhe consequências negativas em segmentos como afetivo, profissional, educacional, entre outros, que são reflexo da maneira como esta mulher foi vista e tratada durante muitos séculos, possibilitando a formação de estereótipos que perduram ao longo do tempo. Sendo assim, objetivou-se neste trabalho analisar a mulher negra no contexto educacional e como este influencia sua vida, dando-lhes possibilidades de decisões autônomas. E a Educação de Jovens e Adultos foi segmento privilegiado nesta pesquisa dentro do aspecto educacional, pois muitas

mulheres retomam ou iniciam seus estudos depois de adultas por diferentes motivos, que antes não lhes permitiram adquirir a educação formal. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram mulheres negras que são ou foram alunas de escolas públicas, cujo curso em questão é Educação de Jovens e Adultos. Os relatos e depoimentos das alunas supracitadas demonstraram que a Educação de Jovens e Adultos é, em suas vidas, uma ferramenta de grande importância para a construção de sua autonomia. Por isso, é interessante que tal segmento seja valorizado e considerado uma possibilidade real de Educação, pois permite a construção do conhecimento, da autonomia, da cidadania de muitos aos quais não lhes foram dadas oportunidades anteriormente, como por exemplo, a mulher negra.

Palavras-chave: Mulher – Negro – Educação – Autonomia

2.10) MOURA, Dayse Cabral. O processo de implementação da lei 10.639/2003 e práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a construção de identidades étnico-raciais. **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Anped/Sead/ UFPE. (publicação virtual). 2007.

Acesso: < http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/index.html>.

Resumo: Esse artigo, decorrente de pesquisa sobre as práticas discursivas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa e suas implicações nos processo de construção identitária dos(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos(EJA), analisa alguns estudos que tiveram como foco a constituição de identidades sociais em salas de aula, através dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O objetivo é problematizar as relações existentes entre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e a construção da identidade étnico racial dos(as) alunos(as) da EJA. Buscamos refletir ainda sobre como através das práticas discursivas os alunos(as) aprendem a se constituir como sujeitos. Considerando em que medida os discursos proferidos na sala de aula interferem na subjetividade, na afetividade, na autoestima e na autoimagem dos discentes.

2.11) MOURA, Dayse Cabral. A construção de identidades sociais dos afrodescendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino – aprendizagem de língua portuguesa. Apresentado **30° Reunião da Anped**. 2007. Acesso: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT21-3322--Int.pdf

Resumo: O presente trabalho objetiva provocar reflexões sobre as relações existentes entre o ensino da língua portuguesa e a construção de identidades sociais dos alunos afro-descendentes da Educação de Jovens e Adultos. Identificamos a escassez de pesquisas sobre essa temática, tornando-se necessária a ampliação de investigações que contribuam com o universo de estudos sobre os afro-brasileiros e a educação, identificando com criticidade os fatores de desigualdades e contradições sociais existentes em nossa sociedade, a fim de combater o processo de exclusão da leitura e da desigualdade social.

2.12) PASSOS, Joana Celia dos. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública. **Tese de doutorado em Educação** – Departamento de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

Resumo: O presente estudo teve como finalidade analisar a constituição da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na perspectiva de identificar os impactos e alcances desta modalidade de ensino para a juventude negra. A problemática da pesquisa inscreve-se em um contexto em que emergem iniciativas de políticas de educação, focalizadas para a população negra. Nossa hipótese ancorou-se na compreensão de que a política de EJA da RME de Florianópolis, embora declare sua centralidade nos sujeitos, não integra o reconhecimento étnico-racial e geracional como dimensões valorizadas nos processos e nos instrumentos que concretizam esta oferta educacional.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; jovens negros; relações raciais.

2.13) PASSOS, Joana Celia dos. A Educação de Jovens e Adultos e a Promoção da Igualdade Racial. Oliveira, Rachel. et.al.(org.) E**ducação e diversidade: estudos e pesquisa**. Recife: Gráfica J. LuizVasconcelos Ed., 2009.

Resumo: Este artigo se propõe a apresentar algumas questões ainda preliminares sobre os alcances da política de EJA para a população negra a fim de identificar como as políticas de promoção da igualdade racial têm sido incorporadas por esta modalidade de ensino em sua formulação. Ao examinarmos as relações entre a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial, identificamos um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população

negra, se articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as desigualdades sociorraciais na sociedade brasileira.

2.14) PASSOS, Joana Celia dos. Jovens negros e processos de escolarização na educação de jovens e adultos. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 59-67, dez. 2007.

Resumo: O artigo apresenta reflexões produzidas a partir da pesquisa "Jovens negros/as, processos de escolarização e expectativas de futuro", realizada por ocasião do 3º Concurso Negro e Educação, que teve como objetivo analisar as trajetórias escolares de jovens negros(as) na Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de educação de Florianópolis, a fim de compreender o papel/lugar atribuído à escolarização em suas vidas. Os aspectos aqui abordados dizem da relação que jovens negros(as) e pobres desenvolvem com o currículo proposto para a EJA; suas expectativas, análises e críticas à proposta pedagógica, aos conhecimentos e metodologias.

Palavras-chaves: jovens negros, processos de escolarização, organização curricular

2.15) PIRES, Rosane de Almeida Pires. Educação de Jovens e Adultos. In: MEC/SEADE. **Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006.

Resumo: Esse texto compartilha ideias e possibilidades no sentido de fortalecer práticas políticas e pedagógicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que reafirme o compromisso com uma abordagem antirracista de educação. Dentre os desafios colocados para a EJA, está o de possibilitar a inclusão da discussão sobre a questão racial.

Palavras Chaves: Juventude – Educação de Jovens e Adultos – Relações Raciais discussão, problematização e vivências.

2.16) REIS, Maria Helena; VALENTIM, Silvani dos Santos. Educação das Relações Étnico-raciais no PROEJA e na EJA: desafios e possibilidades na educação pública de Belo Horizonte. Apresentando no **II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia**.2010.

Acesso: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/EDUCACAO_DAS_RELACOES.pdf

Resumo: O presente trabalho teve como base um estudo realizado no âmbito da Educação Profissional integrada à EJA. A pesquisa analisou propostas vinculadas ao Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA), instituídas pelo Decreto 5.840/2006 e projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Interessou-nos verificar se esses dois campos (PROEJA e EJA) tratam das questões referentes às relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/2003 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais. Os dados revelam que projetos para a Educação das Relações Étnico-raciais como construção histórica, cultural e social das diferenças acontecem deforma pontual e ainda incipiente nas escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais; Lei 10639; PROEJA; EJA.

2.17) SANTOS, Karla de Oliveira. A (in)visibilidade das relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos. in: **V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas.** 2010.

Resumo: A pesquisa partiu da problemática de compreender a EJA como possuidora de um caráter inter/multicultural, com seus sujeitos marcados de uma diversificada configuração identitária. Nosso objetivo é analisar como as relações étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Lei Estadual Nº 6.814/2007 e suas implicações para o currículo oficial, tendo como objeto de análise a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino no município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas.

Palavras–chave: Educação de Jovens e Adultos, Relações Étnico-raciais e Livro Didático.

2.18) SANTOS, Karla de Oliveira. As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Alagoas, 2011.

Resumo: A pesquisa partiu da problemática de compreender a Educação de Jovens e Adultos - EJA como possuidora de um caráter inter/multicultural, com seus sujeitos marcados por uma diversificada configuração identitária. Diversidade esta, muitas vezes invisibilizada ou estereotipada nas políticas públicas curriculares, que não reconhecem a

dinâmica da constituição da diversidade étnico-racial brasileira. Nosso objetivo é analisar como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, investigando a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino, que equivale no município de São Miguel dos Campos - AL, às séries finais do ensino fundamental. A modalidade é subdividida em duas etapas: 3ª etapa (5ª e 6ª séries) e 4ª etapa (7ª e 8ª séries), uma vez que, o município não possui uma proposta curricular oficial. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como método à análise documental e como técnica a análise de conteúdo (Bardin, 2009). A análise realizada identificou a dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações. Esse artefato possui uma significativa importância nas práticas curriculares e precisa ser reconstruído sobre a ótica de visibilidade do diverso. Sendo assim, a desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, o respeito às diferenças e a dignidade humana e a contemplação da diversidade nas práticas curriculares, são desafios postos à escola de Educação de Jovens e Adultos, afinal estes sujeitos são, vivem e convivem com a diversidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Relações Étnico-Raciais.

2.19) SANTOS, Andrea. Trajetória de volta à escola de jovens negros e jovens negras em Cuiabá / MT: manifestações de consciência política e consciência étnica. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso.

Resumo: O objeto desse trabalho é investigar a trajetória escolar e social de jovens negras e negros matriculados no Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos – regime presencial, a fim de compreender quais seriam os fatores determinantes que explicam o abandono e posteriormente, o retorno ao processo de escolarização dos mesmos nesse nível e modalidade de ensino na cidade de Cuiabá/Mato Grosso. Utilizamos as contribuições da tradição marxista para compreendermos se as experiências vivenciadas na diversidade de espaços dessa trajetória escolar e social constituíram ou não fator determinante a esse retorno à escola. Os sujeitos dessa pesquisa não demonstraram uma formação de consciência política e devido a uma diversidade de situações de discriminação étnica vivenciadas em trajetória

escolar e social, manifestaram uma consciência étnica. Porém essa consciência não foi fator determinante e atuante e nem mesmo influenciou a retomada do processo de escolarização desses jovens. Evidenciou-se que a maior motivação que os fizeram retornar ao seu processo de escolarização deu-se pela necessidade material de melhorarem de vida e buscam a Educação de Jovens e Adultos porque acreditam já ter perdido muito tempo em seu processo de escolarização. Cursar a EJA é a forma mais viável de concluí-la em menos tempo.

Palavras-chave: Educação, Jovens Negros, Consciência Política, Consciência Étnica

2.20) SANTOS, Lílian Almeida dos. Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência. **Dissertação de mestrado em Educação e Contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

Resumo: A pesquisa aborda os saberes docentes profissionais experienciais de quatro mulheres negras com enfoque nos processos de aprendizagem/conhecimentos construídos em suas Histórias de Vida. Direcionada pela metodologia autobiográfica, a pesquisa problematiza como as representações sociais discriminatórias e estereotípicas dentro do campo tríplice da raça, do gênero e da docência posicionam as docentes profissionalmente. Para compreender / interpretar os dados, utiliza-se a análise de conteúdo como instrumento de análise das narrativas autobiográficas de suas histórias de formação docente e de suas práticas pedagógicas enquanto docentes de turmas de EJA. Os dados advindos das falas das docentes revelam como suas memórias de formação docente, suas representações raciais e autorrepresentações de mulher negra - as categorias de análise – dialogam com suas formações de crenças, valores e atitudes sobre os sujeitos da EJA conectados com a docência nessa modalidade educacional. Nas revisões conclusivas do trabalho, os principais pontos enfatizados são a relevância da história de vida, do percurso formativo, das relações raciais e de gênero para a formação docente da EJA.

Palavras-chave: EJA, Professoras negras. História de formação

2.21) SANTOS, Neidjane Gonçalves dos. Relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos: um estudo do caso das políticas educativas na perspectiva do poder simbólico. Apresentado no **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais** (Conlab). Salvador. 2011.

Resumo: Diante das discussões acerca das questões étnico-raciais na escola, bem como o papel do profissional de educação, este trabalho pretende analisar as práticas educativas dos (as) professores (as) na perspectiva da reprodução das ideologias e simbologias que permeiam o ambiente escolar, buscando compreender como se dão as relações étnico-raciais na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Juventude – Educação de Jovens e Adultos – Relações Raciais

2.22) SANTOS, Renato Lopes. PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores. **Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2011.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar como os egressos do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do CEFET-MG vislumbram e/ou materializam em suas experiências de sala de aula questões relativas às relações étnico-raciais. Assim, buscou-se verificar como os/as professores/as lidam com a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. O problema de pesquisa foi construído em torno da possível conexão entre o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e questões pertinentes às relações étnico-raciais. A análise dos dados sugere que ainda há muito por se fazer no que tange à abordagem da temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, particularmente no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, verificamos, também, que os entrevistados/as demonstraram compreender a complexidade que envolve o trato da referida temática em sala de aula. Os dados da pesquisa revelaram que os professores/as estão preparados, minimamente, para discutir a temática das relações étnico-raciais no contexto da sala de aula em função da qualificação que receberam no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do CEFET-MG, como também pela participação em outros espaços formativos, incluindo outros cursos de especialização ofertados pelo Governo Federal.

Palavras-chave: PROEJA. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

2.23) SILVA, Jerry Adriani da. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado! **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

Resumo: Tornou-se comum no meio educacional afirmar que as propostas pedagógicas de EJA são organizadas para atender às necessidades básicas de aprendizagens dos/as jovens e adultos/as e para acolher as especificidades educativas de seu público. O presente trabalho buscou descrever e analisar, por meio de observações, análise documental e entrevistas, se os/as educandos/as são, de fato, reconhecidos/as nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA, localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (um municipal, um estadual e outro do Sistema FIEMG). Foram selecionados treze atores: sete educandos/as e seis educadores/as, escolhidos/as em função de suas participações em contextos sociais e envolvimento nas atividades e práticas escolares. Indagou-se aos/as educandos/as se eles se reconhecem nessas propostas e como os outros elementos constitutivos das suas identidades são tratados pelos estabelecimentos de ensino. Os dados empíricos coletados revelaram que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de não atentar para as relações estabelecidas entre os jovens e adultos pobres, trabalhadores e moradores da periferia. Num primeiro momento, é apresentada a inserção do pesquisador na área da EJA e também uma visão panorâmica dessa modalidade educativa. Além disso, delineia-se o percurso metodológico. O capítulo dois é uma tentativa de se pensar como se processa o jogo das diferenças no contexto da EJA. Descrevem-se e analisam-se quatro especificidades dos/as educandos/as (gênero, sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa). No momento seguinte, tomam-se como objeto de análise outras especificidades dos sujeitos da EJA (periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mundo do trabalho e diversidade etária e geracional) que se articulam com as necessidades básicas de aprendizagem do público, mas que nem sempre são colocadas em evidência nas propostas pedagógicas das escolas. No capítulo quatro, são abordados os princípios que embasam as propostas de EJA, bem como os pontos divergentes e comuns nessas propostas: as adequações de tempo, espaço, organização curricular e avaliação, além do ponto de vista dos/as educandos/as sobre essas propostas de EJA. Nas considerações finais, depois de retomar fundamentos e princípios que sustentam o campo da EJA, procura-se colocar em evidência as especificidades dos sujeitos, pontos que nem sempre são abordados nas propostas analisadas.

Palavras-chave: especificidades dos sujeitos da EJA, diversidade cultural e propostas pedagógicas de EJA.

2.24) SILVA, Natalino Neves da. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

Resumo: A pesquisa tem como objetivo central compreender os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA. Foi selecionada como campo de investigação uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que oferece a modalidade de ensino referida e apresenta uma significativa parcela de jovens na composição do seu corpo discente. O trabalho norteou-se por uma indagação central: como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA? A fim de responder a esta indagação foi realizada uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, tendo como principal procedimento metodológico a observação participante. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário no sentido de levantar o perfil dos sujeitos da pesquisa e sua autodeclaração racial, bem como o interesse em participar da mesma. Também foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com um grupo de 6 jovens autoclassificados como pretos e pardos. A pesquisa conclui que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA outros significados e sentidos que ainda encontram-se "invisíveis" nas práticas educativas dessa modalidade de ensino se revelam. Estes outros significados e sentidos referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de "ser jovem" negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar "fora do lugar" na EJA, na sociedade e na escola. Tal situação pode ser considerada comum quando refletimos sobre os jovens pobres que participam de processos de escolarização da EJA mas, no caso dos/das negros/as, é acrescida da vivência e da percepção, por vezes ambígua, da sua condição racial. O trabalho aponta, ainda, que por se tratar de um fenômeno relativamente recente o entendimento do processo de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA necessita ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade.

Palavras-chave: Juventude – Educação de Jovens e Adultos – Relações Raciais

2.25) SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos**:** um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Anped/Sead/ UFPE. (publicação virtual). 2007. Acesso: < http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/index.html

Resumo: Nesse artigo buscou-se tratar da especificidade em torno da vivência da juventude negra presente nos processos de escolarização da EJA. As especificidades de ser um jovem negro/a dizem respeito a determinadas situações "limite" que o/a jovem negro/a morador/a de periferia dos grandes centros urbanos vivencia todos os dias no seu cotidiano como a condição socioeconômica, os preconceitos sociais e raciais, a violência urbana etc.

Palavras-chave: Juventude – Educação de Jovens e Adultos – Relações Raciais

2.26) SILVA, Natalino Neves; GOMES, Nilma. Juventude, EJA e Relações Raciais: algumas reflexões. Apresentando na **VIII Reunião de Antropologia do Mercosul**. 2009. Acesso: http://www.ram2009.unsam.edu.ar .

Resumo: Entende-se como problema central desta pesquisa a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos/as jovens negros/as aos processos de escolarização da EJA. A fim de compreender e analisar melhor essa problemática algumas indagações nos nortearam: como se dão as trajetórias de vida e escolar de jovens negros que hoje estão na Educação de Jovens e Adultos? Como os jovens negros da EJA se vêem como jovens? E como negros? Como os jovens negros da EJA significam a sua vivência nesse tempo e espaço? A questão racial se faz presente nos processos de escolarização da EJA? Como? O fato de essa modalidade de ensino ser composta por um número considerável de negros (as) e pobres possibilita um trabalho pedagógico com a questão racial em sala de aula? De que maneira?

Palavras-chave: Juventude – Educação de Jovens e Adultos – Relações Raciais

2.27) SOUZA, Ana Lucia Silva. Letramentos de Resistências. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: SP. Editora Parábola Editorial, 2011.

Resumo: O livro procura caracterizar o movimento cultural hip hop como uma agência de letramento e seus ativistas, em suas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato, como agentes de letramento. Tomando por base uma perspectiva socio-histórica, as análises dos dados explicitam que os letramentos singulares

praticados pelo grupo de participantes da pesquisa têm lhes permitido redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais e sociais. A metodologia assumida na pesquisa contou com dados gerados por meio de questionários, “rodas de conversa”, entrevistas individuais e autobiografias, além de materiais produzidos pelo grupo, tais como DVDs, CDs, fanzines, letras de rap, projetos e roteiros de palestras e oficinas. As análises evidenciaram uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam levando em conta as experiências educativas – de que compartilham na esfera escolar, como estudantes – as produzidas na esfera do cotidiano e as engendradas pelos movimentos sociais negros, tornando-as próprias, o que pode contribuir para repensar os múltiplos letramentos dentro e fora da escola. A configuração desse conjunto de práticas sociais da língua escrita e oral mostra-se não linear, multimodal, heterogênea e crítica, o que na tese nomeia-se como letramentos de reexistência, uma vez que responsivamente questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade.

Palavras-chave: Letramento, Hip-hop, juventude negra, Relações Raciais e Educação de Jovens e Adultos.

Parte 2 – Anexo 2

Instrumento de entrevistas

Objetivo do roteiro

Captar:

- os entendimentos de gestores/as educacionais do MEC e ativistas de sociedade civil sobre o lugar da agenda de gênero e raça no debate de qualidade educacional e na formulação e implementação das políticas de EJA;
- o balanço dos instrumentos, estratégias e arranjos institucionais existentes para a incorporação dos recortes de gênero e raça nas políticas educacionais e, especificamente, nas políticas de EJA;
- desafios e propostas para avançar no enfrentamento das desigualdades de raça e gênero na EJA..

Característica: roteiro aberto a partir de um conjunto de questões problematizadoras, a ser adaptado conforme o entrevistado(a).

CABEÇALHO

Em nome da Ação Educativa, agradecemos a sua disponibilidade para participar da pesquisa. Esta entrevista se insere na chamada meta 4 do projeto de pesquisa Escolarização e Competências Básicas da Educação de Jovens e Adultos, em desenvolvimento por Ação Educativa com apoio do INEP por meio do edital público. Pedimos sua autorização para que os conteúdos da entrevista também possam ser utilizados na pesquisa de doutorado realizada por Denise Carreira, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob o título “Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: políticas de diversidade e o direito humano à educação”, sob orientação da professora doutora Roseli Fischmann.

PERGUNTAS

Nome e principais destaques da trajetória no campo educacional

Ponto de Partida (para os gestores e ativistas que são diretamente vinculados à EJA)

1. Quais os desafios das políticas de EJA atualmente?
2. Quem é o público da EJA e quais os desafios para inseri-lo e mantê-lo vinculado ao sistema educacional?
3. Na sua opinião, o que está dando certo e o que deve ser mudado nas políticas de EJA?

Ponto de partida (para os gestores/as da Educação Básica)

1. O que atualmente você considera que está no centro da agenda da educação básica que mobiliza os gestores e gestoras?
2. O que você acha que deveria estar nessa agenda de prioridades e que não está?
3. Como você vê o lugar da EJA nas políticas de Educação Básica? Quais os desafios?

Ponto de partida (para os ativistas dos fóruns EJA)

1. O que você considera que está no centro da agenda do movimento? Quais os principais pontos e preocupações?

2. Como avançar na política de EJA? Quais os principais desafios?

3. Quais os principais desafios organizativos atuais dos fóruns e movimentos de EJA?

Gênero e raça (para todos/as entrevistados/as)

4. Como você vê as questões de gênero e raça na educação?
5. Como você vê as questões de gênero e raça na EJA?
6. Na sua opinião, qual o diagnóstico oficial sobre o lugar de gênero e raça no debate sobre qualidade educacional?
7. Como esse diagnóstico impacta a formulação das políticas? Quais as dificuldades para que ele influencie a formulação das políticas?
8. O que foi feito nas políticas federais nos últimos anos que se relaciona com esse diagnóstico?

Sociedade civil (somente para gestores)

1. Quais os sujeitos de sociedade civil com que o MEC se relaciona com relação às políticas de EJA?
2. Qual o lugar da agenda de gênero e raça para esses sujeitos?
3. Quais os sujeitos de sociedade civil com que o MEC se relaciona com relação às políticas de diversidade étnico-racial e de gênero?
4. Quais os movimentos sociais que pressionam/demandam/incidem sobre o governo por políticas de EJA? Qual o lugar das questões de gênero e raça para esses movimentos?

Arranjos institucionais

9. O que significou a criação da Secad/Secadi para a agenda da diversidade?
10. Quase 10 anos depois da sua criação, qual o balanço sobre as possibilidades, limites e desafios da Secad/Secadi para as políticas de EJA?
11. Com relação à agenda étnico-racial e de gênero quais os desafios da Secad para trazê-las para as macropolíticas de educação básica, implementadas pela Secretaria de Educação Básica?
12. Como se dá a relação interna dentro da Secad/Secadi entre suas coordenações?
13. Como se dá a relação interna entre a coordenação de EJA, a coordenação de diversidade étnico-racial e a coordenação de gênero e diversidade sexual? Qual a avaliação?
14. Há alguma ação que foi construída de forma articulada?
15. Quais são as dificuldades para construir um trabalho articulado dentro do MEC e dentro da Secadi?

Estratégias e instrumentos para avançar

16. A partir da década dos 1990, os movimentos feministas passam a defender com intensidade a transversalização da questão de gênero nas políticas públicas. Os movimentos negros apostam nas ações afirmativas como mecanismo de diminuição das desigualdades. Quais as dificuldades para operar a transversalização e as ações afirmativas na estrutura da gestão educacional?
17. O que significa a lei 10.639 para a educação básica? Qual o lugar dela na agenda da qualidade da educação?
18. Como os gestores educacionais do MEC (ou os movimentos de EJA) entendem a lei para a educação de jovens e adultos?
19. Se faz a ponte entre a implementação da lei 10.639/2003 e o enfrentamento da problemática de exclusão sistemática de meninos e jovens negros na escola?
20. Cerca de 70% dos sujeitos da EJA são negros. Reflete-se o potencial da lei 10.639 para a EJA? Quais as estratégias devem ser assumidas para que a lei 10.639 “pegue” na EJA?

Parte 2 – Anexo 3

Apresentação das/os entrevistadas/os

1. **André Lazaro (08.08.2012)**

   Bacharel e licenciado em Letras pela UFRJ. Mestre e Doutor em Comunicação pela ECO da UFRJ. Foi professor e chefe da Assessoria de Comunicação, Chefe do Departamento Cultural e Reitor de Extensão e Cultura da UERJ. De 2004 a 2011 trabalhou no Governo Federal, primeiro na criação da SECAD/MEC, onde foi Secretário de 2007 a 2011, e, posteriormente, na Secretaria de Direitos Humanos. Atualmente é professor da UFRJ e consultor da FLACSO.

2. **Anelise de Jesus da Silva**

   Pedagoga e Historiadora pela UFMG. Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Trabalhou com Educação Básica em redes publica e particular por duas décadas. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal e Minas Gerais. Coordenadora dos Fóruns Mineiro e Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos. Assessora do Projeto EJA no ENSINO MÉDIO - EMEJA da SEED/MEC.

3. **Carlos José Pinheiro Teixeira (19.09.2012)**

   Possui graduação e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na área de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação e foi responsável pela educação de pessoas privadas de liberdade até 2012 na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos.

4. **Carmen Isabel Gatto (19.09.2012)**

   Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade de Passo Fundo (1987), graduação em Licenciatura Curta em Ciências pela Universidade de Cruz Alta (1985), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Coordenadora-Geral de Educação de Jovens e Adultos da SECADI, no Ministério da Educação.

5. **Daiane de Oliveira Lopes Andrade (26.06.2012)**

Profissional responsável pela Área de Gênero e Diversidade Sexual da Coordenação de Direitos Humanos da SECADI, no Ministério da Educação.

6. **Hildete Pereira de Melo (26.06.2012)**

   Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Economia da Indústria e da Tecnologia também pela UFRJ. É professora da Universidade Federal Fluminense e Coordenadora de Educação e Cultura na Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República.

7. **Jorge Luiz Teles da Silva (05.07.2012)**

   Possui graduação em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado em Economia pela Universidade Federal Fluminense. Foi responsável pela Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado e Diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos na SECADI, atuando no Ministério da Educação entre 2004 e 2011. Atualmente é Coordenador Geral de Economia do Livro, da Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca, da Fundação Biblioteca Nacional.

8. **Luiz Claudio Barcelos (26.06.2012)**

   Cientista Social pela UFRJ, mestre em Sociologia pelo IUPERJ onde defendeu dissertação sobre a questão racial na educação brasileira. Foi pesquisador do Centro de Estudos Afro-Asiáticos e, atualmente, é Gerente de Projetos, na área de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

9. **Maria Auxiliadora Lopes (26.06.2012)**

   É graduada em Pedagogia e História e Mestre em Educação. Desde 2003, está na SECAD/MEC na área de políticas públicas, exercendo atividades de planejamento, elaboração, avaliação e acompanhamento de projetos, em especial voltados para a educação das relações étnico-raciais. Atualmente está no cargo de Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

10. **Maria do Pilar Lacerda (28.08.2012)**

Historiadora pela Universidade Federal de Minas Gerais, atuou como professora na educação de jovens e adultos, foi Secretaria de Educação de Belo Horizonte e presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em junho de 2007 assumiu a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, onde permaneceu até o início de 2012. Atualmente é diretora da Fundação SM.

11. Maria Luiza Pio Pereira (19.09.2012)

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador, especialização em Educação-Ensino pela Universidade Federal da Bahia e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e ex-integrante da coordenação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos.

12. Maria Margarida Machado (10.12.2012)

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No período de 2004 a 2006 foi coordenadora pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC. Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás, vice-diretora da Faculdade de Educação da mesma universidade.

13. Mauro José da Silva (26.06.2012)

Possui graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e especialização em Estudos Avançados em Ecologia Humana pela mesma universidade. Foi professor da rede estadual de ensino de Pernambuco e formador de professores de EJA. Atualmente é Diretor de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da SECADI no Ministério da Educação.

14. Renilda Peres de Lima (08.02.2013)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Foi professora da rede de ensino do Mato Grosso, atuando em escolas rurais de

educação básica. Foi professora, diretora escolar e coordenadora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis. Atualmente é Diretora de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação.

15. Ricardo Henriques (30.08.2012)

É economista e atualmente é superintendente executivo do Instituto Unibanco e Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi Secretário de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro; Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação entre 2004 e 2007, Secretário Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social entre 2003 e 2004. Foi Coordenador de Desenvolvimento Humano do Governo do Estado do Rio de Janeiro em 2002, Assessor especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) entre 2007 e 2010 e pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) entre 1997 e 2002. Foi Presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro (CEDCA-RJ) e Presidente da Rede Latino Americana de Vice-Ministros para a Redução da Pobreza e Proteção Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

16. Sônia Couto Souza Feitosa (05.12.2012)

É graduada em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco, Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua na Educação de Jovens e Adultos desde 1972, primeiro como professora e posteriormente como profissional do Instituto Paulo Freire. Atualmente é coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire e participa do Fórum EJA de São Paulo.

17. Timothy Ireland (31.01.2013)

Possui graduação em English Language and Literature - University of Edinburgh, mestrado e doutorado em Educação de Adultos - University of Manchester. No Brasil, coordenou o Projeto Escola Zé Peão, um projeto educacional para operários da construção civil, em João Pessoa, durante 14 anos.

Foi um dos fundadores do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba em 1999, que coordenou até 2004. De 2004 a 2007, foi Diretor Nacional de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC). Atualmente é responsável pela área de Educação de Jovens e Adultos da UNESCO no Brasil e professor da Universidade Federal da Paraíba.

18. Valter Silvério (21.12.2012)

Bacharel em Ciências Políticas e Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professor da UNESP e pesquisador na área de Relações Raciais. Foi servidor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade de 2004 a 2005. Atualmente é professor do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos e consultor da UNESCO.

Parte 2 – Anexo 4

Relação de documentos analisados

➔ Marco normativo da EJA

- Normativas do Conselho Nacional de Educação
- Internacionais: CONFINTEA V e VI

➔ Programas e políticas federais

- Programa Brasil Alfabetizado
- Projovem
- PNLEJA
- Encceja
- Educação nas prisões

➔ Planos e Conferências Nacionais

- 1º Plano Nacional de Direitos Humanos
- 2º Plano Nacional de Direitos Humanos
- 3º Plano Nacional de Direitos Humanos
- Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- Conferências Nacionais para Política das Mulheres
- Conferências Nacionais para a Promoção da Igualdade Racial
- Estatuto da Igualdade Racial

➔ Controle Social e participação da Sociedade Civil

- CNAEJA
- ENEJA
- FISC

➔ Pesquisas Oficiais

- Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça (IPEA/UBGE/SPM)

Marco normativo da EJA

Documentos Nacionais:

Documento:	Órgão de emissão	Data:	Síntese
PARECER CNE/CEB 11/2000	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	07/06/2000	Diretrizes gerais para a EJA
PARECER CNE/CEB 6/2010	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	07/04/2010	Discussão sobre os parâmetros gerais da EJA: idade mínima, duração e certificação. Discorre também sobre a questão da qualidade do ensino em cursos não presenciais
RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000	Conselho Nacional de Educação	05/07/2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
PARECER CNE/CEB 11/2011	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	05/10/2011	Consulta sobre a possibilidade de a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) obter credenciamento para oferta e certificação de EJA.
PARECER CNE/CEB 23/2008	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	08/10/2008	Institui Diretrizes Operacionais para a EJA em relação à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância.
RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/2010	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	15/06/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da Educação à Distância

Programas e políticas federais

Documentos analisados:

Documento	Programa	Data	Síntese
Parecer CNE/CEB 18/2008	ProJovem Urbano	06/08/2008	Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano.
Resolução CD/FNDE 60/2011	ProJovem Urbano	09/11/2011	Estabelece as normas de transferência de recursos ao DF, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012.
Nota técnica MEC/SECADI 2/2012	ProJovem Urbano	19/01/2012	ações relativas ao início das atividades do Projovem Urbano e calendáriopara a edição 2012 do Programa
Resolução MEC/FNDE/CD 51/2009	PNLDEJA	16/09/2009	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)
Portaria MEC 77/2002	ENCCEJA	16/08/2002	Instituição do ENCCEJA
Portaria MEC 111/2002	ENCCEJA	04/12/2002	Responsabilidades do INEP em relação ao exame
Anexo I da Portaria MEC 111/2003	ENCCEJA	04/12/2002	Matriz de competência e habilidade do exame
Anexo II da Portaria MEC 111/2003	ENCCEJA	04/12/2002	Matriz de competência e habilidade do exame
Portaria MEC 2270/2002	ENCCEJA	14/08/2002	Instituição do ENCCEJA
Portaria MEC 2134/2003	ENCCEJA	07/08/2003	Atribui ao INEP a possibilidade de convidar pessoas externas para elaboração do Exame

Portaria MEC 3415/2004	ENCCEJA	21/10/2004	Instituição do ENCCEJA
Portaria MEC 44/2005	ENCCEJA	10/03/2005	Disposições para a realização do exame
Anexo II - 2005	ENCCEJA		MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENSINO MÉDIO
Portaria MEC/INEP 147/2008	ENCCEJA	04/09/2008	Matriz de competências para o ENCCEJA
Portaria MEC/INEP 147/2009	ENCCEJA	31/07/2009	Dispositivos gerais do ENCCEJA
Parecer CNE/CEB 6/2010	ENCCEJA	07/04/2010	Diretrizes operacionais do exame
Parecer CNE/CEB 23/2008	ENCCEJA	08/10/2008	Diretrizes operacionais do exame
Resolução CNE/MEC	EJA	15/06/2010	Diretrizes para a EJA
Carta de Compromisso	Agenda Territorial	12/12/2008	Carta de compromisso com a agenda territorial de desenvolvimento integrado da educação de jovens e adultos
Agendas Estaduais	Brasil Alfabetizado	?	Agendas Estaduais de desenvolvimento integrado de alfabetização e educação de jovens e adultos
Decreto Casa Civil 6093	Brasil Alfabetizado	27/04/2007	Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado visando a alfabetização universal de brasileiros acima de 15 anos.
Documento geral do PBA - MEC	Brasil Alfabetizado	abr/11	Princípios, diretrizes, estratégias e ações do Programa Brasil Alfabetizado
Orientações do PBA	Brasil Alfabetizado	jul/11	Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado

Resolução CD/FNDE 40/2009	Brasil Alfabetizado	20/07/2009	Critérios para a transferência financeira ao PBA
Resolução CD/FNDE 32/2011	Brasil Alfabetizado	01/07/2011	Critérios para a transferência financeira ao PBA
Resolução CD/FNDE 33/2007	Brasil Alfabetizado	03/07/2007	Critérios para a transferência financeira ao PBA
Resolução CD/FNDE 6/2010	Brasil Alfabetizado	16/04/2010	Critérios para a transferência financeira ao PBA
Resolução DOU - 12/2009	Brasil Alfabetizado	03/04/2009	Critérios para a transferência financeira ao PBA
Parecer CNE/CEB 4/2010	Educação nas Prisões	09/03/2009	Diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução MEC/CNE 2/2010	Educação nas Prisões	19/05/2010	Diretrizes nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais

Planos e Conferências Nacionais

Documento	Responsável	Ano
1º Plano Nacional de Direitos Humanos	Ministério da Justiça	1996
2º Plano Nacional de Direitos Humanos	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência e Ministério da Justiça	2002
3º Plano Nacional de Direitos Humanos	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República	2009
Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT	Secretaria Especial de Direitos Humanos	2009
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência, Ministério da Justiça e Ministério da Educação	2006

Conferências e Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres – Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Documento	Ano
I Conferência Nacional de Políticas para as mulheres	2004
I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres	2005
II Conferência Nacional de Políticas para as mulheres	2007
II Plano Nacional de Políticas para as mulheres	2008

III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres	2011

Conferências Nacionais para a Promoção da Igualdade Racial – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Documento	**Ano**
I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial	2005
II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial	2009
Boletim informativo da II CONAPIR	2007
Subsídios à II CONAPIR	2009
PLANAPIR	2009
Estatuto de Igualdade Racial (Lei n, 12.288, de 20 de julho de 2010)	2010

Instância de controle social e participação da sociedade civil

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:

ATAS	Ano
1ª sessão ordinária	2003
2ª sessão ordinária	2003
3ª sessão ordinária	2004
4ª sessão ordinária	2004
5ª sessão ordinária	2004
6ª sessão ordinária	2004
7ª sessão ordinária	2004
8ª sessão ordinária	2004
9ª sessão ordinária	2005
10ª sessão ordinária	2005
11ª sessão ordinária	2005
12ª sessão ordinária	2005
12ª sessão ordinária	2006
13ª sessão ordinária	2006
14ª sessão ordinária	2006
15ª sessão ordinária	2006
1ª reunião ordinária	2008
21ª reunião ordinária	2008
22ª reunião ordinária	2008
Ata novembro 2008	2008
1ª reunião extraordinária	2009
2ª reunião ordinária	2009
3ª reunião ordinária	2009
4ª reunião ordinária	2009
1ª reunião ordinária	2010
2ª reunião ordinária	2010
3ª reunião ordinária	2010
4ª reunião ordinária	2010

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos:

Relatórios	**Ano**
Relatório I ENEJA	1999
Relatório II ENEJA	2000
Relatório III ENEJA	2001
Relatório IV ENEJA	2002
Relatório V ENEJA	2003
Relatório VI ENEJA	2004
Relatório VII ENEJA	2005
Relatório VIII ENEJA	2006
Relatório IX ENEJA	2007
Relatório X ENEJA	2008
Relatório XI ENEJA	2009

FISC – Fórum Internacional de Sociedade Civil na VI CONFINTEA

Ata da primeira reunião do grupo encarregado de organizar o Fórum Internacional da Sociedade Civil, preparatória para a CONFINTEA VI, de 20 de agosto de 2008 e a Carta de Princípios.

Pesquisas Oficiais

Relatórios – Retratos da desigualdade de gênero e raça (IPEA/IBGE/SPM)

Documento	**Ano**
I Retratos da desigualdade	2004
II Retratos da desigualdade	2006
III Retratos da desigualdade	2008
IV Retratos da desigualdade	2011

Parte 2 – Anexo 5

Destaque de atividades desenvolvidas pela SECADI/MEC entre 2004 a 2012.

Em resposta ao nosso instrumento de pesquisa para entrevistas, a então Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em 2012, Claudia Dutra, destacou as atividades desenvolvidas pela Secretaria no período de 2004 a 2012 nas quais as questões de gênero e raça tiveram lugar central. Dentre as atividades elencadas no documento, Claudia Dutra destacou:

No Brasil, se intensifica, na última década, o progressivo crescimento do indicador de auto reconhecimento racial, conforme demonstram os dados do Censo Demográfico/IBGE, um fenômeno que se relaciona à difusão das políticas igualdade racial no país. Na educação, várias ações são propostas no âmbito Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana". A Lei 12.711/2012 institui as cotas raciais na graduação e educação profissional e tecnológica, ampliando a politica ações afirmativas.

No que tange à questão de gênero, os indicadores oficiais, demonstram o acesso majoritário das mulheres nas diversas etapas, modalidades e níveis de ensino, destacando-se, segundo o Censo da Educação Superior Inep/2010, a matrícula de 55,35% de mulheres, sendo que 59,35 do total de concluintes são mulheres. Contudo, a ampliação da presença feminina neste nível é acompanhada por marcante diferença de gênero nas áreas de conhecimento, que registram os maiores percentuais de matrícula feminina nos cursos de Licenciatura e Enfermagem e a matrícula majoritária masculina nos cursos de Engenharia e Computação.

Diante desse quadro, verifica-se a relevância do papel da educação no enfrentamento ao racismo e ao sexismo para a transformação da cultura brasileira no que se refere ao preconceito e à discriminação. A construção do imaginário social sobre a igualdade racial e de gênero, alicerçada na escola, torna-se mecanismo central para o enfrentamento à exclusão e à violência contra mulheres e negros. Nesse sentido, as politicas públicas fundamentadas no principio da educação como um direito humano, nestes últimos anos, passam a abordar a perspectiva da inclusão e da valorização da diversidade como pressuposto de qualidade da educação.

Esse debate extrapola o foco nos índices de rendimento escolar, questionando o modelo homogeneizador de ensino e de aprendizagem que produziu historicamente a exclusão escolar. A universalização da educação de qualidade social pressupõe a consolidação de mecanismos institucionais de enfrentamento às desigualdades, garantindo a implementação de políticas específicas capazes de acelerar o processo de transformação dos sistemas de ensino. Assim, a análise dos indicadores oficiais de gênero e raça baliza as mudanças significativas que ocorrem com relação à concepção das modalidades de ensino que passam a ter um reconhecimento político e pedagógico que envolve a organização e oferta da educação para atender as especificidades das diversas populações, gerando uma transformação do currículo e da gestão.

Essa concepção que fundamenta o protagonismo de setores da sociedade civil e dos governos, que atuam de forma articulada, se refletiu nas deliberações da CONAE 2010, ao apontar que a qualidade da educação envolve a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, perpassando a construção da proposta de uma escola inclusiva que assegure o acesso e a permanência aos estudantes, reconhecendo as diferenças socioeconômica, física, intelectual, sensorial, étnico-racial, geracional, de gênero e cultural. A SECADI tem investido em apoio a projetos de pesquisa e formação continuada de profissionais da educação e na elaboração, produção e distribuição de materiais pedagógicos que subsidiem a discussão dessas questões em sala de aula, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dentre as ações no âmbito do governo federal se destacam:

- Com apoio do INEP, em parceria com a SECADI/MEC, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE realizou em 2008 a pesquisa sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, nas áreas temáticas étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, deficiência e socioeconômica.
- Em 2011, o MEC/SECADI, em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/UERJ) e a OEI, realizou pesquisa sobre “Violência e

Convivência nas Escolas Brasileiras", abordando as questões de gênero e diversidade sexual.

- A Pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com as Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003, coordenada pela* Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG;
- No âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em parceria instituições de ensino superior, em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade presencial e a distância, são ofertados os seguintes cursos: Gênero e Diversidade Sexual (GDS); Gênero e Diversidade na Escola (GDE); Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR); Educação em Direitos Humanos; Educação Quilombola; Escola que Protege (EqP); Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Politica de Promoção da Igualdade Racial da Escola; Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.
- A elaboração dos seguintes materiais: "Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais"; Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR); *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*; *Olhares Feministas*; *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre Homofobia nas Escolas*; *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*; *Diversidades* – Dimensões de Gênero e Sexualidade; Superando o Racismo na Escola; Quilombos – Espaços de resistência de homens e mulheres negros; Superando o Racismo na Escola; Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais, Coleção Educação para Todos: Educação anti - racista - caminhos abertos pela lei 10.639/03, Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas, História da Educação do Negro e Outras Histórias; Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti – Racista e Acesso e permanência da população Negra no ensino Superior;
- Publicação e distribuição aos sistemas de ensino do *"Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SEPPIR;*
- Tradução e distribuição da "*Coleção Histórica Geral da África (HGA)"*, em parceria com a UNESCO e, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, elaboração da Coleção HGA síntese para distribuição as redes públicas de ensino;
- Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático: aquisição e disponibilização de obras de referência destinadas aos estudantes e professores do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, abordando dentre

os eixos, a educação em direitos humanos e a educação para as relações étnico-raciais.

- O *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, implementado pela SPM em parceria com o MEC - SEB/SECADI, CNPq e ONU Mulheres, objetivando estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres, contemplando suas intercessões com as abordagens de classe social, geração, raça, etnia e sexualidade.
- Disponibilização dos kits de materiais *"A Cor da Cultura"* às escolas, em colaboração com a Fundação Roberto Marinho;
- Instrumento de Avaliação da Educação Superior INEP/2011, incluindo dentre os requisitos legais para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos de educação superior, a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos, presencial e a distância.
- Coleta dos dados do Censo Escolar/INEP 2012, contemplando no Caderno do Professor o item sobre a formação continuada por meio dos cursos de Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação de Jovens e Adultos e Educação em Direitos Humanos, nas diversas etapas e modalidades da educação básica;
- Institucionalização em 2004, da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA para subsidiar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação das políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Formação de gestores e educadores Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizado com 166 municípios polos, desenvolvido no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação em Direitos Humanos dentre as propostas de formação do Programa.
- Prioridade de atendimento à juventude negra pelo Programa Projovem Urbano, inserção no âmbito do Programa Salas de Acolhimento para crianças de zero a oito anos filhas dos jovens participantes do Programa com vistas a apoiar especialmente as jovens mães e inclusão das temáticas de Igualdade de Gênero e Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de gestores e formadores do Programa.
- Abertura em 2012 de 15 novos grupos no PET – Programa de Educação Tutorial com foco no trabalho com comunidades populares urbanas, do campo, quilombolas e indígenas para estudantes em condição de vulnerabilidade social e econômica, considerando obrigatoriamente os critérios de raça/etnia, dentre outros.
- Edital do PROEXT 2012, contemplando os seguintes subtemas: Educação de Jovens e Adultos, por meio das ações de alfabetização e elevação de escolaridade reconhecendo as especificidades culturais e do mundo do trabalho dos públicos atendidos; Abordagem das tradições populares como elemento condutor na educação de jovens e adultos; Formação de educadores populares e

gestores educacionais para atuação em alfabetização e educação de jovens e adultos de forma integrada a educação profissional, levando-se em consideração as especificidades do publico atendido; Estudos sobre o perfil dos não alfabetizados e das pessoas sem ensino fundamental completo, com vistas a identificar as causas da evasão ou não acesso as politicas educacionais; Registro e estudo da memoria oral e documental da educação de jovens e adultos no Brasil desenvolvidas no âmbito dos Centros de Referencia e Memoria de EJA; formação de educadores populares para atuação em alfabetização de idosos.

- Juventude, pesquisa ação voltada à alfabetização de jovens e/ou elevação de escolaridade considerando as especificidades dos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos. Educação para as Relações Étnico-Raciais, contemplando as ações de apoio às secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação do ensino da historia e cultura da população afro-brasileira e africana, de acordo com os termos da Lei no 10.639/2003 e Pesquisa ação para desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos que contemplem e valorizem a historia e a cultura africanas e afro-brasileiras. Educação Escolar Quilombola com as ações de apoio a regulamentação e implementação da educação escolar quilombola nas unidades federadas; Pesquisa ação para desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos que contemplem e valorizem a historia e a cultura local; Pesquisa ação para desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos voltados para educadores que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos e apoio para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para escolas quilombolas com classes multisseriadas. Educação em Direitos Humanos por meio das ações de Formação de agentes comunitários, educadores populares, gestores e demais profissionais que atuam na promoção e proteção de direitos nas temáticas de gênero; orientação sexual e identidade de gênero; diversidade étnico-racial; criança e adolescente; pessoa com deficiência; população em situação de rua; diversidade religiosa; enfrentamento ao trafico de pessoas e a outras formas de violência; Elaboração de materiais didáticos e paradidáticos que contemplem de maneira transversal as temáticas de gênero; orientação sexual e identidade de gênero; diversidade étnico-racial; criança e adolescente; pessoa com deficiência; população em situação de rua; diversidade religiosa; enfrentamento ao trafico de pessoas e a outras formas de violência; e Pesquisa ação para o desenvolvimento de metodologias participativas e interativas voltadas para a educação em valores democráticos, atitudes e praticas coletivas que promovam os direitos humanos.
- Apoio por meio do Programa UNIAFRO a 39 Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e grupos correlatos NEABs para a formação continuada de professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como para a elaboração de material didático específico para a implementação da lei 10.630/03. Atualmente são 75 Núcleos.
- Acordo de Cooperação Brasil – EUA/JAPER com realização de Seminário nos dias 23 e 24/08/2012, o qual teve como objetivo ampliar as relações de

cooperação entre o Ministério da Educação do Brasil e o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América no âmbito do Plano de Ação Conjunta Brasil-EUA para a Promoção da Igualdade Étnico-Racial, contando com 55 participantes.

- Programa Universidade Para Todos – ProUni, que contempla a promoção e a valorização da igualdade racial, mediante inclusão de estudantes negros no ensino superior, beneficiando mais de 500.00 (quinhentos) mil alunos afrodescendentes.

(Claudia Dutra, em documento enviado em 20.09.2012).