

esente  
ción de  
enes y

**Situación presente de la educación de  
personas jóvenes y adultas en Brasil**

**SERGIO HADAD**



**CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**



A situação atual da educação  
de pessoas jovens e adultas no Brasil

Situación presente de la educación  
de personas jóvenes y adultas en Brasil

Primera edición, 2008  
© Centro de Cooperación Regional para la  
Educación de Adultos en América Latina y el Caribe  
Av Lázaro Cárdenas 525, Col. Revolución  
C.P. 61609 / Pátzcuaro, México

El contenido de los textos, y las opiniones  
expresadas en ellos, son responsabilidad de los autores.  
Se autoriza la reproducción parcial o total  
siempre que se cite la fuente

# A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil

## Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil

Sérgio Haddad

Colaboraram

Mariângela Graciano, pesquisadora, Kelly Victor e Rafael Godoi, auxiliares



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



# A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil





# Conteúdo

Resumo Executivo	11
1. Introdução	21
2. O Sistema Educacional Brasileiro	25
3. Quem são os potenciais alunos da EJA	29
4. A EJA no Brasil: entre a conquista formal e a negação real	31
A. O direito à EJA nas normas internacionais .....	31
B. O direito à EJA no plano nacional .....	33
C. O caminho da descentralização e o seu financiamento .....	36
5. O atendimento da EJA no sistema de ensino	39
6. Limites e possibilidades da noção de universalidade e justiciabilidade dos direitos educativos de jovens e adultos	49
A. O acesso à educação escolar nas prisões .....	49
B. Judicialização dos direitos educativos .....	53
7. A ação dos diversos níveis de governo	57
O Governo Nacional .....	57
B. A ação dos governos locais .....	80
C. Um balanço das experiências municipais: sinais de uma nova forma de realizar a EJA.....	83
8. A participação da sociedade civil na garantia dos direitos educativos em EJA	89
Rede Mova Brasil .....	91
9. Educação popular no Brasil	93
Respostas à nova conjuntura .....	96

10. A produção do conhecimento sobre a EJA	99
Temas emergentes.....	102
11. Algumas conclusões	105
12. Anexo	
Pesquisa bibliográfica 2000-2005	109

# Resumo Executivo

Este estudo apresenta um olhar sobre o desenvolvimento da educação de jovens e adultos – EJA no período de 2000 a 2005 no Brasil. Contempla com este conceito (EJA) principalmente o campo da oferta escolar de educação básica para aqueles com mais de 14 anos e que não tiveram oportunidade de fazer os seus estudos de forma regular.

A seguir estão relacionados os principais aspectos identificados em cada um dos capítulos deste trabalho.

## I. Introdução

As desigualdades econômicas e sociais que marcam a sociedade brasileira refletem e estão refletidas na histórica exclusão de segmentos populacionais do acesso à educação. Este estudo demonstra que o Brasil, não sendo pobre, é incrivelmente desigual. Mais que isso: o crescimento econômico registrado em sucessivas décadas, não resultou na distribuição de renda, mantendo 20% da população abaixo da linha pobreza.

É nesse contexto de desigualdade que se busca refletir sobre a persistência de enormes contingentes de pessoas jovens e adultas analfabetas, ou com baixa escolaridade.

O panorama traçado pelos indicadores econômicos e sociais aponta para uma perversa contradição. De um lado, a opção pelo crescimento econômico não logrou incluir socialmente as camadas empobrecidas da população. De outro lado, os escassos postos de mercado formal de trabalho exigem cada vez mais escolarização e especialização técnica, demanda esta que não encontra resposta nas políticas educacionais destinadas a este segmento.

Ainda que não existam dados que afirmem a demanda real por educação de jovens e adultos, uma vez que o Ensino Fundamental é facultativo a partir dos 15 anos, tomando por base o número de jovens e adultos não alfabetizados – demanda potencial –, verifica-se que apenas cerca de 2,89% deles freqüentavam cursos de alfabetização em 2000.

No Brasil, a incrível e resistente desigualdade também está refletida em fatores de condicionalidades em termos de territorialidade; relações de gênero; discriminação étnico-racial, entre outras.

## II. O Sistema Educacional Brasileiro

O Sistema Educacional Brasileiro está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é formada pela Educação Infantil (constituída de creches para as crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos), pelo Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio de no mínimo 3 anos. Há ainda a Educação de Jovens e Adultos, a educação escolar indígena, a educação profissional e a Educação Especial para os portadores de necessidades especiais.

Recentemente, em 2005 e 2006, a legislação educacional foi alterada no sentido de ampliar de 8 para 9 anos a duração do Ensino Fundamental, e tornar obrigatório o ingresso das crianças de 6 anos neste nível de ensino.

A oferta pública por vagas é majoritária em toda a Educação Básica. A pré-escola e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental são ofertadas em maior número de vagas pelo ensino municipal público (69,6% e 67,3%), resultado do acelerado processo de municipalização ocorrido no país nos últimos anos. A oferta em nível público estadual se encarrega ainda prioritariamente pelas quatro últimas séries do Ensino Fundamental (52,7%) e pelo Ensino Médio (85,1%).

O governo federal tem a responsabilidade pelo ensino superior e por algumas escolas técnicas de nível médio. Participa muito pouco do ensino básico, com menos de 1% das matrículas. Tem, no entanto, um papel fundamental indutor sobre os outros níveis de governo e na equidade da distribuição dos recursos, como veremos mais adiante.

Apesar da crescente oferta de vagas para o Ensino Fundamental, há ainda 739.413 crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos fora da escola (PNAD, 2003). O estado de Alagoas, na região Nordeste, apresenta o pior índice do País : 6,3%, ou 32.968 crianças e adolescentes desta faixa etária não freqüentam a escola.

Quanto ao ensino pré-escolar na faixa etária de 5 a 6 anos, onde a freqüência é fator fundamental de apoio ao desempenho do Ensino Fundamental, 21,3% das crianças não freqüentavam este nível de ensino em 2003.

Em relação à escolaridade de homens e mulheres, o Brasil apresenta situação muito particular em relação aos outros países em desenvolvimento – os homens representam a maior parcela das pessoas entre 5 e 17 anos que estão fora da escola.

### III. Quem são os potenciais alunos da EJA

Em todo o País, em 2000, entre as pessoas consideradas analfabetas funcionais – que têm entre 1 e 4 anos de estudo – e aquelas consideradas analfabetas absolutas, eram 42.844.220 pessoas acima de 10 anos que não podiam fazer uso da leitura e escrita em seu cotidiano, o que representava 31,4% da população desta faixa etária (IBGE, 2000). Em 2005, os dados do 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), demonstram que apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Destes, 53% são mulheres e 47%, homens. Neste universo, 70% são jovens de até 34 anos.

A exclusão dos direitos educativos atinge de forma desigual a população brasileira, e as taxas de analfabetismo absoluto confirmam a regionalização da desigualdade social brasileira. O maior contingente de analfabetos (48,7%) encontrava-se nos grupos etários mais idosos, com pessoas de idade igual ou maior a 50 anos. Mas o analfabetismo persiste também entre os jovens: em 2000, entre as pessoas não alfabetizadas, quase 2 milhões eram jovens entre 15 e 24 anos, e 1,4 milhão eram adolescentes de 10 a 14 anos.

#### IV. A EJA no Brasil: entre a conquista formal e a negação real

As reformas neoliberais que atingiram a maioria dos países da América Latina na década de 1990 trouxeram conseqüências para a educação em geral, e particularmente para a educação básica.

No Brasil, a reforma seguiu a lógica da contenção de despesas, com corte nos gastos públicos, aliada a ações de descentralização e municipalização das responsabilidades, com centralização de orientações curriculares e da avaliação.

No plano legal, o Ministério da Educação agiu no sentido de influenciar na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB (1996), que regulamentou o campo educacional após a aprovação da nova Constituição de 1988. A aprovação da LDB foi marcada por tensões entre governo e sociedade civil por não contemplar plenamente os anseios sociais em termos de amplitude de garantias, como na Constituição.

O MEC também fez aprovar no Congresso Nacional a Emenda Constitucional de 1988 que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério – Fundef e elaborou legislações complementares para os diversos níveis de ensino, complementando as reformas gerais e limitando os direitos da EJA.

##### **A. O direito à EJA nas normas internacionais**

Paralelamente às ações do Estado brasileiro, neste período, houve no plano internacional uma forte pressão em defesa do direito à educação, através dos ciclos de conferências das Nações Unidas, onde metas e compromissos foram ampliados e assinados pela grande maioria dos países, como em Educação para Todos, Dakar, 1990, e a Conferência de Hamburgo, 1997. Estes acordos, além de outras convenções e dispositivos, vem permitindo exercer uma força de pressão para reconhecimento dos direitos educativos, além de produzir possibilidades do exercício da justiciabilidade destes direitos.

##### **B. O direito à EJA no plano nacional**

Em âmbito nacional, os direitos educativos das pessoas jovens e adultas estão assegurados na Constituição Federal e regulamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9394/96).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 11 e a Resolução 1. Estes instrumentos fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando aspectos da LDB.

Em 2001, a Lei Federal 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011.

Em oposição às garantias, outras normas limitaram a possibilidade de expansão da EJA. Entre elas destacaram-se a aprovação da emenda 14/96, que suprimiu

das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998; e os vetos presidenciais ao Fundef (Lei 9424/96), que excluíram o financiamento do ensino fundamental para as pessoas com mais de 14 anos.

### **C. O caminho da descentralização e o seu financiamento**

Outra consequência das reformas da década de 1990 foi a divisão de responsabilidades administrativas pela educação, o estímulo à municipalização.

O governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica, através de parâmetros curriculares, quanto pelo repasse de recursos. O efeito deste processo foi o governo federal ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais atuarem nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; e governos estaduais assumirem os quatro últimos anos do fundamental, além do Ensino Médio.

Em consequência das restrições impostas ao financiamento da EJA pelo governo federal, são reveladoras as dificuldades enfrentadas pelos estados e municípios relativas à sua garantia. Com estas dificuldades, parte deles não pode expandir de forma consequente seu sistema de atendimento; outra parte buscou saídas para contornar o problema do financiamento. Dentre as várias formas utilizadas, duas se mostraram mais permanentes: considerar a EJA como uma modalidade do ensino regular, garantindo o acesso aos recursos do FUNDEF, e fazer parcerias com setores da sociedade civil, reduzindo os custos do atendimento.

### **V. O atendimento da EJA no sistema de ensino**

De acordo com o Censo Escolar 2005 (MEC/INEP, 2005), em todo o País são 5.615.405 pessoas matriculadas na EJA. Desse total, 4.619.409 (82,3%) freqüentam cursos presenciais, e 996.000 (17,3%) estão matriculadas em cursos semipresenciais ou com presença flexível.

A distribuição regional das matrículas em geral indica maior índice na Região Nordeste (42,4%), seguida pelo Sudeste (30,2%); Norte (13,3%); Sul (7,6%) e Centro-Oeste (6,5%).

A distribuição das matrículas por faixa etária indica concentração na faixa dos 18 aos 24 anos (32%), seguida pessoas com mais de 39 anos (16,1%) para todas as regiões; na seqüência: 25 a 29 (15,4%); 30 a 34 (12,2%); 35 a 39 (10,1%); e 1,2%, ou 55.849 pessoas com até 14 anos, matriculadas na EJA.

A maioria (53,3%) dos alunos da EJA, em âmbito nacional, são afrodescendentes, como indica a soma daqueles que se declaram de cor preta (11,5%) e parda (41,8%). Esta tendência se mantém nas regiões Norte (63,9%) e Nordeste (66,1%).

Considerados os dados de todo o País, as redes públicas estaduais são responsáveis pelo maior número de matrículas da EJA (50,4%). Verifica-se que apenas na Região Nordeste os municípios têm maior incidência na oferta desta modalidade (56,6%).

Nota-se que a iniciativa privada tem baixa participação na EJA provavelmente pelo pouco interesse do capital privado na oferta de uma escolarização para pessoas com baixo poder aquisitivo.

Este trabalho apresenta ainda os dados que indicam a formação dos educadores da EJA, e a distribuição no território nacional dos estabelecimentos de ensino que ofertam esta modalidade de ensino.

## VI. Limites e possibilidades da noção de universalidade e justiciabilidade dos direitos educativos de jovens e adultos

O acesso à educação escolar nas prisões e dados a respeito da judicialização da violação dos direitos educativos de jovens e adultos são apresentados neste trabalho como situações exemplares para a reflexão sobre os desafios da inserção da educação de jovens e adultos na noção contemporânea de direitos humanos, que os define como universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana. Além da sua condição de serem exigíveis junto aos sistemas de Justiça – nacional e internacionais –, por estarem inscritos em leis e outras normas jurídicas; e terem sua concretização assegurada como dever do Estado, por meio de políticas públicas.

### A. O acesso da educação escolar nas prisões

A população carcerária brasileira é constituída por cerca de 300 mil pessoas, sendo que mais de 70% não concluíram o Ensino Fundamental, e outros 10,5% são completamente analfabetos. Apesar de demanda potencial para os cursos de educação de jovens e adultos, apenas 17% estudam no sistema penitenciário nacional.

Apenas a partir de 2005 o Ministério da Educação aproximou-se do tema para, em parceria com o Ministério da Justiça, promover seminários regionais, com a participação de gestores estaduais e representantes de organizações da sociedade civil, com a finalidade de construir diretrizes para a educação nas penitenciárias. Até dezembro de 2006 o documento formulado estava em tramitação no Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; e não havia previsão para sua ratificação. A ausência de diretrizes para a educação no sistema prisional também provoca a imprecisão na garantia de financiamento.

De maneira geral, pelas reduzidas informações disponíveis, conclui-se que a educação no sistema prisional tem sido realizada com ações pontuais e descontínuas, muitas vezes alocadas entre as ações de cunho social e filantrópico. Isto vale tanto para os processos de formação da educação básica, como também o ensino profissionalizante.

Do ponto de vista formal, as normas, nacionais e internacionais, referentes à educação no sistema penitenciário deixam margem a interpretações ambíguas, tanto na afirmação do direito educativo, como em relação à responsabilidade por sua implementação. Os textos fazem insistentes referências à parceria entre Estado e sociedade civil.

## **B. Jucialização dos direitos educativos**

A estratégia de acessar o sistema de justiça para garantir direitos educativos de pessoas jovens e adultas tem sido pouquíssimo utilizada para assegurar a EJA.

Pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa e apresentada neste trabalho, referente ao comportamento do Poder Judiciário da cidade de São Paulo frente às demandas por Educação Básica, revelou que das 115 ações civis públicas movidas pelo Ministério Público Estadual, entre 1996 e 2005, apenas três eram relacionadas à educação de jovens e adultos.

Ao analisar o comportamento do poder Judiciário, o texto aponta obstáculos, inclusive administrativos, enfrentados na judicialização da EJA.

## **VII. A ação dos diversos níveis de governo**

### **A. O governo nacional**

Considerando o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), até 2002 a principal iniciativa do governo federal dirigida à EJA foi o apoio ao Programa Alfabetização Solidária, que nasceu no âmbito do governo federal, posteriormente adquiriu personalidade jurídica própria tornando-se uma ONG, embora tenha sido financiado com recursos públicos.

No período também destacaram-se outros programas, como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

No governo Lula (2003/2006), o Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de adultos seria uma prioridade da nova administração. Para configurar sua atuação, foi constituído o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o governo federal apóia programas já em andamento, desenvolvidos organizações e por outras esferas de governo, reafirmando assim a intenção de prosseguir com as parcerias, não chamando para si a responsabilidade integral pelas ações.

Ao lado do Brasil Alfabetizado, a política para educação de jovens e adultos do atual governo propôs alterações, mas manteve em linhas gerais os demais programas gestados no governo anterior.

O governo Lula promoveu significativa alteração na estrutura técnico-administrativa ocorrida no Ministério da Educação, com a criação da Secretaria de Educação



Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Este órgão passou a centralizar as políticas educacionais de educação de jovens e adultos, reconhecendo as especificidades de seu público, que exigem, portanto, estratégias diferenciadas daquelas geralmente implementadas nos sistemas regulares de ensino. (Ver [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

Neste trabalho são apresentados em detalhe os programas Brasil Alfabetizado, Fazendo Escola/Recomeço, Pronera e ProJovem em função de seu caráter exemplar na caracterização da política nacional de educação de jovens e adultos.

## **B. A ação dos governos locais**

Não há no Brasil, além dos resultados do Censo Escolar, fontes de dados que centralizem informações qualitativas e quantitativas sobre as iniciativas desenvolvidas pelos governos estaduais e municipais para a EJA.

Tendo em vista a importância da atuação de estados e municípios na oferta da EJA, é impossível traçar um panorama deste campo desconsiderando as iniciativas locais. Na expectativa de oferecer um pequeno retrato desta realidade, este trabalho traz parte das informações apreendidas na pesquisa “Juventude, escolarização e poder local”, realizada no período de 2003 a 2006, e investigou as políticas de EJA 6 regiões metropolitanas: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiânia-GO, e a capital do estado da Paraíba – João Pessoa, totalizando o estudo de 66 municípios e o levantamento de 125 programas e projetos educacionais voltados ao atendimento de pessoas jovens e adultas.

## **C. Um balanço das experiências municipais: sinais de uma nova forma de fazer EJA**

O balanço do resultado da pesquisa citada anteriormente aponta tendências qualitativas sobre a realidade recente da Educação de Jovens e Adultos. Uma das principais características observadas nos estudos de caso é a valorização do jovem e do adulto como sujeitos de direitos, superando sua histórica vinculação à assistência social.

Nesse contexto, ganha relevância a diversidade contida entre os educandos da EJA. De forma ainda incipiente, começam a ser reconhecidas as diferentes necessidades, e buscadas alternativas de ensino e aprendizagem para atendê-las.

Outra perspectiva apontada foi a inscrição dos alunos por grupos de interesses, o que aponta para uma organização curricular onde o foco é o objetivo de conhecimento coletivo.

Outro dos sinais da fase atual da EJA reside na tensão entre flexibilização e institucionalização desta modalidade de ensino. Com o reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer.

## VIII. A participação da sociedade civil na garantia dos direitos educativos em EJA

Os anos 1990 foram marcados pela dispersão e enfraquecimento dos movimentos sociais que, no período anterior, tiveram papel fundamental na expansão de direitos expressa pela Constituição Federal de 1988. Com isto, várias das conquistas consagradas na Carta Magna passaram a ser relativizadas, quando não desconstruídas.

No caso da educação pública, a atual Constituição Federal ampliou direitos, produto de ampla mobilização da sociedade civil por uma escola pública democrática e de qualidade. A educação de adultos ganhou status de direito e dever do poder público em atender esta demanda. Apesar das restrições à EJA, apontadas anteriormente, e contrariando o comportamento da sociedade civil em geral, o movimento no campo da EJA tem se mostrado vigoroso, apresentando-se com uma natureza particular.

Nos últimos 10 anos, os movimentos em torno da Educação de Adultos constituíram-se de diversas formas. Nesse sentido, são identificados os fóruns de educação de adultos que hoje existem em praticamente todos os estados brasileiros; as articulações por meio dos Encontros Nacionais de EJA – ENEJAS; os fóruns que congregam gestores e sociedade civil envolvidos nas experiências de alfabetização por meio do Movimento de Alfabetização – MOVA; a própria resistência do MOVA como uma prática de educação de adultos que se constitui como articulação entre o poder público e a sociedade civil; e, finalmente, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos – CNAEJA.

Neste trabalho são apresentados breves históricos dessas iniciativas, que ilustram a forma como a sociedade civil vem participando e construindo a EJA para além das denominadas “parcerias” com o poder público.

## IX. Educação Popular no Brasil

No Brasil, a trajetória das organizações que atuam no campo da Educação Popular está diretamente vinculada aos desafios impostos pela conjuntura social e política do País desde a década de 1960. Pode-se afirmar que a Educação Popular foi meio e fim no processo de organização da sociedade para atuar na democratização do Estado brasileiro – nas décadas de 1960, 1970 e 1980 – e, mais recentemente, na mobilização pela concretização e luta por direitos e constituição de novos sujeitos, o que implica na luta contra as históricas desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Os primeiros anos do novo milênio estão sendo marcados por desafios à Educação Popular colocados pela frustração causada pelo desempenho dos governos na implantação de políticas que resultassem na superação das desigualdades. A frustração foi ainda mais marcante – e desafiadora – em relação ao Governo Lula.

As organizações da sociedade civil que atuam com Educação Popular têm respondido a esta nova conjuntura por meio de suas práticas, conforme demonstra

o resultado da consulta feita pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL a 14 de suas associadas no Brasil.

Os resultados desta consulta, parcialmente exposto neste trabalho, indicam que a Educação Popular tem buscado, de um lado, proporcionar reflexão e formação para a atuação da sociedade civil com, e frente, aos governos. De outro, a constituição de novos atores sociais diversificou e ampliou o público envolvido em tais práticas educativas.

## X. A produção do conhecimento sobre a EJA

A produção científica e acadêmica sobre a EJA ainda não foi objeto de pesquisas do tipo estado da arte para o período 2000 a 2005.

Para este trabalho, a revisão bibliográfica foi elaborada com base em diferentes bancos de dados que permitiram reunir referências de dissertações, teses, artigos publicados em periódicos e em livros.

Foram identificadas 146 pesquisas acadêmicas, sendo 122 dissertações e 24 doutorados; 172 artigos entre aqueles publicados em periódicos das áreas de Ciências Sociais e Educação e em livros; e, por fim, 23 títulos de livros dedicados a reflexões sobre educação, com enfoque na EJA.

A comparação entre esse material e a produção de conhecimento de períodos anteriores, indica a presença de temas emergentes, antes não tratados no âmbito da EJA. Entre eles destacam-se as pesquisas e reflexões que apontam para a diversidade dos potenciais alunos da EJA, como a educação no sistema prisional; portadores de deficiência; relações de gênero; e questões étnico-raciais.

As referências bibliográficas das pesquisas identificadas estão dispostas nos Anexos deste texto.

## XI. Conclusões

As conclusões apresentadas ao final indicaram, entre outros aspectos:

- Nos últimos anos houve um reconhecimento da EJA como um direito, mas este reconhecimento não se traduziu em resultados quantitativos e qualitativos no atendimento.
- Extrema desarticulação entre os programas e projetos destinados a jovens e adultos pelas diferentes esferas de governo não se constituindo em um sistema nacional de atendimento, além de um baixo nível de atendimento;
- Tentativa de focalizar o atendimento da EJA vinculada à condição de pobreza do seu público, reforçando a importância dos projetos que prevêm transferência de renda associada à permanência à escola;
- Ausência de resultados que indiquem melhoria da condição socioeconômica dos educandos, promovida pelas iniciativas de EJA.

- Apesar disto, identificam-se sinais de uma nova forma qualitativa de fazer EJA, produzidas pela oferta municipal, e que resulta do encontro entre formas institucionais e aquelas produzidas no âmbito da sociedade civil, denominadas como de educação popular.

# 1. Introdução

A República Federativa do Brasil possui organização político administrativa descentralizada em 26 estados e 5.561 municípios, divididos em cinco grandes regiões geo-econômicas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Em junho de 2006, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimava população nacional em 186.494.356 habitantes. De acordo com o Censo Populacional de 2000, metade dessa população é constituída por crianças e jovens com menos de 25 anos de idade, e a ampla maioria (81,25%) vive em zonas urbanas. Trata-se de uma sociedade multi étnica, composta por brancos (53,6%), negros (45,3%), orientais (0,6%) e indígenas (0,5%).

O Brasil foi o país que mais cresceu no mundo e na América Latina ao longo do século passado. Seu PIB real cresceu mais de cem vezes de 1901 a 2000. Sua população cresceu 9,45 vezes, portanto, em tese, cada brasileiro teria direito a um aumento na participação deste PIB de 11,2 vezes. A verdade, no entanto, é outra: o Brasil teve um dos maiores índices de crescimento econômico no século passado, mas manteve quase inalterados seus índices de concentração de renda, constituindo-se em um dos países mais desiguais do mundo.

Utilizando-se o índice Gini, que é igual a zero quando a distribuição é perfeitamente igualitária e igual a 1 quando é absolutamente concentrada, podemos verificar o seguinte: os países com melhor distribuição de renda, como Suécia, Japão, Hungria e Finlândia, têm este índice perto de 0,25. Os EUA e a China estão perto de 0,40. Hoje, o país com renda mais concentrada é a Namíbia, com índice Gini de 0,70.

O Brasil, em 1960, tinha um Gini de 0,497 – um pouco melhor do que o México ou a Nigéria de hoje. Em 1970, porém, esse índice já tinha saltado para 0,565 – pior que o da Colômbia e o da Guatemala – e, em 1977, para 0,625. No período de maior crescimento econômico (1950-1980), cresce a concentração de renda. Pesquisas recentes indicam tendência de queda na desigualdade entre os brasileiros, mas ainda assim o Índice de Gini é de 0,597, de acordo com a PNAD/IBGE 2004.

Desigualdade e pobreza são dois fenômenos distintos, apesar de inter-relacionados. Pobreza mede-se pelas condições mínimas de sobrevivência das pessoas em uma determinada sociedade. Desigualdade diz respeito à forma de distribuição de bens e recursos em uma determinada sociedade. Como o Brasil é considerado um país de renda média, logo, não pobre, a disseminação da pobreza no país decorre essencialmente da acentuada desigualdade na distribuição de seus recursos. Em 2003, os 50% mais pobres detinham 13,6% do total da renda, valor muito próximo daquele apropriado pelo 1% mais rico que era de 12,8%. (PNAD 2003 IBGE)

O fenômeno pobreza não se esgota na questão do rendimento pessoal ou familiar, mas abarca outras dimensões, condições de vida, acesso à educação e saúde, condições de cidadania e garantias contra riscos e formas de violência.

O crescimento econômico, ancorado inclusive em desenvolvimento tecnológico, não produziu efeitos na desigualdade social e mesmo educacional através de políticas públicas que pudessem garantir melhoria na distribuição de renda e acesso aos serviços públicos como direitos universais. Ao contrário, tem feito “reforçar as

conseqüências da heterogeneidade educacional”(Barros, 2000, p. 422), traduzidas em desigualdade de renda.

Para Barros, o período do “milagre econômico”, produzido pela Ditadura Militar (1964-1984), proporcionou, simultaneamente, acelerada expansão tecnológica e lenta expansão educacional: “O progresso tecnológico claramente venceu a corrida contra o sistema educacional”, afirma.

A persistência de enormes contingentes de pessoas jovens e adultas analfabetas, ou com baixa escolaridade, não pode, contudo, ser analisada de maneira isolada, mas sim como mais um indicador da incrível estabilidade da desigualdade no Brasil, ao mesmo tempo causa e conseqüência da pobreza e da exclusão social<sup>1</sup>.

Nas últimas duas décadas, independentemente do desempenho econômico, o Brasil conseguiu manter cerca de 20% da população abaixo da linha pobreza<sup>2</sup> (Barros, 2001, p.33).

Assim como resiste ao crescimento econômico, a desigualdade foi perfeitamente incorporada às características da sociedade brasileira constituídas ao longo do tempo, como a urbanização, que tem resultado num quadro particularmente desfavorável para jovens e adultos com baixa escolaridade habitantes dos grandes centros urbanos.

Ramos e Ferreira (2004, apud Ipea, 2005, p. 100) apontam, entre as características da denominada “metropolização da pobreza”: 1) o crescimento da taxa de desocupação nas regiões metropolitanas de 9,3% em 1993 para 13,2% em 2002, e em âmbito nacional de 6,3% para quase 10% no mesmo período; 2) a redução do setor formal de emprego de 55,5% em 1993 para 49,7% em 2002 nas aglomerações metropolitanas, e crescimento 37,5% para 38,4% no país como um todo; 3) em 2002, o crescimento da participação das mulheres entre os desocupados foi maior nas aglomerações urbanas e no Sudeste do que a média nacional, tendo ocorrido fenômeno semelhante entre os chefes de família. Por último, apontam que a evidência empírica também sugere que as oportunidades de emprego para a mão-de-obra com baixa qualificação (ocupação de trabalhadores com quatro a sete anos de estudo) vêm se reduzindo nas regiões metropolitanas.

Tais características coincidem com as modificações verificadas na possibilidade de mobilidade social. Se nas décadas de 1950 e 1960 predominaram as oportunidades de ascensão criadas pelo mercado de trabalho (mobilidade “estrutural”), apesar da concentração de renda, nas décadas seguintes passou a prevalecer a mobilidade do tipo “circular” ou por trocas.

Com isso, para uma pessoa subir é necessário que outra libere uma vaga. Tal mudança estaria indicando que o mercado está se tornando mais competitivo e sugere que qualificação, educação e competência são hoje requisitos do mercado de trabalho mais relevantes do que costumavam ser no passado (Ipea, 2005, p.88)

<sup>1</sup> A noção de exclusão social representa fenômenos multidimensionais e incorpora fatores (econômicos e não econômicos, entre e intergerações) capazes de restringir o acesso, no presente ou no futuro, do indivíduo ou da família a níveis de bem-estar mais elevados. (IPEA. Pobreza e Exclusão social. In.: Brasil: o estado de uma nação. Rio de Janeiro. 2005, p.87) 83-112

<sup>2</sup> A linha da pobreza é calculada com base no valor do custo de uma cesta básica de alimentos que cubra as necessidades nutricionais de uma pessoa, mais os recursos necessários para satisfazer outras necessidades básicas, como vestuário, moradia, saúde e cuidados pessoais, transporte e comunicação, objetos de casa, entre outros. No Brasil, o cálculo é feito por meio do salário mínimo: a linha de pobreza seria correspondente à renda per capita mensal inferior a meio salário mínimo. (PNUD, IDHS, PUC/MG. Indicadores de pobreza e desenvolvimento humano: uma introdução. Belo Horizonte, 2005. p. 20)

O panorama traçado até aqui aponta para uma perversa contradição. De um lado, a opção pelo crescimento econômico não tem logrado incluir socialmente as camadas empobrecidas da população, negando-lhes o acesso a direitos econômicos, sociais e culturais, inclusive a educação. De outro lado, os escassos postos de mercado formal de trabalho exigem cada vez mais escolarização e especialização técnica, demanda esta que não encontra resposta nas políticas educacionais destinadas a este segmento.

Ainda que não existam dados que afirmem a demanda real por educação de jovens e adultos<sup>3</sup>, uma vez que o Ensino Fundamental é facultativo a partir dos 15 anos, tomando por base o número de jovens e adultos não alfabetizados – demanda potencial –, verifica-se que apenas cerca de 2,89% deles freqüentavam cursos de alfabetização em 2000<sup>4</sup>, índice bastante reduzido e que indica a manutenção de elevadas taxas de analfabetismo para as próximas décadas. Dos 16 milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever, apenas 447 mil brasileiros freqüentavam cursos de alfabetização de jovens e adultos naquele ano.

No Brasil, a incrível e resistente desigualdade não se traduz apenas na escandalosa concentração de renda, e na ausência de políticas públicas que possam superar tal situação, seja através de ações que favoreçam a desconcentração da renda – reforma agrária, por exemplo –, sejam através de políticas que permitam o empoderamento e conseqüentemente a maior liberdade de grupos desfavorecidos acessarem trabalho e educação. Ela também está refletida em fatores de condicionalidades em termos de territorialidade; relações de gênero; discriminação étnico-racial, entre outras.

Os estados do Norte e Nordeste têm os piores índices sociais e econômicos. As zonas rurais também têm índices piores em média em relação as zonas urbanas, descontando-se as periferias dos grandes centros urbanos, e as cidades das regiões mais pobres. Em relação às desigualdades de gênero, embora os dados de escolaridade indiquem equidade em relação aos níveis agregados, a análise dessa informação sob a perspectiva étnica revela que as mulheres negras permanecem nas piores condições. Enquanto mulheres brancas têm taxa de alfabetização maiores que a mulheres negras. Para este indicador, certa equidade de gênero foi alcançada nas faixas etárias mais jovens, mas não nos grupos de idade mais avançada, o que fez com que as mulheres ainda correspondessem à maioria entre as pessoas analfabetas computadas em 2000.

Tomemos com mais detalhes as desigualdades geradas pela discriminação racial e que perpassam todas as situações da vida social: da renda à escolaridade; do acesso à saúde à moradia adequada, em todas, absolutamente todas as dimensões, a população negra encontra-se em condição mais precária, conforme demonstra o Relatório de Desenvolvimento Humano – Racismo, Pobreza e Violência, lançado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, em novembro de 2005. Enquanto o período de 1992 a 2001 apresentou redução de cinco milhões de pessoas entre os pobres, o número de pessoas negras nesta condição aumentou em 500 mil. Ou seja, enquanto a pobreza registrou redução, ainda que pequena

<sup>3</sup> A não realização de Censo Educacional específico para pessoas jovens e adultas tem sido um dos entraves tanto para a formulação, quanto para o monitoramento das ações governamentais destinadas a este segmento. Sobre o tema, conferir a iniciativa do Ministério Público do Mato Grosso – [www.acaoeducativa.org/acaonajustica/noticias](http://www.acaoeducativa.org/acaonajustica/noticias).

<sup>4</sup> Ver Di Pierro, Maria Clara, 2004, p.16.

em relação à sua dimensão no Brasil, isto ocorreu apenas para a população branca, enquanto entre os negros a pobreza aumentou. (PNUD, 2005).

Causa e/ou consequência desta realidade, a diferença de escolaridade média entre brancos e negros com mais de 25 anos também aumentou de 1,7 ano em 1960, para 2,1 anos em 2000 (PNUD, 2005, p.67). Além das taxas de analfabetismo serem maiores entre a população negra – 18,7% contra 8,3 para os brancos; os níveis de defasagem escolar também apontam para a predominância da população negra entre os potenciais educandos da educação de jovens e adultos. (PNUD, 2005, p. 68).



## 2. O Sistema Educacional Brasileiro

O Sistema Educacional Brasileiro está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é formada pela Educação Infantil (constituída de creches para as crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos), pelo Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio de no mínimo 3 anos. Há ainda a Educação de Jovens e Adultos, a educação escolar indígena, a educação profissional e a Educação Especial para os portadores de necessidades especiais.

Quando consideramos os anos de 1920 a 2000, podemos perceber que enquanto a população crescia 3 vezes, o número de crianças matriculadas no ensino obrigatório crescia 6,5 vezes, inicialmente nos 4 anos do antigo ensino primário e, a partir de 1971, nos nove anos do atual Ensino Fundamental. Portanto, além do crescimento do número de crianças e jovens que freqüentam a escola, houve também um incremento no número de anos obrigatórios.

**Tab. 1**  
**Matrículas Educação Básica: nível, modalidade e dependência administrativa - 2005**

Nível/Modalidade	Matrículas			Dependência Administrativa					
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
Creche	1.414.343	893	0,1	17.264	1,2	860.960	60,9	535.226	37,8
Pré-escola	5.790.670	1.668	0,02	249.001	4,3	4.026.681	69,6	1.513.320	26,1
Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	18.465.505	7.523	0,04	4.224.631	22,9	12.420.652	67,3	1.812.699	9,8
Ensino Fundamental 5ª a 8ª série	15.069.056	18.205	0,05	7.920.863	52,7	5.565.918	36,9	1.564.070	10,4
Ensino Médio	9.031.302	68.651	0,8	7.682.995	85,1	182.067	2,0	1.097.589	12,1
Alunos Port. Nec. Educ. Esp. em Escolas Exclusivamente Especializadas ou em Classes Especiais de Escola Regular	378.074	922	0,2	65.206	17,3	68.183	18,0	243.763	64,5
EJA Presencial Fundamental	3.395.550	446	0,01	1.300.171	38,3	2.027.136	59,7	67.797	2,0
EJA Presencial Ensino Médio	1.223.859	429	0,03	1.029.795	84,1	43.470	3,6	150.165	12,3
EJA Semi-Presencial Fundamental	502.267	-		438.100	87,2	50.570	10,1	13.597	2,7
EJA Semi-Presencial Ensino Médio	493.733	-		455.709	92,3	17.061	3,5	20.963	4,2
Educação Profissional	707.263	83.762	11,8	188.042	26,7	23.545	3,3	411.914	58,2
Total	54.768.359	98.737	0,001	22.489.926	41,2	25.195.067	46,0	6.984.699	12,8

Em janeiro de 2006, a lei nº 9.394/96 ampliou de 8 para 9 anos a duração do Ensino Fundamental. Em maio de 2005, a lei 11.114 tinha tornado obrigatório o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

A oferta pública de vagas é majoritária em toda a Educação Básica, conforme tabela a seguir. A pré-escola e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental são ofertadas em maior número de vagas pelo ensino municipal público (69,6% e 67,3%), resultado do acelerado processo de municipalização ocorrido no país nos últimos anos. A oferta em nível público estadual se encarrega ainda prioritariamente pelas quatro últimas séries do Ensino Fundamental (52,7%) e pelo Ensino Médio (85,1%).

O governo federal tem a responsabilidade pelo ensino superior e por algumas escolas técnicas de nível médio. Participa muito pouco do ensino básico, com menos de 1% das matrículas. Tem, no entanto, um papel fundamental indutor sobre os outros níveis de governo e na equidade da distribuição dos recursos, como veremos mais adiante.

Apesar da crescente oferta de vagas para o Ensino Fundamental, há ainda 739.413 crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos fora da escola (PNAD, 2003<sup>5</sup>). O estado de Alagoas, na região Nordeste, apresenta o pior índice do País : 6,3%, ou 32.968 crianças e adolescentes desta faixa etária não freqüentam a escola.

Quanto ao ensino pré-escolar na faixa etária de 5 a 6 anos, onde a freqüência é fator fundamental de apoio ao desempenho do Ensino Fundamental, 21,3% das crianças não freqüentavam este nível de ensino em 2003.

**Tab. 2**  
**Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 5 a 17 anos de idade, por sexo, segundo os grupos de idade – Brasil – 1993/2003**

Grupos de idade	Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 5 a 17 anos de idade (%)			
	1993		2003	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
5 ou 6 anos	43,7	40,9	22,0	20,6
7 a 14 anos	12,3	10,5	3,1	2,5
15 a 17 anos	41,0	35,1	18,0	17,3

Fonte: PNAD 2003 – Síntese de indicadores – 2003, p.42

Em relação à escolaridade de homens e mulheres, o Brasil apresenta situação muito particular em relação aos outros países em desenvolvimento – os homens representam a maior parcela das pessoas entre 5 e 17 anos que estão fora da escola, conforme demonstra a tabela 37. Uma das explicações para tal situação está no abandono escolar, por parte de meninos pobres, para ingresso no mercado de trabalho informal, sendo vítimas da exploração da mão de obra infantil. As meninas

<sup>5</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD não inclui dados referentes à área rural a Região Norte.

das famílias pobres tendem a se responsabilizar pelo trabalho doméstico, em sua própria casa ou como empregadas domésticas, o que lhes possibilita o acesso à escola, ainda que de forma precária. É importante notar que os meninos encontram-se em situação de desvantagem inclusive na pré-escola.

**Tab. 3**  
**Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais: tendência 1920/2000**

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.533.048	16.294.889	13,63

**Fonte:** IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População 1996.

O não atendimento da escolaridade obrigatória tem produzido elevadas taxas de analfabetismo absoluto entre jovens e adultos. Essas taxas diminuíram ao longo do século passado em função da maior oferta de vagas. A tabela anterior demonstra que apenas nos últimos 10 anos houve redução no número absoluto de analfabetos no país, o que revela a necessidade de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para esta população.



### 3. Quem são os potenciais alunos da EJA

Em todo o País, em 2000, entre as pessoas consideradas analfabetas funcionais – que têm entre 1 e 4 anos de estudo – e aquelas consideradas analfabetas absolutas, eram 42.844.220 pessoas acima de 10 anos que não podiam fazer uso da leitura e escrita em seu cotidiano, o que representava 31,4% da população desta faixa etária (IBGE, 2000). Em 2005, os dados do 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), demonstram que apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Destes, 53% são mulheres e 47%, homens. Neste universo, 70% são jovens de até 34 anos<sup>6</sup>.

A exclusão dos direitos educativos atinge de forma desigual a população brasileira, e as taxas de analfabetismo absoluto confirmam a regionalização da desigualdade social brasileira (Di Pierro, 2003). Na Região Nordeste este índice elevava-se para 26,2%, enquanto no Sul era de 7,7%. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do País, 29,8% dos jovens e adultos eram analfabetos absolutos, enquanto nas zonas urbanas o índice era de 10,2%. A zona rural nordestina registrava índice de analfabetismo absoluto de 42,6%, o maior do País.

O maior contingente de analfabetos (48,7%) encontrava-se nos grupos etários mais idosos, com pessoas de idade igual ou maior a 50 anos. Mas o analfabetismo persiste também entre os jovens: em 2000, entre as pessoas não alfabetizadas, quase 2 milhões eram jovens entre 15 e 24 anos, e 1,4 milhão eram adolescentes de 10 a 14 anos.

Os dados também permitem afirmar que a igualdade formal estabelecida pelas leis não foi suficiente para colocar fim à exclusão educacional real que atinge segmentos empobrecidos da população, nos quais encontra-se a imensa maioria dos jovens e adultos com baixa escolaridade.

Em 2001, o índice de analfabetismo entre as pessoas que vivem em famílias com rendimento entre cinco e dez salários mínimos mensais era de 4,7%, enquanto que nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal essa taxa subia para 28,8% (MEC/INEP, 2003). Entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20%, contra 8,3% da branca (IBGE, 2001).

Quando se toma a educação de jovens e adultos do ponto de vista de seus potenciais educandos, verifica-se que estes são justamente aquelas pessoas que as estatísticas alocam entre os pobres e indigentes; são as pessoas negras, os moradores das regiões mais pobres, ou, nas metrópoles, os que têm mais dificuldades de conquistar empregos. São os trabalhadores rurais, grande parte ainda sem terra; são as mulheres mais idosas, vítimas da subcontratação no mercado de trabalho ou exploração nos serviços domésticos, sequer considerados trabalho.

Nesse sentido, a importância de se investir na educação de jovens e adultos no Brasil, reside no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de um direito universal que, em virtude das desigualdades apontadas, lhe foi negado no passado e cujo acesso lhe é dificultado no presente, em razão da opção de desenvolvimento adotada, com enfoque na priorização do crescimento econômico em detrimento da expansão das capacidades da população<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), é uma pesquisa nacional realizada anualmente pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. Mais informações: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org); [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)

<sup>7</sup> No âmbito da noção de desenvolvimento como expansão das liberdades, a pobreza é associada à privação de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades básicas, requisitos para uma vida digna. Tais capacidades estão relacionadas a opções individuais e condições construídas socialmente. (PNUD, IDHS, PUC/MG. Indicadores de pobreza e desenvolvimento humano: uma introdução. Belo Horizonte, 2005 p. 26-27)

É preciso reconhecer que os potenciais educandos da EJA, os jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade, são aquelas pessoas as quais é negado o acesso a uma vida saudável – aqui incluindo as necessidades de saúde, saneamento básico, moradia, alimentação, lazer, atividades culturais, entre outras – e autônoma, o que implica na garantia das liberdades individuais, e nas condições para exercê-las.

Reconhecê-los como sujeitos de direitos significa reconhecê-los como atores sociais, agentes dos processos sociais. Significa ampliar a capacidade de participação social e defesa dos seus direitos, através de ações que permitam um maior ganho de consciência sobre seu papel no mundo.

É nesse contexto que a educação de pessoas jovens e adultas deve ser tomada; não simplesmente como o processo de ensino e aprendizagem de habilidades técnicas – leitura, escrita, operações matemáticas e outros conhecimentos acumulados pela humanidade –, que deveriam ter sido apropriadas no passado, mas como parte de um processo, que se dá ao longo de toda a vida, que visa garantir possibilidades de desenvolvimento – pessoal e coletivo – para pessoas que chegaram à juventude ou à idade adulta sem algumas ferramentas, como a educação escolar.

## 4. A EJA no Brasil: entre a conquista formal e a negação real

Durante a década de 1990, o Brasil, a exemplo da maioria dos países da América Latina, passou por suas reformas de natureza neoliberais, inicialmente no governo do presidente Fernando Collor de Mello<sup>8</sup> (1990-1992), e posteriormente com os dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). No contexto destas reformas, a Educação foi considerada uma das prioridades pelo governo federal, que buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais que indicaram uma série de medidas para o setor (Haddad, 2003).

No campo da educação, a reforma seguiu a lógica da contenção de despesas, com corte nos gastos públicos, aliada a ações de descentralização e municipalização das responsabilidades, com centralização de orientações curriculares e da avaliação. Outras características da política educacional durante a década de 1990 foram a focalização do atendimento no Ensino Fundamental regular para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos; a flexibilização do sistema educacional, tornando-o “menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produtos de direitos sociais conquistados” (Haddad, 2003, p. 77); privatização de alguns setores do ensino, particularmente o Ensino Superior; busca de parcerias com organizações da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) “menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto”. (Idem, p. 77)

No plano legal, o autor aponta que o Ministério da Educação agiu no sentido de influenciar na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB (1996), que regulamentou o campo educacional após a aprovação da nova Constituição de 1988. De acordo com Haddad, a aprovação da LDB foi contestada pelos setores da sociedade civil que haviam participado ativamente das discussões e elaboração de uma outra proposta de projeto de lei “descartado pelo governo através de uma manobra regimental do Congresso Nacional”, e que era muito mais afeita às orientações da nova Constituição de 1988, chamada de constituições cidadã pela amplitude dos direitos ali reconhecidos. O MEC também fez aprovar no Congresso Nacional a Emenda Constitucional de 1988 que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério – Fundef e elaborou legislações complementares para os diversos níveis de ensino, complementando as reformas gerais.

### A. O direito à EJA nas normas internacionais

Paralela às ações do Estado brasileiro, neste período, houve no plano internacional uma forte pressão em defesa do direito à educação, através dos ciclos de conferências das Nações Unidas, onde metas e compromissos foram ampliados e assinados pela grande maioria dos países, como em Educação para Todos, Dakar, 1990, e a Conferência de Hamburgo, 1997<sup>9</sup>. Estes acordos, além de outras convenções e dispositivos, permitem exercer uma força de pressão para reconhecimento dos direitos educativos, além de produzir possibilidades do exercício da justiciabilidade dos direitos educativos.

<sup>8</sup> Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no começo do seu governo, foi a extinção da Fundação Educar que cuidava da EJA, particularmente da alfabetização de adultos. No mesmo pacote foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos.

<sup>9</sup> O texto integral das normas aqui citadas estão disponíveis em [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

## A Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos

“Educação Básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade” (Hamburgo, 1997).

No contexto da Declaração de Hamburgo, a educação de adultos é afirmada como um direito humano fundamental e um direito chave para o século XXI, sendo tanto uma *“conseqüência do exercício da cidadania como condição para a plena participação na sociedade”*. Assumiu-se o compromisso de *“oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas” (...)* e construir *“amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada”*.

A *Agenda para o Futuro*, adotada no âmbito da Declaração de Hamburgo, estabeleceu metas específicas para que os objetivos proclamados na Declaração (melhoria das condições e qualidade da educação de adultos; garantir a alfabetização e a Educação Básica; promover o fortalecimento das mulheres através da educação de jovens e adultos; entre outros) fossem atingidos.

Estes documentos internacionais reconhecem e reafirmam o direito à educação de jovens e adultos como um direito humano fundamental.

No Brasil, depois de referendadas pelo Congresso Nacional (art. 49, inciso I) através de um Decreto-lei do Senado Federal e ratificadas pelo Presidente da República (art. 84, inciso VIII) estas declarações internacionais são incorporadas à legislação, com status de lei, devendo ser implementadas pelos governos. Ocorrendo a não observância de um compromisso assumido internacionalmente, ratificado e referendado internamente, o Poder Público responsável pode ser acionado juridicamente para que efetive a sua implementação. Desta forma, os documentos internacionais são fundamentais para a exigibilidade e efetividade do direito à educação de jovens e adultos.

Há, ainda, em âmbitos internacional, uma série de dispositivos, com força de lei, que permitem o reclamo judicial da concretização de políticas educacionais dirigidas à população jovem e adulta de baixa escolaridade.

Em âmbito internacional, a Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (1960), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Declaração de Hamburgo (1997) são importantes instrumentos que garantem o direito à educação de jovens e adultos.

## A Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino

A convenção contra discriminações na esfera do ensino define o conceito de discriminação e enfatiza ser uma atitude discriminatória *“a exclusão de uma pessoa*



*ou um grupo de pessoas a determinado grau ou tipo de ensino em função da idade”* (art. 1º, §1º, “a” e “b”). Além disso, a convenção estabelece compromissos aos Estados signatários de eliminar disposições legislativas e administrativas que sejam discriminatórias na esfera do ensino (art. 3º, §1º, “a”), bem como a promoção e intensificação da educação de jovens e adultos que não o receberam em sua totalidade (art. 4º, §1º, “c”). E dispõe, no artigo 5º, que a educação *“deve atender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforçar o respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais”*.

A convenção contra discriminações na esfera de ensino é um compromisso entre os Estados partes para que o acesso à educação não seja um privilégio de poucos, mas torne-se de fato um direito universal, independentemente de qualquer condição, como idade, sexo, necessidades especiais de ensino e aprendizagem, nacionalidade etc.

### **O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**

O artigo 13, inciso 1, “d” do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembléia Geral da ONU (PIDESC), de 16.12.66, estabelece o dever do Estado em *“fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária”*.

Ao contrário da Declaração Universal de 1948, que proclama a instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sem fazer distinção de idade, o PIDESC aborda diferenciadamente o direito à educação de jovens e adultos do direito dos educandos em idade própria, garantindo a estes que *“a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos”* (art. 13, inc. 2, “a”) e à EJA, a implementação será feita *“na medida do possível”*, o que deixa margens para um tratamento discriminatório da EJA nos ordenamentos jurídicos internos de cada país.

### **B. O direito à EJA no plano nacional**

Em âmbito nacional, os direitos educativos das pessoas jovens e adultas estão assegurados em instrumentos normativos desde a Constituição de 1824, que previa *“gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos”*. Contudo, não eram considerados cidadãos todas as pessoas com renda anual líquida inferior ao valor de 150 alqueires de mandioca, ou seja, toda a população trabalhadora.

A conquista desse direito, devemos reconhecer, é produto da pressão da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconheceu a demanda da sociedade brasileira no sentido de dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua

escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que freqüentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira que na década de oitenta lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar. A Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado deste processo, reconhecendo novos direitos e contemplando e reconhecendo novas estruturas e processos de democratização do poder público. Ela garantiu o direito à educação de forma universal, como um direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e imputa como dever do Estado fornecê-lo tanto a crianças como àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade própria, conforme previsto no Capítulo III, Seção I – Da Educação, no artigo 208.

No inciso I do artigo 208, garantiu-se expressamente o dever do poder público de prestar Ensino Fundamental “inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em que pese estar explícita a garantia, a EJA enfrenta muitas discriminações. Basta observar que apenas a educação fundamental obrigatória, ou seja, a educação fornecida às crianças de seis aos quatorze anos de idade (que os pais devem obrigatoriamente matricular os seus filhos na escola sob pena de serem punidos judicialmente caso não o façam), foi prevista como um direito público subjetivo.

Contudo, o fato de a EJA não ter sido expressa como um direito público subjetivo na Constituição dificulta, mas não inviabiliza sua exigibilidade judicial.

Apesar deste reconhecimento de que todos os cidadãos e cidadãs da sociedade brasileira têm o mesmo direito a uma escolarização fundamental, os fatos históricos posteriores ao da votação da nova Constituição limitaram a concretização deste direito.

Os dois instrumentos legais mais importantes que revelam esta limitação foram a aprovação da emenda constitucional 14/96 com o estabelecimento do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como mencionado anteriormente. Ambas estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade. O discurso da inclusão que vinha sendo predominante na década de 1980 foi substituído pelo discurso da limitação deste direito, agora com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para a sua plena realização.

A aprovação da emenda 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global, além de criar o FUNDEF.

A lei que regulamentou o Fundef (Lei 9424/96), apesar de aprovada por unanimidade no Congresso Nacional recebeu vetos do presidente, entre os quais, o impedimento do cômputo das matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do fundo, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos (Haddad, Di Pierro, 2000).

A nova LDB, aprovada também em 1996, apesar de reconhecer o direito à EJA, acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena deste direito, e que constavam nos projetos anteriores dos deputados Octávio Elísio e posteriormente Jorge Hage. A LDB deixou de contemplar ainda algo que é fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa freqüentar a escola.

Neste sentido, foram deixados de lado vários aspectos, como: escolas próximas do trabalho e da residência, criação de condições próprias para a recepção de teleeducação no local de trabalho com mais de 100 empregados, apoio com programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações junto aos empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a Educação Básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado com os funcionários públicos.

Conforme Haddad, “todas estas referências, contidas no projeto da Câmara, tinham o sentido de criar as condições necessárias para que o alunado potencial pudesse freqüentar programas de educação de jovens e adultos. Ao omitir tais condições, a legislação caiu na perspectiva liberal que aposta na idéia de que a oferta deveria responder à demanda” (Haddad, 1997, pág 117). A nova LDB não dedicou um artigo sequer ao problema do analfabetismo que atinge até hoje milhões de jovens e adultos no Brasil.

Apesar destas restrições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal 9394/96) regulamentou os dispositivos constitucionais referentes à educação, com uma peculiar diferença: o Ensino Fundamental para jovens e adultos foi aqui garantido como um direito público subjetivo, conforme pode ser conferido nos “Princípios e Fins” da LDB, nos artigos 4º, inc. I, e 5º:

art. 4º - “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; art. 5º - “O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

Dessa forma, a LDB, de forma contraditória ao sentido da reforma, fortaleceu a EJA sob o ponto de vista da justiciabilidade, trazendo uma garantia a mais para a sua efetivação ao prevê-la como um direito público subjetivo. Em que pese não ter sido regulamentada desta forma no texto constitucional, esta garantia não lhe pode ser negada, sob pena de retrocesso social, infringindo o artigo 5º, inciso II do Pacto Internacional do Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

A Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada mais enfaticamente na Seção V do Capítulo II, Educação Básica, da LDB, sendo determinado aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos.

O artigo 37, § 2º intensificou o respaldo à educação do trabalhador ao estabelecer que “o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos”. Se por um lado esta disposição tem a sua pertinência dada a presunção da hipossuficiência do trabalhador frente ao empregador, ou seja, o empregado é considerado a parte mais frágil da relação, e este parágrafo fortalece seu direito; por outro lado fragmenta a noção de universalidade ao aproximar a EJA do trabalho, reforçando a visão mercadológica do ensino e fragilizando sua abordagem como um princípio da dignidade humana, conforme estabelecido na Declaração Universal de 1948.

Seguindo as diretrizes de pactos e tratados internacionais e normativas internacionais, em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 11 e a Resolução 1. Estes instrumentos fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando alguns aspectos da LDB. A Resolução delimitou a idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos aos 15 anos para a etapa Fundamental do ensino, e 17 anos para o Ensino Médio.

Em 2001, a Lei Federal 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, entre elas: alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a superar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido este nível de escolaridade; atender no segundo segmento do Ensino Fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente; dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos, o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio.

### C. O caminho da descentralização e o seu financiamento

Um outro fator importante a ser considerado nesta conjuntura recente é a divisão de responsabilidade entre as esferas de governo, notadamente com estímulo à municipalização em virtude da nova LDB e da implementação do Fundef.

No caso da EJA, esta configuração apresentou-se como novidade, pois, desde o final da segunda guerra mundial, com a constituição da Unesco, ocorreu uma

forte tendência à centralização das ações educativas destinadas a jovens e adultos, por meio das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Não foi diferente no Brasil, onde o exemplo mais importante, sem dúvida alguma, foi o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, implantado durante o período militar. Posteriormente o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar. Mais tarde, já no governo Cardoso, o Alfabetização Solidária – ALFASOL acabou por cumprir este papel e agora, mais recentemente com o governo Lula, o programa Brasil Alfabetizado.

Além desta centralidade através de campanhas de alfabetização, a partir da LDB o governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica, através de parâmetros curriculares, quanto pelo repasse de recursos. O efeito deste processo foi o governo federal ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais atuarem nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; e governos estaduais assumirem os quatro últimos anos do fundamental, além do Ensino Médio.

Em termos gerais, houve um pequeno crescimento das matrículas em programas de EJA nos últimos anos, apesar dos efeitos perversos do FUNDEF para esta modalidade de ensino. No entanto, muito longe ainda estamos de um atendimento que pudesse ser adequado ao desafio da implementação deste direito para jovens e adultos, como veremos adiante. A verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não vêm conseguindo realizar a responsabilidade de universalizar o Ensino Fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. A descentralização de responsabilidades aproximou a oferta pública de serviços da demanda e do controle da sociedade, favorecendo a sua democratização, podendo potencializar a participação social nas instâncias locais de poder; ao mesmo tempo, esta descentralização pode reforçar as desigualdades, ao abandonar aos municípios a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao Ensino Fundamental, grande parte deles sem recursos para tanto.

O processo de municipalização das responsabilidades pelo Ensino Fundamental vem sendo crescente e nem sempre acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. Como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta, mesmo que garantindo a flexibilidade e a criatividade, características deste tipo de ensino. Podemos afirmar, sem perigo de errar, que não há um sistema nacional coordenado de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos. A não garantia desta continuidade é hoje o principal problema, seja porque não há oferta adequada e suficiente, seja porque há uma descontinuidade entre os programas das diversas instâncias, estadual, municipal e federal.

Os estudos apontam para uma grande diversidade de modos de atendimento por parte dos governos municipais. É um tema relevante, quando consideramos que os exemplos podem mostrar a força da criatividade em aproximar os cursos das características peculiares de seus educandos. No entanto, esta diversidade

pode apontar para padrões e exigências díspares que acabam por comprometer um processo de atendimento que garanta a continuidade e a equivalência com outras modalidades de ensino.

Para a EJA, o resultado deste conjunto de medidas foi a transferência quase que total de sua implementação para a responsabilidade dos estados e dos municípios.

A atuação do MEC, unida ao padrão de atendimento dos estados e municípios, premidos pela ausência de recursos e pela não implementação de um modelo sistêmico de atendimento, acabou por produzir uma diversidade de experiências dispersas em estados e municípios que por um lado dão algum sentido de inovação à EJA, como veremos a seguir, mas por outro lado acabam não constituindo uma ação efetiva e universal de atendimento.

Esta limitação, em grande medida, está vinculada à demora na implementação do Fundeb<sup>10</sup> pois, como referimos anteriormente, a ausência de mecanismos estáveis de financiamento motivados pela não contabilização do número de matriculados em EJA para fins dos recursos do FUNDEF, acarretaram instabilidade na possibilidade de continuidade do atendimento na modalidade EJA.

A futura implantação do Fundeb poderá solucionar esta situação ajudando a criar um fluxo sistêmico de atendimento entre os programas de alfabetização e os cursos de EJA de Educação Básica, descontinuidade que é marcante e preocupante.

Em conseqüência destas restrições, são reveladoras as dificuldades enfrentadas pelos estados e municípios relativas ao seu financiamento. Com estas dificuldades, parte deles não pode expandir de forma conseqüente seu sistema de atendimento; outra parte buscou saídas para contornar o problema do financiamento e dar conseqüência à política de atender à demanda por esta modalidade de ensino. Dentre as várias formas utilizadas, duas se mostraram mais permanentes: considerar a EJA como uma modalidade do ensino regular, garantindo o acesso aos recursos do FUNDEF, e fazer parcerias com setores da sociedade civil, reduzindo os custos do atendimento.

<sup>10</sup> O FUNDEB, hoje em tramitação no Congresso Nacional, procura transpor os obstáculos para o financiamento da EJA, resultados da implantação do FUNDEF, ao contemplar todo o ensino básico no financiamento do fundo.

## 5. O atendimento da EJA no sistema de ensino

De acordo com o Censo Escolar 2005 (MEC/INEP, 2005), em todo o País são 5.615.405 pessoas matriculadas na EJA. Desse total, 4.619.409 (82,3%) freqüentam cursos presenciais, e 996.000 (17,3%) estão matriculadas em cursos semipresenciais ou com presença flexível.

**Tab. 4**  
**Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais com avaliação de processo – 2005**

Região	Total	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	
Brasil	4.619.409	3.395.550	1.488.574	1.906.976	1.223.859
Norte	13,3%	15,1%	14,4%	15,7%	8,2%
Nordeste	42,4%	49,1%	61,6%	39,3%	23,9%
Sudeste	30,2%	24,7%	17,4%	30,6%	45,4%
Sul	7,6%	6,2%	3,4%	8,3%	11,2%
Centro-Oeste	6,5%	4,9%	3,2%	6,1%	11,3%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Das 4.619.409 matrículas registradas nos cursos presenciais com avaliação no processo, 73,5% (3.395.550) foram no Ensino Fundamental e 26,5% (1.223.859) no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a maioria dos alunos (56,2%) encontra-se no segundo segmento da EJA (5ª a 8ª série). Esta proporção modifica-se de acordo com a região. Nas regiões mais pobres há um número maior de alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que não ocorre nas regiões mais ricas, reafirmando uma correlação positiva entre escolarização e pobreza.

**Tab. 5**  
**Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais com avaliação no processo, por faixa etária, segundo a região geográfica - 2005**

Região	Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 34 anos	De 35 a 39 anos	Mais de 39 anos
Brasil	4.619.409	1,2% 55.849	13% 599.961	32% 1.477.547	15,4% 711.521	12,2% 565.691	10,1% 465.848	16,1% 742.992
Norte	613.913	9.080	103.028	202.588	95.560	71.572	54.654	77.431
Nordeste	1.958.579	35.388	271.127	597.327	292.945	230.337	195.724	335.731
Sudeste	1.397.062	6.584	136.327	452.483	223.843	185.646	151.475	240.704
Sul	346.688	2.973	56.489	116.738	49.178	39.327	32.757	49.226
Centro-Oeste	303.167	1.824	32.990	108.411	49.995	38.809	31.238	39.900

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado ao Censo Escolar.

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

A distribuição regional das matrículas em geral indica maior índice na Região Nordeste (42,4%), seguida pelo Sudeste (30,2%); Norte (13,3%); Sul (7,6%) e Centro-Oeste (6,5%). Esta configuração se mantém no Ensino Fundamental, mas se altera no Ensino Médio, quando a Região Sudeste apresenta maior número de matrícula (45,4%), e o Nordeste 23,9% reafirmando a correlação acima referida.

A distribuição das matrículas por faixa etária indica concentração na faixa dos 18 aos 24 anos (32%), seguida pessoas com mais de 39 anos (16,1%) para todas as regiões; na seqüência: 25 a 29 (15,4%); 30 a 34 (12,2%); 35 a 39 (10,1%); e 1,2%, ou 55.849 pessoas com até 14 anos, matriculadas na EJA. Estes dados sugerem um retorno aos bancos escolares dos jovens de 18 a 24 anos, prováveis evadidos do sistema regular e dos adultos mais idosos, acima de 39 anos, provavelmente pessoas que nunca tiveram oportunidades escolares ou vivenciaram por poucos anos, uma vez que são os mais idosos aqueles com maiores índices de analfabetismo.

**Tab. 6**  
**Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais com avaliação no processo, por cor/raça, segundo a região geográfica – 2005**

Região	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	100%	24,9%	11,5%	41,8%	1,2%	0,8%	19,8%
Norte	100%	15,2%	8,7%	55,2%	1,4%	2,0%	17,5%
Nordeste	100%	18,8%	14,6%	51,5%	1,4%	0,5%	13,2%
Sudeste	100%	34,5%	11,1%	30,9%	0,8%	0,6%	22,1%
Sul	100%	34,5%	3,5%	8,2%	0,3%	0,4%	53,1%
Centro-Oeste	100%	28,7%	8,5%	40,8%	1,8%	0,9%	19,3%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

A maioria (53,3%) dos alunos da EJA, em âmbito nacional, são afrodescendentes, como indica a soma daqueles que se declaram de cor preta (11,5%) e parda (41,8%). Esta tendência se mantém nas regiões Norte (63,9%) e Nordeste (66,1%). Chama a atenção o alto índice de pessoas que não declararam sua etnia – no Sul, 53,1% dos alunos, o que pode indicar que presença ainda maior da população afrodescendentes nas classes de EJA, uma vez que é comum as pessoas não declararem sua raça/etnia como forma de auto-proteção contra o racismo que impera na sociedade brasileira.



**Tab. 7**  
**Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais com avaliação no processo, segundo a região geográfica- 2005**

Região	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	100%	0,1%	50,4%	44,8%	4,7%
Norte	100%	0,1%	48,7%	49,6%	1,6%
Nordeste	100%	0,1%	41,2%	56,6%	2,1%
Sudeste	100%	0,1%	55,9%	36,5%	7,5%
Sul	100%	0,1%	64,7%	23,1%	12,1%
Centro-Oeste	100%	—	71,3%	21,8%	6,9%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Considerados os dados de todo o País, as redes públicas estaduais são responsáveis pelo maior número de matrículas da EJA (50,4%). Verifica-se que apenas na Região Nordeste os municípios têm maior incidência na oferta desta modalidade (56,6%). No Sudeste (55,9%), Sul (64,7%) e Centro-Oeste (71,3%) a presença das redes públicas estaduais superam a média nacional. Na região Norte, constata-se equilíbrio sobre esta oferta: 48,7% das matrículas estão sob a responsabilidade estadual e 49,6% municipal.

Nota-se que a iniciativa privada tem baixa participação na EJA provavelmente pelo pouco interesse do capital privado na oferta de uma escolarização para pessoas com baixo poder aquisitivo. Impressiona o fato dos estados serem os maiores responsáveis nas regiões mais ricas e os municípios nas regiões mais pobres, justamente o nível mais frágil das instâncias de governos. Esta realidade está também relacionada ao fato de haver mais alunos matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, responsabilidade constitucional dos municípios, nas regiões mais pobres, conforme vimos acima. Há aqui uma realidade perversa de um círculo vicioso: os alunos mais pobres, com baixa escolarização, têm por responsabilidade os municípios mais pobres. Evidentemente há que se confirmar se há recursos de apoio do governo federal repassados para os municípios.

**Tab. 8**  
**Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais com avaliação no processo, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, segundo a região - 2005**

Região	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	100%	0,1%	38,3%	59,7%	1,9%	100%	0,1%	84,1%	3,5%	12,3%
Norte	100%	0,1%	39,9%	59,1%	0,9%	100%	0,1%	93,8%	1,3%	4,8%
Nordeste	100%	0,1%	32,9%	65,9%	1,1%	100%	0,1%	88,6%	3,7%	7,6%
Sudeste	100%	0,1%	38,5%	57,5%	3,9%	100%	0,1%	82,3%	4,8%	12,8%
Sul	100%	—	59,4%	36,4%	4,2%	100%	0,1%	72,9%	2,7%	24,3%
Centro-Oeste	100%	—	58,8%	39,4%	1,8%	100%	—	86,2%	0,9%	12,9%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Os dados acima demonstram que a divisão da responsabilidade administrativa pela EJA segue a tendência do ensino regular: governos municipais são responsáveis pela maioria das matrículas no Ensino Fundamental – exceção nas regiões Sul e Centro-Oeste. Já no Ensino Médio, em todas as regiões, a maioria absoluta da oferta das vagas está sob a responsabilidade dos governos estaduais. Esta informação confirma os resultados da pesquisa “Juventude, escolarização e poder local”<sup>11</sup>, segundo a qual, em 66 municípios de todo o Brasil, a maioria (34,54%) dos programas/projetos dirigidos à população jovem e adulta com baixa escolaridade está destinada à alfabetização; outros 32,53% atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e 25,70% ao segundo segmento deste nível de ensino. Do conjunto das iniciativas, apenas 5,62% estão voltadas ao Ensino Médio e 1,61% são cursos profissionalizantes, pós-Ensino Médio.

**Tab. 9**  
**Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em cursos semipresenciais/presença flexível, com avaliação no processo, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, segundo a região geográfica - 2005**

Região	Total	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	100%	100%	—	87,2%	10,1%	2,7%	100%	—	92,3%	3,5%	4,2%
Norte	2,9%	100%	—	78,3%	21,1%	0,6%	100%	—	98%	0,7%	1,3%
Nordeste	11%	100%	—	84,5%	15,3%	0,2%	100%	—	92%	7,8%	0,2%
Sudeste	57,3%	100%	—	89,6%	7,2%	3,2%	100%	—	91,9%	3,6%	4,5%
Sul	22,9%	100%	—	81,4%	16%	2,6%	100%	—	93,9%	1,2%	4,9%
Centro-Oeste	5,9%	100%	—	95,3%	1,4%	3,3%	100%	—	87,8%	—	12,2%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

<sup>11</sup> Ver, neste trabalho, o item: A ação dos governos locais.

A freqüência a cursos semipresenciais/presença Flexível concentra-se nas regiões Sudeste (57,3%) e Sul (22,9%). Em todas as regiões, tanto no Ensino Fundamental, quanto no médio, tais cursos são ofertadas majoritariamente pelas redes públicas estaduais. São os cursos com emissão por rádios e televisão, em centros de estudos flexíveis onde a presença do aluno só é sugerida para algumas aulas de reforço ou para tirar dúvidas com seu orientação de estudos.

**Tab. 10**  
**Percentual de estabelecimentos da Educação de Jovens e Adultos, por região - 2005**

Região	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	44.838	—	26,8%	69,5%	3,7%
Norte	14,2%	—	25,6%	73,1%	1,3%
Nordeste	57,3%	—	15,8%	82,9%	1,3%
Sudeste	19%	—	49,3%	40,1%	10,6%
Sul	5,9%	—	47,6%	44,5%	7,9%
Centro-Oeste	3,6%	—	55%	35,8%	9,2%

**Nota:** O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Em todo o País existem 44.838 estabelecimentos de ensino que ofertam Educação de Jovens e Adultos. A região Nordeste possui o maior número dessas unidades (57,3%); e o Centro-Oeste, o menor (3,6%). Norte e Nordeste seguem a tendência nacional: a maioria dos estabelecimentos está sob a responsabilidade das redes públicas municipais. Nas demais regiões, há predominância da rede pública estadual.

**Tab. 11**  
**Funções docentes na Educação de Jovens e Adultos, por região - 2005**

Região	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	100%	0,1%	53,1%	40,1%	6,7%
Norte	11,3%	0,1%	48,7%	49,2%	2%
Nordeste	35,8%	0,1%	38%	59%	2,9%
Sudeste	35,1%	0,1%	61,2%	28,1%	10,6%
Sul	10,9%	0,1%	69,7%	20%	10,2%
Centro-Oeste	6,8%	—	70,8%	20,3%	8,9%

**Nota:** O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005

As Regiões Nordeste e Sudeste concentram o maior número de funções docentes na EJA, respectivamente 35,8% e 35,1% do total de 247.983 em todo o País. Coerentemente com a distribuição das matrículas e estabelecimentos, no Norte e Nordeste a maior parte dos docentes é vinculada às redes públicas municipais; e no Sul Sudeste e Centro-Oeste, às estaduais.

**Tab. 12**  
**Funções docentes na Educação de Jovens e Adultos, por região - 2005**

Região	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	85,1%	119	60,3%	31,8%	7,9%	14,9%	—	12%	87,6%	0,4%
Norte	74,4%	0,2%	59%	38,3%	2,5%	25,6%	—	19%	80,6%	0,4%
Nordeste	70,3%	0,1%	51,6%	44,2%	4,1%	29,7%	—	5,8%	94%	0,2%
Sudeste	97,5%	0,1%	61,6%	27,4%	10,9%	2,5%	—	44,1%	54,6%	1,3%
Sul	97,2%	—	70%	19,6%	10,4%	2,8%	—	58,1%	36,5%	5,4%
Centro-Oeste	97,3%	—	71,9%	19%	9,1%	2,7%	—	32,9%	66,7%	0,4%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Das 247.983 funções docentes da EJA no País, 211.012 (85,1%) estão na área urbana; e 36.971 (14,9%) na zona rural. A região Nordeste tem o maior número de funções docentes na zona rural (29,7%), e o Sudeste o menor (2,5%). Quanto à responsabilidade administrativa, nota-se que, em todas as regiões, a maioria dos docentes é vinculada às redes públicas estaduais. Já na zona rural, com exceção do Sul, os docentes atuam, em sua maioria, por meio das redes públicas municipais.

No total<sup>12</sup>, são 65.213 funções docentes no primeiro segmento da EJA (1ª a 4ª série); 116.781 no segundo segmento e 77.859 no Ensino Médio; o que equivale, respectivamente: 25,1%, 44,9% e 30%. Estes números se justificam pelo fato de haver mais professores com menos aulas no segundo seguimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em função do maior número de disciplinas e de menor número de classes unidocentes<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, por isso a somatória das funções por nível de ensino (fundamental e médio), cujo resultado é 181.994, supera o número registrado de total de docentes no País 247.983.

<sup>13</sup> As séries iniciais do ensino fundamental têm professores polyvalentes. A partir do segundo segmento – 6º ano – e também no Ensino Médio, atuam professores especialistas.

**Tab. 13**  
**Funções docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, por localização e nível de formação, por região - 2005**

Região	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Completo	Superior Completo	Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Completo	Superior Completo
Brasil	100%	62%	0,1%	0,8%	53,9%	45,2%	38%	1%	5,9%	85%	8,1%
Norte	13,8%	56,3%	0,1%	0,7%	65,6%	33,6%	43,7%	1,8%	3,2%	88,3%	6,7%
Nordeste	60,4%	49,9%	0,1%	1,2%	66,6%	32,1%	50,1%	0,8%	6,7%	85,4%	7,1%
Sudeste	16%	92,4%	—	0,2%	38,7%	61,1%	7,6%	0,4%	0,8%	74,2%	24,6%
Sul	6,1%	95,4%	—	0,3%	26,4%	73,3%	4,6%	1,1%	1,1%	44,3%	53,5%
Centro-Oeste	3,7%	93,2%	0,1%	0,6%	28%	71,3%	6,8%	1,8%	3,7%	66,3%	28,2%

**Nota:** O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Quanto à formação dos docentes<sup>14</sup>, verifica-se diferenças entre as áreas urbanas e rurais. De maneira geral, em âmbito nacional, entre os docentes que atuam no primeiro segmento, a maioria concluiu o Ensino Médio. Nas áreas urbanas, no entanto, há significativo número de educadores (45,2%) que possuem o ensino superior completo, enquanto nas áreas rurais este índice é de apenas 8,1%.

Regionalmente, se consideradas as áreas urbanas, Sudeste, Sul e Centro-Oeste seguem a tendência nacional, e a maioria dos docentes que atuam neste segmento possuem o ensino superior completo. Já no Norte e Nordeste, mesmo nestas áreas a maioria possui apenas o Ensino Médio completo.

<sup>14</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/96), em seu artigo 62 assim determina sobre a formação dos docentes: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso 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".

**Tab. 14**  
**Funções docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, por localização e nível de formação, por região - 2005**

Região	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Completo	Superior Completo	Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Completo	Superior Completo
Brasil	100%	89,9%	—	0,1%	15,2%	84,7%	10,1%	—	0,8%	58,5%	40,7%
Norte	12,8%	79%	—	0,1%	29,5%	70,4%	21%	—	1%	6,9%	28,3%
Nordeste	33,7%	83%	—	0,1%	28,1%	71,8%	17%	—	0,9%	63,9%	35,2%
Sudeste	34,1%	97,1%	—	—	4,3%	95,7%	2,9%	—	—	19,9%	80,1%
Sul	12,2%	96,2%	—	—	5,9%	94,1%	3,8%	—	0,7%	17%	82,3%
Centro-Oeste	7,2%	96,7%	—	—	10,5%	89,5%	3,3%	—	1,4%	29,2%	69,4%

**Nota:** O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Para o segundo segmento da EJA, a desigualdade na formação dos professores é mais acirrada. Enquanto o índice de professores que concluíram o ensino superior é 84,7% nas áreas urbanas, atinge apenas 40,7% na zona rural. Os piores níveis

de formação estão na região Norte, e os melhores, no Sudeste, se consideradas as zonas urbanas. Esta posição se inverte na zona rural, onde a Região Sul apresenta maior índice de docentes com o ensino superior completo, 82,9% contra 80,1% do Sudeste.

**Tab. 15**  
**Funções docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio por localização e nível de formação, segundo a região - 2005**

Região	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Completo	Superior Completo	Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Médio Completo	Superior Completo
Brasil	100%	98,7%	—	—	3,9%	96,1%	1,3%	—	—	19,3%	80,7%
Norte	6,9%	95,9%	—	—	5,8%	94,2%	4,1%	—	—	36,8%	63,2%
Nordeste	16,8%	97%	—	—	8,7%	91,3%	3%	—	—	26,5%	73,5%
Sudeste	51,8%	99,3%	—	—	1,6%	98,4%	0,7%	—	—	1,5%	98,5%
Sul	14,4%	99%	—	—	4,3%	95,7%	1%	—	—	3,6%	96,4%
Centro-Oeste	10,1%	99,2%	—	—	6,4%	93,6%	0,8%	—	—	15,6%	84,4%

**Nota:** O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Em relação ao Ensino Médio, mantêm-se as desigualdades regionais e territoriais. A região Norte apresenta as piores condições na formação dos educadores, e a Sudeste, as melhores, mesmo em relação às áreas rurais e urbanas.

**Tab. 16**  
**Percentual de alunos na Educação de Jovens e Adultos residentes em área rural, que utilizam transporte escolar oferecido pelo poder público estadual e municipal, por localização das escolas, segundo a região - 2005**

Região	Total	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	100%	75,1%	58,1%	40,9%	0,3%	24,9%	16,8%	82,9%	0,3%
Norte	13%	43,5%	56,2%	43%	0,8%	56,5%	17,7%	81,7%	0,6%
Nordeste	62,1%	76,5%	53,8%	46,1%	0,1%	23,5%	10,5%	89,5%	—
Sudeste	15,5%	31,1%	67,7%	32%	0,3%	9,6%	38%	62%	—
Sul	5,7%	84,3%	77,5%	21,8%	0,7%	15,7%	50,6%	44,8%	4,6%
Centro-Oeste	3,8%	82,2%	73,2%	26,4%	0,4%	17,8%	53,7%	46,3%	—

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Em relação ao transporte escolar ofertado pelo Estado, verifica-se divisão de responsabilidade entre as esferas de governo. De maneira geral, os governos estaduais tendem a atender aos alunos matriculados em escolas localizadas nas áreas urbanas, e o poder público municipal atende às unidades em zonas rurais.

**Tab. 17**  
**Percentual de alunos na Educação de Jovens e Adultos residentes em área urbana, que utilizam transporte escolar oferecido pelo poder público estadual e municipal, por localização das escolas, segundo a região - 2005**

Região	Total	Em Escolas Urbanas					Em Escolas Rurais				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	100%	97,3%	—	57,8%	39,9%	2,3%	2,7%	—	34,3%	65%	0,7%
Norte	5,1%	91,3%	—	52,8%	47,2%	—	8,7%	—	21,9%	78,1%	—
Nordeste	18,5%	90,6%	—	51,4%	48,3%	0,3%	9,4%	—	37,5%	62,5%	—
Sudeste	57,8%	99,4%	—	58,9%	39,8%	1,3%	0,6%	—	19,1%	79,5%	1,5%
Sul	9,5%	98%	—	64,3%	34,1%	1,6%	2%	—	67,4%	24,8%	7,8%
Centro-Oeste	9,1%	99,5%	—	59,2%	27,4%	13,4%	0,5%	—	—	100%	—

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2005

Os dados atuais sobre o atendimento de EJA demonstram uma tendência histórica de reprodução das condições da desigualdade. Nas regiões mais pobres, nas zonas rurais, estão estudando os alunos com menor escolarização, provavelmente em razão das suas próprias condições sociais. A estes, atendem os professores com menor escolaridade, através do elo mais fraco da federação, os mais empobrecidos municípios das regiões Norte e Nordeste.





## 6. Limites e possibilidades da noção de universalidade e justiciabilidade dos direitos educativos de jovens e adultos

Tratar a educação de adultos no paradigma dos direitos humanos tem sido uma tendência recente no Brasil. Dentro da noção contemporânea dos direitos humanos, o direito à educação deve ser *Universal* (Todos temos direitos ao acesso à educação de qualidade independente de raça, cor, sexo, idade, classe social, religião); *Indivisível* (Todos temos direito a gozar do direito em sua totalidade, sem ser fracionado ou reduzido); e *Interdependente* - Todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro. Para desfrutar do direito à educação é necessária a garantia de outros direitos fundamentais, como a alimentação e a saúde, por exemplo.

Uma das primeiras características do direito à educação é a sua universalidade. O PIDESC diz nestes termos: “1.- Os Estados Parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação”. Intimamente relacionada com esta característica deve ser dada ênfase à não discriminação<sup>15</sup>.

A educação em todas as formas e em todos os níveis deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade material e acessibilidade econômica, aceitabilidade e adaptabilidade.

*Disponível*: Significa que a educação gratuita (ensino fundamental) deve estar à disposição de todos. A primeira obrigação do Estado é assegurar que existam escolas de ensino fundamental a disposição de todos, o que requer um investimento considerável.

*Acessível*: É a garantia de acesso à educação pública disponível sem qualquer tipo de discriminação. A não-discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não-discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

*Aceitável*: É a garantia da qualidade da educação, está ligada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos professores.

*Adaptável*: requer que a escola se adapte a seus alunos, que a educação corresponda à realidade imediata do educando, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como às realidades mundiais em rápida evolução.

A universalidade dos direitos desenvolve-se em dois níveis: o formal, relacionado à igualdade perante as leis; e o real, que se traduz em ações do Estado para sua efetivação. A seguir, serão apresentados duas situações exemplares para a reflexão sobre os desafios para a inserção da educação de jovens e adultos na noção contemporânea de direitos humanos, que os define como universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana. Além da sua condição de serem exigíveis junto aos sistemas de Justiça –nacional e internacionais–, por estarem inscritos em leis e outras normas jurídicas; e terem sua concretização assegurada como dever do Estado, por meio de políticas públicas

### A. O acesso à educação escolar nas prisões

A população carcerária brasileira é constituída por cerca de 300 mil pessoas, sendo que mais de 70% não concluíram o Ensino Fundamental, e outros 10,5% são com-

<sup>15</sup> A Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino entende por discriminação: 1.- “ [...] toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no gênero, no idioma, na religião, nas convicções políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento que tenha por finalidade destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera de ensino, e em especial: a) excluir um indivíduo ou um grupo do acesso aos diversos graus e tipos de ensino. b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo. c) [...] instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para indivíduos ou grupos. d) Colocar um indivíduo ou um grupo em uma situação incompatível com a dignidade da pessoa humana.

pletamente analfabetos. Apesar de demanda potencial para os cursos de educação de jovens e adultos, apenas 17% estudam no sistema penitenciário nacional.

Não há informações precisas sobre a oferta da educação escolar e profissionalizante no País. A execução das penas, portanto, a organização e gestão das unidades prisionais, são de responsabilidade dos governos estaduais, e não há a centralização dos dados de oferta e demanda das atividades educativas nos presídios, o que impossibilita traçar um panorama geral da situação.

Apenas a partir de 2005 o Ministério da Educação aproximou-se do tema para, em parceria com o Ministério da Justiça, promover seminários regionais, com a participação de gestores estaduais e representantes de organizações da sociedade civil, com a finalidade de construir diretrizes para a educação nas penitenciárias. Até dezembro de 2006 o documento formulado estava em tramitação no Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; e não havia previsão para sua ratificação.

De maneira geral, pelas reduzidas informações disponíveis, conclui-se que a educação no sistema prisional tem sido realizada com ações pontuais e descontínuas, muitas vezes alocadas entre as ações de cunho social e filantrópico. Isto vale tanto para os processos de formação da educação básica, como também o ensino profissionalizante.

Os estados adotam procedimentos técnicos, administrativos e pedagógicos diferenciados, conforme aponta estudo realizado em 2004 pela Consultoria Legislativa da Câmara Federal de Deputados, citando pesquisa realizada em 1997 pelo Ministério da Justiça, por solicitação da comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, sobre a “situação da educação nos estabelecimentos penais”.

De acordo com a pesquisa, apenas Tocantins e Espírito Santo afirmavam não oferecer Ensino Fundamental nas prisões. Havia Ensino Médio, sempre efetivado por meio de exames de certificação, nas penitenciárias do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia, Ceará, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Acre; em São Paulo e Goiás. A responsabilidade pela efetivação das atividades é muito variada, e nota-se tendência de partilha entre ações governamentais e outras empreendidas por organizações da sociedade civil ou empresas.

Ainda de acordo com a pesquisa, a responsabilidade administrativa era assumida por diferentes órgãos governamentais - secretarias estaduais de educação e ou secretarias responsáveis pela administração do sistema penitenciário. Em estudo realizado pelo Ministério da Justiça em 2003, 83% dos governos estaduais afirmaram haver convênios entre o sistema prisional e as secretarias da educação; no entanto, não informaram qual o tipo de parceria existente. A observação empírica demonstra que, em geral, trata-se apenas da aplicação do exame de certificação, sem que os órgãos gestores da educação pública se envolvam no processo de preparação dos estudantes.

No interior dos próprios estados também há variação na gestão e promoção das atividades educativas. Em São Paulo, por exemplo, a realização da educação nas

penitenciárias está formalmente sob a responsabilidade da Fundação de Amparo ao Preso – Funap, mas na prática esta instituição atua em 85 das 134 unidades prisionais. Nas demais, tal atribuição está a cargo de ONGs ou de redes municipais de ensino das cidades onde estão localizados os presídios. Na ausência de orientação geral por parte do estado, as direções de unidades têm autonomia para decidir sobre o tema.

A participação do setor privado também variava em todos os estados, mas na maior parte deles havia convênios com entidades vinculadas às federações de empresas privadas, para atividades de ensino profissionalizante. Também era marcante a presença do ensino à distância com base no material elaborado pela Fundação Roberto Marinho, instituição vinculada à maior empresa de comunicação do País: organizações Globo.

A ausência de diretrizes para a educação no sistema prisional também provoca a imprecisão na garantia de financiamento. Quando há vinculação aos sistemas formais de ensino, é feito o repasse por matrícula. No caso de gestão autônoma ao sistema oficial, pode-se utilizar os recursos do Fundo Penitenciário Nacional (Lei Complementar nº 79/1994), que é constituído por recursos federais advindos de diversas fontes. Ocorre que este recurso, repassado pela União aos estados, é destinado a outras inúmeras realizações no sistema prisional, entre elas “programas de assistência jurídica aos presos e internados carentes” e construção, reforma, ampliação de estabelecimentos penais; como demonstra a realidade, e a educação não tem sido priorizada. Também deve haver alocação de verbas estaduais, mas não há orientação sobre valores ou parâmetros mínimos.

O que tem sido chamado de autonomia dos estados, e também das direções de unidades prisionais na condução das atividades educativas, muitas vezes tem se transformado em arbitrariedade e descaso para com a realização dos direitos educativos das pessoas encarceradas. Conforme depoimentos<sup>16</sup> de egressos do sistema penitenciário e educadores, a escola na prisão enfrenta obstáculos impostos cotidianamente, como a suspensão injustificadas de aulas, horários incompatíveis com as atividades de trabalho, empecilhos para a liberação dos educandos dos pavilhões para a escola, entre outros.

Da perspectiva formal, a educação de adultos encarcerados está estabelecida, em âmbito internacional, nas “Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros”, elaborado no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinqüentes, realizado em Genebra, em 1955, estabeleceu uma garantia específica à educação nas prisões. Em que pese este documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, as orientações previstas neste são restritivas, e não afirmam o caráter universal deste direito.

Em documentos internacionais mais recentes, como a Declaração de Hamburgo, 1997, a abordagem do direito à educação de pessoas presas avançou, afirmando-se expressamente a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos” (item 11) e no “Plano de Ação

<sup>16</sup> Ver boletim eletrônico Ebulição. Ação Educativa, nº 19, julho 2006. Disponível em [www.acao-educativa.org](http://www.acao-educativa.org)

para o futuro”, aprovado neste encontro, no item 47, o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem: a) proporcionando a todos os presos informação sobre os diferentes níveis de ensino e formação, e permitindo-lhes acesso aos mesmos; b) elaborando e implementando nas prisões programas de educação geral com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem; c) facilitando que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos docentes e fomentando iniciativas para conectar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela. (Declaração de Hamburgo, 1997, tema 8, item 47)”.

No Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* não traz nenhuma referência à educação de jovens e adultos presos. A abordagem específica da educação nas prisões foi estabelecida na Lei de Execução Penal - LEP (Lei Federal 7210/84).

Neste documento, a assistência educacional do preso é expressamente prevista como um direito no inciso VII, do artigo 41. Contudo, ao especificar nos artigos 17 a 21<sup>17</sup> como se dará a assistência educacional, observa-se certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não se encontram no sistema prisional: apenas o Ensino Fundamental foi previsto como obrigatório, não sendo afirmada a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que viola normas constitucionais que postulam como dever do Estado a *“progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”* (artigo 208, inciso II) e o *“acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”* (artigo 208, inciso V) .

Além disto, nos artigos da LEP é possível identificar uma forte valorização do trabalho em detrimento ao direito à educação: o artigo 126 assegura a remição penal através do trabalho, mas não garante à educação<sup>18</sup> o mesmo benefício. Esta valorização do trabalho frente à educação, além de não incentivar a procura por escolarização, reforça a sua descaracterização como um direito, colocando a educação formal como um privilégio, um plus concedido aos detentos.

A valorização do direito ao trabalho frente à educação traz também como consequência um maior estímulo à educação como mecanismo de acesso e preparo para o mercado de trabalho, em detrimento de outros objetivos do direito à educação, como desenvolvimento pessoal ou a formação para a cidadania.

Além da LEP, a educação nas prisões foi também abordada no Plano Nacional de Educação e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O *Plano Nacional de Educação* estabeleceu em sua 17ª meta que, no período de 10 anos, os poderes públicos deverão: *“Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5*

<sup>17</sup> Artigos 17 a 21 da lei 7210/84: “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição; as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”

<sup>18</sup> Neste tema, é também relevante apontar que hoje é matéria de discussão no Congresso Nacional a remição da pena pela educação (Projeto de Lei 5189/05). Este pode ser um importante passo para o fortalecimento e universalização do direito à educação nas prisões, segmento tão marginalizado e discriminado em nossa sociedade.

(financiamento pelo o MEC de material didático-pedagógico) e nº 14 (oferta de programas de educação à distância)”.<sup>19</sup>

Já no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, a meta 26 determina que os Poderes Públicos deverão: “apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários”.

De maneira geral, as normas referentes à educação penitenciária deixam margem a interpretações ambíguas, tanto na afirmação do direito educativo, como em relação à responsabilidade por sua implementação. Os textos fazem insistentes referências à parceria entre Estado e sociedade civil.

Se, de um lado isto pode ser positivo, uma vez que possibilita o controle social sobre o ambiente prisional, geralmente fechado em rígidas estruturas hierárquicas; de outro tende a estimular a transferência da responsabilidade do Estado para as organizações civis, muitas vezes impossibilitando a correlação com o sistema de ensino oficial.

## B. Judicialização dos direitos educativos

A estratégia de acessar o sistema de justiça para garantir direitos educativos de pessoas jovens e adultas tem sido pouquíssimo utilizada. Pesquisa<sup>19</sup> realizada pela ONG Ação Educativa, referente ao comportamento do Poder Judiciário da cidade de São Paulo frente às demandas por Educação Básica, revelou que das 115 ações civis públicas movidas pelo Ministério Público Estadual, entre 1996 e 2005, apenas três eram relacionadas à educação de jovens e adultos.

Das 115 ações civis públicas propostas, 37 ações (74%) referiam-se ao tema do acesso à educação, dentre as quais as três ações para exigir a gratuidade para a realização do Exame Supletivo .

Nas ações, o Ministério Público pediu que o Estado não cobrasse qualquer tipo de taxa de inscrição, afirmando que esta exigência acarreta prejuízos a inúmeras pessoas que não possuem recursos financeiros e fere a Constituição Brasileira, por limitar o acesso ao Ensino Supletivo. Supletivamente, pediu a imposição de multa em caso de descumprimento de pedido.

A única delas já julgada (processo nº 778/97) foi considerada favorável ao pedido do Ministério Público em 1ª e 2ª instâncias. Apenas a aplicação da multa não foi aceita pelo Tribunal de Justiça (2ª instância). A Justiça entendeu ser ilegítima a cobrança de taxa tendo em vista o caráter público e gratuito da educação.

As outras duas ações ainda aguardam decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo. Ambas tiveram pedido liminar concedido, mas posteriormente cassado pelo próprio TJ-SP. Contraditoriamente, em 1ª instância uma delas foi julgada procedente e outra não. No primeiro caso (processo nº 053.01.001131-8, de 1998), a Justiça reconheceu que a ação era procedente e que havia imunidade constitucional em favor do candidato, já que o ensino é gratuito. No segundo (processo nº 385/99), a Justiça entendeu que o exame supletivo não pode ser enquadrado no conceito de

<sup>19</sup> O levantamento das informações foi realizado entre agosto de 2004 e maio de 2005, e constatou que, das 188 ações civis públicas apresentadas pela Promotoria de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e Juventude, na cidade de São Paulo, 115 referem-se à educação (61,2% do total). Foram examinadas decisões da Primeira Instância, proferidas por um juiz singular da cidade de São Paulo, e decisões da Segunda Instância, do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, determinadas através de votos de, pelo menos, três desembargadores.

ensino, tratando-se apenas de documento que reconhece a “*habilitação exigida nas matérias de 1º e 2º graus*” (ensinos fundamental e médio respectivamente).

O comportamento do poder Judiciário diante das demandas expostas revela dois obstáculos para a concretização do direito à educação por meio da intervenção judicial. O primeiro deles é a aparente falta de critérios objetivos para o posicionamento dos juizes. Não há justificativa para que as mesmas solicitações sejam tratadas de forma tão diversa por diferentes juizes, a ponto de um deles não considerar o exame supletivo como parte do sistema de ensino. Seria plausível esperar que o poder Judiciário agisse com base em premissas comuns, sobretudo em relação a temas que estão dispostos em normas constitucionais, ou infra-constitucionais, como é o caso do exame supletivo, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Capítulo III, artigo 38.

O segundo obstáculo é em relação ao período de julgamento. Há ações de 1998 e 1999 que ainda não foram julgadas. Em que pese o fato de terem perdido seu objeto, em virtude do estabelecimento da gratuidade desse exame, demandas desta natureza são incompatíveis com os períodos de julgamento do poder Judiciário, pois requerem decisões imediatas, sob pena de tornarem-se ineficazes para o objeto em questão, que envolve, inclusive, prazos limitados de inscrição.

Há ainda algumas hipóteses para a ausência de demanda judicial pela educação de jovens e adultos. Uma primeira hipótese relaciona-se à formulação do artigo 208 da Constituição Federal, Capítulo III, que afirma o dever do Estado em relação à Educação Básica. A redação deste artigo leva, por vezes, a uma equivocada interpretação de que a obrigação do Estado é garantir apenas o Ensino Fundamental para pessoas de 7 a 14 anos, previstos como direitos públicos subjetivos<sup>20</sup> no § 1º do artigo 208. Em relação aos demais níveis e modalidades de ensino afirma-se que são meras normas programáticas<sup>21</sup>.

Em relação à modalidade de ensino destinada aos “jovens e adultos”, este equívoco de interpretação é reforçado pela emenda constitucional 14/96 e suas alterações ao inciso I do artigo 208, que priorizou a educação fundamental para pessoas de 7 a 14 anos<sup>22</sup>. As alterações constitucionais repercutiram na Lei 9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Recorrendo à prerrogativa de veto do Presidente da República, o Governo excluiu o inciso II do parágrafo 1º do artigo 2º da Lei 9424/96, que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do Fundef. Desta forma, ao focar os recursos públicos no grupo etário dos 7 aos 14 anos, restringiu o financiamento da educação para jovens e adultos por meio do recursos do Fundef (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998), fragilizando ainda mais a implementação desta modalidade de ensino.

Em parecer emitido em 6/11/1997, o jurista Fábio Konder Comparato atestou a inconstitucionalidade da Emenda 14/96 e reafirmou a obrigação do Estado em relação à educação: “*O Poder Executivo obrou manifestamente contra a Constitui-*

<sup>20</sup> Direito público subjetivo: “é a pertinência de um bem da vida a alguém”. Fábio Konder Comparato, *Afirmção histórica dos direitos humanos*, 2ª ed., São Paulo, Saraiva, 2001, p. 58.

<sup>21</sup> A expressão *normas programáticas* é utilizada na doutrina para afastar a exigibilidade judicial dos direitos sociais nos tribunais. Afirma-se que o conteúdo destas normas não é jurídico, mas político. Para uma melhor distinção sobre normas programáticas, conferir José Afonso da Silva, *Aplicabilidade das normas constitucionais*, 6ª ed., São Paulo, Malheiros Ed., 2002.

<sup>22</sup> Em fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos de duração, sendo obrigatória a matrícula de crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos.

*ção, quando, ao sancionar a Lei n 9.424 (...) o Presidente da República se escusa de cumprir o mandamento constitucional definidos de um direito humano, sob alegação de incompetência burocrática” (Comparato, 1997).*

Priorizar o Ensino Fundamental e dar-lhe mais garantias não significa que o Estado esteja obrigado apenas em relação a este nível de ensino. Pelo contrário, conforme se lê no *caput* do artigo, o dever do Estado para com a educação foi assegurado em todos os níveis e modalidades de ensino. A referência a “obrigatório” no 208, I, não se refere ao dever do Estado, visto que este já foi mencionado no *caput* do artigo. Ao especificar que o Ensino Fundamental é “obrigatório” ressaltou-se o dever dos pais de matricularem seus filhos no Ensino Fundamental, sob pena de sofrer as sanções previstas em normas específicas para a matéria<sup>23</sup>.

Pode-se ainda mencionar que, a focalização das políticas educacionais no Ensino Fundamental, contribuiu para que o acesso aos demais níveis e modalidades não seja socialmente incorporado como direito.

Além destas hipóteses sobre a redação do artigo 208 da Constituição Federal, o reforço do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei.8069, de 13/07/1990) na afirmação dos direitos de crianças e adolescentes em muito contribuiu para uma maior exigibilidade do ensino infantil e fundamental. Não seria exagero afirmar que toda a mobilização social em torno da elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente, aliada aos mecanismos de proteção ali previstos – como os conselhos tutelares -, e ainda a pressão dos organismos internacionais em defesa da infância e da adolescência, contribuíram para a ampliação da assimilação dos direitos deste grupo.

Por fim, cabe ressaltar que, em São Paulo, todas as demandas por educação estão localizadas na Promotoria de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e Juventude, o que demonstra que a educação ainda é socialmente reconhecida como um direito destinado apenas a crianças e adolescentes, e não universal, como preconiza a Constituição Brasileira e as normas internacionais de Direitos Humanos.

<sup>23</sup> Estatuto da Criança e Adolescente (L. 8089/90, artigo 249).





# 7. A ação dos diversos níveis de governo

## O Governo Nacional

### 1. O governo Fernando Henrique (1995/1998/2002)

Considerando o governo de Fernando Henrique Cardoso, até 2002, a principal iniciativa do governo federal dirigida à EJA foi o apoio ao Programa Alfabetização Solidária. Foi concebido em 1996 no âmbito do Conselho do Comunidade Solidária, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República com a função de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. Em novembro de 1998 o Programa constituiu personalidade jurídica de sociedade civil sem fins lucrativos e passou a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária – AAPAS.

Mesmo assumindo a configuração de uma organização da sociedade civil, continuou mantendo fortes vínculos com o governo federal, que até fins de 2002 respondeu pela maior parcela dos recursos empregados no Programa. Estudos demonstram que em 2001, a AAPAS teria recebido 97,2% dos recursos do MEC destinados à alfabetização de jovens e adultos. (Di Pierro, 2003 p. 31).

Além da “parceria” com o Governo Federal, o programa contava também com doações de pessoas físicas e jurídicas, por meio da campanha “Adote um Aluno”, amplamente difundida nos meios de comunicação através de peças publicitárias com a participação de artistas conhecidos do público brasileiro. Empresas públicas ou privadas também subsidiavam o PAS cobrindo custos de materiais impressos ou eventos, ou cedendo descontos em produtos ou serviços.

Instituições públicas e privadas de ensino superior participavam realizando capacitação e acompanhamento dos educadores e coordenadores pedagógicos. Professores e estudantes universitários envolvidos nessas atividades recebiam bolsas pagas pelo Programa.

Até junho de 2002, último ano do monopólio deste programa no âmbito das iniciativas do governo federal, o PAS tinha atendido cerca de 3 milhões de alunos em 2.010 municípios, com o apoio de 101 empresas e instituições parceiras. Desse total, 5% foram atendidos nos grandes centros urbanos. Nesse processo, 135 mil alfabetizadores foram capacitados por 204 instituições de ensino superior.

De um lado, ainda que pesem as contradições entre o caráter público e privado do PAS, e as implicações éticas de sua relação com o Estado no tocante à utilização de recursos públicos até 2002, sua trajetória institucional pode ser considerada um caso exemplar da transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade civil. O vácuo deixado pela insuficiência de políticas públicas nacionais de alfabetização de jovens e adultos tendeu a ser ocupado por iniciativas locais, em geral concretizadas por meio de parcerias entre governos municipais e organizações da sociedade civil.

Além dessas iniciativas, conforme Di Pierro (2003) destacaram-se também neste período, outros programas, como o Plano Nacional de Qualificação do

Trabalhador – Planfor, que foi criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e vem sendo desenvolvido por meio de parcerias entre organismos governamentais – secretarias da educação e trabalho - e organizações da sociedade civil – instituições de ensino profissionalizantes, organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –Pronera, criado em 1998 e concebido por uma articulação entre Conselho de Universidades Brasileiras– CRUB e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, que passou então a compor a gestão tripartite do projeto.

E, por fim, também o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos denominado inicialmente *Recomeço* foi criado em 2001 para apoiar com recursos financeiros estados das regiões Norte e Nordeste, além de municípios de micro regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH inferior a 0.5), identificados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1998.

Por outro lado, emergiram novos atores sociais, como empresas e fundações empresariais; sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores, que passaram a realizar cursos de alfabetização e elevação de escolaridade para trabalhadores analfabetos ou pouco escolarizados não atendidos pelas ações governamentais.

### **O governo Lula (2003/2006)**

Em janeiro de 2003, tomou posse o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores – PT, com o apoio de partidos de diversas orientações ideológicas. Ainda nos primeiros dias de janeiro, o Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de adultos seria uma prioridade da nova administração. Para configurar as estratégias de atuação, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, reuniu-se com pesquisadores, militantes e organizações da sociedade civil que atuam na área. Não houve a adoção de uma única metodologia, ao contrário, o governo federal passou a apoiar programas já em andamento, inclusive o Alfabetização Solidária, reafirmando assim a intenção de prosseguir nas parcerias com organizações da sociedade civil, empresas, instituições de ensino superior e pesquisa, além de governos estaduais e municipais.

Ao contrário do Programa Alfabetização Solidária, que transferia para a sociedade civil a responsabilidade por um direito que só pode ser realizado pela ação efetiva do Estado, o Brasil Alfabetizado constitui-se como programa de Governo. As informações referentes aos convênios estabelecidos e abrangência do programa são disponibilizadas na página eletrônica do Ministério da Educação, o que, em tese, facilita o monitoramento social sobre o programa.

Como veremos a seguir, estes mecanismos não têm garantido a confiabilidade das informações referentes ao desenvolvimento do projeto, tampouco em relação a seus resultados efetivos.

Ao lado do Brasil Alfabetizado, a política para educação de jovens e adultos do atual governo propôs alterações, mas manteve em linhas gerais os programas Plano Nacional de Qualificação; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; e o programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Este último, em 2003, teve seu “nome-fantasia” alterado de Recomeço para Fazendo Escola.

Novas iniciativas que contemplam o aumento da escolaridade de jovens e adultos foram conformadas, envolvendo o Ministério da Educação e outras instâncias do Governo Federal e destinadas a atender segmentos específicos. Dentre estas iniciativas destacam-se o Pró-Jovem, sobre o qual serão apresentadas informações detalhadas a seguir.

No âmbito do programa Brasil Alfabetizado há ainda parcerias com outros órgãos do próprio governo federal que visam atender grupos populacionais, como é o caso do projeto Saberes das Águas, desenvolvido em conjunto por Ministério da Educação, Secretaria Especial de Agricultura e Pesca (Seap) e Agência Espanhola de Cooperação, e dirigido a pescadores da região do médio São Francisco, no estado da Bahia. No mesmo sentido, há ainda o projeto Educando para a Liberdade, apoiado pelo Governo do Japão e desenvolvido conjuntamente pela UNESCO no Brasil, MEC e Ministério da Justiça, com o objetivo de oferecer alfabetização para as pessoas encarceradas, além de criar diretrizes nacionais para a educação no sistema penitenciário.

Ressalta-se ainda que a partir de 2003 houve significativa alteração na estrutura técnico-administrativa ocorrida no Ministério da Educação, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Este órgão passou a centralizar as políticas educacionais de educação de jovens e adultos, reconhecendo as especificidades de seu público, que exigem, portanto, estratégias diferenciadas daquelas geralmente implementadas nos sistemas regulares de ensino. (Ver [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Para este trabalho, são apresentados em detalhe os programas Brasil Alfabetizado, Fazendo Escola/Recomeço, Pronera e ProJovem em função de seu caráter exemplar na caracterização da política nacional de educação de jovens e adultos.

## **Brasil Alfabetizado**

Lançado pelo governo federal em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, tem por objetivo a alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais. Os documentos oficiais afirmam que este programa “pretende ser um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida” ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Conforme as Resoluções nº 22 (20/abr/2006) e nº 31 (10/ago/2006), o Programa funciona por meio de parcerias que podem ser estabelecidas com órgãos de governos estaduais, municipais ou do Distrito Federal, e também com entidades da sociedade civil e instituições de ensino superior.

No caso de estados, municípios de distrito federal, os recursos são repassados mediante transferência direta, após a aprovação dos planos pedagógicos e cadastramento de alfabetizandos e de alfabetizadores.

As organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior têm os repasses financeiros assegurados por meio da celebração de convênios ou termo de parceria, além da aprovação dos planos pedagógicos e cadastro dos alfabetizadores e alfabetizandos.

Para as duas formas de parceria são previstos dois tipos de repasse financeiro. Um referente à remuneração do alfabetizador, denominada “bolsa”, no valor de R\$ 120,00 (US\$ 55,3) por mês, por turma. Este valor pode ser ampliado como acréscimo de R\$ 7,00 (US\$ 3,2) por mês por alfabetizando, sendo que o número máximo de alunos por turma deve ser 25. Dessa forma, o valor total máximo, por turma, para 8 meses de curso, é R\$ 2.360,00 (US\$ 1.087,6).

Há ainda previsão de valor diferenciado – R\$ 150,00 (US\$ 69,1)– para os alfabetizadores que atenderem alfabetizandos com necessidades educacionais especiais, ou em condição de privação de liberdade ou em cumprimento de medidas socioeducativas.

O segundo repasse de recursos é destinado à formação dos alfabetizadores – também de responsabilidade dos parceiros. Estão previstos R\$ 40,00 (US\$ 18,4) por alfabetizador para a formação inicial, e mais R\$ 10,00 (US\$ 4,6)/alfabetizador para a formação continuada, para o período de 8 meses de curso.

A duração do curso é determinada pelos parceiros, em função do plano pedagógico, podendo variar de 6 a 8 meses. Também a metodologia a ser utilizada, bem como o material didático e toda a infra-estrutura necessária ao curso, são de responsabilidade das instituições ou governos parceiros.

O MEC também recomenda que as classes tenham no mínimo de 15 e máximo de 25 alunos, e que a carga horária diária seja de duas horas, dez horas-aula/semana, totalizando, no mínimo, 200 horas-aula por curso.

Abaixo, os dados de investimentos nas ações nacionais de alfabetização entre 2000 e 2005, respectivamente por meio dos programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado.

**Tab. 18**  
**Orçamento programa Alfabetização Solidária**

Ano	Valor
2000	R\$ 6,4 milhões US\$ 2,9 milhões
2001	R\$ 78,6 milhões US\$ 36,2 milhões
2002	R\$ 123,2 milhões US\$ 56,8 milhões

Fonte: MEC/Secad 2006

**Tab. 19**  
**Orçamento e atendimento do programa Brasil Alfabetizado**

Ano	Jovens e adultos alfabetizando	Municípios atendidos	Orçamento
2003	1.668.253,00	2.729	R\$ 162 milhões US\$ 74,6 milhões
2004	1.717.229,00	3.554	R\$ 167 milhões US\$ 76,9 milhões
2005	1.969.216	4.200	R\$ 203 milhões US\$ 93,5 milhões

Fonte: MEC/Secad 2006

Os dados orçamentários revelam que os investimentos cresceram mais de 30 vezes no período de 2000 a 2005. No entanto, esta ampliação não significa que o Programa Brasil Alfabetizado esteja cumprindo plenamente seus objetivos.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2005, por exemplo, indica que houve redução na queda anual da taxa de analfabetismo absoluto de 0,5% em 2001 para 0,3% em 2005.

**Tab. 20**  
**Taxa analfabetismo pessoas com 10 anos ou mais**

Ano	Norte (urbana)	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil	Varição
2001	9,7	22,2	6,8	6,4	9,2	11,4	—
2002	9,1	21,4	6,5	6,1	8,7	10,9	0,5
2003	9,3	21,2	6,2	5,8	8,5	10,6	0,3
2004	8,9	20,6	6,1	5,7	8,3	10,4	0,2
2005	8,2	20,0	6,0	5,4	8,0	10,2	0,2

IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2001, 2002, 2003, 2004, 2005.

Se considerado apenas o período de vigência do programa Brasil Alfabetizado (2003-2005), verifica-se que a redução do analfabetismo foi de 0,4%. Este índice varia regionalmente, e a maior redução aconteceu no Nordeste (1,2%), Norte (0,9%), Sudeste (0,2%), Sul (0,4%), Centro-Oeste (0,5%); e o total nacional é de 0,4%.

De acordo como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), órgão responsável pelo permanente processo de avaliação do programa, o baixo impacto do programa Brasil Alfabetizado demonstra que não está suficientemente focalizado no seu público-alvo – a parcela da população que registra analfabetismo absoluto (Dantas, 2006).

Segundo informações do MEC, no final de 2005, 43% dos alfabetizandos que participavam do programa não eram analfabetos absolutos ao ingressarem. A informação é confirmada pelo relatório elaborado no período de outubro de 2004 a março de 2005, contendo avaliação da implementação dos programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, em municípios dos estados de Alagoas; Goiás; Mato Grosso do Sul; Paraíba; Piauí; Rio de Janeiro<sup>24</sup>.

O documento afirma que, nas turmas observadas, a maioria dos educandos já tinha passado por outros programas de alfabetização e havia alunos não-analfabetos, assim como outros que estão há anos em processo de alfabetização com a mesma professora.

De acordo com o relatório a permanência das mesmas pessoas nas classes de alfabetização indica três possibilidades:

- a) os programas não estão sendo efetivos em sua tarefa alfabetizadora; b) não há oferta de continuidade para os jovens e adultos recém-alfabetizados, que, para não perderem o contato com a leitura e a escrita, mantêm-se nessas classes; c) os alunos (por serem mais velhos) atribuem às classes de alfabetização um sentido muito mais socializador do que educativo, na medida em que essa é a única oferta pública de atividades comunitárias/coletivas (Abramovay e Andrade, 2006, p. 129).

Ao lado da ausência de pessoas analfabetas absolutas, também foi constatado reduzido número de alunos por turma: em média, de 7 a 10 alfabetizandos. O estudo de Abramovay e Andrade (2006) indica que esta situação pode ser explicada por um conjunto de fatores, entre eles a implantação de salas sem prévia verificação de demanda e superposição de programas de alfabetização nos municípios, que não se articulam entre si. Na prática, constatou-se quase que uma disputa pelos alunos.

Do ponto de vista pedagógico e também administrativo, não há articulação desses programas entre si – quer seja entre as entidades conveniadas, ou destas com os governos municipais ou estaduais, ou ainda com o MEC. Os parceiros do Brasil Alfabetizado agem de maneira autônoma e, com frequência sequer enviam os dados cadastrais exigidos pelo governo federal para o acompanhamento dos projetos por parte do MEC, notadamente em relação ao número de alunos por turma e processos de avaliação dos educandos.

A avaliação dos alunos no processo de alfabetização, por sua vez, demonstrou ser feita com muita subjetividade, havendo inclusive entendimentos diversos sobre o que seja uma pessoa alfabetizada. O consenso entre alfabetizandos e alfabetizadores entrevistados é a duração do curso, estabelecida entre seis ou oito meses, é insuficiente. (Abramovay e Andrade, 2006, p. 152-153)

<sup>24</sup> O estudo foi realizado no âmbito do convênio firmado entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o apoio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

No entanto, a baixa capacidade do programa de alfabetizar, não pode ser creditada apenas à sua duração. Há indicativos que a qualidade do curso não é insatisfatória por outros motivos.

O relatório citado aponta que os dados de escolaridade indicam sensível melhora no nível escolar dos alfabetizadores em relação àqueles que atuavam em campanhas de alfabetização anteriores: mais de 80% tem Ensino Médio completo ou curso normal; 10% concluiu ou está cursando o ensino superior e 5% tem Ensino Fundamental completo.

Esta elevação no grau de escolaridade do professor, no entanto, não vem sendo acompanhada pela formação específica para o exercício de sua função como alfabetizador. O estudo realizado em municípios dos estados de Alagoas; Goiás; Mato Grosso do Sul; Paraíba; Piauí; Rio de Janeiro constatou que nem mesmo a formação prevista para iniciar o trabalho tem sido realizada por todos os parceiros, sob a alegação de insuficiência nos recursos.

Também, a possibilidade de serem adotadas distintas fundamentação teórico-metodológica para a formação dos professores “faz com que o Brasil Alfabetizado tenha inúmeras faces e nenhuma delas parece estar de fato adequada à realidade dos sujeitos atendidos”. (Abramovay e Andrade, 2006, p. 144).

Na prática, cada alfabetizador conduz o curso de acordo com suas opções próprias que, em geral, não refletem a tentativa de responder às especificidades inerentes à EJA. Um bom exemplo dessa prática está no material didático utilizado: a maioria dos alfabetizadores utiliza cartilhas de alfabetização apropriadas para crianças, sem qualquer adaptação ou mediação para o público jovem e adulto. (Abramovay e Andrade, 2006, p. 151)

Por fim, a ineficácia do Brasil Alfabetizado, tanto do ponto de vista do reduzido número de alunos em suas classes, quanto em relação ao fraco impacto na elevação dos níveis de alfabetização do País, está associada à falta de oportunidades para a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, alfabetizandos e alfabetizadores entrevistados criticam sobretudo as redes públicas estaduais, que não se articulam com governos locais como forma de garantir os dois segmentos da EJA. Alguns educadores destacaram ainda a necessidade de articular a continuidade de estudos de jovens e adultos com a educação profissional.

Embora a integração ou articulação com outras iniciativas sociais dirigidas a jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade seja um dos critérios definidos para a priorização do estabelecimento de parcerias (Resolução N° 22/2006, art. 12), nem mesmo o programa Fazendo Escola que tem justamente o objetivo de estimular a continuidade dos estudos das pessoas jovens e adultas e é vinculado ao governo federal, foi apropriado pelos governos locais para este fim.

Mas, o reduzido número de alunos nas salas do Brasil Alfabetizado, o que sugere falta de estímulo para freqüentar o programa, também está associado à precariedade das condições de sua implantação. Entre as principais reclamações de educandos e educadores entrevistados, como fatores que dificultam a permanência dos alunos,

estavam a falta de material didático, merenda e óculos; e ainda à inadequação física dos espaços utilizados – iluminação insuficiente, falta de banheiros próximos, cadeiras quebradas, falta de água para beber etc.

Este conjunto de fatores indica que os recursos alocados têm sido insuficientes, tendo em vista que o público a ser atendido encontra-se nas condições socioeconômicas mais frágeis o que, obviamente se reflete nas comunidades onde estão inseridos. Nesse sentido, é preciso prever apoio para garantir infraestrutura mínima para o funcionamento das salas.

Contraditoriamente, a fragilidade socioeconômica das comunidades também é apontada como fator que induz à permanência dos alunos nas turmas, como forma de garantir a remuneração do educador, também ele um membro pobre da comunidade.

Nesse sentido, o programa Brasil Alfabetizado não tem contribuído para a melhoria das condições de vida das comunidades. Para Abramovay e Andrade (2006) isto ocorre em virtude da falta de articulação do Programa com iniciativas de combate à pobreza e garantia de outros direitos, como moradia, saneamento básico, transporte, segurança alimentar, entre outros.

### O público do Brasil Alfabetizado

Os indicadores que demonstram a dificuldade do Brasil Alfabetizado em atingir aquele que é seu público prioritário – as pessoas que não sabem ler ou escrever completamente -, sugere a necessidade de focalização. Mas em quem focalizar? Quais são as comunidades ou grupos? Onde estão? Como estimulá-los a integrar o programa?

Atualmente, o Brasil Alfabetizado disponibiliza os índices de analfabetismo, por município o que, como vimos, tem sido insuficiente para orientar a ação das entidades ou governos no planejamento e formatação da implementação do programa, no sentido de ajustar oferta em relação à demanda.

No exercício de 2005, a região Nordeste concentrava o maior número de alfabetizandos em relação ao total atendido pelo Projeto – 69,8%; e a região Centro Oeste, tinha o menor número (4,6%)

**Tab. 21**  
**Distribuição dos educandos pelas regiões**

Região	Alfabetizandos	%
Brasil	1.964.730	
Norte	163.202	8,3
Nordeste	1.371.800	69,8
Sudeste	241.021	12,3
Sul	98391	5,0
C.Oeste	90316	4,6

Fonte: MEC/Secad. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).



No mesmo ano, o programa atendia a um maior número de mulheres (57,57%) que homens (42,43%). A população afrodescendente predominava entre os educandos (72,10%), sendo que 57,59% se auto-declarava parda, e 14,51% negra; e 23,85% branca e 2,15% amarela.

**Tab. 22**  
**Perfil dos alfabetizados – Sexo; raça/etnia; localidade;**  
**situação de emprego - 2005**

Região	Sexo		Raça/etnia				Local		Emprego		
	Fem	Masc	Amarel	Branca	Indígena	Negra	Parda	Rural	Urbana	Empregado	Desempreg.
Brasil	57,57	42,43	1,90	23,85	2,15	14,51	57,59	40,44	59,56	76,71	23,29
Norte	57,16	42,84	2,03	12,14	2,9	11,37	71,56	45,24	54,76	76,03	23,97
Nordeste	55,74	44,26	2,07	20,06	1,97	14,76	61,14	44,88	55,12	78,01	21,99
Sudest	61,77	38,23	1,31	33,22	1,93	18,69	44,84	23,44	76,56	70,71	29,29
Sul	66,46	33,54	1,21	67,97	1,01	9,17	20,65	32,24	67,76	83,65	16,35
C.Oest	65,23	34,77	1,55	29,39	5,38	10,98	52,70	18,63	81,37	66,55	33,45

Fonte: MEC/Secad. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

A maior parte (59,56%) residia em regiões urbanas; estava empregada (76,71%); e tinha entre 35 e 39 anos (11,98%), embora o programa registrasse número muito semelhante de alunos entre 30 e 34 anos (11,41%); 25 a 29 (11,35%) e 40 a 44 (11%). Nota-se que o programa não tem conseguido atingir a população mais jovem – 15 a 29 anos – faixa etária considerada prioritária pelo MEC.

**Tab. 23**  
**Perfil dos alfabetizandos:**  
**faixa etária – 15 anos ou mais - 2005**

Idade	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste	Brasil
15 a 19	6,06	5,47	3,68	2,18	2,63	5,01
20 a 24	9,30	9,54	6,65	3,97	4,79	8,66
25 a 29	12,48	12,00	10,02	6,66	8,19	11,35
30 a 34	11,46	11,82	10,77	8,59	9,90	11,41
35 a 39	11,78	12,13	11,96	10,76	11,41	11,98
40 a 44	10,33	11,01	11,18	11,11	11,61	11,00
45 a 49	9,84	9,45	10,54	12,81	11,17	9,87
50 a 54	8,60	7,92	10,04	12,58	10,13	8,57
55 a 59	6,72	6,98	8,34	10,50	9,57	7,42
60 a 64	5,39	5,10	6,47	8,08	7,78	5,57
65 a 69	3,97	3,93	4,85	5,99	6,08	4,25
70 a 74	2,17	2,26	2,99	3,65	3,53	2,47
75 a 79	1,12	1,34	1,64	2,00	1,91	1,41
80 ou mais	0,79	1,07	0,88	1,13	1,30	1,04

Fonte: MEC/Secad. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Em resposta ao diagnóstico elaborado com base na avaliação dos três anos de programa, para o exercício de 2006 o MEC definiu como prioridade para o estabelecimento de convênios, os planos pedagógicos que contemplem:

- I. projetos articulados ou integrados com outras iniciativas sociais para o mesmo público-alvo, especialmente iniciativas de Educação de Jovens e Adultos;
- II. projetos que proponham atuação em municípios onde não há registro, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, da intenção de alfabetização por parte da prefeitura ou do governo estadual;
- III. projetos em municípios com maior taxa de analfabetismo, em relação à população de pessoas com 15 anos ou mais, conforme metodologia e dados do Censo 2000 – IBGE;
- IV. planos pedagógicos com turmas que incluam os segmentos sociais específicos citados no § 3º, Art. 4º (Resolução 31/2006; Item V, art. 12).

Os segmentos sociais específicos considerados para efeito de priorização na aprovação dos convênios são:

- a) jovens de 15 a 29 anos não alfabetizados;
- b) populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não;
- c) populações do campo - agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras e extrativistas;
- d) remanescentes de quilombos;
- e) pescadores

artesanais e trabalhadores da pesca; f) pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência; g) população carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (*Idem, Item II, Art. 4º; § 3º*)

O MEC estima que há cerca de 60 mil pescadores artesanais; 10 mil catadores de material reciclável; 15 mil quilombolas e 30 mil pessoas privadas de liberdade, nas prisões, que são totalmente analfabetas.

A tabela abaixo traz os números de pessoas que estão sendo atendidas em 2006, segundo sua condição de pertencimento aos grupos considerados prioritários pelo MEC. Consideradas as estimativas expostas anteriormente sobre o número total das pessoas pertencentes a estes segmentos, nota-se que ainda um intenso trabalho a ser realizado a fim de implementar atendimento abrangente.

**Tab. 24**  
**Alfabetizando segundo segmento específico - 2006**

Segmento	Nº atendidos	Segmento	Nº de atendidos
Jovens entre 15 e 29 anos	38.118	Trabalhadores rurais temporários	41.011
Populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não	3.103	Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	1.099
Agricultores assalariados	81.019	População carcerária	3.238
Agricultores familiares	209.242	Catadores de materiais recicláveis	2.103
Assentados	9.967	Deficientes auditivos	860
Caiçaras	191	Deficientes visuais	3.020
Extrativistas	2.077	Deficientes mentais	2.988
Remanescentes de Quilombos	1.356	Deficientes múltiplos	877
Pescadores artesanais	6.045	Ribeirinhos	3.495
Profissionais do sexo	310	Trabalhadores da pesca	8.144
Trabalhadores libertados do trabalho escravo inscritos no Seguro Desemprego	302	Membros de família beneficiados pelo PETI – Programa de Erradicação de Trabalho Infantil	7.839
Pessoas transgêneros (travestis e transexuais)	93	Alfabetizando com mais de 1 registro de segmento	42.161

Fonte: MEC/Secad

Dos 60 mil pescadores artesanais, 6.045 (10%) freqüentavam o programa em 2006. Dos 10 mil catadores de material reciclável, 2.013 (20,1%) participavam. E apenas 1.356 (9%) dos 15 mil quilombolas; e 3.238 (10,8%) das 30 mil pessoas privadas de liberdade.

Em 2005 foram anunciadas duas ações específicas para atender parte desse grupo. O projeto Saberes da Água, desenvolvido pelo MEC e Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (Seap), com o apoio da Agência Espanhola de Cooperação Internacional (Aeci), Universidade do Estado da Bahia (Uneb) que na sua primeira etapa atendeu 1.300 pescadores dos municípios Xique-Xique, Remanso, Barra e Pilão Arcado, às margens do Rio São Francisco.

De acordo com avaliação do próprio MEC, que envolveu entrevistas e reuniões com as colônias de pescadores, prefeitos, secretários municipais de educação, coordenadores, alfabetizadores e alunos dos quatro municípios, o projeto despertou interesse dos pescadores, mas ainda são necessárias adaptações para atender à realidade da região, bem como garantir exame oftalmológico e óculos, pois a dificuldade de visão foi um dos principais problemas apontados pelos alfabetizandos.

De acordo com a Secad, em setembro de 2006 a maioria dos 1.300 alunos já está matriculada no primeiro segmento da EJA nas redes municipais de ensino. A próxima etapa anunciada será a tentativa de articulação entre o currículo da EJA e a formação profissional específica para pescadores, conforme prevê o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Decreto nº 5.840, 13/7/2006). ([www.mec.gov.br/noticias/setembro2006](http://www.mec.gov.br/noticias/setembro2006))

Já o programa Educando para a Liberdade, que teve a parceria da Unesco e do Ministério da Justiça, previa, em 2006, a alfabetização de 5 mil pessoas da população carcerária em 20 estados. A continuidade dos estudos seria assegurada por meio de uma parceria com o Ministério da Justiça, para atender cerca de 46 mil presidiários de sete estados - Paraíba, Ceará, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Tocantins e Rio Grande do Sul -, no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Paralelamente a estas iniciativas consideradas “pilotos”, pois não foram estendidas a todas as unidades prisionais do País, o MEC e o Ministério da Justiça atuaram conjuntamente na elaboração de Diretrizes Nacionais para Educação no Sistema Penitenciário. O tema foi discutido em encontros regionais e uma reunião nacional com a participação de gestores estaduais das pastas da Educação e das secretarias responsáveis pela gestão das unidades prisionais. O documento final, de julho de 2006, foi encaminhado para a apreciação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; e não há previsão para sua ratificação já em forma de Diretrizes. Até esta iniciativa, o MEC não tinha qualquer envolvimento com a educação no sistema prisional, ficando totalmente sob a responsabilidade dos governos estaduais, assumindo configurações muito diferenciadas – e precárias - em todos os estados.

O MEC ainda não disponibilizou os resultados das ações dirigidas à população carcerária, o que impossibilita avaliar sua eficácia.

Ainda com o intuito de priorizar segmentos, em 2006 MEC anunciou parceria com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) com o objetivo de ampliar o atendimento na faixa etária dos 15 aos 29 anos. Para tanto, foi anunciada a organização de subsídios voltados a alfabetizadores, com foco em juventude.

### **Programa Fazendo Escola**

O Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, denominado Recomeço – Programa Supletivo, foi criado em 2001,

com a meta de atender os municípios das regiões Norte e Nordeste, além de outros municípios de microrregiões com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5% segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 1998.

O Recomeço integrava o Projeto Alvorada, vinculado à Presidência da República, que articulava uma série de ações, em diversas áreas, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. Inicialmente teve duração prevista para três anos (2001 a 2003), e consistia na transferência de recursos financeiros em favor dos Estados e Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas de cursos presenciais, com avaliação do processo, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Ao final do período previsto, já na administração do Governo Lula, o programa foi alterado com vistas à ampliação do número de estados atendidos e ao estímulo à garantia da continuidade dos estudos dos alunos egressos das turmas do Brasil Alfabetizado, conforme anunciado na Lei 10.880 de 9/6/2004 e Resolução/cd/fnde nº 17, de 224/2004, que estabeleceram como beneficiários do programa os estados e municípios atendidos na primeira etapa de sua realização, além dos alunos de estados e municípios conveniados ao Brasil Alfabetizado, que matriculassem em suas turmas de EJA os alunos daquele programa.

Nesta nova fase o programa foi vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, e teve seu nome alterado de Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos/ Recomeço para Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos/Fazendo Escola.

Os recursos são repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE a estados e municípios, por meio de transferência direta, sem a necessidade de estabelecimento de convênios específicos. Também cabe ao FNDE a fiscalização e avaliação da aplicação dos recursos, que é feita por meio de auditoria por sistema de amostragem.

Os recursos destinam-se à contratação temporária e remuneração de pessoal docente, quando necessário; formação continuada dos docentes envolvidos; aquisição de livro didático e/ou impressão de material didático; aquisição de material escolar; compra de merenda escolar.

O programa estabelece ainda formação continuada para os educadores de, no mínimo, 80 horas, também financiada pelo repasse federal.

O quadro abaixo mostra, para o período de 2001 a 2005, o volume de recursos alocados no programa, e o número de municípios e alunos atendidos. Note-se que neste período a ampliação dos investimentos deu-se quase que exclusivamente pelo aumento de municípios e alunos atendidos. O valor repassado por aluno sofreu apenas um único reajuste no período, passando de R\$ 230,00 (US\$ 105,9) para R\$ 250,00 (US\$ 115,2) em 2002.

**Tab. 25**  
**Balanço programa Fazendo Escola**

Ano	Alunos beneficiados	Municípios Atendidos	Orçamento
2001	823.842	1.381	R\$ 187 milhões US\$ 86,2 milhões
2002	1.226.626	1.772	R\$ 307 milhões US\$ 141,5 milhões
2003	1.549.004	2.015	R\$ 387 milhões US\$ 178,3 milhões
2004	1.834.235	2.088	R\$ 420 milhões US\$ 193,5 milhões
2005	3.342.531	4.175	R\$ 486 milhões US\$ 223,9 milhões

Fonte: Secad/MEC

A partir de 2005 (Resolução/CD/FNDE Nº 25, de 16/6/2006), o valor do repasse, no entanto, passou a variar em função do Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos (IFEJA) de cada estado, município e Distrito Federal. Este índice funciona como coeficiente de diferenciação e é composto pelo Índice de Analfabetismo da População com 15 anos ou mais (IBGE/2000), Índice de Analfabetismo Funcional da População de 15 anos ou mais (IBGE/2000) e Índice da População com 25 anos ou mais com menos de 8 anos de estudo (Anexo I, Resolução/CD/FNDE Nº023,24/4/2006).

Dessa forma, o montante de recursos a ser transferido é calculado pela multiplicação do valor de R\$ 250,00 (US\$ 115,2) pelo coeficiente de diferenciação (IFEJA), e pelo número de alunos do Ensino Fundamental de jovens e adultos, presencial com avaliação no processo, apresentado no Censo Escolar/INEP do ano anterior. A variação per capita prevista para o ano de 2006 foi de 100% em relação ao valor transferido em de 2005.

Quanto à distribuição do programa pelo território nacional, a relação de municípios beneficiados para o exercício de 2006 indica que o Nordeste tem a maior concentração tem o maior número de municípios envolvidos no Fazendo Escola (46,5%). E a região Norte, o menor número.

**Tab. 26**  
**Número de municípios beneficiados 2006**

Região/Estado	%
Norte	8,1%
Nordeste	46,5%
Centro-Oeste	9%
Sudeste	27,6%
Sul	8,8%
Total	100%

Fonte: Secad/MEC

Em relação à avaliação do programa, também apresentada no relatório elaborado por Abramovay e Andrade (2006), nos municípios pesquisados verificou-se desconhecimento sobre o Fazendo Escola, mesmo por parte dos gestores municipais. Quando conhecido, é interpretado como programa autônomo, e não como possibilidade de financiamento das iniciativas já existentes nas redes de ensino para a EJA, tampouco como estratégia para garantir continuidade dos estudos para os educandos do Brasil Alfabetizado, ou de outros programas de alfabetização.

Além da desinformação por parte de gestores e educadores sobre o funcionamento e objetivos do Fazendo Escola, outro fator que concorre para a não articulação entre os cursos de alfabetização de adultos – em particular o Brasil Alfabetizado –, e as redes públicas de ensino, no sentido de promover a continuidade dos estudos dos egressos dos cursos de alfabetização, é o fato de o 1ª segmento da EJA ser considerado, sobretudo pelos educadores, como espaço destinado, basicamente, para a alfabetização dos alunos o que, em tese, desestimulando assim a procura pela EJA nas escolas.

Em relação à formação dos professores, verificou-se falta de capacitação específica para atuar com a EJA e, assim como acontece com o Brasil Alfabetizado, ainda predomina a falta de material didático específico, o que leva os educadores a adotarem os mesmos materiais utilizados no ensino regular.

Gestores e educadores entrevistados afirmaram haver constantes atrasos no repasse dos recursos e, de outro lado, a pesquisa identificou falta de conhecimento administrativo por parte de gestores estaduais e municipais, no sentido da gestão verbas. A combinação desses fatores tem inviabilizado tanto o pagamento dos professores, quanto a compra de material didático e merenda, desestimulando tanto educandos quanto professores.

Ainda sobre o despreparo dos gestores locais para lidar com recursos federais, particularmente sobre o perfil dos alunos, identificou-se número significativo de pessoas com necessidades educacionais especiais que não vêm tendo acesso a recursos diferenciados de aprendizagem porque os gestores desconhecem a possibilidade de solicitar ao MEC de recursos adicionais para o atendimento deste grupo.

Nota-se que os municípios em que os gestores conhecem o Fazendo Escola – seu funcionamento e objetivos –, e fazem dele avaliação positiva, são também aqueles que conseguiram estabelecer articulação entre este programa e o Brasil Alfabetizado, promovendo a continuidade dos estudos para os educandos.

Outro aspecto interessante ressaltado é o fato de, apesar dos limites de infraestrutura e pedagógicos do programa, a evasão não ser expressiva. Verificou-se tendência de os alunos concluírem a 4ª série e seguirem para completarem o Ensino Fundamental.

Apesar dos limites apontados no relatório de avaliação, a conclusão é que “o Programa se encontra no rumo correto, carecendo, entretanto, de sustentabilidade, necessitando ser aperfeiçoado e adquirir maior institucionalidade como política pública”. (Abramovay e Andrade, 2006, p. 167-168).

O principal desafio para o Fazendo Escola é ser compreendido, para então ser apropriado, por parte de governos estaduais e municipais. Nota-se que vem sendo subutilizado, quando poderia tornar-se exemplar no sentido de afirmar a especificidade da EJA nas redes públicas de ensino, uma vez que conta com recursos específicos, ainda que modestos para esta modalidade de ensino.

### **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - Pro-Jovem**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos que cursaram apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental (4ª série) e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o ProJovem oferece oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. Por meio do curso, proporciona formação integral com carga horária de 1600 horas (1200 h. presenciais e 400 h. não-presenciais) desenvolvidas em 12 meses consecutivos e inclui disciplinas do Ensino Fundamental, ensino profissionalizante e ações comunitárias. Cada aluno, como forma de incentivo, recebe um auxílio de R\$ 100,00 (US\$ 46) por mês, desde que tenha 75% de frequência nas aulas e cumpra com as atividades programadas.

De acordo com informações oficiais, em 2005 o projeto atuou nas 27 capitais brasileiras atendendo a 200 mil jovens - cerca de 20% dos jovens de 18 a 24 nas condições descritas anteriormente quanto à escolaridade e vínculo profissional. Para 2006, conforme Resolução /FNDE/CD/N.º 025 de 8/5/2006, o programa foi ampliado para 34 cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes. Nessas localidades a expectativa é atender mais de 60 mil jovens.

A gestão do programa é feita por meio de um Comitê Gestor coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude, e integrado pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Como suporte operacional, o Comitê conta com uma Comissão Técnica também composta por representantes da Secretaria-Geral e dos três Ministérios parceiros.

Do ponto de vista operacional, a execução orçamentária e financeira é descentralizada entre os quatro Ministérios responsáveis pela gestão do programa.

O Programa é executado em parceria com as prefeituras municipais, e também pode ser integrado por outros participantes locais como governos estaduais, Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (escolas técnicas vinculadas ao governo federal), universidades, unidades operacionais do “Sistema S<sup>25</sup>”, organizações da sociedade civil, igrejas etc.

<sup>25</sup> O chamado Sistema “S”, vinculado à Confederação Nacional da Indústria, é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) com a finalidade de oferecer qualificação profissional.



Foram previstos mecanismos de controle e acompanhamento da implementação do programa por meio de um sistema próprio, denominado Sistema de Monitoramento e Avaliação – SMA. Organizado em quatro subsistemas, o SMA tem por atribuições: 1) monitorar cadastro e matrícula de alunos, e também a formação de educadores e coordenadores; 2) inspecionar as unidades de formação para assegurar a precisão das informações; 3) elaborar instrumentos de avaliação externa da formação dos educandos; 4) desenvolver ações de avaliação da implementação e efetividade do programa.

A organização da carga horária segue a distribuição apresentada no quadro abaixo. Em relação à qualificação profissional, o projeto oferece 92 cursos, de 23 “arcos profissionais” – administração; agro-extrativista; alimentação; arte e cultura I e II; construção e reparos I (Revestimentos); construção e reparos II (Instalações); educação; esporte e lazer; gestão pública e Terceiro Setor; gráfica; joalheria; madeira e móveis; metalmecânica; pesca/piscicultura; saúde; serviços domésticos I e II; serviços pessoais; telemática; transporte; turismo e hospitalidade; vestuário.

	Horas presenciais	Horas não presenciais	Total
Ensino Fundamental	800	400	1.200
Qualificação Profissional	350	—	350
Ação Comunitária	50	—	50
Total	1.200	400	1.600

Já a ação comunitária propõe que os alunos realizem, coletivamente, um exercício prático de cidadania para conhecer melhor a realidade social da comunidade em que vivem; reconhecer seus direitos sociais; vivenciar atitudes cooperativas e solidárias voltadas à melhoria da qualidade de vida.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem ocorre em três momentos. A primeira é a avaliação processual realizada durante o curso por meio de fichas específicas. Ao final de cada unidade formativa (que tem duração de três meses) o aluno é submetido à avaliação de desempenho (prova), elaborada pelos respectivos autores do material didático. Ao final dos 12 meses e concluída as quatro unidades formativas, o aluno realizará o exame nacional de certificação que tem caráter obrigatório.

Os recursos alocados na implementação do programa em 2005 foram de R\$ 311 milhões<sup>26</sup> (US\$ 143,3 milhões) e, para 2006 foram destinados R\$ 365 milhões<sup>27</sup> (US\$ 168,2 milhões).

Ainda que o pequeno período de implantação do Projovem não permita avaliações sobre seu funcionamento e impacto na melhoria da qualidade de vida dos educandos, a pesquisadora Helena Abramo<sup>28</sup>, em dezembro de 2005, destacou alguns aspectos positivos na concepção do programa.

O primeiro deles diz respeito ao acerto quanto tentar articular as dimensões da educação, trabalho e vivência comunitária. Também foi interpretado de forma

<sup>26</sup> (<http://www.projovem.gov.br/html/clipping13>; consultado em 30/8/2006)

<sup>27</sup> (<http://www.bonde.com.br/bondenews>; consultado em 30/8/2006)

<sup>28</sup> Entrevista publicada na edição nº 16 do boletim eletrônico Ebulição, em dezembro de 2005, disponível em [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org); consultado em 15/6/2006.

positiva o fato de ser uma ação educativa desenvolvida especificamente para as necessidades e universo juvenil.

Há, porém, duas ressalvas ao modelo adotado. A primeira delas está relacionada à qualidade do ensino ofertado. Ainda que a carga horária prevista para a EJA tenha sido mantida de forma condensada, alguns especialistas chamaram a atenção para o risco de o projeto ser apenas uma forma de aligeirar a certificação. Ainda não existem estudos comparativos entre o conhecimento adquirido pelos alunos que cursaram a EJA e aqueles que freqüentaram o ProJovem.

Outra questão está relacionada à universalidade dos direitos. A exigência de contrapartida em forma de serviços comunitários aos jovens que recebem apoio financeiro para cursarem o Ensino Fundamental pode ser interpretada como discriminatória. A mesma lógica, por exemplo, não é aplicada aos jovens que cursam universidade pública – a eles não é solicitado nenhum tipo de contrapartida.

### **Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**

Criado em abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera foi concebido originalmente por uma articulação do Conselho de Universidades Brasileiras – CRUB e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária.

A proposta foi negociada com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, e a gestão estratégica e pedagógica do programa foi organizada em um modelo tripartite, com a participação de membros do Governo Federal, de universidades e movimentos sociais (representados pelo MST, por sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, dentre outras organizações).

O programa envolve ações de alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos; elevação da escolaridade - nos níveis fundamental, médio e superior - e formação continuada de educadores que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos nessas comunidades; formação técnico-profissional para a produção e a administração rural; e produção de materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do campo.

Os projetos educacionais são desenvolvidos para atender às necessidades específicas dos assentamentos de reforma agrária, e sua proposição é de responsabilidade de instituições de ensino superior que mantêm parcerias com movimentos sociais e organizações não-governamentais que atuam nessas comunidades. A seleção, acompanhamento e avaliação dos projetos são feitos pela comissão pedagógica. (Di Pierro e Graciano, 2003).

Em relação ao orçamento, a tabela 27 demonstra grande oscilação de valores no período 2000 a 2005. O menor aporte foi em 2003 – R\$ 10 milhões (US\$ 4,61 milhões) – e, o maior, em 2005 – 34,67 milhões (US\$ 15,98 milhões). Verifica-se também que

se mantém a prática de não utilização integral dos recursos; em média, no período, cerca de 20% dos valores previstos não foram aplicados na execução do projeto.

**Tab. 27**  
**Orçamento Pronera 2000-2005**

Ano	Previsto (R\$)	US\$	Executado (R\$)	US\$	%
2000	19 milhões	8,76 milhões	17,11 milhões	7,88 milhões	90,05
2001	24, 11 milhões	11,11 milhões	9,03 milhões	4,16 milhões	37,45
2002	11,44 milhões	5,27 milhões	9,69 milhões	4,46 milhões	84,70
2003	10 milhões	4,61 milhões	10,9 milhões	5,02 milhões	100%
2004	30, 57 milhões	14,09 milhões	26,37 milhões	12,15 milhões	85,26%
2005	34,67 milhões	15,98 milhões	29,84 milhões	13,75 milhões	86,08%

**Fonte:** Relatórios de Atividade - MDA/Incrá/Coord. Projetos Especiais.

**Fonte:** SIAFI/STN – consultado em 19/09/2006

Em relação à cobertura das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário responsável pela realização do Pronera, informou que não possui os dados sistematizados para o período de 2003 a 2005. Dessa forma, serão utilizados neste trabalho as informações apresentadas no estudo “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva - dados básicos para uma avaliação”<sup>29</sup>. Para o período 2000 a 2005, foi possível identificar apenas o número total de jovens e adultos atendidos nos cursos de alfabetização foi possível levantar, por meio de diferentes fontes de informação.

Em âmbito nacional, os números absolutos dispostos na tabela 28 demonstram também intensa oscilação tanto no que se refere ao número de alunos, quanto aos convênios, ou instituições de ensino superior, ou municípios ou projetos de assentamento envolvidos no projeto entre 1998 e 2002. Destaca-se o ano 2000, quando o número de assentamentos atendidos foi reduzido de 1.284, em 1999, para apenas 300.

**Tab. 28**  
**Síntese cobertura do Pronera 1998-2002**

Ano	Nº Convênios	Instituições de Ensino Superior	Alunos	Municípios	Projetos de Assentamento
1998	10	10	6.460	83	188
1999	51	37	56.590	548	1.284
2000	18	15	12.205	130	300
2001	29	15	23.728	409	727
2002	31	22	23.932	404	881
Total	139	99	122.915	1.574	3.380

**Fontes:** Dados de 1988, 1999 e 2000 – Relatório de Atividades do MDC/Incrá. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas Superintendências Regionais do Incra - SRs

<sup>29</sup> Andrade, Márcia Regina e Di Pierro, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva - dados básicos para uma avaliação. 2004.

Estudo realizado pela Ação Educativa por solicitação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, com objetivo de avaliar a implementação Pronera entre 1998 e 2002.

O estudo citado anteriormente destaca que, em 2002, o Pronera atendia cerca de 14% dos assentamentos existentes no País. Os piores índices de cobertura - entre 4% e 5% - encontravam-se nas regiões Norte e Sul. Já os melhores indicadores estavam no Nordeste, região em que 21,63% dos assentamentos receberam ações do projeto (Andrade e Di Pierro, 2004, p.36).

**Tab. 29**  
**Pronera: Cobertura dos Projetos de Assentamentos (PAs)**

Regiões	Pas Brasil 2003	Pas Pronera 2002	%
Norte	835	36	4,31
Nordeste	2.862	619	21,63
Sudeste	504	52	10,32
Sul	947	46	4,86
Centro Oeste	1.027	128	12,46
Brasil	6.175	881	14,26

Fonte: Sipra/Incra, 2003.

Também na região Nordeste concentra-se o maior número de municípios alcançados pela iniciativa: 47,5% do total nacional, enquanto 9% referem-se a municípios da região Sudeste.

**Tab. 30**  
**Pronera: Municípios por regiões geográficas (1998-2002)**

Ano	Mun.	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1998	83	0	0,0	39	47,0	16	19,3	28	33,7	0	0,0
1999	548	46	8,4	334	60,9	51	9,3	70	12,8	47	8,6
2000	130	20	15,4	43	33,1	46	35,4	17	3,1	4	3,1
2001	409	99	24,2	117	28,6	9	2,2	114	27,9	70	17,1
2002	404	17	4,2	214	53,0	20	5,0	74	18,3	52	12,9
Total	1.574	182	11,6	747	47,5	142	9,0	303	19,3	173	11,0

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Incra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas Superintendências Regionais do Incra - SRs

## Alfabetização de jovens e adultos

Entre 1999 e 2005, participaram das ações de alfabetização do Pronera cerca de 300.186 jovens e adultos. Entre 1998 e 2002, cerca de 5 mil pessoas tiveram sua escolarização elevada para atuarem como monitores do projeto (Andrade e Di Pierro, 2004).

**Tab. 31**  
**Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos - 1999/2002**

Ano	Alunos	Municípios	Pas	Monitores	Salas
1999	51.556	460	1.015	3.077	3.077
2000	12.075	128	291	(*)	(*)
2001	22.754	170	416	1.008	1.029
2002	23.104	245	559	989	1.037
2003	59.000	(*)	(*)	(*)	(*)
2004	57.697	(*)	(*)	(*)	(*)
2005	74.000	(*)	(*)	(*)	(*)
Total	300.186	—	—	—	—

**Fonte:** Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002 fornecidos pelas SRs. Dados 2003 – “Brasil um País de Todos. Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República (SECOM/PR). Ano 2. Edição nº 3. Junho, 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/Outros/cartilha18meses.pdf>. Dados 2004 e 2005 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Disponíveis em <http://www.cgu.gov.br/cgu>

(\*) Dados não obtidos.

Os dados referentes ao período 1999 e 2002 demonstram que a região Nordeste concentra o maior número de alunos atendidos – 52,3% do total. E o menor número está na região Sul – 5%.

**Tab. 32**  
**Pronera: Alunos atendidos em Alfabetização de Jovens e Adultos, por região - 1999-2002**

Ano	Alunos	Nº	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1999	51.556	7.220	14,0	32.016	62,1	4.020	7,8	3.800	7,4	4.500	8,7
2000	12.075	5.170	42,8	3.000	24,8	1.765	14,6	1.140	9,4	1.000	8,3
2001	22.754	13.399	58,9	6.219	27,3	506	2,2	530	2,3	2.100	9,2
2002	23.104	3.151	13,6	16.072	69,6	2.000	8,7	0	0,0	1.871	8,1
Total	109.489	28.940	26,4	57.307	52,3	8.291	7,6	5.470	5,0	9.471	8,7

**Fonte:** Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas Superintendências Regionais do Inkra - SRs

Andrade e Di Pierro (2004) chamam a atenção para a inexistência de informações atualizadas sobre a escolaridade para o conjunto da população jovem e adulta que permitam aferir com rigor índice de cobertura dos cursos de alfabetização de jovens e adultos proporcionados pelo Pronera. No entanto, relacionando o número de analfabetos por assentamento, as autoras desenvolveram um indicador do número médio de salas de aula necessárias para atender à demanda potencial por alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos.

Este indicador apontou que seria necessário abrir, por assentamento, 8,4 salas na região Norte; 4,42 no Nordeste; 8,26 no Sudeste; 0,84 no Sul e 0,94 no Centro-

Oeste. Estes dados informam a insuficiência das ações desenvolvidas, em relação à demanda existente. No período 2001/2002, o atendimento médio situou-se em torno da metade da demanda potencial (Andrade e Di Pierrô, 2004, p.44).

No mesmo período, as destacam a positividade dos resultados do programa pois, nos 21 projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos realizados, 61,76% dos alunos concluíram o processo de alfabetização.

Entre 1998 e 2002, os índices de evasão nos cursos de EJA variaram entre 7,6% a 70%. Entre as causas apontadas pelas autoras estavam Segundo a literatura:

[...] a precariedade das instalações físicas; ausência de mobiliário e equipamentos didáticos; os problemas de saúde dos educandos em relação a visão, necessitando de não só atendimento médico mas também de auxílio para aquisição de óculos; a concorrência entre educação e trabalho, quando os picos de colheita ou plantio dificultam a freqüência dos alunos às aulas; outra concorrência, educação e mobilização política, na medida em que os trabalhadores educandos precisam se ausentar do assentamento por grandes períodos para o trabalho de base, ou mobilização para novas ocupações de terra; e ainda, o acúmulo de tarefas assumidas pelos monitores, muitos deles lideranças do assentamento ou do movimento social, responsáveis por muitas ações políticas a eles atribuídas, pois os movimentos sociais necessitam de quadros para os trabalhos de base. Estes são fatores independentes da motivação dos sujeitos, que acabam por prevalecer sobre a permanência dos trabalhadores educandos na escola. Somam-se a esses fatores, as freqüentes interrupções ou intervalos do processo de escolarização oriundos da não liberação de recursos financeiros também são fatores de desmotivação e desarticulação dos atores, causando sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o aumento da evasão escolar. (Andrade e Di Pierro, 2004, p.44-45)

### **Formação técnico-profissional**

Ainda no âmbito do Pronera, entre 1999 e 2002 aproximadamente 1.086 jovens residentes em assentamentos participaram de ações para elevação da escolaridade e habilitação para o magistério. Em média, foram 55 alunos por turma nos cursos de nível médio e 70 estudantes por classe nos cursos de nível superior. Andrade e Di Pierrô (2004) afirmam que a evasão escolar nestas modalidades é praticamente nula – em torno de 2%.

Para Molina (2003 apud Andrade e Di Pierro 2004, p. 46), a formação de professores residentes nos próprios assentamentos foi é uma estratégia acertada, pois, além de promover a elevação da escolaridade do grupo, promove a melhoria da qualidade do ensino da educação no campo, e ainda contribui para que o ensino ofertado considere a diversidade e especificidades da situação de ensino e aprendizagem no meio rural.

Por fim, no período de 1999 a 2002, foram realizados 18 cursos técnicos e de especialização, abrangendo 1288 jovens, incluídos os educandos dos cursos de Extensão e Especialização voltados para a questão do desenvolvimento sustentável do campo. Entre os cursos estavam alguns voltados para o setor agropecuário, gerenciamento de cooperativas, Saúde Comunitária, e Comunicação Social. (Andrade e Di Pierro 2004, p. 46)

O estudo empreendido por Andrade e Di Pierro (2004) elencou como conclusões:

1. A gestão participativa apresenta desafios, tais como a deficiências de comunicação entre os parceiros; a relação desigual na tomada de decisões, estando o Inkra em situação de vantagem; e certa tensão entre universidade e movimentos sociais quanto suas diferentes competências: universidade não reconhece a experiência acumulada dos movimentos e estes, por sua vez, “ em nome de uma proposta ideologizada, negam-se a manter uma relação democrática com a Universidade” (Andrade e Di Pierro 2004, p. 49)
2. Diferentes estudos apontam que ainda persiste, entre os educadores do Pronera, as concepções da tradicionais que restringem as possibilidades de ensino e aprendizagem aos espaços formais e terminam por consolidar modelo de escolarização por eles conhecidos. Também há críticas no sentido de que o programa limita-se a oferecer aprendizagem de leitura e escrita, em condições precárias e de improvisação.

A duração de um ano para o processo de ensino-aprendizagem foi apontada como insuficiente, sendo objeto de correção pelo próprio programa, ampliando para 14 meses de escolarização, acrescidos de mais 4 meses para atividades de planejamento e avaliação (Di Pierro, 2000 apud Andrade e Di Pierro 2004, p. 50).

3. O Pronera constitui-se em alternativa pedagógica inovadora por, além de promover a elevação da escolarização de diferentes grupos, reconhece que os trabalhadores rurais são portadores de um projeto político de desenvolvimento próprio.
4. Por fim, ressalta: “Em termos gerais, o Pronera é considerado uma inovação pela maioria dos estudos, permitindo vivenciar e aprender com as experiências das parcerias e com a construção conjunta de um projeto pedagógico. A liderança do MST também confere ao programa resultados positivos, em termos de aumento de escolaridade dos alunos trabalhadores e da formação de novas lideranças, além de contribuir com experiências concretas na construção de uma política pública de educação do campo” (Andrade e Di Pierro 2004, p. 50).

## Insuficiência e ausência de foco

Em 2004, os ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário realizaram a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), com o objetivo de identificar a situação da educação nos assentamentos da reforma agrária. O estudo foi realizado em 1651 municípios e 5.595 assentamentos rurais de todo o país.

Di Pierro (2006)<sup>30</sup> analisou parcialmente os dados desta pesquisa, apontando que os resultados demonstraram que, dentre as mais de dois milhões e meio de pessoas que compunham o universo de pessoas assentadas, 38,4% eram crianças ou adolescentes de até 14 anos, e 61,6% jovens e adultos.

Entre os 1,6 milhões de assentados com mais de 14 anos, 20,4% não eram alfabetizados, 38,4% frequentou as séries iniciais do ensino fundamental; 14,1% cursou as séries finais e menos de 6% alcançou o ensino médio ou superior.

De acordo com a autora, a demanda potencial por oportunidades de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos excede 330 mil pessoas. “Para atendê-las, seria necessário multiplicar por sete a cobertura atual informada pelas famílias, segundo as quais pouco mais de 46 mil jovens e adultos assentados estudavam em classes de alfabetização” (Di Pierro, 2006.p. 6)

O diagnóstico feito pela PNERA confirma a insuficiência das ações educativas destinadas a jovens e adultos com baixa escolaridade empreendidas nos assentamentos, notadamente o Pronera.

Em consulta feita aos responsáveis pelas escolas no entorno dos assentamentos sobre programas de alfabetização, o Brasil Alfabetizado foi citado por 27,7% dos entrevistados, enquanto o Pronera por 23,6%, e o Alfabetização Solidária por 18,5%.

O fato de haver enorme demanda potencial por alfabetização de jovens e adultos não permite afirmar sobreposição das ações do governo federal. Mas chama a atenção o fato de o Pronera, formulado há cerca de 7 anos especificamente para atender aos assentamentos, ser menos lembrado que o Brasil Alfabetizado pelos educadores próximos aos assentamentos. Há claramente um problema de foco, por parte do governo federal, no fortalecimento das ações educativas destinadas aos assentamentos. O Pronera parece não ter sido reconhecido como a política de Estado para a educação nesses espaços.

## B. A ação dos governos locais

Além das informações contidas no Censo Escolar produzido anualmente pelo MEC/INEP, não há no Brasil outra fonte de dados que centralize informações qualitativas e quantitativas sobre as iniciativas desenvolvidas pelos governos estaduais e municipais para a EJA.

Por outro lado, tendo em vista a importância da atuação de estados e municípios na oferta da EJA, é impossível traçar um panorama deste campo desconsiderando as iniciativas locais.

<sup>30</sup> Di Pierro, Maria Clara. Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. Trabalho apresentado ao GT “Educação de Jovens e Adultos na ANPEd. 2006



Assim, na expectativa de oferecer um pequeno retrato desta realidade, optamos por incorporar a este trabalho parte das informações apreendidas na pesquisa “Juventude, escolarização e poder local”<sup>31</sup>, realizada no período de 2003 a 2006. Neste trabalho, numa primeira fase foram investigadas as políticas de EJA 6 regiões metropolitanas: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiânia-GO, e a capital do estado da Paraíba – João Pessoa, totalizando o estudo de 66 municípios e o levantamento de 125 programas e projetos educacionais voltados ao atendimento de pessoas jovens e adultas. Os principais resultados desta fase foram:

- As informações referentes ao universo dos programas/projetos confirmam que a escolarização de jovens e adultos, embora não seja uma política pública emergente, apresenta descontinuidade nas suas ações (48% tiveram início entre os anos de 2001 e 2003).
- Há uma crescente responsabilidade das equipes técnicas municipais com a implantação de programas e projetos de EJA (mais de 80%). A sociedade civil, através das ONGs, e as universidades participaram de forma tímida e de maneira não exclusiva.
- Quando os programas são de “autoria” de outras esferas de governo (estadual ou federal), 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. Cabe investigar também, o impacto de programas produzidos no âmbito local e o quanto as realidades locais são fatores significativos na melhoria da qualidade destes programas.
- Há ainda outra forma de participação de outros atores sociais, que está relacionada não à elaboração, mas à execução dos programas. A sociedade civil participa cedendo espaços como igrejas, associações de moradores, outros espaços culturais.
- Conforme já verificado em estudos anteriores (Haddad & Oliveira, 2001), a utilização de espaços concedidos pela sociedade civil para a realização de programas de escolarização de jovens e adultos está relacionada, sobretudo, as iniciativas de alfabetização. Esta forma de parceria tem sido interpretada de diferentes maneiras. Sob o ponto de vista da institucionalidade de EJA, é um sinal claro da forma precária como suas políticas são implementadas. Por outro lado, sob o ponto de vista de aproximação com a comunidade, muitos educadores defendem esta estratégia como momento importante de engajamento das mesmas em programas e projetos, argumentando que isto produz melhoria na qualidade. No entanto, não deixa de ser relevante notar que a sociedade civil é chamada a “ceder o espaço” com mais intensidade que sua possibilidade de participação na concepção do projeto.

<sup>31</sup> Esta pesquisa foi coordenada por Marília Pontes Sposito e Sérgio Haddad, tendo envolvido pesquisadores e estudantes de seis regiões metropolitanas. O texto integral, inclusive os estudos de caso realizados em cada uma das regiões metropolitanas estão disponíveis em [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

- A formação dos agentes responsáveis pela execução dos programas/projetos é uma preocupação constante dos gestores (85% dos casos analisados).
- A maioria dos programas/projetos (34,54%) está destinada à alfabetização de jovens e adultos; 32,53% atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e 25,70% ao segundo segmento desta modalidade. Esses dados demonstram a mesma tendência do ensino regular, decorrente das orientações legais, onde o município tem papel preponderante no atendimento do Ensino Fundamental, em particular no seu primeiro segmento.
- Para o caso da alfabetização, os dados demonstram também a crescente presença dos municípios frente às tradicionais campanhas centralizadas em âmbito federal.<sup>32</sup>
- No caso dos cursos de EJA, há uma grande flexibilidade quanto à composição do tempo das diversas etapas e do conjunto de etapas necessárias à conclusão dos cursos. Esta tradição constituiu-se a partir da idéia de que jovens e adultos devem freqüentar cursos com tempo menor do que aquele do ensino regular. Dois fatores costumam fundamentar tal questão. O primeiro deles é aquele que justifica o tempo menor em função de que o jovem e o adulto devem recuperar o tempo perdido, portanto, deve realizar o curso em menos tempo. O segundo, entende que a experiência de um adulto, sua maturidade, seu aprendizado através da vida o faria um cidadão com conhecimentos que deveriam apenas ser complementados pela experiência escolar.
- A ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que freqüentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo.
- Um número aproximado de 76% informou que a gestão municipal possui política de incentivo à escolarização, as iniciativas citadas recorrentemente são: “Carteira do Estudante” (23%), vale-transporte (16%); vale-alimentação (12%); bolsa de estudo (10%); reserva de vagas (9%); material didático gratuito (9%).
- Os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação constituem-se no material mais utilizado nos programas/projetos verificados neste trabalho, tendo sido citado em 25% dos casos. Em quantidade muito próxima - 23,84% - estão os materiais elaborados pelas equipes técnicas locais. Surpreende, no entanto, que a mesma proporção (23,84%) dos casos não utilizam livros didáticos. Nestes casos, é de se supor que os educadores utilizam-se de material produzido por eles próprios ou estratégias e didáticas de trabalho que ocupam o educando em sala de aula sem o apoio do material impresso.
- Os educandos são submetidos a alguma forma de avaliação em 97% dos programas e projetos. De maneira geral observou-se que são empregados mais de um instrumento de avaliação, o mais freqüente ainda são as “provas” (22,1%), seguidos pelos trabalhos (20,5%), e depois pela auto-avaliação (16%); freqüência (15,2%); seminários (8,3%); comportamento (7,7%).

<sup>32</sup> Ver a tabela 8

- A invisibilidade das fontes de financiamento é uma questão muito séria para quem estuda EJA, Mesmo assim, a pesquisa aponta para o município como o maior financiador das ações.

### C. Um balanço das experiências municipais: sinais de uma nova forma de realizar a EJA

Depois do balanço quantitativo sobre a ação dos 66 municípios na primeira fase da investigação<sup>33</sup>, as equipes de trabalho do projeto de pesquisa “Juventude, escolarização e poder local” realizaram estudos de casos sobre experiências que fossem significativas por sua singularidade.

O balanço dos estudos realizados aponta tendências qualitativas sobre a realidade recente da Educação de Jovens e Adultos. Não foi simples esta análise e tampouco seu resultado pode ser tomado como tendência nacional, pois não nos parece que os estudos de casos permitam generalizações dadas as suas singularidades. No entanto, a opção pelos aspectos inovadores nas práticas educativas foi deliberadamente escolhida pelas equipes de pesquisadores em função da compreensão de que este caminho revela uma tendência de superação de paradigmas que marcaram a EJA nas últimas décadas.

Uma das principais características observadas nos estudos de caso é a da valorização do jovem e do adulto como sujeitos de direitos. Este modo de compreender o aluno da EJA coloca-se na posição oposta daquela tradicional que avalia o aluno como objeto da assistência social. O novo olhar muda significativamente a forma como os estudantes são considerados nos programas, saindo do campo de atendimento focado em uma visão assistencial, onde o aluno é considerado como carente, ou mesmo “atrasado”, para focá-lo como produtor de conhecimentos, como pessoa que têm uma experiência particular de vida e de trabalho, que o distingue dos alunos do curso regular.

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independentemente da sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

No entanto, apenas este olhar é insuficiente para superar o caráter de reposição de escolaridade tão afeito aos olhares tradicionais do ensino supletivo. Para se ir adiante na construção de um novo olhar, é necessário reconhecer os sujeitos históricos que compõe as classes de EJA na sua condição de demandatários de direitos, onde o direito à educação é parte deles. Isto significa que “além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (Arroyo, 2005).

<sup>33</sup> Veja texto analítico completo sobre esta primeira fase da pesquisa no site da Ação Educativa [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)

Mas para se ir além do plano das carências, seja de ordem material, seja de ordem dos bens simbólicos, como no caso da educação, é preciso também reconhecer que tais sujeitos da EJA são homens e mulheres que mantêm um protagonismo na sociedade brasileira, carregados de trajetórias diversas, de conquistas e fracassos, que conformam os sujeitos históricos que são. Portanto, reconhecer esta característica ativa dos sujeitos é reconhecer que para além da trajetória de carência, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do cotidiano dos setores populares e que determina as razões históricas da construção das sociedades onde vivem.

Embora a grande maioria dos alunos pertença às camadas mais pobres da população, outros fatores, além do socioeconômico, contribuem para diversificar o olhar sobre os estudantes dos cursos de EJA: seu gênero, sua etnia, o fato de ser uma escola urbana ou rural, se o aluno é portador de alguma deficiência, e tantas outras características que fazem com que o ser humano seja reconhecido como próprio na sua composição de diversidades. Há ainda o histórico de cada qual ou de cada grupo no contexto das lutas sociais, nas suas formas de organização e defesa de grupos de interesse.

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo como resultado desta ação participativa. Nas experiências relatadas podemos notar claramente este princípio. Há uma forte ênfase na participação dos estudantes, não só através de processos participativos para consultas sobre o modelo de currículo a ser adotado, mas também na forma como os conteúdos são incorporados no cotidiano da sala de aula, resgatando práticas participativas onde o educando tem papel fundamental. Os alunos foram chamados a participar através das suas histórias de vida, como estratégia de incorporação da sua realidade aos conteúdos escolares.

Em outro dos estudos, os portadores de deficiência recebiam tratamento adequado no processo escolar de forma a facilitar o exercício do direito à sua escolarização. Este aspecto foi considerado um princípio fundante da experiência educativa com seus alunos: “Há um trabalho, com as diferenças, estruturado e integrado ao cotidiano da escola, que as insere no projeto educativo, com todas as tensões que elas representam.”<sup>34</sup>

O trabalho com as diferenças é contemplado também pela formação de uma equipe multidisciplinar, composta por orientadora educacional, psicopedagoga e educadora especial, que auxilia na reflexão do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com o trabalho de sala de aula.

Outra perspectiva apontada foi a inscrição dos alunos por grupos de interesses, o que aponta para uma organização curricular onde o foco é o objetivo de conhecimento coletivo. Experiências onde ocorre a superação da estrutura disciplinar, na perspectiva de interdisciplinariedade, o que acarreta novos modos de organização dos períodos de estudo, também foram utilizadas. Normalmente tais experiências foram vivenciadas sobre um problema comum, onde as diversas disciplinas corroboram para a sua compreensão e análise.

<sup>34</sup> Conforme estudo de caso de Porto Alegre, página 23.

Muitos currículos foram reorganizados para além das disciplinas tradicionais, valorizando outros espaços educativos como aqueles do mundo do trabalho, do lazer, da organização comunitária, cultura, dentre tantos outros. Em algumas experiências, tais atividades acabam por ser consideradas na carga horária dos currículos como atividades não presenciais, que combinadas com as atividades presenciais, compõe de forma integral uma carga horária voltada aos interesses dos educandos.

Esta flexibilidade pode ser verificada também na organização do tempo escolar, onde a presença, o tempo dispendido nos estudos, a duração dos cursos, vão se compondo de acordo com as necessidades particular de cada educando, seja por suas condições de desenvolvimento pessoal, seja em função das expectativas criadas pela sua inserção no mundo.

Com formas tão flexíveis de organizar os currículos de acordo com os interesses e necessidades dos educandos, os processos de avaliação acabam por acompanhar estas novas estruturas, procurando aferir os novos conhecimentos adquiridos e valorizar a sistematização/superação de conceitos incorporados anteriormente. Ganha importância a dimensão de auto-avaliação e o papel do grupo como referência do crescimento obtido.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isto aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que no limite indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional onde a reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica. Ao mesmo tempo, estas características levam para a construção de uma nova cultura pedagógica, que poderá vir a influir o ensino regular.

Outros dos sinais desta nova forma de fazer EJA surge na tensão entre flexibilização e institucionalização desta modalidade de ensino. Com o reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular<sup>35</sup>, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA. A luta pelo direito à escola, revela características no imaginário da população e dos educadores que se espelham na escola regular de Ensino Fundamental voltada para o ensino de crianças e adolescente. O desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e achados.

Por outro lado, o ideário da Educação Popular teve um forte diálogo com a escola pública. É bom lembrar que o Prof. Paulo Freire, um dos seus pensadores mais importantes, foi alçado ao Ministério da Educação do governo do Presidente Jango Goulart no início dos anos 60 para lançar uma campanha nacional de alfabetização. Depois do golpe militar de 1964, esta mesma Educação Popular caminhou para o trabalho de base junto aos setores pastorais e de movimentos populares, fazendo formação política e afastando-se do diálogo com a escola pública.

<sup>35</sup> Chamo aqui de Educação Popular, formas diversas de educação de adultos das classes populares, que se inspiram em modelos pedagógicos de orientação freireana, não exclusivamente de natureza escolar, que se caracterizam por sua intencionalidade política por transformar as condições de vida da população e por sua flexibilidade. Veja Brandão, 1984, 1980 e Torres, 1988.

Essas práticas da Educação Popular continuaram a ser desenvolvidas no período de democratização. Ao mesmo tempo em que este processo ia se dando, partidos políticos de esquerda e centro esquerda assumiram administrações de prefeituras municipais, com o apoio dos movimentos sociais e do movimento de educação popular. Muitos militantes e atores sociais foram trabalhar em instâncias do poder municipal. Era uma nova conjuntura onde o Estado passou a ser visto como um espaço de disputa e a participação popular como forte estratégia de democratização. É neste momento em que há forte aproximação de expectativas entre aqueles que atuavam nos espaços da sociedade civil como educadores populares e os educadores da rede pública. Os dois grupos se voltam à defesa do direito dos jovens e adultos a uma escolaridade de qualidade oferecida pelo poder público. A questão agora seria definir que tipo de escola, com que configuração, como aproximar as concepções pedagógicas.

“A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício” (Arroyo, 2005, p. 46-47).

Frente a este debate, propõe-se um novo paradigma para a EJA que nascerá do diálogo e do confronto entre estas posições, olhando para os sujeitos concretos que participam dos programas, procurando construir estruturas e lógicas inovadoras que permitam incorporá-los em processos que sejam inclusivos e não repitam a tradição dos sistemas regulares de evasão e repetência.

Apesar da unidade entre as duas posições quanto à defesa do direito, há uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em disputa. É isto que os estudos de caso revelaram: por um lado uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro lado, forte tensão para flexibilização, no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora de escola. Há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho na escola atual, é a morte do sentido político e pedagógico para a EJA,; de outro lado, há os defensores de processos formais que garantam conteúdos e atitudes voltados à formação de qualidade do trabalhador, visando dar um seguimento na carreira escolar como forma exemplar e estratégica de conquista de outros direitos<sup>36</sup>. Evidentemente que a estratégia de polarização destes dois campos nem sempre ocorre de fato no real, há inúmeras mediações.

Vale ressaltar o fato de que ganhar uma característica mais escolar tem permitido ao movimento de luta pela EJA alavancar um reconhecimento por parte do poder

<sup>36</sup> Sobre a educação como um direito humanos, veja Haddad (2003)

público da sua responsabilidade pela oferta por tal serviço. Ocorre que isto se deu de forma bastante diversa, como já comentamos anteriormente. Mesmo assim, a preocupação por atuar por dentro do sistema escolar público permitiu construir uma base de preocupação que mesmo que pontual, ganha dimensão nacional.

As diversas redes públicas se mobilizaram para o atendimento, o Conselho Nacional de Educação se pronunciou sobre ele, a sociedade civil construiu mecanismos de pressão e influência sobre o Estado. Tudo isto tem levado à discussão sobre a necessidade de um sistema nacional que oriente as redes estaduais e municipais em EJA, buscando a universalidade característica dos sistemas públicos de ensino. A implementação do FUNDEB poderá facilitar este processo, na medida em que incorporará a EJA no sistema nacional de financiamento.

Os processos de democratização da sociedade brasileira ocorridos no início dos anos oitenta levaram a práticas sociais que valorizavam a participação da sociedade civil como mecanismo de democratizar a democracia formal, e que se buscou consagrar através de uma nova Constituição. Já não bastava votar e aguardar que os eleitos cumprissem aquilo que havia sido propagandeado nas campanhas eleitorais; falava-se em controle social e participação durante a gestão.

Havia um consenso de que a democracia representativa por meio dos partidos e processo eleitoral seria insuficiente para a complexidade da sociedade brasileira pós período ditatorial. A Constituição de 1988, além do reconhecimento de muitos dos direitos sociais demandados pela sociedade brasileira, introduziu instrumentos de democracia direta como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, e criou mecanismos de democracia participativa como os conselhos setoriais e as conferências. A nova Constituição trouxe também uma orientação descentralizadora para as políticas, e com isto estimulou fortemente a participação das coletividades locais, criando mecanismos de controle social.

Pode-se dizer que a implementação deste processo de ampliação da democracia formal com a participação da sociedade civil ainda está em sua fase inicial, particularmente considerando a pequena tradição brasileira. Muitos destes mecanismos sequer foram regulamentados, como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. A explosão dos conselhos, por outro lado, demonstra um vigor de pressão e de vontade de participação.<sup>37</sup>

No caso específico da educação, diferentemente de outras áreas como, por exemplo, a saúde e a área da criança e do adolescente, os conselhos e as conferências não têm sido mecanismos regulares de ação comunicativa entre diversos atores sociais e o poder público, e, normalmente, a participação da sociedade civil se mostra insuficiente tanto no controle social quanto na participação.<sup>38</sup> No caso da EJA, como ela não participa de um sistema nacional de atendimento, ficando à mercê das vontades políticas dos governos e das pressões da sociedade, os mecanismos participativos tornam-se mais difíceis ainda de serem reconhecidos.

Experiências de gestão pública com participação da sociedade civil têm sido implementadas nos últimos anos, grande parte delas por governos municipais do

<sup>37</sup> Este ano, 2006, no plano federal, existem 38 Conselhos Federais de Direitos e de Políticas Públicas.

<sup>38</sup> Os Conselhos de Educação, diferentemente de outros conselhos setoriais, têm sido os mais resistentes em se abrirem para espaços efetivamente participativas da sociedade civil, com escolha direta e controle social

Partido dos Trabalhadores, onde o orçamento participativo tornou-se um exemplo amplamente reconhecido. Foi justamente no contexto de um governo do Partido dos Trabalhadores, o governo municipal de São Paulo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que foi implementada a mais importante e conhecida experiência de escolarização de jovens e adultos, o Mova – Movimento de Alfabetização, já citado anteriormente.

Tal experiência, desenvolvida quando o Prof Paulo Freire estava à frente da Secretaria de Educação, trouxe para o campo da EJA a expectativa da democracia participativa, ao convocar entidades e movimentos para gerenciar e implementar um programa de alfabetização de adultos naquele município. Como conseqüências destas ações, para além da apropriação por parte destas organizações de uma política pública, direcionada para seus interesses, houve claramente um fortalecimento da institucionalidade destas entidades, com repasse de recursos, e um intenso envolvimento de militantes e da população das comunidades, como professores e alunos, no processo educacional. No entanto, nem sempre a participação do monitor ou da comunidade garante qualidade, pois apenas a vontade política de estar presente nos processos não compensa a ausência de competências específicas para o bom desempenho no trabalho de alfabetizar ou educar adultos. Isto significa que os programas devem ser acompanhados de um processo de formação pedagógica para que possam efetivamente ser efetivos quanto aos seus resultados.

Discutíveis ainda são os limites entre participar efetivamente, de forma deliberativa e como força de pressão na defesa dos grupos representados ou na implementação de programas onde o educador e educando têm papéis ativos, ou operar como uma extensão das políticas públicas na ponta, no local onde os projetos são desenvolvidos, sem realmente poder intervir nos seus rumos e nas suas intencionalidades. Qual é efetivamente o poder de intervir neste processo? Quanto de fato há de implementação de uma democracia participativa e quanto de fato há de ação de “privatização” ou “desresponsabilização” de uma atividade que deveria ser pública, com o Estado abrindo mão de seu dever de intervenção?

Vários dos estudos de caso estudados apresentaram-se como herança desta primeira experiência do MOVA, na lógica da participação de grupos organizados da sociedade civil em programas de EJA. Variações sobre o modelo, a depender das forças políticas sociais e dos governos, acabaram por revelar esta tensão entre democratizar ou desresponsabilizar. Evidentemente que os novos mecanismos de realizar a EJA apontam para os processos participativos, com controle social, onde os interesses e as necessidades das comunidades podem influenciar de forma direta os programas.



## 8. A participação da sociedade civil na garantia dos direitos educativos em EJA

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social, onde a ocupação do Estado é vista como uma estratégia para a manutenção dos privilégios e reprodução de uma estrutura clientelista dos donos do poder, conquistas sociais só ocorrem com pressão da sociedade civil, daqueles despossuídos de seus direitos ou representantes dos seus interesses.

A tradição histórica brasileira mostra que a força desta pressão social é desigual e descontínua ao longo do tempo. Mostra ainda que esta ascensão e declínio têm explicações em vários fatores relacionados à organização popular, à sua formação, ao relacionamento com o poder público e à conjuntura de luta política.

Os anos 70 e 80 no Brasil foram marcados por forte ascensão dos movimentos sociais e populares: as pastorais sociais, os sindicatos, os movimentos populares e as ações pela conquista dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais - DESCA. Isto se refletiu na conquista da democratização da sociedade brasileira, na reconquista dos direitos individuais e políticos. No plano formal, como vimos, a promulgação da nova Constituição de 1988, que ampliou de maneira considerável o reconhecimento dos DESCA e avançou nos mecanismos de participação da sociedade civil nas políticas públicas, foi produto desta mobilização.

Os anos seguintes foram marcados pelo descenso destes movimentos, e pela implantação das políticas neoliberais no Brasil. Com isto, várias das conquistas realizadas nos anos anteriores e consagradas na Constituição passaram a ser relativizadas, quando não desconstruídas.

No caso da educação pública no Brasil, a Constituição de 88 ampliou direitos, produto de ampla mobilização da sociedade civil por uma escola pública democrática e de qualidade que acompanhou a saída do país do regime de exceção. A educação de adultos ganhou status de direito e dever do poder público em atender esta demanda. Apesar da conquista do direito em 1988, a LDB de 1996 acabou por restringir esta conquista, conforme vimos em item anterior. Mas, contrariando o movimento da sociedade civil em geral, o movimento no campo da EJA mostrou-se vigoroso, apresentando-se com uma natureza particular.

Nos últimos 10 anos, os movimentos em torno da Educação de Adultos constituíram-se de diversas formas, além de conquistas particulares no âmbito da participação da sociedade civil no âmbito das políticas públicas. Neste sentido, podem ser identificados os fóruns de educação de adultos que hoje existem em praticamente todos os estados brasileiros, os ENEJAS, os fóruns MOVA, o próprio MOVA como uma prática de educação de adultos que se constitui como articulação entre o poder público e a sociedade civil e finalmente a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos – CNAEJA.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997.

A surpreendente resposta dos convocados para a reunião no estado definiu a necessidade de uma articulação entre todos, verificada pela dispersão em que as ações e as instituições se encontravam, sem qualquer coordenação para uma política pública na área.

Os primeiros encontros confirmaram a desarticulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, indicando, ainda, a falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais e um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho político-pedagógico.

Gerido por instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, sindicatos e educadores que dele participam, o Fórum do RJ consolidou a plenária mensal como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.”

Hoje o movimento dos fóruns estaduais de EJA, inspirados nesta iniciativa do Rio de Janeiro, ganhou praticamente todos os estados brasileiros, com dinâmicas e composições próprias, o pode ser verificado no site [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).

A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a idéia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, anual, que vem ocorrendo desde 1999, o primeiro no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004; em 2005, o VII ENEJA em Brasília e, finalmente, em 2006 o oitavo ENEJA ocorreu em Recife, Pernambuco.

Pela sua própria constituição, onde convivem atores sociais diversos de órgãos públicos e da sociedade civil, os ENEJAS e os Fóruns são espaços de construção de consensos e de trocas. Não é um espaço apenas de luta social, onde a sociedade civil é protagonista de conflitos e pressão para construção de um direito. Este protagonismo da sociedade civil como força de pressão também, muitas vezes, acaba sendo limitado pela sua falta de autonomia financeira, dependentes dos recursos públicos para sua existência. Conforme o próprio site dos fóruns:

O Encontro Nacional de EJA é, também, um espaço a mais em que se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças. O campo do conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos.

O crescimento dos Fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos ENEJAs, tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente.

## Rede Mova Brasil

A Rede Mova Brasil nasce como movimento a partir da implantação de programas de alfabetização, majoritariamente municipais, denominados por MOVAS. O primeiro programa MOVA foi implantando na gestão do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo, de 1989, quando encabeçava a secretaria de Educação o Professor Paulo Freire. O MOVA tinha como característica um programa que era realizado a partir de uma parceria entre o poder públicos e entidades e movimentos sociais no município. A partir desta experiência, muito estudada, várias outras gestões municipais, principalmente do Partido dos Trabalhadores, implementaram programas de alfabetização similares, passando a se caracterizar como uma tendência e marca destes governos. Seus educadores e mesmo educandos, posteriormente, passaram a se constituir em rede visando a se mobilizar como movimento social na defesa da educação de jovens e adultos. A Rede dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos do Brasil- Rede MOVA-BRASIL foi criada tendo como principais objetivos fortalecer estruturalmente o movimento de alfabetização em nível nacional, ser um espaço de diálogo, além de contribuir para a ampliação e fortalecimento de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos(EJA).

O primeiro passo para a constituição dessa Rede foi dado com a realização do I Encontro dos MOVAS, em 2001, na cidade de Porto Alegre- RS, no contexto do 1º Fórum Social Mundial, estimulado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, por meio da Coordenação de Política Pública de Educação de Jovens e Adultos- EJA-RS, e organizações não governamentais, Ação Educativa e Instituto Paulo Freire- São Paulo.

A Rede realizou, no período de 2001 a 2006, seis encontros: Porto Alegre/ RS (2001); Santo André/ SP (2002); Goiânia/ GO (2003); Campo Grande/ MS (2004); Luizizânia/ GO (2005); Fortaleza/ CE (2006).

Os educadores da Rede contribuíram em vários momentos para a articulação e proposição de política para a alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo: a carta encaminhada ao então recém eleito presidente da República Luís Inácio Lula da Silva para que a rede MOVA-BRASIL fosse referência na implementação da política da alfabetização de jovens e adultos em todo o Brasil (com 2.000 assinaturas de apoio dos principais representantes ligados à Educação de Jovens e Adultos de todo o Brasil); a elaboração de uma carta-proposta com as medidas necessárias à

esta modalidade, para os primeiros 100 dias do novo governo, propondo: avaliação dos programas de alfabetização realizados pelo governo anterior; discussão de novas fontes de financiamento; discussão sobre a gestão democrática da política de alfabetização de jovens e adultos e as condições para a implementação da Rede MOVA-BRASIL.

São temas de debates da Rede quatro grandes eixos: a educação popular e seus princípios epistemológicos; MOVA e política pública; financiamento; diversidade.

A discussão desses temas tem como objetivo colocar na agenda dos grupos sociais, governos municipais, estaduais e federais a questão do analfabetismo no país e a necessidade de garantir a continuidade dos estudos dos educandos respeitando as suas necessidades e diversidades.

No quinto encontro, realizado em 2005, em Luiziana/ GO, o tema que ficou mais em evidência nas discussões dos grupos, segundo relatório desse encontro, foi a garantia da continuidade dos estudos dos educandos, ou seja, a passagem destes para os espaços formais de educação. Neste processo, duas dificuldades se apresentam, por um lado, a ausência de políticas públicas para EJA nos municípios e nos Estados e, por outro, quando é oferecida a continuidade, esta não atende às necessidades dos educandos, com fatores como: horário, número de horas que o aluno permanece em sala de aula, currículo. Enfim, a organização escolar como um todo não é pensada para atender essa modalidade.

Para o VI Encontro realizado em Fortaleza suas principais temáticas foram: promover a articulação entre os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos vinculados à Rede MOVA-BRASIL e a Educação de Jovens e Adultos; avaliar os avanços e desafios da legislação sobre a EJA; realizar um balanço da política educacional existente e nela, o quadro do analfabetismo na EJA do Brasil, explicitando no seu seio o papel da Rede MOVA-BRASIL; formular princípios para a organização curricular para a modalidade da EJA que se articulem ao trabalho da Rede MOVA-BRASIL; proporcionar trocas de experiências na perspectiva da educação popular entre o Programa MOVA; propor estratégias que garantam a formação inicial e continuada de educadores populares e professores de EJA.

Seus grupos de trabalho discutiram os seguintes temas: Educação Popular e escola pública: uma utopia possível; Concepção de Educação Popular e de Currículo no MOVA e na EJA; Integração MOVA e EJA: uma política de continuidade; MOVA-Brasil como Política Pública: financiamento; Formação de Educadores do MOVA e da EJA; MOVA- Brasil, suas fragilidades, desafios e perspectivas

O encontro reuniu representantes dos governos federal, estaduais e municipais, reitores de universidades, organizações não-governamentais, sindicatos, líderes e participantes de movimentos sociais, conselhos estaduais e municipais de educação, educadores populares, professores, universitários e pesquisadores que desenvolvem experiências em educação popular de jovens e adultos; além dos educandos.

## 9. Educação popular no Brasil

No Brasil, a trajetória das organizações que atuam no campo da Educação Popular está diretamente vinculada aos desafios impostos pela conjuntura social e política do País desde a década de 1960. Aliás, pode-se afirmar que a Educação Popular foi meio e fim no processo de organização da sociedade para atuar na democratização do Estado brasileiro – nas décadas de 1960, 1970 e 1980 – e, mais recentemente, na mobilização pela concretização e luta por direitos e constituição de novos sujeitos, o que implica na luta contra as históricas desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Sinteticamente, pode-se afirmar que nos anos 60 e 70, durante o período da ditadura militar (1964-1984), um conjunto de pequenas organizações constituídas por grupos de pessoas oriundas dos setores progressistas das igrejas, dos partidos políticos e das Universidades, organizaram-se em entidades - associações civis sem fins lucrativos – para se dedicar ao trabalho social junto aos setores mais pobres da população do Brasil.

Tais organizações tinham como missão principal a reconstrução do tecido social que havia se rompido com a ditadura, a defesa dos direitos humanos e a Educação Popular, fortemente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire. O que se buscava com estes processos educativos era ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo as suas causas, visando uma atuação crítica na sociedade.

A Igreja Católica foi um dos espaços mais importantes onde os trabalhos de ação junto aos grupos populares, com as características acima descritas, ocorriam. Ali, os processos educativos baseavam-se na leitura dos textos bíblicos, adaptando-os à realidade do momento, sob a perspectiva da Teologia da Libertação. As famosas Comunidades Eclesiais de Base eram grupos de ação pastoral e de educação popular.

Outra característica destes trabalhos em Educação Popular era o fato de que tais processos educativos eram absolutamente desligados dos processos educativos oficiais, ou seja, dos sistemas públicos de ensino. Em função do regime autoritário, havia pouco espaço para trabalho crítico dentro destes sistemas de ensino e nas suas escolas. Ao mesmo tempo, as orientações das teorias educacionais críticas daquele momento histórico viam os trabalhos junto aos sistemas de ensino como de caráter reprodutor das ideologias dominantes e muito mais afeito a manter as relações de classe existentes do que a produzir uma nova ordem social.

Naquele momento, as organizações tinham o seu trabalho quase que exclusivamente voltado ao apoio das pastorais sociais da Igreja Católica, através de ações junto às suas comunidades, orientadas que estavam pelas decisões progressistas do Concílio Vaticano II e por opções de trabalhos do clero progressista. As temáticas variavam em função das necessidades definidas pelos próprios grupos populares: saúde, moradia, analfabetismo, produção, organização, etc.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, dois fatores marcaram o trabalho em Educação Popular. Um deles foi o crescimento de trabalhos sociais, no campo da sociedade civil para além das pastorais da Igreja Católica. Estes novos espaços, muitas vezes produzidos pela própria atuação das pastorais, ao tornarem-

se independentes da sua influência, mostravam uma nova complexidade dos atores sociais brasileiros. Eram os movimentos de bairros, as associações de moradores e organizações populares; os movimentos sindicais autênticos que se constituíam a margem do movimento sindical oficial; os movimentos de mulheres e o movimento negro; os movimentos autônomos de luta por moradia, terra e trabalho.

Estes novos movimentos sociais e populares davam uma conformidade inédita à sociedade civil. O trabalho educativo passou a se realizar também junto a tais movimentos, apoiando-os na sua organização, mobilização e formação. As experiências de Educação Popular produzidas neste segundo momento não se ativeram apenas às questões materiais de produção e reprodução da vida, voltaram-se também para os temas relativos ao plano cultural e simbólico, como as relações sociais de gênero, etnia e raça. Assim, ao trabalhar com tais movimentos, as organizações agregavam aos fatores vinculados à condição de pobreza e classe, os fatores relativos ao universo da produção cultural e simbólica.

Outro fator que influenciou o trabalho educativo das organizações foi a luta pela construção de um ensino público e de qualidade para a maioria da população. Com a democratização da sociedade, o próprio movimento social colocou entre as suas demandas a questão da escola pública como prioridade no campo do fortalecimento dos grupos populares. Ler, escrever, contar, se apropriar dos conhecimentos que estavam disponíveis para os outros grupos sociais, eram demandas daqueles que não tinham acesso aos serviços de escolarização. Isto já se mostrava claro através dos inúmeros trabalhos de escolarização popular, como programa de alfabetização de adultos, creches, escolas comunitárias, desenvolvidos pelos movimentos sociais, sindicatos e pelas ONGs, ou com o seu apoio.

Ao mesmo tempo, havia também pressão por parte do Estado. Com a democratização das suas instâncias, muitos atores sociais que antes estavam trabalhando no campo da sociedade civil, em trabalhos de educação popular desenvolvidos pelas ONGs e pelos movimentos sociais, foram trabalhar em governos populares, no sistema público de ensino.

Naquele espaço institucional, voltaram a repensar uma proposta de escola como demanda popular e voltada aos seus interesses. Não estavam mais em vigência as teorias reprodutivistas que viam o trabalho escolar meramente a serviço das classes dominantes. Ao contrário, mesmo reconhecendo que o sistema educacional era desigual e injusto, tratava-se de pô-lo ao serviço da maioria da população, fazendo com que a distribuição do conhecimento também fosse um ato político de melhoria das condições de vida.

Desta forma, muitas organizações do campo da Educação Popular passaram a pautar e desenvolver ações de assessoria aos setores públicos, ou ainda na luta pelo acesso e qualificação dos serviços públicos de ensino voltados aos interesses populares. Temas como o reconhecimento do direito de haver escolas e creches para todos, a melhoria da qualidade do ensino, formação de professores, elaboração de materiais didáticos, elaboração de novos currículos e modelos pedagógicos

de interesse dos grupos populares, passaram a ser contemplados pelo trabalho de tais organizações.

Se, em alguns momentos, a constituição de uma escola popular paralela aos sistemas públicos do ensino poderia ter sido pauta dos movimentos sociais e das ONGs, a verdade é que dado o caráter de necessária institucionalização que processos escolares exigem, tais escolas se mostraram inviáveis de serem mantidas a longo prazo por estas instâncias da sociedade civil, sem um apoio do Estado. Discute-se então os mecanismos de controle por parte da sociedade civil sobre as instâncias públicas de ensino. Passa-se a discutir a participação dos pais, os mecanismos internos de democratização da escola pública como os centros cívicos e as Associações de Pais e Mestres. Discuti-se ainda mecanismos de parceria entre o Estado e a sociedade, onde, por exemplo, o setor público garantia a institucionalidade das escolas e os movimentos sociais e as ONGs as orientações pedagógicas.

Há ainda um movimento de reconhecer práticas educativas dos movimentos sociais como práticas de caráter público, como no caso das escolas comunitários, ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Aqui se exige o reconhecimento legal, a destinação de verbas para o pagamento dos professores e o apoio de material didático.

As organizações ainda se envolveram exercendo influência no ponto de vista das orientações pedagógicas. Procurava-se levar a experiência de Educação Popular desenvolvida nos espaços da sociedade civil para junto das escolas públicas. Ou então desenvolvendo trabalhos que pudessem servir de modelos e posteriormente socializados nos sistemas públicos

O movimento mais geral da sociedade apontava para esta preocupação de fazer com que o Estado se democratizasse e fosse instância provedora de serviços públicos para a população. Esta oferta deveria ser extensiva a todos, deveria ser de qualidade e deveria estar sob controle da população. Estas eram as orientações que movimentos sociais, sindicatos, ONGs e outros atores da sociedade buscavam implantar. Entre os vários serviços, a escola tornou-se um dos mais importantes.

Os primeiros anos do novo milênio estão sendo marcados por desafios à Educação Popular, colocados pela frustração causada pelo desempenho dos governos na implantação de políticas que resultassem na superação das desigualdades. A frustração foi ainda mais marcante – e desafiadora – em relação ao Governo Lula.

De um lado, constatou-se os limites do modelo de participação da sociedade civil na elaboração e gestão de políticas públicas. A Constituição Federal de 1988<sup>39</sup> estabeleceu mecanismos de controle social destinados à elaboração, gestão e monitoramento das políticas públicas que deveriam concretizá-los. No entanto, nesses anos de democracia, nota-se que estes espaços têm sido manipulados muitas vezes para referendar ações e posicionamentos oficiais. Isto, por várias razões, entre elas, porque os representantes da sociedade civil participam em condição de desigualdade, sobretudo no que se refere à falta de conhecimento sobre o funcionamento da gestão pública.

<sup>39</sup> O direito à participação direta da sociedade civil na elaboração de políticas públicas está previsto na Constituição Federal em seus artigos 5, 14, 61, 187, 194, 198, 204, 205, 227 e 231, entre outros. Estes artigos, que prevêem várias formas de participação social, em diferentes instâncias, foram regulamentados por leis específicas para as diferentes áreas, estabelecendo também mecanismos de intervenção e controle das políticas públicas, como a constituição dos conselhos de gestão, que deveriam ser instituídos nas três instâncias administrativas, com formação paritária entre representantes da sociedade civil e da respectiva esfera de governo, entre outras.

De outro lado, muitas pessoas formadas nas ações dos movimentos sociais – formadas nos processos de Educação Popular – estão participando de governos populares, o que tem resultado no enfraquecimento das articulações para pressão e embate com o poder público.

## Respostas à nova conjuntura

As organizações da sociedade civil que atuam com Educação Popular têm respondido a esta nova conjuntura por meio de suas práticas, como demonstra o resultado da consulta feita pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL a 14<sup>40</sup> de suas associadas no Brasil.

Verifica-se que as atividades de formação desenvolvidas por estas organizações destinam-se, em grande medida, à formação de atores sociais para a participação nos espaços de gestão e decisão de políticas públicas, como os conselhos paritários de gestão de diversas áreas e segmentos como saúde, educação, desenvolvimento sustentável, criança e adolescente, juventude e combate às desigualdades de gênero e raça, entre outras. Também formação para atuação em programas como Orçamento Participativo.

Embora exista grande destaque para as ações de intervenção na esfera pública, muitas das ações educativas são destinadas a transformar a relação cotidiana entre as pessoas, no espaço público mas também no privado. É o caso das iniciativas de combate às desigualdades de gênero, raça-etnia; valorização de valores éticos e da cultura da paz; e respeito e preservação ao meio ambiente.

Outro conjunto de ações é destinado à assessoria ao poder público, em diversas áreas, notadamente para a formação de professores em geral – sobre variadas temáticas – e educação de jovens e adultos em particular. Sobre este tema, também se vinculam formação de educadores populares, realizadas em parceria com o poder público, como detalhado em outro momento deste trabalho em relação ao projeto Movimento de Alfabetização – MOVA, instituído por diversos governos municipais.

Há um bloco de atividades dirigidas à capacitação da população em ações destinadas à geração de trabalho e renda, bem como a formulação de projetos de desenvolvimento local.

Por fim, verifica-se que as organizações têm produzido material de informação e formação como forma de ampliar sua capacidade de comunicação. Nesse sentido têm sido produzidos materiais destinados a públicos específicos, sobre diferentes temáticas, mas também produtos de comunicação com o objetivo de difundir informações, ou enfoques, de temas não tratados nos veículos comerciais de comunicação.

Entre os públicos destinatários dessas ações estão: gestores públicos; professores, educadores populares, grupos juvenis, membros de sindicatos, trabalhadores rurais, lideranças e ativistas de movimentos sociais, catadores de papel, população em situação de rua, grupos de mulheres, pescadores.

<sup>40</sup> Ação Educativa; Associação de Saúde da Periferia do Maranhão – ASPM; Associação Orientação às Cooperativas do Nordeste (Assocene); Centro de Assessoria Multiprofissional (Camp); Centro “Cida Romano” – Instituto Sedes Sapientiae (Cecir – Cepis); Centro de Ação Comunitária (Cedac); Centro de Estudos e Pesquisas “Josué de Castro” (CJC); Escola de Formação Quilombo dos Palmares (Equip); Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa de Região de Celeiro (Fundep); Nova Pesquisa e Assessoria em Educação; Nupep-UPFE; Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (polis); Rede Mulher de Educação; Instituto Humanitas - Unisinos.



Entre as perguntas formuladas pelo levantamento de informações acerca da prática da Educação Popular no Brasil, uma é particularmente interessante e elucida a trajetória de trabalho das organizações. Trata-se da indagação sobre a mudança de enfoque temático ou de sujeitos destinatários das ações, ao longo da existência dessas instituições. As respostas são múltiplas, mas verifica-se que estão intrinsecamente relacionadas à conjuntura política e social do País.

Entre elas, destaca-se a intenção de influenciar as políticas públicas a partir de experiências desenvolvidas localmente; ampliação do foco temático, buscando interrelação com outras áreas, como, por exemplo, abordar saúde relacionando-a com meio ambiente e questões de gênero; ou ainda, trabalhar com o tema da agricultura considerando a ecologia e o desenvolvimento sustentável.

Neste novo período, a temática dos direitos humanos passou a constituir-se como eixo estruturante de debates, ampliando a noção dos direitos sociais isolados para os direitos econômicos, culturais e ambientais.

Também há a percepção da mudança em relação ao público – se anteriormente apenas os educadores populares eram os destinatários das ações, agora os professores das redes públicas de ensino também o são. Ainda em relação aos públicos, foi apontada a valorização da diversidade de sujeitos políticos na construção democrática, o que colocou a ampliação de segmentos atendidos, com destaque para segmentos como a juventude, populações quilombolas, população de rua, e, para as organizações definidas como feministas, o trabalho intencional com homens, entre outros.



## 10. A produção do conhecimento sobre a EJA

A produção científica e acadêmica sobre o tema educação de jovens e adultos ainda não foi objeto de pesquisas do tipo estado da arte para o período 2000 a 2005.

Para os períodos anteriores, a produção de conhecimento relativa ao tema foi objeto de estudos (Haddad, 1987; Haddad, Freitas, 1988; Haddad, Siqueira, 1986, 1988; Haddad, Siqueira, Freitas, 1987, 1989a, 1989b; Ribeiro, V.M., 1992; Haddad et.al, 2002; Haddad, 2004), que identificaram a inserção da educação de jovens e adultos em pesquisas acadêmicas e artigos em periódicos especializados entre 1975 e 2000.

Para este trabalho, a revisão bibliográfica foi elaborada com base em investigação em diferentes bancos de dados, que permitiram reunir referências de dissertações, teses, artigos publicados em periódicos e em livros. O primeiro deles é a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>41</sup>. O segundo, é a Scientific Electronic Library Online – SciELO, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Por último, foram consultados bancos de dados bibliográficos de universidades públicas e privadas, além dos anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Anped e as bibliotecas de dois centros de pesquisa de educação: a Fundação Carlos Chagas<sup>42</sup> e a ONG Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação.<sup>43</sup>

A fim de apreender a produção referente à educação formal e também aquela vinculada ao campo da educação popular, ou educação não formal, as buscas nestes sistemas foram feitas com base nas seguintes palavras-chave: educação permanente; educação de adultos; educação continuidade de jovens e adultos; alfabetização de jovens e adultos; EJA; educação não formal de adultos; ensino supletivo; movimentos sociais; organizações populares; centros de estudos supletivos; educação popular; educação para o desenvolvimento; movimento popular; educação sindical; educação do trabalhador; educação comunitária; educação rural; educação carcerária; educação penitenciária.

Em termos quantitativos<sup>44</sup>, foram identificadas 146 pesquisas acadêmicas, sendo 122 dissertações e 24 doutorados (tabela 33). Quanto aos artigos, foram identificados 172, entre aqueles publicados em periódicos das áreas de Ciências Sociais e Educação e em livros (tabela 34). Por fim, o levantamento apontou 23 títulos de livros dedicados a reflexões sobre educação, com enfoque na EJA<sup>45</sup>.

Os trabalhos identificados foram organizados de acordo com os seguintes temas: “Professor”; “Aluno”; “Concepções e práticas pedagógicas”; “Políticas públicas da EJA”; “Educação Popular”; “Diversidade na EJA”. Cada um desses temas foi desdobrado nos subtemas utilizados nas pesquisas anteriores, como forma de garantir análises comparativas.

A comparação da média anual de produção acadêmica entre 2000/2005 e 1986/1998 revela aumento das pesquisas sobre o tema nos últimos anos. No primeiro período, anualmente foram produzidas 13,8 dissertações e 1,4 teses. Já nos últimos 5 anos, este volume foi de 24,5 dissertações e 4,8 teses por ano.

<sup>41</sup> Fundação Pública vinculada ao Governo Federal, atua segundo quatro grandes linhas de ação: a) avaliação da pós-graduação stricto sensu; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional. As pesquisas divulgadas na base de dados são aquelas financiadas pela instituição por meio de bolsas de estudos. [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

<sup>42</sup> Entidade de direito privado, sem fins lucrativos, atua no campo da pesquisa educacional, notadamente nos temas políticas de alfabetização e de ensino de 1º e 2º grau; educação da criança de 0 a 6 anos; trabalho e educação; relações de gênero. Sua biblioteca - Ana Maria Poppovic - BAMP, é especializada e dispõe de um acervo com mais de 14 mil títulos de livros, milhares de títulos de periódicos, monografias, dissertações, teses e unidades de multimeios. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

<sup>43</sup> Fundada em 1994, atua nas áreas de educação e juventude por meio da formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais. [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)

<sup>44</sup> Veja listagem completa de obras e autores nos anexos deste trabalho.

<sup>45</sup> Andrade (2004); Arroyo (2004); Brandão (2002); Costa (2001); Cunha filho (2001); Diniz (2004); Fonseca (2002); Freire (2001); Freire (2000); Haddad (2000); Melo Neto (2004); Moura (2000); Oliveira (2004); Paiva (2004); Piconez (2002); Ribeiro (2001); Soares (2002); Soares (2000); Souza (2000); Souza JF (2000a); Souza JF (2000b); Sposito (2001); Torres (2001).

Tab. 33  
Teses e Dissertações no período 2000 a 2005

Temas/Subtemas	Dissertação	Tese	Total	% Total
<b>O Professor</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>17,8</b>
Relação professor/aluno e visões sobre EJA	5	1	6	4,1
Professor, sua prática e sua formação	18	2	20	13,7
<b>O Aluno</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>6,9</b>
Perfil dos alunos	3	1	4	2,8
Visão do aluno sobre a escola	6	0	6	4,1
<b>Concepções e práticas pedagógicas</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	<b>29,5</b>
Fundamentos teóricos	3	1	4	2,7
Propostas e práticas pedagógicas	20	0	20	13,7
Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares	14	2	16	11,0
Material Didático	1	0	1	0,7
Inclusão Digital	2	0	2	1,4
<b>Políticas públicas de educação de jovens e adultos</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>33</b>	<b>22,6</b>
História da educação de jovens e adultos	6	1	7	4,8
Políticas públicas recentes da educação de jovens e adultos	3	5	8	5,5
Alfabetização	3	0	3	2,1
Políticas municipais de educação	10	1	11	7,5
Ensino noturno	0	1	1	0,7
Educação no campo	2	1	3	2,1
<b>Educação popular</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>11,6</b>
Participação dos movimentos sociais na EJA	6	1	7	4,8
Educação para a cidadania	6	4	10	6,8
<b>Temas emergentes</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>11,6</b>
Educação no sistema prisional	10	3	13	8,8
Alunos com deficiência	1	0	1	0,7
Gênero	2	0	2	1,4
Raça	1	0	1	0,7
Total	122	24	146	100

A análise comparativa sobre o conteúdo da produção nos diferentes períodos também permite identificar diferenças de foco: de um lado, temas emergentes e, de outros, aspectos que deixaram de ser investigados.

No período atual, a maior concentração de trabalhos foi em “Concepções e práticas pedagógicas”, responsável por 29,5% dos estudos (tabela 40). Entre as teses

e dissertações sobre EJA, no período 1986 e 1998, o tema “Aluno” tinha o maior número de pesquisas; já entre 2000 e 2005, este foi o tema de menor incidência, tendo estimulado 6,9% das pesquisas acadêmicas.

**Tab. 34**  
**Artigos no período 2000 a 2005**

Temas/Subtemas	Artigos	
<b>O Professor</b>	<b>23</b>	<b>13,4</b>
Relação professor/aluno e visões sobre EJA	5	2,9
Professor, sua prática e sua formação	18	10,5
<b>O Aluno</b>	<b>14</b>	<b>8,1</b>
Perfil dos alunos	9	5,2
Visão do aluno sobre a escola	5	2,9
Concepções e práticas pedagógicas	64	37,2
Fundamentos teóricos	16	9,3
Propostas e práticas pedagógicas	25	14,5
Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares	19	11,1
Material Didático	3	1,7
Inclusão Digital	1	0,6
<b>Políticas públicas de educação de jovens e adultos</b>	<b>40</b>	<b>23,3</b>
História da educação de jovens e adultos	3	1,7
Políticas públicas recentes da educação de jovens e adultos	13	7,6
Alfabetização	9	5,2
Ensino Regular Noturno	2	1,2
Políticas municipais de educação	7	4,1
Financiamento	2	1,2
Educação no campo	4	2,3
<b>Educação popular</b>	<b>24</b>	<b>14,0</b>
Participação dos movimentos sociais na EJA	13	7,6
Educação para a cidadania	11	6,4
<b>Temas emergentes</b>	<b>7</b>	<b>4,1</b>
Diversidade na EJA	2	1,2
Educação no sistema prisional	1	0,6
Gênero	4	2,3
Total	172	100

A distribuição das pesquisas acadêmicas pelo território nacional demonstra concentração na região Sudeste do País, responsável por 60 dissertações e 20 teses – o que equivale, respectivamente, a 49,2% e 83,3% das pesquisas nestas categorias. A Região Sul é o segundo maior centro de produção, com 34 dissertações e dois doutoramentos – 27,9% e 8,3% das pesquisas. No Nordeste foram produzidas 16 dissertações e uma tese – 13,1% e 4,2%. Na região Centro-Oeste foram produzidas 9 dissertações – 7,4% nesta categoria - e, finalmente, na região Norte, 4 dissertações e 1 tese – 3,3% e 4,2% do total (Tab. 35).

**Tab. 35**  
**Distribuição das pesquisas acadêmicas por Região – 2000- 2005**

Região/Estado	Dissertação	Tese	Total	% Região	% Total
Norte	4	1	5	100,0	3,4
AM	2	0	2	40,0	1,4
PA	2	1	3	60,0	2,0
Nordeste	16	1	17	100,0	11,6
BA	3	1	4	23,5	2,7
PE	5	0	5	29,4	3,4
PB	4	0	4	23,5	2,7
PI	1	0	1	5,9	0,7
CE	1	0	1	5,9	0,7
RN	2	0	2	11,8	1,4
Centro-Oeste	9	0	9	100,0	6,2
DF	7	0	7	77,8	4,8
MS	2	0	2	22,2	1,4
Sudeste	60	20	80	100,0	54,8
SP	39	17	56	70,0	38,4
RJ	9	2	11	13,7	7,5
MG	12	1	13	16,3	8,9
Sul	34	2	36	100,0	24,7
RS	21	2	23	63,9	15,8
SC	7	0	7	19,4	4,8
PR	6	0	6	16,7	4,1
Total	122	24	146	-	100,0

## Temas emergentes

A comparação com a produção de conhecimento de períodos anteriores indica a presença de temas emergentes, antes não tratados no âmbito da EJA. Entre eles destacam-se as pesquisas e reflexões que apontam para a diversidade dos potenciais

alunos da EJA, como a educação no sistema prisional; portadores de deficiência; relações de gênero; e questões étnico-raciais.

A diversidade contida no campo da EJA, e os desafios colocados por esta característica para as políticas públicas e modelos pedagógicos que contemplem as necessidades e as especificidades dos grupos e sujeitos que constituem os potenciais alunos da EJA foi tema de reflexão em artigos<sup>46</sup>.

Alguns desses temas, como a educação no sistema prisional e educação para pessoas com deficiência não tinham sido objeto de pesquisas anteriores, conforme demonstram os estudos do tipo “estado da arte”, realizados em períodos passados.

A educação no sistema prisional tem sido tratada com base na análise de experiências pontuais, desenvolvidas em unidades prisionais de diferentes estados do País. As pesquisas também denunciam a ausência de orientações nacionais sobre o tema, bem como a falta de informações gerais que permitam estabelecer diagnóstico sobre a oferta e qualidade da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

A educação para pessoas com deficiência ainda foi pouco pesquisada no âmbito da EJA, tendo sido tema da dissertação de mestrado “Versões e Inserções: A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental” (Fonseca, 2003), que analisa o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência mental, matriculados na rede pública estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

Os estudos que trazem reflexões baseadas nas relações de gênero<sup>47</sup> seguem duas tendências. A primeira é buscar investigar a relação da participação de mulheres jovens e adultas em processos de escolarização e seu desenvolvimento social e econômico, ou como afirmam alguns textos – seu empoderamento. A segunda vertente está relacionada às práticas dos movimentos de mulheres e feministas como elementos educativos na formação de ativistas.

O tema étnico-racial foi abordado em apenas uma dissertação de mestrado - Gomes (2004) - que analisa a experiência de formação de professores da EJA, em Porto Alegre (RS), com base de atividades de arte-educação que resgatam e valorizam aspectos da cultura africana e afrobrasileira.

O tema da Educação Popular aparece nesses últimos anos bastante colado à experiência de educação de jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, aproximando tais pesquisas daquelas identificadas como “Educação no Campo”, subitem do tema “Políticas Públicas”. A diferença de abordagens está no fato de, no caso das pesquisas classificadas na temática “Educação Popular”, a centralidade do debate repousar sobre o movimento social – no caso o MST.

Dessa forma, em “Educação Popular”, no subtema “Participação dos movimentos sociais na EJA”, dos seis mestrados identificados, quatro abordaram as práticas educativas em assentamentos do MST, bem como o único doutorado desenvolvido no tema; além de oito artigos entre os 13 identificados<sup>48</sup>.

No subtema “educação para a cidadania” estão arroladas as referências que relacionavam, à educação, outras dimensões do exercício da cidadania, como o acesso à saúde, ao trabalho<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> Boto (2005); Cunha e Silva (2004).

<sup>47</sup> Reis (2001); Soares (2001), além dos artigos Almeida (2000); Silva (2000); Stromquist (2001); Zasso (2001).

<sup>48</sup> Alvarino (2003), Brandão (2000), Costa (2002), Silva (2003) e o doutorado de Santos (2003); além dos artigos Caldart (2000), Carvalho (2001), Dal Ri (2004), Furtado (2001), Silva (2001), Sousa (2001), Souza (2002) e Souza (2003).

<sup>49</sup> O doutorado de Ataíde (2001), e as dissertações: Cruz (2005), Farinelli (2003), Giorgi (2004) e Pereira (2002). E ainda os artigos: Arroyo (2001), Cavalcante (2002), Fantin (2000), Severino (2000), Sobral (2000) e Streck (2000).

De maneira geral, verificou-se redução nas reflexões sobre “Educação Popular”. No período anterior (1986-1998), 13,1% da produção acadêmica estava inserida neste tema e, nos últimos 5 anos, 11,6%. Entre os artigos a redução foi ainda maior: entre 1998 e 2000 o tema foi responsável por 23,97% dos títulos identificados e, no período recente 14%.

Uma hipótese para esta alteração é que a institucionalidade conferida à EJA por meio da sua inclusão no sistema de ensino deslocou, em grande parte, o interesse de pesquisa para as práticas de ensino e aprendizagem no interior da escola, e também para as políticas públicas – inclusive quando estas se realizam com a participação da sociedade civil.

Dessa forma, experiências que tradicionalmente seriam classificadas como iniciativas de educação popular, em virtude da atuação de organizações comunitárias e de ONGs, no último período estão vinculadas às políticas públicas ou às práticas ou processos de ensino aprendizagem. Este é o caso, exemplar, dos cursos de alfabetização desenvolvidos em comunidades, em parceria com o poder público.



## 11. Algumas conclusões

O estudo realizado apresenta algumas alguns temas que merecem destaque:

- O Brasil é um dos países com maior poder econômico do continente, mas é ao mesmo tempo um dos mais desiguais. Sua pobreza é resultante menos da capacidade de produzir riquezas e mais da sua péssima distribuição de renda;
- A Educação Pública no Brasil tem sido crescentemente oferecida para a grande maioria da população que demanda educação básica, praticamente universalizando o atendimento no século passado para a faixa etária regular no ensino fundamental;
- No entanto, a oferta é de baixa qualidade, relegando à população que busca a escola pública um ensino que é insuficiente para a aquisição dos instrumentos necessários à participação na sociedade;
- Este fato, unido às condições precárias de vida da maioria da população, acaba por produzir um novo tipo de exclusão onde o aluno tem acesso à escola pública, mas não consegue frequentar com qualidade, resultando em elevada evasão e repetência, pequeno número de anos escolares, elevada taxa de analfabetismo absoluto e funcional;
- Esta condição, produz um enorme contingente da população brasileira que não complementou o ensino fundamental, acima de 14 anos e que demandando o ensino de EJA;
- Ao longo dos últimos 30 anos, a EJA foi gradativamente sendo acionada como demanda da sociedade civil para ser reconhecida como um direito de cidadania e sua oferta um dever do Estado;
- Parte do movimento de educação popular que se destinou entre outras tarefas a fazer formação política e organizar a população nos anos 60 e 70, voltou-se para a luta por uma escola pública para todos e de qualidade; a pressão de exigência ocorreu não só no campo da exibibilidade, mas também no campo da justiciabilidade;
- Apesar da oferta pública ser um direito constitucional, e o nível de pressão social ser crescente, o nível de atendimento é muito baixo; prevalecendo um grande número de pessoas sem o ensino fundamental;
- O Estado vem reconhecendo, ainda que muito lentamente, a diversidade que constitui o público da EJA, e as ações indicam para a tentativa de ofertar possibilidades de cursos diferenciadas, para grupos específicos, como os jovens;
- Nota-se ainda extrema desarticulação entre os programas e projetos destinados a jovens e adultos pelas diferentes esferas de governo;
- Nota-se tentativa de focalizar o atendimento da EJA vinculada à condição de pobreza do seu público, daí a importância dos projetos que prevêm transferência de renda associada à permanência à escola;
- Não há indícios, no entanto, que as ações estejam resultando em melhoria da condição socioeconômica dos educandos;

### Tema emergente:

Os estudos realizados sobre experiências dos governos locais em EJA indicaram o surgimento de sinais que apontam para uma nova forma de conceber e construir a Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas municipais de educação.

Estes sinais são produzidos como consequência do contexto vivenciado pelo processo de democratização da sociedade brasileira, onde há uma confluência contraditória entre a manifestação e concretização do reconhecimento da EJA como um direito de todos os cidadãos e cidadãs no Brasil, consagrado na Constituição de 1988, ao lado de processos que limitam a possibilidade real de implementação deste direito pelas políticas públicas. Um dos fatores mais importantes a impedir esta concretização foi a reforma educacional realizada na década de 1990, tomando-se como fatos particulares a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB e a Emenda Constitucional 14/96, que reformando a Constituição votada 8 anos antes, restringiu direitos e implementou um sistema de financiamento que não contemplou a EJA .

Esta confluência de dois fatores contraditórios foi confrontada pela mobilização da sociedade civil que reagindo ao esvaziamento que poderia ocorrer com estas medidas, procurou resistir e implementar pressão sobre as políticas públicas. O plano municipal foi o cenário principal das pressões, menos para garantir este direito universalizado, pois sem o apoio da federação e dos Estados tudo ficaria mais difícil, mas principalmente na construção de políticas públicas que se diferenciavam por sua qualidade sobre o que se vinha fazendo até então.

Vários fatores contribuíram para que isto viesse a ocorrer: o reconhecimento da EJA como um direito, que foi contemplada na nova legislação pós-ditadura militar; a forte vocação participativa e descentralizadora da nova Constituição de 1988 que consagrou as demandas dos movimentos sociais por processos de democracia participativa para além das tradicionais formas representativas; a presença de governos progressistas no plano municipal que se orientavam por estas lógicas; a influência do movimento de educação popular, de forte identidade freiriana, que ao se voltar para a escola pública e para o direito de jovens e adultos em obter a sua escolaridade pressionou e influiu na construção de um novo modelo de se fazer a EJA que pudesse superar criticamente aquilo que havia sido implementado no contexto do regime militar.

Esse conjunto de aspectos produziu dois sinais diferenciados: no plano da universalidade do atendimento, restrições claras ao desafio de contemplar o grande número de jovens e adultos que não possuindo sua escolaridade básica demandavam estes serviços públicos; no plano das experiências concretas implementadas, particularmente pelo poder local, sinais qualitativos de uma nova forma de se conceber e construir a educação de jovens e adultos.

Entre as diversas características, percebe-se uma forte tendência ao distanciamento do modelo tradicional de atendimento, onde a EJA é identificada como reposição da escolaridade, tomando-se como espelho o ensino regular. Um novo

conceito de EJA vem sendo construído, tendo por base o perfil do jovem e do adulto que demanda escolaridade, bem como as suas necessidades de aprendizagem.

A forma como estas necessidades são contempladas no currículo é consequência de forte presença participativa dos educandos e da comunidade, que influenciam e definem conteúdos e práticas pedagógicas. As necessidades de aprendizagem influenciam ainda o modo de se fazer escola, onde a flexibilidade nos tempos e espaços em que as práticas educativas se dão, assim como nos conteúdos e nas formas de avaliação, são características fundamentais.

Faz parte destas novas características a participação de organizações sociais em programas de EJA, onde a construção de espaços públicos, através da co-gestão entre o poder público e sociedade civil, é tema relevante na lógica do aprimoramento de processos de democracias participativas.

Estas linhas gerais são produto de experiências isoladas de atendimento que podem conformar sementes de uma nova matriz onde o encontro das características da educação popular com o direito conquistado de educação escolar pode produzir um novo modo de se fazer educação de jovens e adultos no Brasil.



## 12. Anexo

### Pesquisa bibliográfica 2000-2005

#### Teses e Dissertações

##### **O Professor**

###### *Relação professor/aluno e visões sobre EJA*

- FRANÇA, Magdalanía Cauby. *Formação de educadores de jovens e adultos: em busca da especificidade*. Salvador, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFBA
- FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. *Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular*. Marília, 2001. Tese (Doutorado) – UNESP
- LEVY, Lênio Fernandes. Os professores, uma proposta visando a transdisciplinaridade e os atuais alunos de matemática da educação pública municipal de jovens e adultos de Belém, Pará. Belém, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFPA
- ROSA, Ana Cristina Silva da. *Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) - UMSP
- SILVA, Josiel Vieira da. *A prática pedagógica de professores-alunos em programas de educação de jovens e adultos: da fragilidade da formação inicial à perspectiva de prática reflexiva*. João Pessoa, 2004. Dissertação (Mestrado) – UFPB
- SILVEIRA, Iara Severo da. *Educação de jovens e adultos: a prática pedagógica entre a dialogia e a educação bancária*. Ijuí, 2004. Dissertação (Mestrado) - UNIJUI

###### *Professor, sua prática e sua formação*

- ALVANI, Daniela Pinheiro de Andrade. *Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) - USP
- CARVALHO, Mercedes Bêta Quintano de. *Os saberes profissionais dos professores de educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP
- CASTILHO, Ana Paula Leite. *A complexidade da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores*. Belo Horizonte, 2004 – Dissertação (Mestrado) - UFMG
- CONCEIÇÃO, Francisca Maria da. *Formação de professores para educação de jovens e adultos na pós-graduação lato sensu da UFPE*. Recife, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFPE
- COSTA, Maria Sílvia da. *Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado) – UFRGS
- COSTA, Renata Pontes. *Teoria e prática no processo de formação de alfabetizadores de adultos : um estudo analítico da experiência da PUC-Rio no Nordeste*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ

- FARIAS, Adriana Medeiros. *O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP
- FREITAS, Iran de Fátima Matias de. *A formação continuada da educação de jovens e adultos no município de Camaragibe no período 1997/2000: um olhar sobre a prática*. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado) – UFPE
- GELATTI, Lilian Schwah. *A formação de educadores de jovens e adultos: potencializadora ou potencializada pela educação à distância?* Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS
- HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. *O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) – PUC-São Paulo
- LIMA, Cleide Rodrigues de Pádua. *A universidade e a práxis pedagógica do monitor de telecurso: repensando a prática doscente*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-Campinas
- MACHADO, Maria Margarida. *A Política de Formação de Professores que Atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na Década de 1990*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) – PUC-SP
- NEGRI, Alair. *A concepção dialética da educação aplicada à formação do alfabetizador: o caso do Bbeducar – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil*. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado) - UCB
- NOGUEIRA, Renata de Menezes. *Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP
- SILVA, Ronaldo Marques da. *O pensar e o fazer dos educadores de jovens e adultos frente às políticas educacionais em Itacoatiara e Uruçurituba – (1999-2002)* Manaus, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFAM
- SILVESTRE, Maria Christina de Magalhães. *Alfabetização de jovens e adultos: uma proposta para identificação de repertório de leitura*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-São Paulo
- VIANNA, Adriana Beatriz Botto Alves. *O Papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – USP
- VIERO, Anézia. *A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFRGS

## O Aluno

### *Perfil do Aluno*

- CABANELAS, Lакné Tenfuss Campbell Bravo Guimarães. *Educação de jovens e adultos: leniência ou necessidade?* Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado) – Univ. Católica de Brasília
- OLIVEIRA, Mario Sérgio Teixeira de. *A diáspora nordestina e a escola: entre a dispersão e o encontro*. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado) - UERJ
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos das camadas populares*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFMG
- SILVA, Nilce da. *Falar, ler, escrever : um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situações de pouca escolarização*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) – USP

### *Visão do aluno sobre a escola*

- ALMEIDA, Patrícia Teixeira de. *Representações sociais do analfabetismo na perspectiva de jovens e adultos não-alfabetizados*. Brasília, 2004. Dissertação (mestrado) – Univ. Católica de Brasília
- CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens Olhares Sobre o Trabalho: um estudo de jovens operários e operárias em São Bernardo do Campo*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) - USP
- EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e cotidiano em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-MG
- MIRANDA, Suzy Mary. *Sobre memórias escolares: da exclusão à inclusão*. Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado) - UESC
- SILVA, Roselaine Aquino da. *Significado do processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto de diferentes espaços sociais*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) - PUC-RS
- SOUZA, Maria das Dores Alves. *Vivendo e aprendendo : os significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores*. Fortaleza, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFCE

## Concepções e práticas pedagógicas

### *Fundamentos teóricos*

- OLIVEIRA, Andréa Roberta de. *Educação de jovens e adultos : um estudo sobre os processos de ensino e de aprendizagem*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) - USP
- MOURA, Dayse Cabral de. *Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA*. Recife, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFPE

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. *Políticas e práticas na educação de jovens e adultos sob um olhar foucaultiano*. Uberlândia, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFU

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como ética de ser e estar no mundo*. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado) – UFRGS

### **Propostas e práticas pedagógicas**

ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de. *A mediação pedagógica na formação do leitor da educação de jovens e adultos: uma análise do projeto Acreditar, da Secretaria Municipal de educação de Natal-RN*. Natal, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFRN

ALVES, Osvando dos Santos. *Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA : contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFFA*. Belém, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFFA

ATAÍDE, José Irelanio Leite de. *Escolaridade Básica e Demandas do Mundo do Trabalho: Um Estudo de campo sobre o PAE (Programa de Aumento de Escolaridade) em um Centro Comunitário na Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ

BORGES, Liana da Silva. *O mova-RS no governo democrático e popular : práxis e protagonista*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.

CAVALCANTE, Márcia Helena Koboldt. *Nas Tessituras da Educação de Jovens e Adultos: Identidade Cultural, Currículo e o Projeto Escola Zé Peão*. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS

COSTA, Rosilene Aparecida Oliveira. *A contribuição da arte na educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP

FERNANDES, Mara Serli do Couto. *Educações e Exclusões: Transitando e Catando Resíduos de Papéis e Aprendizagens*. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFRGS

FLÓRIO, Silvío Luiz de. *Estudo de Caso: a empresa como órgão educacional e agente de mudanças através da adoção de um programa de alfabetização de adultos*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) PUC-SP

FREITAS, Renata Aires de. *A educação ambiental com filhos de pescadores: uma experiência na Casa Familiar do Mar "Wilson Pedro Kleinubing", Laguna, SC*. Rio Grande, 2003. Dissertação (Mestrado) – FURG

GÓES, Marina Piza Sampaio. *Educação popular : a experiência do Conselho de Escolas de Trabalhadores*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) - USP

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. *Formação do Trabalhador e Ensino Profissional: A Escola Profissional Masculina de Rio Claro*. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado) - Unicamp

KRAHE, Inês Bueno. *MOVA-PUCRS : como espaço de formação crítico-política*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS



- LIUTI, Fátima de Lourdes Ferreira. *O terreno pantanoso da leitura e da cidadania: um estudo realizado em Naviraí-MS*. São Carlos, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFSCar
- LUCAS, Karin Adriane Hugo. *O currículo na Educação de Jovens e Adultos: Uma Experiência de Construção Coletiva*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP
- MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A temática trabalho na educação de jovens e adultos : um estudo de caso de uma sala de aula de uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado) – CEFET-MG
- PONTE, Amélia Cristina Elias. *A parceria entre a Universidade Católica de Santos e o Programa Alfabetização Solidária.(1997 - 2002)*. Santos, 2004. Dissertação (Mestrado) – Univ. Católica de Santos
- REGIS, Kátia Evangelista. *Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e educação popular: concepções, limites e possibilidades das práticas do Centro de Educação e Organização Popular (CEOP) 1989-2004*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP
- RIBEIRO, Rogério Valério. *Associação de empresas : os aspectos motivacionais dos empregados quando a união é simultânea a projetos de educação continuada*. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFSC
- ROCHA, Vanessa Besestil da. *A vida e o trabalho dos recicladores urbanos : uma proposta de educação e inclusão para além da geração de renda*. Porto Alegre, 2001 Dissertação (Mestrado) – PUC-RS
- TANAKA, Harue. *Escola de samba malandros do morro: um espaço de educação popular*. João Pessoa, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFPB

#### ***Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares***

- ALMEIDA, Mara Fernanda Alves Ortiz de. *Educação de jovens e adultos: um estudo do nível operatório dos alunos*. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado) - Unicamp
- ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação de. *Educação de jovens e adultos: Análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de portugueses*. Campo Grande, 2004. Dissertação (Mestrado) – UFMS.
- BAQUERO, Fabiola Gomide. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social*. Brasília, 2001. Dissertação (Mestrado) – Univ. Católica de Brasília
- EWBANK, Mara Silvia André. *O ensino da Multiplicação para crianças e adultos: conceitos, princípios e metodologias*. Campinas, 2002. Tese (Doutorado) - Unicamp
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Discurso, Memória e Inclusão: Reminiscências da Matemática Escolar de Alunos Adultos do Ensino Fundamental*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado) – Unicamp.

- KOTZ, Deliene Lopes Leite. *Aprendizagem da leitura e da escrita por reconstrução e ressignificação entre jovens e adultos*. Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília.
- MALTA, Arlene Andrade. *A aprendizagem na educação de jovens e adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares*. Salvador, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFBA
- MELO, Maria José Medeiros Dantas de. *Do contar de cabeça à cabeça para o contar: histórias de vida, representações e saberes matemáticos na educação de jovens e adultos*. Natal, 2004. Dissertação (Mestrado) – UFRN.
- NOVAK, Sandra Maria Souza Padilha. *O ensino da língua escrita na educação de jovens e adultos: um estudo nas classes de ensino médio do Colégio Estadual Cecília Meireles, Curitiba (PR)*. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado) – UFPR.
- PASQUALINI, Fabiana Beumer. *Alfabetização de jovens e adultos: do proposto vivido - um estudo exploratório*. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFSC
- SÁ, Eliete Maria de. *Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos*. Maringá, 2002. Dissertação (Mestrado) – UEM
- SANTOS, Maria Leda Loss dos. *Violência X não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da Educação de Jovens e Adultos*. Passo Fundo, 2003. Dissertação (Mestrado) – UPF
- SILVA, Alexsandro da. *O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados*. Recife, 2003. Dissertação (Mestrado) – UFPE.
- SILVA, Danilson Alves da. *Literatura e educação : como aluno adulto descobre a literatura?* Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado) - PUC-RS
- SOUZA, Almeri Freitas de. *A construção da competência discursiva na EJA: o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa*. João Pessoa, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFPB
- VICENTINI Jr, Reinaldo. *O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos. Mediado pelo professor de História*. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado) – UNB

#### **Material Didático**

- ARAÚJO, Denise Alves de. *O ensino médio na educação de jovens e adultos : o material didático de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFMG

#### **Inclusão Digital**

- ALVES, Evandro. *Escrita Digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFRGS

LOSADA, Márcia. *Que bicho é esse? Jovens do EJA em interação com o computador*. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFRGS

### **Políticas públicas de EJA**

#### *História da educação de jovens e adultos*

- CAMPOS, Joselaine Aparecida. Educação de jovens e adultos no período de 1994 a 2002. Ponta Grossa, 2002. Dissertação (Mestrado) - UFGP
- CERIOLI, Jaine Maria de Farias. Resgatando uma história: a educação em Lagoa Vermelha. Passo Fundo, 2004. Dissertação (Mestrado) - UPF
- GUARATO, Mônica. Alfabetização de adultos: a experiência do mobral no município de Uberlândia – MG (1971-1985). Uberlândia, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFU.
- MACHADO, Marina de Lurdes. As políticas de educação no estado do Paraná no período de 1995 a 2002: um estudo do PROEM. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado) – UFPR
- MIYAHARA, Sergio Fumio. Educação de jovens e adultos: um estudo histórico da legislação. Araraquara, 2001. Tese (Doutorado) - UNESP
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de jovens e adultos no Piauí: 1970/2000. Teresina, 2002. Dissertação (Mestrado) – UFPI
- SANTOS, Maria Alice de Paula. Dez anos de educação popular : a experiência da região episcopal de São Miguel. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) - USP

#### *Políticas públicas recentes da educação de jovens e adultos*

- DI PIERRO, Maria Clara. 2000. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – PUC-SP
- ELIASQUEVICI, Marianne Kogut. Um Modelo de avaliação integrada para a análise de incertezas em programas governamentais : um estudo da educação a distância no estado do Pará. Belém, 2005. Tese (Doutorado) - UFPA
- PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Campinas, 2003. Tese (Doutorado) - Unicamp
- REIS, Alcenir Soares dos. Educação à distância no Brasil: uma leitura sob a ótica da razão jurídica. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) - UFMG
- SALES, Sheila Cristina Furtado. Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia – Programa aceleração I e II. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública popular. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) - USP
- SOUZA, Éster Maria de Figueiredo. Pontos para uma discussão do Currículo em educação de jovens e adultos. Salvador, 2003. Tese (Doutorado) – UFBA

VENTURA, Jaqueline Pereira. O Panflor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFF

### *Alfabetização*

CERUTTI, Elizabete. Memórias e histórias de emancipação: movimento educacional gerado através do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo/BA. Pelotas, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFP

MONTEIRO, Márcia Helena Nunes. A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras bem sucedidas. Belo Horizonte, 2000. Dissertação (Mestrado) - UFMG

SCHWARTZ, Suzana. Reaprendendo a aprender: o desafio alfabetização de adultos. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS

### *Políticas municipais de educação*

AMARAL, Wagner Roberto. A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos. Marília, 2003. Dissertação (Mestrado) - UNESP

ANFILO, Graça Ane Hauer. O currículo de educação de jovens e adultos: um estudo da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado) – Univ. Tuiuti do Paraná

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. Políticas para a educação de jovens e adultos (EJA) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional. Belo Horizonte, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-MG

CHAGAS, Marcos Antônio Macedo das. Educação de jovens e adultos: a experiência do PEJ no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ

GUIMARÃES, Silvana Mussalim. Trocando lições: (re)vivendo a história do programa de alfabetização de adultos – suplência I de Ribeirão Preto-São Paulo. São Carlos, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.

MARQUES, Maria José Telles Franco. As políticas públicas para a educação de jovens e adultos no município de Dourados-MS (1996-2000) São Carlos, 2002. Dissertação (Mestrado) - UFSCar

PRADO, Edna Cristina do. A alfabetização de jovens e adultos no município de Diadema-São Paulo. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP

SIQUEIRA, Janes Terezinha Fraga. A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS: Um estudo de caso. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado) - UFRGS

SORDI, Luiz Carlos. Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA), nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC. Santa Cruz do Sul, 2003. Dissertação (Mestrado) – UNISC

- TEBCHERANI, Marisete Mazurek. Estudo de educação básica de jovens e adultos para o ensino médio na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2001. Dissertação (Mestrado) - UEPG
- VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. Juiz de Fora, 2004. Dissertação (Mestrado) – UFJF

### *Ensino noturno*

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. A educação de jovens e adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado) - UFF

### *Educação no Campo*

- RANDÃO, Elias Canuto. Educação e Consciência: O Desenvolvimento da Consciência Sócio-Político dos Trabalhadores Rurais Assentados. Piracicaba, 2000. Dissertação (Mestrado) – Unimep
- COSTA, Antonio Cláudio Moreira. Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre movimento social X universidade X governo federal. Marília, 2004. Tese (Doutorado) – UNESP
- MATOS, Sônia Regina da Luz. Alfabetização de jovens e adultos e o saber do sertão baiano. Porto Alegre, 2001 – Dissertação (Mestrado) - PUC-RS

## **Educação Popular**

### *Participação dos movimentos sociais na EJA*

- ALVARINO, Josué Viana. *O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000*. Brasília, 2003. Dissertação (Mestrado) - UNB
- BRANDÃO, Elias Canuto. *Educação e Consciência: O Desenvolvimento da Consciência Sócio-Político dos Trabalhadores Rurais Assentados*. Piracicaba, 2000. Dissertação (Mestrado) - Unimep
- COSTA, Sidiney Alves. *O Sem-Terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo*. São Carlos, 2002. Dissertação (Mestrado) - UFSCar
- MENDONÇA, Marcos. *O Fórum de Educação da Zona Leste: participação e cidadania na luta por uma escola de qualidade*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) - USP
- SANTOS, Andréa Paula dos. *Reforma agrária entre a polarização, negociação e o conflito : resistência e participação do MST nos governos do PT do Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Sul (1999-2002)*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) - USP

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *O fórum de educação de jovens e adultos do Estado da Paraíba: uma nova configuração em movimentos sociais*. João Pessoa, 2003. Dissertação (Mestrado) – UFPB

SILVA, Samuel Ramos da. *Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos no MST*. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFSC

### **Educação para a cidadania**

ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. *De iletrado a cidadão: o voto do analfabeto e a questão educacional*. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado) - UERJ

ALMEIDA, R. S. A. *Educação e trabalho: as políticas sociais públicas e o desemprego em Campo Grande/MS*. Franca, 2001. Tese (Doutorado) - UNESP

ALVARENGA, Márcia Soares de. *Os sentidos da cidadania entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária*. Rio de Janeiro, 2003. Tese(Doutorado) - UFRJ

ATAIDE, José Irelanio Leite de. *Escolaridade básica e demandas do mundo do trabalho : um estudo de campo sobre o PAE (programa aumento de escolaridade) em um centro comunitário da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ

CRUZ, Angela Maria de Moura. *Uma escola na empresa: estudo de um programa educacional na Belgo Sabará – MG*. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado) – PUC-MG

FARINELLI, M. R. *A relação entre trabalho e educação nas indústrias de calçados de Franca-SP*. Franca, 2003. Dissertação (Mestrado) - UNESP

GIORGI, Ana Paula Pacheco e Chaves. *Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências da Pedagogia da Alternância*. Marília, 2004. Tese (Doutorado) - UNESP

PONTUAL, Pedro. *O Processo Educativo no Orçamento Participativo: aprendizados dos atores da Sociedade Civil e do Estado*. São Paulo, 2000. Tese de Doutorado PUC-SP.

PEREIRA, Jacira Rodrigues Mendonça. *Um estudo com egressos do Programa Educação para o Trabalho do SENAC/SP: em busca da cidadania*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP

SANTOS, Janete Pedrinha Fink dos. *Os quatro pilares propostos pelo relatório Delors e a educação de jovens e adultos*. Blumenau, 2003. Dissertação (Mestrado) – Univ. Regional de Blumenau

### **Diversidade**

#### **Educação no sistema prisional**

AMORIM, L. A. *Um dos caminhos da educação na penitenciária de Marília/SP*. Marília, 2001. Dissertação (Mestrado) – UNESP

- ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. *Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. Campinas, 2005. Tese (Doutorado) - Unicamp
- FIORE, Miriam Rodrigues. *A Educação na Penitenciária Feminina da Capital: a crença da reabilitação*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Marcos
- GRACIANO, Mariângela. *A educação como direito humano : a escola na prisão*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) - USP
- JULIÃO, Elinaldo. *Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação PUC/RJ. 2003
- LEME, José Antonio Gonçalves. *A 'cela de aula': tirando a pena com letras*. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. São Paulo. Dissertação (Mestrado), PUC/SP. 2002.
- MUNEYMNE, Jhones Macário da Silva. *A Educação de jovens e adultos no Sistema Penitenciário de Manaus: estudo de caso na cadeia pública Desembargador Raimundo Vidal Pessoa*. Manaus, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFAM
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. Araraquara, 2002. Tese (Doutorado) – UNESP
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) - USP
- RESENDE, Selmo Haroldo. *Vidas condenadas: o educacional na prisão*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) - PUC-SP
- SANCHES, Janaina G. *Aspectos do envelhecimento em indivíduos encarcerados e as oportunidades educacionais no sistema penitenciário*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) - UERJ
- SANTOS, S. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação PUC/SP. 2002
- SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado) - UFPE

#### **Alunos com deficiência**

- FONSECA, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da. *Versões e Inserções: A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental*. Campo Grande, 2003. Dissertação (Mestrado) - UFMS

**Gênero**

- REIS, Márcia Terra Ferreira dos. *Mulheres negras das classes populares e a educação de jovens e adultos no CMET Paulo Freire*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS
- SOARES, Denise Carreira . *Viver é afinar um instrumento Processos de Formação Feminista no Brasil*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) - USP

**Raça**

- GOMES, Márcia. *Educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS): arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileira*. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS

**Artigos****O Professor****Relação professor/aluno e visões sobre EJA**

- CÔRREA, Lúcia Helena. *Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST*. 28ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. *A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfretamento das ressonâncias da condição de exclusão social*. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- PAIVA, Jane. *Novos significados para as aprendizagens da leitura na educação de jovens e adultos*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.12, jul. 2001. p. 9-18 p.
- SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa. *Um jeito de caminhar*. in ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 67-72
- SILVA, Antônio Carlos da. *Narrativas de alfabetizadores: tecendo reflexões entre atalhos e solidariedade*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDARIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 19-27
- Professor, sua prática e sua formação
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: conseqüências e impactos para o processo de profissionalização dos educadores de EJA*. in ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 9-18
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. *Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa*. Educação e Pesquisa, jul./dez. 2002, vol.28, n.º2, p. 129-145
- BORGES, Liana. *Rede de formação político-pedagógica do MOVA-RS*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 37-46



- BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas*. 28ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos*. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- KLEIMAN, Ângela B. *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. EDUCAÇÃO E PESQUISA: São Paulo, v.27, n.2, jul./dez. 2001. p. 267-281
- LA PIRAGUA. *Construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores : reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro*. Cidade do México, n.17, 2000. p. 29-45
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. *Buscando caminhos nos processos de formação/auto-formação*. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- LEMOS, Delba Guarani. *Educação a distancia e a capacitação de formadores para o Programa Alfabetização Solidária*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 41-64
- MACHADO, Maria Margarida. *Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam deste tema?*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 19-28
- NOGUEIRA, Adálcia Canedo da Silva. *Programa oficial para a capacitação de pessoas para atuar na educação de jovens e adultos e de enfrentamento a questão do analfabetismo no país*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZACAO SOLIDARIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 125-134
- NUNES, Célia; ROLA, Hebe. *Formação de educadores de jovens e adultos: uma experiência solidária*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZACAO SOLIDARIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 135-141
- PAIVA, Jane; SALGADO, Edméa Nunes. *Curso de Pedagogia e formação de educadores de jovens e adultos no início da década de 90: inaugurações na UERJ*. in ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 29-36
- PAULA, Rouseane da Silva. *Reflexões sobre a formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos*. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE: São Luis, 2001. 8 p p.
- SOUZA, Graça Helena Silva de. *Roda de leitura : a leitura no centro do processo de formação de alfabetizadoras de jovens e adultos*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.12, jul. 2001. p. 37-46
- SOUZA, Marta Lima; ALMEIDA, Rosilene Souza. *Experiência do SESC na formação continuada de educadores de jovens e adultos*. ALFABETIZACAO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 47-56

- VÓVIO, Cláudia Lemos; BICCAS, Maurilene Souza. *Formação de educadores: aprendendo com a experiência*. in ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.13, dez. 2001. p. 57-66
- ZELANTE, Arlêta Nóbrega; VASCONCELLOS, Luiz Roberto. *Programa de educação continuada (PEC) : nossa experiência, nossa reflexão*. REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS: Campinas, n.8, jun. 2000. p. 40-45

## O Aluno

### *Perfil dos alunos*

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 41-54
- BRUNEL, Carmen. *Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstruindo trajetórias*. 25a Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- CAMARGO, Maria Rosa R. Martins de; MAZZA, Débora; SALLES, Leila Maria Ferreira. *Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais*. Caxambu, 2000. 14 p p. Reunião Anual da ANPed. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/phl606/pdf/anped33.pdf>
- CARVALHO, Maria do Rosário F. *Cursos de jovens e adultos: representações sociais de agricultores do semi-árido Norte-Riograndense*. Caxambu, 2000. 11 p p. Reunião Anual da ANPed. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/phl606/pdf/anped29.pdf>
- MARTINELLI, João Candido. *Alfabetizando pelos direitos da cidadania*. CADERNOS DE CULTURA & EDUCAÇÃO: Mauá, v.2, n.3, jan./mar. 2000. p. 22-23
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. p. 15-43
- PISCIOTTA, Harumi. *Prática de leitura entre analfabetos*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.2, n.2, jan./jun. 2002. p. 51-59
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos das camadas populares*. 25a Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- SOARES, Sergei; CARVALHO, Luiza; KIPNIS, Bernardo. *Os jovens adultos de 18 a 25 anos: um retrato de uma dívida da política educacional*. Rio de Janeiro: Ipea, 2003. 26 p p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/Publicacoes/textosdiscussao.php>

**Visão do aluno sobre a escola**

- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. *Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade*. 28a Reunião anual da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- CORREA, Lycinia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. *Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar*. 26a Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- GOMES, Vanise dos Santos. *Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS*. 26a Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- PARENTI, Maria Gabriela Faical. *Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos*. Caxambu, 2000. 16 p p. Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/phl606/pdf/anped41.pdf>
- SOUZA, Maria das Dores Alves. *Significados do processo de alfabetização*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.2, n.2, jan./jun. 2002. p. 61-82

**Concepções e práticas pedagógicas****Fundamentos teóricos**

- CASTRO, Maria Cérez Pimenta Spinola. *Escola plural: a função de uma utopia*. 23a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- FERRETTI, Celso João. *Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação*. Educação e Sociedade, maio/ago. 2004, vol.25, no.87, p.401-422.
- GIVANETTI, Maria Amélia G. G. *Núcleo de Educação de Jovens e Adultos : pesquisa e formação - NEJA/UFMG*. EDUCAÇÃO EM REVISTA. Belo Horizonte, n.32, dez. 2000. p. 197-207
- HADDAD, Sergio, (Coord.). *Educação de jovens e adultos (1986-1998): versão preliminar*. Estado do Conhecimento, 8: Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. 140 p p. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado\\_do\\_conhecimento/miolo\\_Educ\\_Jovens\\_Adultos\\_Est\\_Conhecimento8.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado_do_conhecimento/miolo_Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecimento8.pdf)
- KLEIMAN, Angela B. *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. Educação e Sociedade, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.267-281
- MACEDO, Donaldo. *Alfabetização, linguagem e ideologia*. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Campinas, v.21, n.73, dez. 2000. p. 84-99

- MACHADO, Maria Berenice Weiss; NUNES, Ana Luiza Ruschel. *Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão*. Educação: Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 26, n. 2, 2001. p. 47-59.
- MOURA, Dayse Cabral. *Alfabetização e letramento de jovens e adultos: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- NÓBLEGA, Jorge Gerardo. *Cultura, currículo e história de adultos/as*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- NUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto; FEITOSA, Sônia Couto de Souza. *Instituto Paulo Freire e a educação de jovens e adultos* EDUCAÇÃO EM REVISTA: Belo Horizonte, n.32, dez 2000. p. 149-163
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *O método Paulo Freire : teoria e prática*, in: Piconez, Stela Conceição Bertholo (Org.). Paulo Freire e os princípios de alfabetização São Paulo : USP/FE/NEA, 2004, p. 32-35
- SAWAYA, Sandra Maria. *Alfabetização e fracasso escolar : problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista*. EDUCAÇÃO E PESQUISA: São Paulo, v.26, n.1, jan./jun. 2000. p. 67-81
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a ressignificação do conceito*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.16, jul. 2003. p. 9-17
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização : as muitas facetas*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: São Paulo: ANPEd; Autores Associados, n. 25, 2004. p. 5-17
- TEDESCO, Juan Carlos. *Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento*. Cadernos de Pesquisa, nov. 2002, no.117, p.13-28.
- TERZI, Sylvia Bueno. *Para que ensinar a ler o jornal se não ha jornal na comunidade? : o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p.153-175.

#### **Propostas e práticas pedagógicas**

- ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e. *Alfabetização de adultos : relato de uma abordagem com unidades temáticas*. LEITURA: TEORIA E PRÁTICA: Campinas, v.20, n.39, out. 2002. p. 76-81
- ALVARENGA, Márcia Soares de. *A construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: "usos" e "abusos" do pensamento freireano*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- AMAZONAS, Uilma Rodrigues de Matos. *Algumas pistas para a educação de jovens e adultos nas diretrizes curriculares nacionais*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 6p

- ANDRÉ, Carminda Mendes; GODOY, Kathia Maria Ayres de. *Núcleo temático, alfabetização e capacitação: uma experiência em processo, alfabetização e artes*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 9-18
- BEZERRA, Aurea; LOUREIRO, Leila; MALDONADO, Salete. *Álbum cultural do Recife: a utilização de imagens como objeto de leitura*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p.99-107
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Histórias do Mova e do Seja - sobre quem faz as perguntas e com quem se busca as respostas*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos. São Paulo: Cortez, 2003. p. 259-310
- CARDOSO, Maurício. *Ensino de historia em três tempos*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.9, mar. 2000. p. 35-47
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. *A leitura do texto escrito e o conhecimento matemático*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. 89-98
- CARVALHO, Waldenia Leão de Carvalho. *Ética na escola: um estudo da moral com alunos de EJA*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 8p
- FARTES, Vera Lúcia Bueno. *Trabalhando e aprendendo: Adquirindo qualificação em uma indústria de refino de petróleo*. Educação e Sociedade, abr. 2002, vol.23, no.78, p.225-254.
- FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria. *Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e adultos - NEDEJA*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: Belo Horizonte, n.32, dez. 2000. p. 177-186
- FONTEBASSO, Maria Rosa. *Mudanças na educação através de contínuos (re)começos : uma experiência na educação de jovens e adultos*. EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Porto Alegre, v.3, 2000. p. 81-94
- GADOTTI, Moacir. *Formação de educadores sociais : projeto Jovem Paz: construção intercultural da paz e da sustentabilidade*. São Paulo, SP : Instituto Paulo Freire, 2004
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Experiências de leitores e ouvintes de folhetos de cordel*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.12, jul. 2001. p. 19-28
- MOLL, Jaqueline; FISCHER, Nilton Bueno. *Educação, trabalho e renda : a UFRGS e as ações com jovens e adultos*. EDUCAÇÃO EM REVISTA Belo Horizonte, n.32, dez 2000. p. 187-195
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *Ações empresariais e formação profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*. São Paulo em Perspectiva, abr./jun. 2000, vol.14, no.2, p.82-100.

- OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e a educação profissional brasileira*. Educação e Pesquisa, jul./dez. 2003, vol.29, no.2, p.249-263.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural : novos itinerários para a educação*. São Paulo, SP; Instituto Paulo Freire : Cortez, 2004
- PAULA, Valéria de. *Jogo do Livro discute o letramento literário*. PRESENÇA PEDAGÓGICA: Belo Horizonte, v.7, n.42, nov./dez. 2001. p. 76-82
- POCHMANN, Marcio. *Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?*. Educação e Sociedade, maio/ago. 2004, vol.25, no.87, p.383-399
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. *Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*. São Paulo em Perspectiva., abr./jun. 2000, vol.14, no.2, p.72-81
- SILVA, Eduardo Jorge da. *A experiência da avaliação da aprendizagem na EPJA*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 9p
- SILVA, Valdenice Leitão da. *Atitudes no currículo de educação de jovens e adultos*. São Luis, 2001.. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 12p
- SILVA, Valdenice Leitao da; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. *Currículo e educação de jovens e adultos: abordando a cidadania*. Caxambu, 2000. 7 p p. REUNIAO ANUAL DA ANPEd. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/phl606/pdf/anped44.pdf>
- SOUZA, Sandro Soares de. *Eventos de letramento e portadores textuais: a educação de jovens e adultos sem terra no assentamento Che Guevara do MST (Ocara/CE)*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 11p

#### ***Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares***

- AGUIAR, Alexandre; LEITÃO, Cleide. *Almanaque do aluno : leitura, formação e cultura*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. 111-123.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. *Inserção do sujeito no mundo da escrita*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.2, n.2, jan./jun. 2002. p. 83-91
- FONSECA, Maria da Conceição F.R. *Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem*. Educação e Sociedade, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.339-354
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- INFANTE R., Maria Isabel. *Educação e capacitação permanente*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003. p.115-122

- MOURA, Tânia Maria de Melo. *“Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária*. 27a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- PAIVA, Jane. *Teleducação, televisão e desenvolvimento da leitura*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. 65-73
- PARREIRAS, Patrícia Conceição. *Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- PEREIRA, Maria Luiza Alvarez. *Excluídos da escrita escolar : outras razões para o João(zinho) não saber escrever*. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS: Porto, n.15, 2001. p. 99-115
- PORTO, Zelia Granja; CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Educação matemática na educação de jovens e adultos: sobre aprender e ensinar conceitos*. Caxambu, 2000. REUNIAO ANUAL DA ANPEd; Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1818T.PDF>
- QUEIROZ, Marinaide Lima. *Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- REIS, Maria da Conceição Ferreira. *Estratégias retóricas, linguagem matemática e inclusão cultural na educação de jovens e adultos*. 26a Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- SANTOS, Maria Alice de Paula. *Desafio do ensino de História para a educação de jovens e adultos*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.9, mar. 2000. p. 23-34 p.
- SILVA, Rita de Cássia Cuervelo da. *Necessidades de aprendizagem dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra*. Sao Luis: 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 10p
- SOARES, Leôncio Jose Gomes. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. p. 201-224
- TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. *As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. *Numeramento, metacognição e aprendizagem matemática de jovens e adultos*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- VÓVIO, Claudia Lemos. *Impactos da escolarização: pesquisa sobre a produção de textos em educação de jovens e adultos*. Caxambu, 2000. 23a Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

WANDERER, Fernanda. *Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

### **Material Didático**

VÓVIO, Claudia Lemos. *Viver, aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. 125-135.

PAIVA, Jane; VÓVIO, Cláudia Lemos; FERNANDES, Cida. *Bibliotecas para programas de educação de jovens e adultos : três olhares*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.12, jul. 2001. p. 67-78

SOUZA, João Francisco de. *Material didático do NUPEP para a educação de jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p.137-149.

### **Inclusão Digital**

ALVES, Evandro. *Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

## **Políticas públicas de educação de jovens e adultos**

### **História da educação de jovens e adultos**

FÁVERO, Osmar. *Lições da história : os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

JACCOUD, Vera. *Viver e lutar : a construção do Movimento de Educação de Base - MEB (1955-64)*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.9, mar. 2000. p. 61-74

PEREIRA, Gaetana de Brito Palladino; GOMES, Luziê Maria Fontenele. *EJA : uma caminhada... um projeto em construção*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.2, n.2, jan./jun. 2002. p. 21-50

### **Políticas públicas recentes da educação de jovens e adultos**

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Questões de atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: Belo Horizonte, n.31, jun. 2000. p. 7-19

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. Cadernos de Pesquisa, jan./abr. 2005, vol.35, no.124, p.11-32



- DELUIZ, Neise. *A atuação das centrais sindicais nas políticas de educação de jovens e adultos*. 28a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- DI PIERRO, Maria Clara. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Educação e Pesquisa., jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.321-337
- 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., out. 2005, vol.26, no.92, p.1115-1139
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. CADERNOS CEDES: Campinas, v.21, n.55, nov. 2001. p. 58-77
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação e Sociedade, out. 2005, vol.26, no.92, p.1087-1113
- HADDAD, Sergio. *A educação continuada e as políticas públicas no Brasil*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. 191-199
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo em Perspectiva. jan./mar. 2000, vol.14, no.1, p.29-40
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: Campinas, n.14, maio/ago. 2000. p. 108-130
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. *Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional*. Educação e Sociedade. set./dez. 2005, vol.26, no.93, p.1435-1469
- PAGANO, Ana. *Ataque neoliberal al sistema educativo*. DESAFIOS URBANOS: Cordoba, v.7, n.32, dez./jan. 2001. p. 22-26
- VENTURA, Jaqueline Pereira. *O Panflor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

### **Alfabetização**

- BARBOSA, Maria Lucia Victor; NETO, Joaquim de Medeiros. *Unopar nos caminhos da alfabetização*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 29-39
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*, in: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2001.

- BORGES, Íris Odete. *Analfabetismo Zero*. PRESENÇA PEDAGÓGICA: Belo Horizonte, v.9, n.49, jan.\fev. 2003. p. 5-11
- FERRARO, Alceu Ravanello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos?* EDUCAÇÃO E SOCIEDADE:Campinas, v.23, n.81, dez. 2002. p. 21-47 p.
- PAIVA, Vanilda. *Campanha de alfabetização da UNE (MPA - 1960-1964) e seu desdobramento no Plano Nacional de Alfabetização(PNA)*. CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO: Rio de Janeiro, v.6, n.10, ago.dez. 2001. p. 199-212
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; Ação Educativa, 2001. p. 45-62
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Campinas, v.23, n.81, dez. 2002. p. 49-70
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos*. EDUCAÇÃO EM DEBATE: Mauá, v.3, n.2, junho 2000. p. 45-54

#### ***Ensino Regular Noturno***

- ANANIAS, Mauricéia. *Propostas de educação popular em Campinas: "as aulas noturnas"*. Cad. CEDES, nov. 2000, vol.20, no.51, p.66-77
- COELHO, Edna Ferreira; SANTOS, Ênio José Serra. *Repensando o ensino regular noturno como escola para jovens e adultos trabalhadores : a experiência da rede municipal de Angra dos Reis*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.10, nov. 2000. p. 19-28

#### ***Políticas municipais de educação***

- IOKOI, Zilda Maria Gricoli. *Alfabetização de crianças, jovens e adultos no município de Diadema*. ESTUDOS AVANÇADOS: São Paulo, v.15, n.42, maio/ago. 2001. p. 187-200
- JOAO CARLOS, Erenildo. *A formação do discurso sobre a educação de jovens e adultos no município de João Pessoa na década de 90*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 11p
- MOLL, Jaqueline. *Políticas Municipais de educação fundamental de jovens e adultos no Rio Grande do Sul: tendências dos anos 90*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

- SALES, Sandra Regina. *MOVA: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos : um pouco de sua historia no Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. p. 177-188.
- SANTOS, José Jackson Reis do; OLIVEIRA, Lolita Maria de; OLIVEIRA, Maria Helena de. *Difícil de travessia de um programa de alfabetização de jovens e adultos para a construção e implementação do projeto-pedagógico no município de Tucano - Bahia*. ESPAÇO PEDAGÓGICO: Passo Fundo, v.8, n.2, dez. 2001. p. 43-52
- TERZI, Sylvia Bueno. *Experiência em Inhapí e Olho d'Água do Casado*, AL. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 143-153
- VIEIRA, Maria Clarisse; FONSECA, Selva Guimarães. *Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90)*. Caxambu, 2000. 24 p p. 23a Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1819T.PDF>

#### **Financiamento**

- DI PIERRO, Maria Clara. *O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999*. Caxambu, 2000. 23a Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/phl606/pdf/anped38.pdf>
- MENEZES, Janaina; GEMAQUE, Rosana; GUERREIRO, Telma. *Impactos do Fundef na composição das matrículas no Estado do Pará*. Caxambu, 2000. 23a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/phl606/pdf/anped12.pdf>

#### **Educação no Campo**

- AZEVEDO, Alessandro Augusto. *Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte*. 25a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- BARRETO, Sônia Pereira. *A experiência de trabalhadores rurais no Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável: oferta do Estado e aprendizado da fala*. 28a Reunião anual da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Educação e Pesquisa, jan./abr. 2004, vol.30, no.1, p.73-89.
- HOLANDA, Maria Iolanda Maia. *A educação no campo: dilemas e perspectivas da educação de jovens e adultos*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 11p

## Educação popular

### *Educação para a cidadania*

- ALVARENGA, Márcia Soares de. *Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária*. 26a Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- ARROYO, Miguel. *Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.11, abr. 2001. p. 9-20
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda e FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. *Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa)*. Educação e Sociedade, dez. 2002, vol.23, no.81, p.161-190
- FANTIN, Maristela. *Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro*. 23a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- MENDONÇA, Josailton Fernandes de. *Alfabetização e Cidadania: o papel da alfabetização de adultos na construção da cidadania emancipatória*. REVISTA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: São Paulo, v.1, n.1, jul./dez. 2001. p. 65-75
- NASCIMENTO, Antônio Coelho de Souza; MARTINELLI, João. *Educação de jovens e adultos inclusão e cidadania*. CADERNOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO: Mauá, v.3, n.11, jan./mar. 2002. p. 10-12
- RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Educação e Pesquisa, jul./dez. 2002, vol.28, no.2, p.113-128
- RIBEIRO, Simone França; SOARES, Rosemary Dore. *Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas*. 27a Reunião anual da Anped. Caxambu, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo em Perspectiva., abr./jun. 2000, vol.14, no.2, p.65-71
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social?* São Paulo em Perspectiva., jan./mar. 2000, vol.14, no.1, p.03-11
- STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla. *Mediações pedagógicas na implantação do orçamento participativo no Estado do Rio Grande do Sul: alguns deslocamentos na educação popular*. 23a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

**Participação dos movimentos sociais na EJA**

- DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho; NOVICKI, Victor. *Sociedade civil e as políticas de educação de jovens e adultos: a atuação das ONGs no Rio de Janeiro*. 28a Reunião anual da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- CALDART, Roseli Salette. *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo*. 23a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. *Caminhos diversos na educação de jovens e adultos em assentamentos rurais*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 9p
- DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. *A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro*. Educação e Sociedade, set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1379-1402
- DI PIERRO, Maria Clara. *Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação : uma organização não governamental na investigação em educação de jovens e adultos*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: Belo Horizonte, n.32, dez 2000. p. 139-148
- FURTADO, Eliane Dayse. *O desafio de refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos no PRONERA*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- IRELAND, Timothy D. *Historia recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil a luz do contexto internacional*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.9, mar. 2000. p. 9-22
- RODRIGUES, Nádia. *Mimeógrafo e articulação : tecendo a Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora do Brasil (1986-89)*. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: São Paulo, n.10, nov. 2000. p. 63-86
- SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. *As aprendizagens escolares como objeto do desejo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem-Terra*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)
- SCOCUGLIA, Afonso Celso; IRELAND, Timothy D. *Prática de pesquisa no campo paraibano da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*. EDUCAÇÃO EM REVISTA: Belo Horizonte, n.32, dez. 2000. p. 165-175
- SOUSA, Maria do Socorro Lages de Carvalho. *A educação de jovens e adultos dos assentamentos de reforma agrária no Piauí: uma avaliação segundo os educadores-monitores do PROEJAPI*. São Luis, 2001. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE. 11p
- SOUZA, Maria Antonia de. *As relações entre o Movimento dos Sem Terra e o estado : encontros e desencontros na educação de jovens e adultos dos assentamentos rurais*. In: DAGNINO, Evelina, (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. p. 187-228

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação em assentamentos: relações (re)criadas no cotidiano do movimento social*. 26a Reunião anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

## Diversidade

### *Diversidade na EJA*

BOTO, Carlota. *A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. Educação e Sociedade. out. 2005, vol.26, no.92, p.777-798

CUNHA, Charles Moreira; SILVA, Maria Clêmencia de Fátima. *A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão das identidade em sala de aula*. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 158-187

### *Educação no sistema prisional*

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos*. Educação e Pesquisa, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.355-374

## Gênero

ALMEIDA, Jane Soares de. *Lutas femininas por educação, igualdade e cidadania*. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: Brasília, v.81, n.197, jun./abr. 2000. p. 5-13

SILVA, Edna Maria Lopes da. *Educação da mulher, cidadania e 'empoderamento' político : uma articulação possível?.* REVISTA DE EDUCACAO CEAP: Salvador, v.8, n.28, mar./maio 2000. p. 23-32

STROMQUIST, Nelly P. *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços*. EDUCAÇÃO E PESQUISA: São Paulo, v.27, n.2, jul./dez. 2001. p. 301-320

ZASSO, Silvana Maria Bellé. *A Formação da Professora na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres*. 24a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

## Livros

ANDRADE, Marcia Regina e outros (org). *A educação na reforma agrária em perspectiva*. Brasília. 2004

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002

- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro : introdução ao trabalho sócio-educativo junto a adolescentes em dificuldade*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140p
- CUNHA FILHO, Jose Leão (Org.). *MEB 40 anos: crônicas*. Brasília: MEB, 2001. 94p
- DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Educador em Formação: Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. 187p
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Tendências em Educação Matemática, 5: Belo Horizonte: Autentica, 2002. 113p
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis / Paulo Freire*. São Paulo, SP : Editora UNESP, 2001
- FREIRE, Eunice; AMORIM, Helio. *Diretrizes: alfabetização e escolarização de jovens e adultos*. São Paulo: IBEAC, 2000. 103p
- HADDAD, Sergio, (Coord.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. 123p
- MELO NETO, José Francisco de. *Educação popular : enunciados teóricos*. João Pessoa, PB : Universitária, 2004
- MOURA, Ana Paula de Abreu Costa; OLIVEIRA, Isabel dos Santos; SCHNEIDER, Sônia Maria. *Educação de jovens e adultos: partilhando saberes e experiências*. Cadernos de Educação, 3: Rio de Janeiro: Cedac, 2000. 136p
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 158p
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea. Coleção Educação para Todos*. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. 210 p
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos : das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania*. Campinas: Papirus, 2002
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão, (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. 224 p
- SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, RJ : DP & A, 2002
- SOARES, Suely Gali. *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. Questões da nossa época, 76: São Paulo: Cortez, 2000. 120p
- SOUZA, João Francisco de, (Org.). *A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo*. Recife: Nupep, 2000. 202p
- SOUZA, João Francisco de. *A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber: educação de jovens e adultos*. Fundamentos da Educação, 1: Recife: Bagaco; NUPEP, 2000a. 180p

- SOUZA, João Francisco de; PORTO, Zélia Granja, (Orgs.). *Educação popular: participação, exclusão na América Latina hoje*. Recife: NUPEP; RAAAB; UFPE, 2000b. 117p
- SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola : a luta pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo : Edições Loyola, 3.ed, 2001.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Art-med, 2001. 104p



Situación presente de la educación  
de personas jóvenes y adultas en Brasil



# Contenido

Resumen ejecutivo	141
1. Introducción	151
2. El Sistema Educativo Brasileño	155
3. Quiénes son los alumnos potenciales de la educación de jóvenes y adultos	159
4. La educación de jóvenes y adultos en Brasil: entre la conquista formal y la negación real	161
A. El derecho a educación de jóvenes y adultos en las normas internacionales.....	161
B. El derecho a la educación de jóvenes y adultos en el plan nacional	163
C. El camino de la descentralización y su financiamiento.....	167
5. La atención de la educación de jóvenes y adultos en el sistema de enseñanza	169
6. Límites y posibilidades de la noción de universalidad y justiciabilidad de los derechos educativos de jóvenes y adultos	179
A. El acceso a la educación escolar en las prisiones.....	179
B. Judicialización de los derechos educativos .....	183
7. La acción de los diversos niveles de gobierno	187
A. El Gobierno nacional .....	187
B. La acción de los gobiernos locales .....	211
C. Un balance de las experiencias municipales: señales de una nueva forma de realizar la educación de jóvenes y adultos.....	213
8. La participación de la sociedad civil en la garantía de los derechos educativos en educación de jóvenes y adultos	221
Red Mova Brasil.....	223

9. Educación popular en Brasil	225
Respuestas a nueva coyuntura.....	228
10. La producción de conocimiento sobre la educación de jóvenes y adultos	231
Temas emergentes.....	234
11. Conclusiones	237
12. Referencias bibliográficas	241
13. Anexo	
Investigación bibliográfica 2000-2005	247

# Resumen ejecutivo

Este estudio presenta una mirada sobre el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en el período de 2000 a 2005 en Brasil. Considera a la educación de jóvenes y adultos principalmente como la oferta de educación básica dirigida a las personas con más de 14 años que no tuvieron la oportunidad de realizar sus estudios de manera regular.

En seguida resumiremos los principales aspectos identificados en cada uno de los capítulos de este trabajo.

## I. Introducción

Las desigualdades económicas y sociales que caracterizan a la sociedad brasileña se reflejan en la histórica exclusión de segmentos poblacionales del acceso a la educación. Este estudio demuestra que Brasil, sin ser pobre, es increíblemente desigual. Más que eso: el crecimiento económico registrado en sucesivas décadas no ha tenido una buena distribución de la riqueza y ha mantenido a 20% de la población por debajo de la línea de pobreza.

En este contexto de desigualdad se busca reflexionar sobre la persistencia de enormes contingentes de personas jóvenes y adultas analfabetas o con baja escolaridad.

El panorama trazado por los indicadores económicos y sociales nos muestra una perversa contradicción. Por un lado, la opción por el crecimiento no logró incluir socialmente a las capas de población más pobres; y por otro, los escasos empleos en el mercado formal exigen cada vez más escolarización y especialización técnica. Esta demanda no encuentra respuesta en las políticas educativas destinadas a este segmento.

A pesar de que no existen datos que confirmen la demanda real de educación de jóvenes y adultos, y la enseñanza fundamental se considera hasta los 15 años, al tomar como base el número de jóvenes y adultos no alfabetizados –demanda potencial–, se verifica que sólo cerca de 2.89% de ellos asistían a cursos de alfabetización en 2000.

En Brasil la increíble y resistente desigualdad también se refleja en las condiciones de territorialidad, género, discriminación étnico-racial, entre otras.

## II. El sistema educativo brasileño

El sistema educativo del país está organizado en educación básica y educación superior. La primera está conformada por la educación infantil (guarderías para niños hasta de tres años y preescolar para niños de cuatro a cinco años); por la enseñanza fundamental de nueve años y la enseñanza media que dura mínimo tres años. Además se cuenta con la educación de jóvenes y adultos, la educación escolar indígena, la educación profesional y la educación especial.

Recientemente, entre 2005 y 2006, se reformó la legislación educativa. Se estableció la ampliación del número de años de la enseñanza fundamental, de ocho a nueve, y el ingreso a este nivel educativo como obligatorio para los niños a partir de los seis años.

La oferta pública es más amplia en la educación básica. En preescolar y los cuatro primeros grados de la enseñanza fundamental se oferta el mayor número de oportunidades para la enseñanza municipal pública (69.6% y 67.3%) como resultado del acelerado proceso de municipalización ocurrido en el país en los últimos años. La oferta a nivel público estatal aún se orienta, de manera prioritaria, a los cuatro últimos grados de la enseñanza fundamental (52.7%) y a la enseñanza media (85.1%).

El gobierno federal es responsable de la enseñanza superior y de algunas escuelas técnicas de nivel medio. Participa muy poco en la enseñanza básica (con menos de 1% de las matrículas); tiene, por tanto, un papel inductor fundamental sobre los otros niveles de gobierno y en la equidad de la distribución de los recursos, como veremos más adelante.

A pesar de la creciente oferta para la enseñanza fundamental, hay todavía 739,413 niños y adolescentes entre 7 y 14 años fuera de la escuela (PNAD, 2003). El estado de Halagoas, en el noreste, presenta el peor índice del país: 6.3%, es decir que 32,968 niños y adolescentes de esta franja etaria no acuden a la escuela.

En cuanto a la franja etaria de preescolar, entre los 5 y 6 años, donde la constancia es factor indispensable para el buen desempeño de la enseñanza fundamental, tenemos que 21.3% de los niños no frecuentaban este nivel de enseñanza en 2003.

En relación a la escolaridad de hombres y mujeres, Brasil presenta una situación muy particular respecto a otros países en desarrollo: los hombres conforman la mayor parte de las personas entre 5 y 17 años que están fuera de la escuela.

### III. Quiénes son los alumnos potenciales de la educación de jóvenes y adultos

En el año 2000, en todo el país, entre las personas consideradas analfabetas funcionales –con estudios de uno a cuatro años– y aquellas consideradas analfabetas absolutas, sumaban 42,844,220 personas mayores de 10 años que no podían hacer uso de la lectura y la escritura en su vida cotidiana, lo que representaba 31.4 de la población de esta franja etaria (IBGE, 2000). En 2005, los datos del quinto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), demuestran que sólo 26% de la población brasileña en la franja de 15 a 64 años de edad son plenamente alfabetizados. De éstos, 53% son mujeres y 47% hombres. En este universo, 70% son jóvenes hasta de 34 años.

La exclusión de los derechos educativos se refiere a la forma desigual en que se atiende a la población brasileña. Las tasas de analfabetismo absoluto confirman la regionalización de la desigualdad social en el país. El mayor contingente de analfabetos (48.7%) se encuentra en los grupos etarios de más edad, con personas de 50 años o más; aunque el analfabetismo persiste también entre los jóvenes: en 2000, entre las personas no alfabetizadas, casi dos millones eran jóvenes entre 15 y 24 años, y 1.4 millones eran adolescentes entre 10 y 14 años.

#### IV. La educación de jóvenes y adultos en Brasil: entre la conquista formal y la negación real

Las reformas neoliberales que afectaron a la mayoría de los países de América Latina en la década de los 90, tuvieron consecuencias en la educación en general, particularmente en la educación básica.

En Brasil, la reforma siguió la lógica de la contención de gastos, con recorte en los gastos públicos, junto con acciones de descentralización y municipalización de las responsabilidades, y se centró en orientaciones curriculares y de evaluación.

En el plano legal, el Ministerio de Educación influyó en la aprobación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación (LDB, 1996), que reglamentó el campo educacional después de la aprobación de la nueva Constitución de 1988. La aprobación de la LDB se marcó por tensiones entre gobierno y sociedad civil porque no se contemplaron plenamente los anhelos sociales, en términos de amplitud de garantías, como en la Constitución.

El MEC también hizo aprobar en el Congreso Nacional la enmienda constitucional de 1988 que implantó el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza y de Valorización del Magisterio (Fundef) y elaboró legislaciones complementarias a los diversos niveles educativos; complementó así las reformas generales y limitó los derechos de la educación de jóvenes y adultos.

##### **A. El derecho a la educación de jóvenes y adultos en las normas internacionales**

En este período, paralelamente a las acciones del Estado, surgió en el plano internacional una fuerte presión en defensa del derecho a la educación, tanto en los ciclos de conferencias de las Naciones Unidas, donde metas y compromisos se ampliaron y firmaron por la mayoría de los países, como en Educación para Todos en Dakar, 1990, y la Conferencia de Hamburgo, 1997. Estos acuerdos, junto con otras convenciones y dispositivos, hicieron presión para el reconocimiento de los derechos educativos, además de producir posibilidades de ejercicio de justiciabilidad de estos derechos.

##### **B. El derecho a la educación de jóvenes y adultos en el plan nacional**

En el ámbito nacional, los derechos educativos de las personas jóvenes y adultas están asegurados en la Constitución Federal y reglamentados en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley federal 9394/96).

En 2000, el Consejo Nacional de Educación aprobó el Parecer 11 y la Resolución 1. Estos instrumentos fijaron las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos y se reglamentaron aspectos de la LDB.

En 2001, la Ley Federal 10.172, que establece el Plan Nacional de Educación (PNE), definió 26 metas prioritarias para el decenio 2001-2011.

En oposición a las garantías, otras normas limitaron la posibilidad de expansión de la educación de jóvenes y adultos. Entre ellas destacan la aprobación de la enmienda 14/96, que suprimió de las Disposiciones Transitorias de la Constitución de 1988 el artículo que comprometía a sociedad y gobiernos a erradicar el analfabetismo y universalizar la enseñanza fundamental hasta 1998; y los vetos presidenciales al Fundef (Ley 9424/96), que limitaron drásticamente el financiamiento de la enseñanza fundamental para las personas con más de 14 años.

### C. El camino de la descentralización y su financiamiento

Otra consecuencia de las reformas de la década de 1990 fue la división de responsabilidades administrativas para la educación, o el estímulo a la municipalización.

El gobierno federal comenzó a desempeñar una importante acción inductora hacia los gobiernos estatales y municipales, tanto en la orientación pedagógica, a través de parámetros curriculares, como en el reparto de recursos. El resultado de este proceso fue que el gobierno federal ampliara la responsabilidad por los problemas de alfabetización; los gobiernos municipales actuaran en los cuatro primeros años de la enseñanza fundamental y los gobiernos estatales asumieran los cuatro últimos años de la fundamental, además de la enseñanza media.

La consecuencia de las restricciones que impuso el gobierno federal al financiamiento de la educación de jóvenes y adultos, se revela en las dificultades que enfrentan los estados y municipios para garantizarlo. Parte de ellos no pueden expandir adecuadamente su sistema de atención y otra parte buscó diferentes salidas para enfrentar este problema. Dentro de las formas utilizadas, dos se mostraron más constantes: considerar a la educación de jóvenes y adultos como una modalidad de la enseñanza regular, garantizando el acceso a los recursos del Fundef, y hacer asociaciones con sectores de la sociedad civil, reduciendo los costos de atención.

### V. La atención de la educación de jóvenes y adultos en el sistema de enseñanza

De acuerdo con el censo escolar 2005 (MEC, INEP, 2005), en todo el país hay 5,615,405 personas matriculadas. De este total 4,619,409 (82.3%) asisten a cursos presenciales, y 996 mil (17.3%) están matriculadas en cursos semipresenciales o con presencia flexible.

La distribución regional de las matrículas en general indica mayor índice en la región noreste (42.4%), seguida en orden decreciente por el sureste (30.2%), norte (13.3%), sur (7.6%) y centro-oeste (6.5%).

La distribución de las matrículas por franja etaria indica concentración en la de 18 a 24 años (32%), seguida por la de personas con más de 39 años (16.1%) en todas las regiones; en la secuencia: 25 a 29 (15.4%); 30 a 34 (12.2%); 35 a 39 (10.1%) y 1.2%, o 55,849 personas hasta de 14 años, matriculadas en la educación de jóvenes y adultos.



La mayoría (53.3%) de los alumnos de la educación de jóvenes y adultos en el ámbito nacional son afrodescendientes, como muestra la suma de aquellos que se declaran negros (11.5%) y mulatos (41.8%). Esta tendencia se mantiene en las regiones norte (63.9%) y noreste (66.1%).

Considerados los datos de todo el país, las redes públicas estatales son responsables del mayor número de matrículas de educación de jóvenes y adultos (50.4%). Se verifica que en la región noreste los municipios tienen mayor incidencia en la oferta de esta modalidad (56.6%).

Es notoria la baja participación que tiene la iniciativa privada en la educación de jóvenes y adultos, probablemente por el poco interés del capital privado en la oferta de escolarización para personas con bajo poder adquisitivo.

Este trabajo presenta también los datos que indican la formación de los educadores de educación de jóvenes y adultos, y la distribución en el territorio nacional de los establecimientos que ofertan esta modalidad de enseñanza.

## VI. Límites y posibilidades de la noción de universalidad y justiciabilidad de los derechos educativos de jóvenes y adultos

El acceso a la educación escolar en las prisiones y datos respecto a la judicialización de la violación de los derechos educativos de jóvenes y adultos se presentan en este trabajo como situaciones para la reflexión sobre los desafíos de la inserción de la educación de adultos en la noción contemporánea de los derechos humanos, que los define como universales, indivisibles, interdependientes entre sí y destinados a garantizar la dignidad humana. Además de su condición de ser exigibles junto a los sistemas de justicia –nacionales e internacionales–, por estar inscritos en leyes y otras normas jurídicas; y tener su concretización asegurada como deber del Estado, por medio de políticas públicas.

### A. El acceso a la escolarización en las prisiones

La población carcelaria brasileña está constituida por cerca de 300 mil personas, más de 70% no concluyeron la enseñanza fundamental, y otros 10.5% son completamente analfabetos. A pesar de la demanda potencial para los cursos de la educación de jóvenes y adultos, sólo 17% estudian en el sistema penitenciario nacional.

A partir de 2005 el Ministerio de Educación se aproximó al tema para, en colaboración con el Ministerio de Justicia, promover seminarios regionales, con la participación de gestores estatales y representantes de organizaciones de la sociedad civil, con la finalidad de construir directrices para la educación en las cárceles. Hasta diciembre de 2006 el documento formulado estaba en trámite en el Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria, y no había previsión para su ratificación. La ausencia de directrices para la educación en el sistema de prisiones también provoca la imprecisión en la garantía de financiamiento.

De manera general, por la reducida información disponible, se concluye que la educación en las prisiones se ha realizado con acciones puntuales y discontinuas, muchas veces ubicadas entre las acciones de cuño social y filantrópico. Esto vale tanto para los procesos de formación de educación básica, como para los de la enseñanza profesional.

Desde el punto de vista formal, las normas nacionales e internacionales referentes a la educación en el sistema penitenciario dejan margen a interpretaciones ambiguas, tanto en la afirmación del derecho educativo como en relación a la responsabilidad por su implementación. Los textos hacen insistentes referencias al trabajo compartido entre Estado y sociedad civil.

## **B. Judicialización de los derechos educativos**

La estrategia de recurrir al sistema de justicia para garantizar los derechos educativos de las personas jóvenes y adultas ha sido muy poco utilizada para asegurar la educación de jóvenes y adultos.

La investigación realizada por la ONG Ação Educativa, y presentada en este trabajo, referente al comportamiento del poder judicial de la ciudad de São Paulo frente a las demandas de la educación básica, reveló que de las 115 acciones civiles públicas ejercidas por el Ministerio Público Estatal entre 1996 y 2005, sólo tres estaban relacionadas con la educación de jóvenes y adultos.

Al analizar el comportamiento del poder judicial, el texto señala obstáculos, incluso administrativos, enfrentados en la judicialización de este campo educativo.

## **VII. La acción de los diversos niveles de gobierno**

### **A. El Gobierno Nacional**

Bajo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), hasta 2002 la principal iniciativa del gobierno federal dirigida a educación de jóvenes y adultos fue el apoyo al programa Alfabetización Solidaria, posteriormente adquirió personalidad jurídica propia y se convirtió en una ONG, aunque se siguió financiando con recursos públicos.

En este período también destacan otros programas como el Plan Nacional de Calificación del Trabajador (Planfor), el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) y el Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para Atención de la Educación de Jóvenes y Adultos.

En el gobierno de Lula (2003-2006) el Ministerio de Educación anunció que la alfabetización de adultos sería una prioridad de la nueva administración. Para configurar su actuación se constituyó el Programa Brasil Alfabetizado, por medio del cual el gobierno federal apoya programas en marcha, desarrollados por organizaciones y otras esferas del gobierno, y reafirma así la intención de proseguir

con las asociaciones sin asumir la responsabilidad integral de las acciones que se emprendan.

Al otro lado de Brasil Alfabetizado, la política para la educación de jóvenes y adultos del actual gobierno propuso modificaciones, pero mantuvo en líneas generales los demás programas nacidos en el gobierno anterior.

El gobierno de Lula promovió significativos cambios en la estructura técnico-administrativa del Ministerio de Educación, con la creación de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD). Este órgano centralizó las políticas educativas de educación de jóvenes y adultos, reconociendo las especificidades de su público, que exigen estrategias diferenciadas de aquellas generalmente implementadas en los sistemas regulares de enseñanza (véase [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

En este trabajo se presentan en detalle los programas de Brasil Alfabetizado, Haciendo Escuela-Recomienzo, Pronera y ProJoven que caracterizan la política nacional de educación de jóvenes y adultos.

## **B. La acción de los gobiernos locales**

No hay en Brasil, además de los resultados del Censo Escolar, fuentes que centralicen información cualitativa y cuantitativa sobre las iniciativas llevadas a cabo por los gobiernos estatales y municipales para la educación de jóvenes y adultos.

Si partimos de la importancia que dan los estados y municipios a la oferta de la educación de jóvenes y adultos, es imposible trazar un panorama de este campo sin considerar las iniciativas locales. Con la intención de ofrecer un pequeño retrato de esta realidad, en este trabajo se incluyó parte de la información recopilada durante la investigación "Juventud, escolarización y poder local", realizada en el período 2003-2006, donde se estudiaron las políticas de EJA en seis regiones metropolitanas: Puerto Alegre-RS, Florianópolis-SC, São Paulo-SP, Río de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiânia-GO, y la capital del estado de Paraíba, João Pessoa. En total se estudiaron 66 municipios y se analizaron 125 programas y proyectos educativos enfocados a la atención de personas jóvenes y adultas.

## **C. Un balance de las experiencias municipales: señales de una nueva forma de hacer educación de jóvenes y adultos**

El balance del resultado de la investigación citada anteriormente anota tendencias cualitativas sobre la realidad reciente de la educación de jóvenes y adultos. Una de las principales características observadas en los estudios de caso es la valorización del joven y el adulto como sujeto de derechos, que supera su histórica vinculación a la asistencia social.

En ese contexto, tiene relevancia la diversidad de los educandos. De forma aún incipiente comienzan a reconocerse las diferentes necesidades y a buscarse alternativas de enseñanza y aprendizaje para atenderlas.

Otra observación fue la inscripción de los alumnos por grupos de intereses, lo que apunta hacia una organización curricular que se defina por los objetivos del conocimiento colectivo.

Otro de los signos de la fase actual de la educación de jóvenes y adultos reside en la tensión entre flexibilización e institucionalización. Con el reconocimiento del derecho a la educación de jóvenes y adultos como oferta pública, la tensión entre institucionalización, por medio del modelo de enseñanza regular acelerada, y la creación de otro modelo que busque la flexibilización, inspirada en las orientaciones de la educación popular, es característica permanente de esta búsqueda por un camino propio.

### VIII. La participación de la sociedad civil para garantizar los derechos educativos en educación de jóvenes y adultos

Los años 90 se marcaron por la dispersión y el debilitamiento de los movimientos sociales que, en el período anterior, tuvieron un papel fundamental en la expansión de derechos expresada por la Constitución Federal de 1988. Con esto, varias de las conquistas consagradas en la Carta Magna se relativizaron, cuando no se eliminaron.

En el caso de la educación pública, la actual Constitución Federal amplió derechos, producto de una amplia movilización de la sociedad civil por una escuela pública, democrática y de calidad. La educación de adultos ganó estatus de derecho y el deber del poder público de atender esta demanda. A pesar de las restricciones, anotadas anteriormente, y contrariando el comportamiento de la sociedad civil en general, el movimiento en el campo de la educación de jóvenes y adultos tuvo que mostrarse vigoroso y de naturaleza particular.

En los últimos años, los movimientos en torno a la educación de adultos se han construido de diversas formas. Entre ellos, se identifican los foros de educación de adultos que hoy existen en casi todos los estados brasileños; las articulaciones por medio de los Encuentros Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (Enejas); los foros que congregan gestores y sociedad civil involucrados en las experiencias de alfabetización por medio del Movimiento de Alfabetización (MOVA); la propia resistencia del MOVA como una práctica de educación de adultos que se constituye como articulación entre el poder público y la sociedad civil; y la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (Cnaeja).

En este trabajo se presentan reseñas históricas de esas iniciativas, que ilustran cómo la sociedad civil viene participando y construyendo la educación de jóvenes y adultos para ir más allá de las llamadas "participaciones" con el poder público.

### IX. Educación popular en Brasil

En Brasil, la trayectoria de las organizaciones que actúan en el campo de la educación popular está directamente relacionada a los desafíos impuestos por la co-

yuntura social y política del país desde la década de los 60. Se puede afirmar que la educación popular fue medio y fin en el proceso de organización de la sociedad para actuar en la democratización del estado brasileño en las décadas de los 60, 70 y 80 y, más recientemente, en la movilización para la concretización y lucha por los derechos y constitución de nuevos sujetos, lo que supone una lucha contra las históricas desigualdades que marcan a la sociedad brasileña.

Los primeros años del nuevo milenio se están definiendo por los desafíos a la educación popular que nacieron de la frustración causada por el desempeño de los gobiernos en la implantación de políticas para la superación de las desigualdades. La frustración fue aún más marcada –y desafiadora– en relación al gobierno de Lula.

Las organizaciones de la sociedad civil que actúan en la educación popular han respondido a esta nueva coyuntura con la práctica, según lo demuestran los resultados de la consulta realizada por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) en 14 de sus asociaciones en Brasil.

Los resultados de esta consulta, parcialmente expuestos en este trabajo, indican que la educación popular ha buscado, por un lado, proporcionar reflexión y formación para la actuación de la sociedad civil, con y frente a los gobiernos y, por otro, constituir nuevos actores sociales para diversificar y ampliar el público inmerso en tales prácticas educativas.

## X. La producción del conocimiento sobre la educación de jóvenes y adultos

La producción científica y académica sobre esta modalidad educativa, en el periodo 2000-2005, todavía no era objeto de investigaciones del tipo estado del arte.

Para la elaboración de este informe, la revisión bibliográfica se realizó en diferentes bancos de datos que permitieran reunir referencias de disertaciones, tesis, artículos publicados en periódicos y capítulos de libros. Se identificaron 146 investigaciones académicas, de las cuales 122 son disertaciones de maestría y 24 de doctorado; 172 artículos entre los publicados en periódicos de las áreas de ciencias sociales y educación y en libros; y, en total, 23 títulos de libros dedicados a reflexiones sobre educación con enfoque en la educación de jóvenes y adultos.

La comparación entre ese material y la producción de conocimiento de periodos anteriores indica la presencia de temas emergentes, antes no tratados en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Entre ellos destacan las investigaciones y reflexiones relacionadas con la diversidad de los potenciales alumnos de la educación de jóvenes y adultos, como la educación en las prisiones; discapacitados; relaciones de género, y cuestiones ético-raciales.

Las referencias bibliográficas de las investigaciones identificadas están disponibles en el anexo de este texto.

## IX. Conclusiones

Las conclusiones presentadas al final indican, entre otros aspectos, los siguientes:

- En los últimos años se reconoció a la educación de jóvenes y adultos como un derecho, pero ese reconocimiento no se tradujo, en términos cuantitativos y cualitativos, en la atención educativa.
- La extrema desarticulación entre los programas y proyectos destinados a jóvenes y adultos por las diferentes esferas de gobierno no ha permitido la constitución de un sistema nacional de atención, además de que existe un bajo nivel de atención.
- Permanece la tentativa de vincular la atención de la educación de jóvenes y adultos a condiciones de pobreza de su público, esto refuerza la importancia que se da a los proyectos que asocian transferencia de ingresos con permanencia en la escuela.
- Ausencia de resultados que indiquen mejoría de la condición socioeconómica de los educandos, promovida por las iniciativas de la educación de jóvenes y adultos.
- A pesar de lo anterior, se identifican signos de una nueva forma cualitativa de hacer educación de jóvenes y adultos, producida por la oferta municipal, y que resulta del encuentro entre formas institucionales y aquellas producidas en el ámbito de la sociedad civil, denominadas de educación popular.

# 1. Introducción

La República Federativa de Brasil posee una organización político administrativa descentralizada en 26 estados y 5,561 municipios, divididos en cinco grandes regiones geo-económicas: norte, noreste, centro-oeste, sureste y sur. En junio de 2006, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), estimaba una población de 186,494,356 habitantes. De acuerdo con el Censo Poblacional de 2000, la mitad de esa población son niños y jóvenes con menos de 25 años de edad, y la mayoría (81.25%) vive en zonas urbanas. Se trata de una sociedad multiétnica, compuesta por blancos (53.6%), negros (45.3%), orientales (0.6%) e indígenas (0.5%).

Brasil fue el país que más creció en el mundo y en América Latina a lo largo del siglo pasado. Su PIB real creció más de 100 veces de 1901 a 2000. Su población creció 9.45 veces, por tanto, en teoría, cada brasileño tendría derecho a un aumento en la participación de este PIB de 11.2 veces. La realidad, sin embargo, es otra: Brasil tuvo uno de los mayores índices de crecimiento económico en el siglo pasado, pero mantuvo casi inalterados sus índices de concentración de riqueza: se constituyó en uno de los países más desiguales del mundo.

Si utilizamos el índice Gini, que es igual a cero cuando la distribución es perfectamente igualitaria e igual a uno cuando es absolutamente concentrada, podemos verificar lo siguiente: los países con mejor distribución de riqueza, como Suecia, Japón, Hungría y Finlandia, tienen este índice cerca de 0.25. Los Estados Unidos y China están cerca de 0.40. Hoy, el país con riqueza más concentrada es Namibia, con índice Gini de 0.70.

Brasil, en 1960, tenía un Gini de 0.497 –un poco mejor del que hoy se tiene en México y Nigeria–. Pero en 1970 ese índice ya había saltado a 0.565 –peor que el de Colombia y el de Guatemala– y, en 1977, a 0.625. En el periodo de mayor crecimiento económico (1950-1980), crece la concentración de riqueza. Investigaciones recientes indican la tendencia a la baja de la desigualdad entre los brasileños, pero aún así el índice Gini es de 0.597, (PNAD, IBGE, 2004).

Desigualdad y pobreza son dos fenómenos distintos, a pesar de estar interrelacionados. La pobreza se mide por las condiciones mínimas de sobrevivencia de las personas en una determinada sociedad. Desigualdad se dice respecto a la forma de distribución de bienes y recursos en una determinada sociedad. Como Brasil se considera un país de ingresos medios, no pobre, la diseminación de la pobreza en el país deviene esencialmente de la acentuada desigualdad en la distribución de sus recursos. En 2003, el 50% más pobre disponía de 13.6% del total de los ingresos, valor muy próximo de aquel apropiado por el 1% más rico que era de 12.8% (PNAD, 2003, IBGE).

El fenómeno de la pobreza no se agota en la cuestión del rendimiento personal o familiar, pero abarca otras dimensiones, condiciones de vida, acceso a la educación y la salud, condiciones de ciudadanía y garantías contra riesgos y formas de violencia.

El crecimiento económico, basado inclusive en el desarrollo tecnológico, no produjo efectos en la desigualdad social y educacional a través de políticas públicas

que pudiesen garantizar mejoría en la distribución de los recursos y acceso a los servicios públicos como derechos universales. Al contrario, dio por sentado “reforzar las consecuencias de la heterogeneidad educacional” (Barros, 2000: 422), traducidas en desigualdad de los beneficios.

Para Barros, el periodo del “milagro económico” producido por la dictadura militar (1964-1984), provocó acelerada expansión tecnológica y lenta expansión educacional: “El progreso tecnológico claramente ganó la carrera contra el sistema educativo”, afirma.

La persistencia de enormes contingentes de personas jóvenes y adultas analfabetas, o con baja escolaridad, no se puede analizar de manera aislada, pero sí como un indicador de increíble estabilidad de la desigualdad en el país, al mismo tiempo causa y consecuencia de la pobreza y de la exclusión social.<sup>1</sup>

En las últimas dos décadas, independientemente del desempeño económico, Brasil logró mantener cerca de 20% de la población abajo de la línea de la pobreza<sup>2</sup> (Barros, 2001: 33).

Así como resistió el crecimiento económico, la desigualdad se incorporó perfectamente a las características de la sociedad brasileña constituidas a lo largo del tiempo, como la urbanización, que ha resultado en un cuadro particularmente desfavorable para jóvenes y adultos con baja escolaridad habitantes de los grandes centros urbanos.

Ramos y Ferreira (2004, citados por IPEA, 2005: 100) apuntan entre las características de la denominada “metropolización de la pobreza”: a) el crecimiento de la tasa de desempleo en las regiones metropolitanas de 9.3% en 1933 a 13.2% en 2002, y en el ámbito nacional de 6.3% a casi 10% en el mismo periodo; b) la reducción del sector formal de empleo de 55.5% en 1993 a 49.7% en 2002 en las concentraciones metropolitanas, y crecimiento de 37.5% a 38.4% en el país como un todo; c) en 2002 el crecimiento del número de mujeres entre los desempleados fue mayor en los aglomerados urbanos y en el sureste que en la media nacional. Ocurrió un fenómeno parecido entre los jefes de familia. Por último, anotan que la evidencia empírica también sugiere que las oportunidades de empleo para la mano de obra con baja calificación (ocupación de trabajadores con cuatro y siete años de estudio) se ven reducidas en las regiones metropolitanas.

Tales características coinciden con las posibilidades de movilidad social. Si en las décadas de 1950 y 1960 predominaron las oportunidades de ascenso creadas por el mercado de trabajo (movilidad “estructural”), a pesar de la concentración de la renta, en las décadas siguientes prevaleció la movilidad tipo “circular” o por cambios.

Siendo así, para que una persona ascienda es necesario que otra libere el puesto. Tal cambio estaría indicando que el mercado se está volviendo más competitivo y sugiere que calificación, educación y competencia son hoy requisitos del mercado de trabajo más relevantes de lo que acostumbraban ser en el pasado (IPEA, 2005: 88).

<sup>1</sup> La noción de exclusión social representa fenómenos multidimensionales e incorpora factores (económicos y no económicos, entre e intergeneracionales) capaces de restringir el acceso, en el presente o en el futuro, del individuo o de la familia a niveles de bienestar más elevados (IPEA, Pobreza y exclusión social. En: Brasil, el estado de una nación. Río de Janeiro, 2005, pp. 83-112).

<sup>2</sup> La línea de la pobreza está calculada con base en el valor de la canasta básica de alimentos que cubra las necesidades nutricionales de una persona, más los recursos necesarios para satisfacer otras necesidades básicas, como vestuario, vivienda, salud y cuidados personales, transporte y comunicación, objetos de la casa, entre otros. En Brasil, el cálculo se realiza con el salario mínimo: la línea de la pobreza sería correspondiente a la renta per cápita mensual inferior a medio salario mínimo PNUD, IDHS, PUC/MG, *Indicadores de pobreza y desarrollo humano: una introducción*. Belo Horizonte, 2005, p. 20.



El panorama trazado hasta aquí denota una perversa contradicción. Por un lado, la opción por el crecimiento económico no ha logrado incluir socialmente a los grupos empobrecidos de la población, negándoles el acceso a derechos económicos, sociales y culturales, inclusive la educación; y por otro, los escasos puestos de mercado formal de trabajo exigen cada vez más escolarización y especialización técnica, demanda ésta que no encuentra respuesta en las políticas educativas destinadas a este segmento.

Aunque no existan datos que corroboren la demanda real de la educación de jóvenes y adultos,<sup>3</sup> y la enseñanza fundamental se considera hasta los 15 años, al tomar como base el número de jóvenes y adultos no alfabetizados –demanda potencial–, se verifica que sólo cerca de 2.89% de ellos frecuentaban cursos de alfabetización en 2000,<sup>4</sup> índice bastante reducido y que indica el mantenimiento de elevadas tasas de analfabetismo para las próximas décadas. De los 16 millones de brasileños que no sabían leer y escribir, sólo 447 mil asistían a cursos de alfabetización de jóvenes y adultos en aquel año.

En Brasil, la increíble y persistente desigualdad no se traduce solamente en la escandalosa concentración de la riqueza y en la ausencia de políticas públicas que puedan superar tal situación, ya sea a través de acciones que favorezcan la desconcentración de la riqueza –reforma agraria, por ejemplo–, o a través de políticas que permitan el empoderamiento y consecuentemente la mayor libertad de grupos desfavorecidos de acceder al trabajo y la educación; también se refleja en términos de territorialidad, relaciones de género, discriminación étnico-racial, entre otras.

Los estados del norte y noreste tienen los peores índices sociales y económicos. Las zonas rurales tienen bajos índices en relación con las zonas urbanas, sin tomar en cuenta las periferias de los grandes centros urbanos y las ciudades de las regiones más pobres. En relación a las desigualdades de género, aunque los datos de escolaridad indiquen equidad en relación a los niveles agregados, el análisis de esa información sobre la perspectiva étnica revela que las mujeres negras permanecen en las peores condiciones; mientras las blancas tienen una tasa de alfabetización mayor. Para este indicador, cierta equidad de género se alcanzó en las franjas etarias más jóvenes, pero no en los grupos de edad más avanzada, lo que hace que las mujeres aún sean la mayoría entre las personas analfabetas identificadas en 2000.

Si consideramos con más detalle las desigualdades generadas por la discriminación racial y que atraviesan todas las situaciones de la vida social: desde los ingresos económicos a la escolaridad; desde el acceso a la salud a la vivienda adecuada, en todas, absolutamente en todas las dimensiones, la población negra se encuentra en situaciones más precarias, como lo demuestra el Informe de Desarrollo Humano, Racismo, Pobreza y Violencia, implementado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en noviembre de 2005. Mientras en el periodo de 1992-2001 se presentó reducción de cinco millones de personas entre los pobres, el número de personas negras en esta condición aumentó a 500 mil. O sea, cuando la pobreza registró reducción, aunque pequeña en relación a su dimensión

<sup>3</sup> La falta de un censo educativo específico para las personas jóvenes y adultas ha sido uno de los obstáculos para la formulación y el monitoreo de las acciones gubernamentales destinadas a este segmento. Sobre el tema se puede consultar la iniciativa del Ministerio Público de Mato Grosso: [www.acaoeducativa.org/acaonajustica/noticias](http://www.acaoeducativa.org/acaonajustica/noticias).

<sup>4</sup> Véase Di Pierro, María Clara, 2004, p.16.

en el Brasil, ocurrió sólo para la población blanca, mientras que entre los negros la pobreza aumentó (PNUD, 2005).

Causa o consecuencia de esta realidad, la diferencia de escolaridad media entre blancos y negros con más de 25 años también aumentó de 1.7 años en 1960, a 2.1 años en 2000 (PNUD, 2005: 67). Además de ser mayores las tasas de analfabetismo entre la población negra (18.7% contra 8.3 para los blancos) los niveles de desfase escolar también apuntan hacia el predominio de la población negra entre los potenciales educandos de la educación de jóvenes y adultos (PNUD, 2005: 68).

## 2. El Sistema Educativo Brasileño

El sistema educativo brasileño está organizado en educación básica y enseñanza superior. La educación básica se conforma por la educación infantil (guarderías para los niños hasta de 3 años y escuelas de preescolar para niños 4 a 5 años), por la enseñanza fundamental de 9 años y la enseñanza media con un mínimo de tres años. Además se cuenta con la educación de jóvenes y adultos, la educación escolar indígena, la educación profesional y la educación especial para las personas con necesidades diferentes.

En el periodo de 1920-2000, se observa que mientras la población crecía tres veces, el número de niños matriculados en la enseñanza obligatoria crecía 6.5 veces, inicialmente en los cuatro años de la antigua enseñanza primaria y, a partir de 1971, en los nueve años de la actual enseñanza fundamental. Por tanto, además del crecimiento en el número de niños y jóvenes que acudían a la escuela, se registró también un incremento en el número de años obligatorios.

**Tabla 1**  
**Matrículas Educación Básica: nivel, modalidad, dependencia administrativa, 2005**

Nivel / modalidad	Matrículas			Dependencia administrativa					
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
Guardería	1,414,343	893	0.1	17,264	1.2	860,960	60.9	535,226	37.8
Preescolar	5,790,670	1,668	0.02	249,001	4.3	4,026,681	69.6	1,513,320	26.1
Enseñanza fundamental 1ª a 4ª serie	18,465,505	7,523	0.04	4,224,631	22.9	12,420,652	67.3	1,812,699	9.8
Enseñanza media 5ª a 8ª serie	15,069,056	18,205	0.05	7,920,863	52.7	5,565,918	36.9	1,564,070	10.4
Enseñanza media	9,031,302	68,651	0.8	7,682,995	85.1	182,067	2.0	1,097,589	12.1
Alumnos port. nec. Educación especial en escuelas exclusivamente especializadas o en clases especiales de escuela regular	378,074	922	0.2	65,206	17.3	68,183	18.0	243,763	64.5
EJA presencial fundamental	3,395,550	446	0.01	1,300,171	38.3	2,027,136	59.7	67,797	2.0
EJA presencial enseñanza media	1,223,859	429	0.03	1,029,795	84.1	43,470	3.6	150,165	12.3
EJA semi-presencial fundamental	502,267	—	—	438,100	87.2	50,570	10.1	13,597	2.7
EJA semi-presencial enseñanza media	493,733	—	—	455,709	92.3	17,061	3.5	20,963	4.2
Educación profesional	707,263	83,762	11.8	188,042	26.7	23,545	3.3	411,914	58.2
Total	54,768,359	98,737	0.001	22,489,926	41.2	25,195,067	46.0	6,984,699	12.8

Fuente: Censo Escolar 2005, MEC/INEP.

En enero de 2006, la Ley número 9.394/96 amplió de ocho a nueve años la duración de la enseñanza fundamental. En mayo de 2005, la Ley 11.114 había convertido en obligatorio el ingreso a la escuela de los niños de seis años.

La oferta pública es responsable de que la matrícula sea mayoritaria en toda la educación básica conforme la tabla anterior. El preescolar y las cuatro primeras series de la enseñanza fundamental se ofertan con mayor número de matrículas para la enseñanza pública municipal (69.6% y 67.3%) resultado del acelerado proceso de municipalización que ocurrió en el país en los últimos años. La oferta a nivel público estatal se inclina aún prioritariamente a las cuatro últimas series de la enseñanza fundamental (52.7%) y a la enseñanza media (85.1%).

La enseñanza superior y de algunas escuelas técnicas de nivel medio también están bajo la responsabilidad del gobierno federal. Participa muy poco en la enseñanza básica, con menos de 1% de las matrículas. Tiene, por tanto, un papel fundamental inductor sobre los otros niveles de gobierno y en la equidad de la distribución de los recursos, como veremos más adelante.

A pesar de la creciente oportunidad de ingreso a la enseñanza fundamental, todavía hay 739,413 niños y adolescentes entre 7 y 14 años fuera de la escuela (PNAD, 2003).<sup>5</sup> El estado de Halagaos, en la región noreste, representa el más bajo índice del país: 6.3%, es decir que 32,968 niños y adolescentes de este rango erario no acudían a este nivel educativo en 2003.

**Tabla 2**  
**Porcentaje de personas de 5 a 17 años de edad que no asistían a la escuela, por sexo y por grupos de edad. Brasil 1993-2003**

Grupos de edad	Porcentaje de personas que no acudían a la escuela en la población de 5 a 17 años de edad (%)			
	1993		2003	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
5 o 6 años	43.7	40.9	22.0	20.6
7 a 14 años	12.3	10.5	3.1	2.5
15 a 17 años	41.0	35.1	18.0	17.3

Fuente: PNAD, 2003. *Síntesis de indicadores*, 2003, p. 42.

En relación a la escolaridad de hombres y mujeres, Brasil presenta una situación muy particular en relación con otros países en desarrollo –los hombres representan la mayor parte de las personas entre 5 y 17 años que están fuera de la escuela, como lo demuestra la tabla 2. Una de las explicaciones para tal situación es el abandono escolar, por parte de niños pobres, para ingresar al mercado de trabajo informal, que los convierte en víctimas de la explotación de mano de obra infantil. Las niñas de las familias pobres tienden a responsabilizarse del trabajo doméstico, en su propia casa o como empleadas domésticas, lo que les posibilita el acceso a la escuela,

<sup>5</sup> La Investigación Nacional por Muestra de Domicilios, PNAD, no incluye datos sobre área rural de la región norte.

aunque de manera precaria. Es importante subrayar que los niños se encuentran en situación de desventaja inclusive desde preescolar.

**Tabla 3**  
**Analfabetismo en Brasil entre personas de 15 años o más: tendencia 1920-2000**

Año/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17,557,282	11,401,715	64.90
1940	23,709,769	13,269,381	56.00
1950	30,249,423	15,272,632	50.50
1960	40,278,602	15,964,852	39.60
1970	54,008,604	18,146,977	33.60
1980	73,541,943	18,716,847	25.50
1991	95,837,043	19,233,758	20.07
2000	119,533,048	16,294,889	13.63

**Fuente:** IBGE, *Censos Demográficos y Conteo de la Población*, 1996.

La desatención de la escuela obligatoria ha producido elevadas tasas de analfabetismo absoluto entre jóvenes y adultos. Esas tasas disminuyeron a lo largo del siglo pasado en función de la mayor oferta de matrículas. La tabla anterior demuestra que sólo en los últimos 10 años hubo reducción en el número absoluto de analfabetos en el país, lo que revela la necesidad de políticas públicas educativas abarcadoras, continuas y adecuadas para esta población.



### 3. Quiénes son los alumnos potenciales de la educación de jóvenes y adultos

En todo el país, en 2000, entre las personas consideradas analfabetas funcionales –que tienen entre uno y cuatro años de estudio– y aquellas consideradas analfabetas absolutas, eran 42,844,220 personas arriba de 10 años que no podían hacer uso de la lectura y escritura en su vida cotidiana, lo que representaba 31.4% de la población en esta faja etaria (IBGE, 2000). En 2005, los datos del quinto Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) demuestran que sólo 26% de la población brasileña en la faja de 15 a 64 años de edad son plenamente alfabetizados. De éstos, 53% son mujeres y 47%, hombres. En este universo, 70% son jóvenes de hasta 34 años.<sup>6</sup>

La exclusión de los derechos educativos alcanza de forma desigual a la población brasileña, y las tasas de analfabetismo absoluto confirman la regionalización de la desigualdad social del país (Di Pierro, 2003). En la región noreste este índice se elevaba a 26.2%, mientras que en el sur era de 7.7%. Si consideramos sólo la población que vive en las zonas rurales del país, 29.8% de los jóvenes y adultos eran analfabetos absolutos, mientras que en las zonas urbanas el índice era de 10.2%. La zona rural nordestina registraba un índice de analfabetismo absoluto de 42.6%, el mayor del país.

El mayor contingente de analfabetos (48.7%) se encontraba en los grupos etarios de más edad, con personas de 50 años o más. Pero el analfabetismo ha persistido también entre los jóvenes: en 2000, entre las personas no alfabetizadas, casi dos millones eran jóvenes entre 15 y 24 años, y 1.4 millones eran adolescentes de 10 a 14 años.

Los datos también permiten afirmar que la igualdad formal establecida por las leyes no fue suficiente para poner fin a la exclusión educativa real que atiende segmentos empobrecidos de la población, en los cuales se encuentra la gran mayoría de los jóvenes y adultos con baja escolaridad.

En 2001, el índice de analfabetismo entre las personas que viven en familias con rendimientos entre cinco y diez salarios mínimos mensuales era de 4.7%, mientras que en las familias con ingresos menores a un salario mínimo mensual esa tasa subía a 28.8% (MEC, INEP, 2003). Entre la población negra, la tasa de analfabetismo era de 20%, contra 8.3% de la blanca (IBGE, 2001).

Cuando se considera a la educación de jóvenes y adultos desde el punto de vista de sus educandos potenciales, se verifica que éstos son justamente las personas que las estadísticas ubican entre los pobres e indigentes; son las personas negras, los habitantes de las regiones más pobres, o, en las metrópolis, los que tienen más dificultades para conseguir empleo. Son los trabajadores rurales, gran parte aún sin tierra; son las mujeres más viejas, víctimas de subcontratación en el mercado de trabajo o explotación en los servicios domésticos, ni siquiera considerados trabajo.

En ese sentido, la importancia de intervenir en la educación de jóvenes y adultos en Brasil reside en el reconocimiento de esas personas como sujetos de un derecho internacional que, en virtud de las desigualdades anotadas, le fue negado en el pasado y cuyo acceso se le está dificultando en el presente, en razón de la opción

<sup>6</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), es una investigación realizada anualmente por el instituto Paulo Montenegro y la ONG Ação Educativa. Para más información consúltese [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org); [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br).

de desarrollo adoptada, que prioriza el crecimiento económico en detrimento de la expansión de las capacidades de la población.<sup>7</sup>

Es necesario reconocer que los potenciales educandos, los jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad, son aquellas personas a las cuales se les niega el acceso a una vida saludable –aquí incluidas las necesidades de salud, saneamiento básico, vivienda, alimentación, tiempo libre, actividades culturales, entre otras– y autónoma, lo que supone la garantía de las libertades individuales, y las condiciones para ejercerlas.

Reconocerlos como sujetos de derecho significa reconocerlos como actores sociales, agentes de los procesos sociales. Significa ampliar las capacidades de participación social y defensa de sus derechos, a través de acciones que permitan un mayor grado de conciencia sobre su papel en el mundo.

Es en ese contexto que la educación de personas jóvenes y adultas debe ser considerada, no simplemente como el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades técnicas –lectura, escritura, operaciones matemáticas y otros conocimientos acumulados por la humanidad–, que deberían haber aprendido en el pasado, sino como parte de un proceso que se da a lo largo de toda la vida, que garantice posibilidades de desarrollo –personal y colectivo– para personas que llegaron a la juventud o a la edad adulta adoleciendo de algunas de las herramientas que ofrece la educación escolarizada.

<sup>7</sup> En el ámbito de la noción de desarrollo como expansión de las libertades, la pobreza está asociada a la privación de oportunidades para el desarrollo de capacidades básicas, requisitos para una vida digna. Tales capacidades están relacionadas a opciones individuales y condiciones construidas socialmente (PNUD, IDHS, PUC/MG. *Indicadores de pobreza y desarrollo humano; una introducción*. Belo Horizonte, 2005, pp. 26-27.



## 4. La educación de jóvenes y adultos en Brasil: entre la conquista formal y la negación real

Durante la década de los 90, Brasil, como ejemplo de la mayoría de los países de América Latina, pasó por sus reformas de naturaleza neoliberal, inicialmente en el gobierno del presidente Fernando Collor de Mello<sup>8</sup> (1990-1992), y posteriormente con los dos gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). En el contexto de estas reformas, la educación se consideró una de las prioridades para el gobierno federal, que buscó adecuar el sistema de enseñanza a la reforma del estado brasileño, en consonancia con las orientaciones de las instituciones financieras multilaterales que indicaron una serie de medidas para el sector (Haddad, 2003).

En el campo de la educación, la reforma siguió la lógica de la contención de servicios, con recorte en los gastos públicos, aliada a acciones de descentralización y municipalización de las responsabilidades, con centralización de orientaciones curriculares y de evaluación. Otras características de la política educativa durante la década de los 90 fueron la focalización de la atención a la enseñanza fundamental regular para los niños y adolescentes de 7 a 14 años; la flexibilización del sistema educativo, convirtiéndolo “menos afecto a los límites establecidos por legislaciones anteriores, muchas de ellas producto de derechos sociales conquistados” (Haddad, 2003: 77); privatización de algunos sectores educativos, particularmente la educación superior; búsqueda de asociaciones con organizaciones de la sociedad civil (ONG, fundaciones empresariales, movimientos sociales) “menos en las definiciones de políticas y en el control de las acciones, más en la asesoría técnica y en el trabajo directo” (*Idem*, p. 77).

En el plano legal, Haddad anota que el Ministerio de Educación actuó para influir en la aprobación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación (LDB) (1996), que reglamentó el campo educativo después de la aprobación de la nueva Constitución de 1988. De acuerdo con el autor, la aprobación de la LDB fue contestada por los sectores de la sociedad civil que habían participado activamente en las discusiones y elaboración de otra propuesta del proyecto de ley “descartado por el gobierno a través de una maniobra regimental del Congreso Nacional”, y que era mucho más afecta a las orientaciones de la nueva Constitución de 1988, también conocida como la “constitución ciudadana” por la amplitud de los derechos ahí reconocidos. El MEC también hizo aprobar en el Congreso Nacional la Enmienda Constitucional de 1988 que implantó el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza y de Valoración del Ministerio (FUNDEF) y elaboró legislaciones adicionales para los diversos niveles de enseñanza. Complementó así las reformas generales.

### A. El derecho a educación de jóvenes y adultos en las normas internacionales

Paralela a las acciones del Estado brasileño, en este periodo hubo en el plano internacional una fuerte presión en defensa del derecho a la educación durante los ciclos de conferencias de las Naciones Unidas, donde las metas y compromisos de la mayoría de los países se ampliaron y firmaron, como en Educación para Todos,

<sup>8</sup> Una de las medidas adoptadas en el marco de 1990, luego en el comienzo de su gobierno, fue la extinción de la Fundación Educar que atendía a la educación de jóvenes y adultos, particularmente la alfabetización de adultos. En el mismo paquete se suprimió el mecanismo que facultaba a las personas jurídicas orientar voluntariamente 2% del valor del impuesto sobre la renta debido a actividades de alfabetización de adultos.

Dakar, 1990, y la Conferencia de Hamburgo, 1997.<sup>9</sup> Estos acuerdos, además de otras convenciones y dispositivos, permiten ejercer presión para el reconocimiento de los derechos educativos, además de producir responsabilidades frente al ejercicio de justiciabilidad de los derechos educativos.

### **La declaración de Hamburgo sobre educación de adultos**

“Educación Básica para Todos significa dar a las personas, independientemente de su edad, la oportunidad de desarrollar su potencial, colectiva o individualmente. No es sólo un derecho, es también un deber y una responsabilidad para con los otros y con toda la sociedad” (Hamburgo, 1997).

En el contexto de la Declaración de Hamburgo, la educación de adultos se afirma como un derecho humano fundamental y un derecho clave para el siglo XXI; es tanto una “consecuencia del ejercicio de la ciudadanía como condición para la plena participación en la sociedad. Se asumió el compromiso de ofrecer a hombres y mujeres las oportunidades de educación continuada a lo largo de su vida [...] y construir] amplias alianzas para movilizar y compartir recursos, de tal forma que se haga de la educación de adultos un placer, una herramienta, un derecho y una responsabilidad compartida”.

La Agenda para el Futuro, adoptada en el ámbito de la Declaración de Hamburgo, estableció metas específicas para que los objetivos proclamados en la Declaración (mejoría de las condiciones y calidad de la educación de adultos; garantizar la alfabetización y la educación básica; promover el fortalecimiento de las mujeres a través de la educación de jóvenes y adultos, entre otros) fueran atendidos.

Estos documentos internacionales reconocen y reafirman el derecho a la educación de jóvenes y adultos como un derecho humano fundamental.

En Brasil, después de refrendadas por el Congreso Nacional (art. 49, inciso I) a través de un Decreto de Ley del Senado Federal y ratificadas por el Presidente de la República (art. 84, inciso VIII), estas declaraciones internacionales se incorporaron a la legislación, con estatus de ley, debiendo implementarse por los gobiernos. Si ocurre el incumplimiento del compromiso asumido internacionalmente, ratificado y refrendado internamente, el poder público responsable puede actuar jurídicamente para que haga efectiva su implementación. De esta forma, los documentos internacionales son fundamentales para la exigibilidad y efectividad del derecho a la educación de jóvenes y adultos.

Hay, todavía, en espacios internacionales, una serie de dispositivos, con fuerza de ley, que permiten el reclamo judicial de la concretización de políticas educativas dirigidas a población joven y adulta de baja escolaridad.

En el ámbito internacional, la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Declaración de Hamburgo (1997) son importantes instrumentos para garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos.

<sup>9</sup> El texto integral de las normas aquí citadas están disponibles en [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org).

## **La Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Educación**

Esta convención define el concepto de discriminación y señala como una actitud discriminatoria “la exclusión de una persona o un grupo de personas a determinado grado o tipo de enseñanza en función de la edad”. (art. 1º, §1º, “a” y “b”). Además de eso, la convención establece compromisos con los Estados signatarios de eliminar disposiciones legislativas y administrativas discriminatorias en la esfera de la enseñanza (art. 3º, §1º, “a”), así como la promoción e intensificación de la educación de jóvenes y adultos que no se recibiera en su totalidad (art. 4º, §1º, “c”). Y dispone, en el artículo 5º, que la educación “debe atender al pleno desarrollo de la personalidad humana y reforzar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Esta convención es un compromiso entre los Estados para que el acceso a la educación no sea un privilegio de pocos, sino se convierta en un derecho universal, independientemente de cualquier condición de edad, sexo, necesidades especiales de enseñanza y aprendizaje, nacionalidad, etcétera.

## **El Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales**

El artículo 13, inciso 1, “D” del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Asamblea General de la ONU (PIDESC), del 16 de diciembre de 1966, establece el deber del Estado de “fomentar e intensificar, en la medida de lo posible, la educación de base para aquellas personas que no recibieron educación primaria o no concluyeron el ciclo completo de la educación primaria”.

Al contrario de la Declaración Universal de 1948, que proclama la instrucción gratuita, por lo menos en los grados elementales y fundamentales, sin hacer distinción de edad, el PIDESC aborda el derecho a la educación de jóvenes y adultos diferenciándolo del derecho de los educandos en edad apropiada, garantizando a éstos que “la educación primaria deberá ser gratuita, obligatoria y accesible a todos” (art. 13, inciso 2, “a”), y en cuanto a la educación de jóvenes y adultos, su implementación se hará “en la medida de lo posible”, lo que deja márgenes para su tratamiento discriminatorio en los ordenamientos jurídicos internos de cada país.

### **B. El derecho a la educación de jóvenes y adultos en el plan nacional**

En el ámbito nacional, los derechos educativos de las personas jóvenes y adultas están asegurados en instrumentos normativos desde la Constitución de 1824, que preveía “gratuidad de la enseñanza primaria a todos los ciudadanos”. Con todo, no eran consideradas ciudadanas todas las personas con ingresos anuales inferiores al valor de 150 alqueires<sup>10</sup> de mandioca, o sea, toda la población trabajadora.

<sup>10</sup> N. del T. Antigua medida de superficie. Un alqueire equivale a lo sembrado entre 2 y 5 hectáreas, según la región.

La conquista de este derecho, debemos reconocer, es producto de la presión de la sociedad brasileña. Su reconocimiento como un derecho humano se fue dando de manera gradual a lo largo del siglo pasado, se atendió en su plenitud en la constitución de 1988, cuando el poder público reconoció la demanda de la sociedad brasileña en el sentido de dar a los jóvenes y adultos sin escolaridad el mismo derecho que los alumnos de los cursos regulares que asisten a la escuela en edades propias o levemente desfasadas.

Este derecho humano se reconoció en el contexto del proceso de democratización de la sociedad brasileña que en la década de los 80 luchaba para implementar un nuevo orden jurídico y democrático que pudiese establecer un nuevo nivel de convivencia después de 20 años de dictadura militar. La Constitución de 1988 fue el espejo y el resultado de este proceso, reconociendo nuevos derechos y contemplando y reconociendo nuevas estructuras y procesos de democratización del poder público garantizó el derecho a la educación de forma universal, como un derecho de todos, “viendo al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo” e imputó como deber del Estado abastecer tanto a niños como a todos aquellos que no tuvieron acceso a la enseñanza en edad apropiada, conforme a lo previsto en el Capítulo III, Sección I. de la educación, en el artículo 208.

En el inciso I del artículo 208 se garantiza expresamente el deber del poder público de otorgar enseñanza fundamental “inclusive, su oferta gratuita para todos los que no tuvieron acceso a ella en la edad adecuada”. A pesar de estar explícita esta garantía, la educación de jóvenes y adultos enfrenta muchas discriminaciones. Basta observar que sólo la educación fundamental obligatoria, o sea la educación proveída a los niños de los seis a los 14 años de edad (que los padres obligatoriamente deben inscribir a sus hijos en la escuela so pena de ser castigados judicialmente en caso de no hacerlo), fue prevista como un derecho público subjetivo.

Con todo, el hecho de que la educación de jóvenes y adultos no haya sido expresada como un derecho público subjetivo en la Constitución dificulta, mas no inmoviliza, su exigibilidad judicial.

A pesar de este reconocimiento de que todos los ciudadanos y ciudadanas de la sociedad brasileña tienen el mismo derecho a una escolarización fundamental, los hechos históricos posteriores al de la votación de la nueva Constitución limitaron la concretización de este derecho.

Los dos instrumentos legales más importantes que revelan esta limitación fueron la aprobación de la enmienda constitucional 14/96 con el establecimiento del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) y la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LBD) de 1996, como hemos mencionado anteriormente. Ambas establecieron limitaciones a la plena implementación del derecho a la educación de jóvenes y adultos, impidiendo su universalización y su oferta con calidad. El discurso de la inclusión, predominante en la década de 1980, se sustituyó por el discurso de la limitación

de este derecho, ahora con nuevas características, donde el derecho se reconoce formalmente, pero no se consignan las condiciones para su plena realización.

La aprobación de la enmienda 14/96 suprimió de las Disposiciones Transitorias de la Constitución de 1988 el artículo que comprometía a la sociedad y a los gobiernos a erradicar el analfabetismo y universalizar la enseñanza fundamental hasta 1998, eso quitó la obligación al gobierno federal de aplicar con esa finalidad la mitad de los recursos vinculados a educación, lo que implicaría elevar el gasto educativo global, además de crear el FUNDEF.

La ley que reglamentó al FUNDEF (Ley 9424/96), a pesar de haber sido aprobada por unanimidad en el Congreso Nacional recibió vetos del presidente, entre los cuales, se impidió el cómputo de las matrículas registradas en la enseñanza fundamental presencial de jóvenes y adultos para efecto de los cálculos del fondo, medida que enfocó la inversión pública a la enseñanza de los niños y adolescentes de siete a 14 años y desestimuló al sector público de expandir la enseñanza fundamental de jóvenes y adultos (Haddad, Di Pierro, 2000).

La nueva LDB, aprobada también en 1996, a pesar de reconocer el derecho a la educación de jóvenes y adultos, acabó por dejar de lado una serie de iniciativas importantes para la realización plena de este derecho, y que constaban en los proyectos de los diputados Octávio Eliseo y Jorge Hage. La LDB dejó de contemplar aún algo que es fundamental: la actitud altiva por parte del poder público en la convocatoria y en la creación de condiciones para que el alumno pueda frecuentar la escuela.

En este sentido, se dejaron de lado varios aspectos, como: escuelas cercanas al trabajo y a la casa; creación de condiciones adecuadas para la recepción de teleeducación en el local de trabajo con más de 100 empleados; apoyo con programas de alimentación, salud, material escolar y transporte, implementación de formas y modalidades diversas que incluyan a los estudiantes de las diferentes regiones del país; acciones junto a los empleadores mediante proceso de negociación con los trabajadores, fiscalizando el cumplimiento de las normas legales y creando incentivos y estímulos, incluso de naturaleza fiscal y crediticia para la empresa que facilite la educación básica de sus empleados; incentivo a la acción del Estado con los funcionarios públicos.

Según Haddad, "todas estas referencias, contenidas en el proyecto de la Cámara, tenían el sentido de crear las condiciones necesarias para que el alumnado potencial pudiese frecuentar programas de educación de jóvenes y adultos. Al omitir tales condiciones, la legislación cayó en la perspectiva liberal que apuesta a la idea de que la oferta debería responder a la demanda" (Haddad, 1997: 117). La nueva LDB no dedicó un artículo siquiera al problema del analfabetismo que viven hasta hoy millones de jóvenes y adultos en el Brasil.

A pesar de estas restricciones, la ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, Ley Federal 9394/96) reglamentó los dispositivos constitucionales referentes a educación, con una peculiar diferencia: la enseñanza fundamental para jóvenes y adultos se garantizó aquí como un derecho público subjetivo, como puede corroborarse en los "Principios y Fines" de la LDB, en los artículos 4º, inciso I, y 5º:

Art. 4°. “El deber del Estado con la educación escolar pública será efectivo mediante la garantía de: 1. enseñanza fundamental obligatoria y gratuita, inclusive para los que no tuvieran acceso en la edad apropiada”; Art. 5°. “El acceso a la enseñanza fundamental es derecho público subjetivo, pudiendo cualquier ciudadano, grupo de ciudadanos, asociación comunitaria, organización sindical, entidad de clase u otra legalmente constituida, y, aun el Ministerio Público, accionar el Poder Público para exigirlo”.

De esa manera, la LDB, contradictoriamente al sentido de la reforma, fortaleció a la educación de jóvenes y adultos desde el punto de vista de justiciabilidad, para garantizarla la previó como un derecho público subjetivo. A pesar de no haber sido reglamentada de esta forma en el texto constitucional, esta garantía no le puede ser negada, so pena de retroceso social, infringiendo el artículo 5°, inciso II del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

La educación de jóvenes y adultos se reglamentó más enfáticamente en la Sección V del Capítulo II, Educación Básica, de la LDB, donde se determina que los sistemas de enseñanza aseguren cursos y exámenes que proporcionen oportunidades educativas apropiadas a los intereses, condiciones de vida y trabajo de los jóvenes y adultos.

El artículo 37, §2° intensificó el respaldo a la educación del trabajador al establecer que “el acceso y la permanencia de los trabajadores en la escuela sean viabilizados y estimulados por acciones integradas de los poderes públicos”. Si por un lado esta disposición tiene su pertinencia dada la presunción de hiposuficiencia del trabajador frente al empleador, o sea, el empleado se considera la parte más frágil de la relación, y este párrafo fortalece su derecho; por otro lado fragmenta la noción de universalidad al aproximar la educación de jóvenes y adultos al trabajo, refuerza la visión mercadológica de la enseñanza y fragiliza su abordaje como un principio de la dignidad humana, conforme lo establecido en la Declaración de 1948.

Conforme a las directrices de pactos y tratados internacionales y normativas internacionales, en 2000, el Consejo Nacional de Educación aprobó el Parecer 11 y la Resolución 1. Estos instrumentos fijaron las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos, y reglamentaron algunos aspectos de la LDB. La resolución delimitó como edad mínima para ingreso a la educación de jóvenes y adultos los 15 años, para la etapa fundamental de la enseñanza, y 17 años para la enseñanza media.

En 2001, la Ley Federal 10.172, que establece el Plan Nacional de Educación (PNE), definió 26 metas prioritarias para el decenio 2001-2011, entre ellas: alfabetizar en cinco años a dos tercios de la población analfabeta, para superar el analfabetismo en una década; asegurar, en cinco años, la oferta del primer segmento de enseñanza fundamental para 50% de la población con más de 15 años que no tuviera este nivel de escolaridad; atender en el segundo segmento de la enseñanza fundamental a toda la población con más de 15 años que haya concluido la etapa precedente; doblar en cinco años, y cuatriplicar en 10 años, la atención de jóvenes y adultos en la enseñanza media.

### C. El camino de la descentralización y su financiamiento

Otro factor a considerar en esta coyuntura reciente es la división de responsabilidades entre las esferas de gobierno, con claro estímulo a la municipalización en virtud de la nueva LDB y de la implementación del Fundef.

En el caso de la educación de jóvenes y adultos esta configuración se presentó como novedad, pues, desde finales de la Segunda Guerra Mundial, con la formación de la Unesco, hubo una fuerte tendencia a centralizar las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos, por medio de las campañas nacionales de alfabetización. No fue diferente en el Brasil, donde el ejemplo más importante, sin duda alguna, fue el Mobral (Movimiento Brasileño de Alfabetización), implantado durante el periodo militar. Posteriormente el Mobral se sustituyó por la Fundación Educar. Más tarde, ya en el Gobierno de Cardoso, la Alfabetización Solidaria (Alfasol) acabó por cumplir este papel y ahora, más recientemente con el gobierno de Lula, lo hace el programa Brasil Alfabetizado.

Además de esta centralidad a través de campañas de alfabetización, a partir de la LDB el gobierno federal ha desempeñado importante acción inductora en relación a los gobiernos estatales y municipales, tanto por la orientación pedagógica, a través de parámetros curriculares, como por el reparto de recursos. El efecto de este proceso fue que el gobierno federal ampliara la responsabilidad por programas de alfabetización, los gobiernos municipales actuaran en los cuatro primeros años de enseñanza fundamental; y los gobiernos estatales asumieran los cuatro últimos años, además de la enseñanza media.

En términos generales, hubo un pequeño incremento de las matrículas en programas de educación de jóvenes y adultos en los últimos años, a pesar de los efectos perversos del Fundef para esta modalidad de enseñanza. Sin embargo, estamos muy lejos aún de una atención adecuada al desafío de la implementación de este derecho para jóvenes y adultos, como veremos más adelante. La verdad es que los tres niveles de gobierno, solos o en régimen de colaboración, no han conseguido ser responsables de universalizar la enseñanza fundamental para las personas con más de 15 años de edad. La descentralización de responsabilidades provocó la oferta pública de servicios a la demanda y de control de la sociedad, esto favoreció su democratización y la posibilidad de potenciar la participación social en las instancias locales de poder; al mismo tiempo, esta descentralización puede reforzar las desigualdades, al abandonar a los municipios las tareas de garantizar la universalidad del acceso a la enseñanza fundamental, gran parte de ellos sin los suficientes recursos.

El proceso de municipalización de las responsabilidades por la enseñanza fundamental va creciendo y no siempre acompañado por los recursos necesarios, particularmente la educación de jóvenes y adultos. Como no hay una fuente específica para su financiamiento, hay discontinuidad y ausencia de un patrón nacional de oferta, que garantice la flexibilidad y la creatividad características de este tipo

de enseñanza. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que no hay un sistema coordinado de atención nacional que garantice la continuidad de estudios. Esta falta de garantía para la continuidad es hoy el principal problema, ya sea porque no hay oferta adecuada y suficiente, o porque hay una discontinuidad entre los programas de las diversas instancias, estatal, municipal y federal.

Los estudios apuntan a una gran diversidad de modos de atención por parte de los gobiernos municipales. Es un tema relevante cuando consideramos que las experiencias pueden mostrar la fuerza de la creatividad cuando se aproximan los cursos a las características peculiares de sus educandos. Sin embargo, esta diversidad puede dirigirse hacia patrones y exigencias dispares que acaben por comprometer el proceso de atención que garantice la continuidad y la equivalencia con otras modalidades de enseñanza.

Para la educación de jóvenes y adultos, el resultado de este conjunto de medidas fue la transferencia casi total de su implementación a la responsabilidad de los estados y de los municipios.

La acción del MEC, unida al esquema de atención de los estados y municipios, presionados por la ausencia de recursos y la falta de implementación de un modelo sistemático de atención, acabó por producir una diversidad de experiencias dispersas en los estados y municipios que, por un lado, dan sentido de innovación a la educación de jóvenes y adultos, como veremos a continuación, pero, por otro, no constituyen una acción efectiva y universal de atención.

Esta limitación, en gran medida, está vinculada a la demora en la implementación del Fundeb<sup>11</sup> pues, como ya referimos, la ausencia de mecanismos estables de financiamiento provocados por no contabilizar el número de matriculados para obtener los recursos del Fundef, acarrearón inestabilidad en la posibilidad de continuidad de la atención en la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

La futura implantación del Fundeb podrá solucionar esta situación ayudando a crear un flujo sistémico de atención entre los programas de alfabetización y los cursos de educación de jóvenes y adultos de Educación Básica, donde la discontinuidad es marcada y preocupante.

Como consecuencia de estas restricciones, son reveladoras las dificultades enfrentadas por los estados y municipios en cuanto a su financiamiento. Parte de ellos no pueden expandir de forma adecuada su sistema de atención; otra parte buscó salidas para abarcar el problema del financiamiento y dar seguimiento a la política de atender la demanda de esta modalidad de enseñanza. Dentro de las diversas formas utilizadas, dos se mostraron más constantes: considerar a la educación de jóvenes y adultos como una modalidad de enseñanza regular, garantizando el acceso a los recursos del Fundef, y hacer asociaciones con sectores de la sociedad civil, reduciendo los costos de atención.

<sup>11</sup> El Fundeb, hoy en trámite en el Congreso Nacional, pretende rebasar los obstáculos para el financiamiento de la educación de jóvenes y adultos, resultado de la implantación del Fundef, al comprender toda la enseñanza básica en el financiamiento del fondo.



## 5. La atención de la educación de jóvenes y adultos en el sistema de enseñanza

De acuerdo con el Censo Escolar 2005 (MEC/INEP, 2005), en todo el país son 5,615,405 personas matriculadas en la educación de jóvenes y adultos. De ese total, 4,619,409 (82.3%) frecuentan cursos presenciales, y 996 mil (17.3% están inscritos en cursos semipresenciales o con presencia flexible.

**Tabla 4**  
**Matrículas en la educación de jóvenes y adultos en los cursos presenciales con evaluación de procesos- 2005**

Región	Total	Enseñanza fundamental			Enseñanza media
		Total	1ª a 4ª Serie	5ª a 8ª Serie	
Brasil	4,619,409	3,395,550	1,488,574	1,906,976	1,223,859
Norte	13.3%	15.1%	14.4%	15.7%	8.2%
Noreste	42.4%	49.1%	61.6%	39.3%	23.9%
Sureste	30.2%	24.7%	17.4%	30.6%	45.4%
Sur	7.6%	6.2%	3.4%	8.3%	11.2%
Centro-Oeste	6.5%	4.9%	3.2%	6.1%	11.3%

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

De las 4,619,409 matrículas registradas en los cursos presenciales con evaluación en el proceso, 73.5% (3,395,550) fueron en la enseñanza fundamental y 26.5% (1 223,859) en la enseñanza media. En la enseñanza fundamental, la mayoría de los alumnos (56.2%) se encuentra en el segundo segmento de educación de jóvenes y adultos (5ª y 8ª serie). Esta proporción se modifica de acuerdo con la región. En las regiones más pobres hay un número mayor de alumnos matriculados en las series iniciales, lo que no ocurre en las regiones más ricas, esto reafirma una correlación positiva entre escolarización y pobreza.

**Tabla 5**  
**Número de matrículas en la educación de jóvenes y adultos en los cursos presenciales con evaluación en el proceso, por faja etaria, conforme a la región geográfica, 2005**

Región	Total	De 0 a 14 años	De 15 a 17 años	De 18 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	Más de 39 años
Brasil	4,619,409	1.2% 55,849	13% 599,961	32% 1,477,547	15.4% 711,521	12.2% 565,691	10.1% 465,848	16.1% 742,992
Norte	613,913	9,080	103,028	202,588	95,560	71,572	54,654	77,431
Noreste	1,958,579	35,388	271,127	597,327	292,945	230,337	195,724	335,731
Sureste	1,397,062	6,584	136,327	452,483	223,843	185,646	151,475	240,704
Sur	346,688	2,973	56,489	116,738	49,178	39,327	32,757	49,226
Centro-Oeste	303,167	1,824	32,990	108,411	49,995	38,809	31,238	39,900

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

Nota: La edad se obtuvo a partir del año de nacimiento informado al Censo Escolar.

La distribución regional de las matrículas en general indica mayor índice en la región noreste (42.4%), Seguida por el sureste (30.2%), norte (13.3%), sur (7.6%) y centro-oeste (6.5%). Esta configuración se mantiene en la enseñanza fundamental, pero se altera en la enseñanza media, donde la región sureste presenta mayor número de matrícula (45.4%), y el noreste 23.9% que reafirma la correlación antes referida.

La distribución de las matrículas por faja etaria indica concentración en la faja de los 18 a los 24 años (32%), seguida de la de personas con más de 39 años (16.1%) para todas las regiones; en la secuencia: 25 a 29 (15.4%), 30 a 34 (12.2%), 35 a 39 (10.1%); y 1.2%, o 55,849 personas hasta de 14 años inscritas en la educación de jóvenes y adultos. Estos datos sugieren un regreso a los bancos escolares de los jóvenes de 18 a 24 años, probablemente desertores del sistema escolar y de los adultos de más edad, arriba de 39 años, probablemente personas que nunca tuvieron oportunidades escolares o las tuvieron por pocos años, una vez que son los más viejos los que cuentan con mayores índices de analfabetismo.

**Tabla 6**  
**Porcentaje de matrículas en la educación de jóvenes y adultos**  
**en los cursos presenciales con evaluación en el proceso,**  
**por color/raza, según la región geográfica, 2005**

Región	Total	Blanca	Negra	Mulata	Amarilla	Indígena	No declarada
Brasil	100%	24.9%	11.5%	41.8%	1.2%	0.8%	19.8%
Norte	100%	15.2%	8.7%	55.2%	1.4%	2.0%	17.5%
Noreste	100%	18.8%	14.6%	51.5%	1.4%	0.5%	13.2%
Sureste	100%	34.5%	11.1%	30.9%	0.8%	0.6%	22.1%
Sur	100%	34.5%	3.5%	8.2%	0.3%	0.4%	53.1%
Centro-Oeste	100%	28.7%	8.5%	40.8%	1.8%	0.9%	19.3%

**Fuente:** MEC/INEP. Censo escolar 2005.

La mayoría (53.3%) de los alumnos de la educación de jóvenes y adultos, en el ámbito nacional, son afrodescendientes, como indica la suma de aquellos que se declaran negros (11.5%) y mulatos o pardos (41.8%). Esta tendencia se mantiene en las regiones norte (63.9%) y noreste (66.1%). Llama la atención el alto índice de personas que no declaran su etnia –en el sur, 53.1% de los alumnos–, lo que puede indicar la presencia aún mayor de población afrodescendiente en las clases. Es común que las personas no declaren su raza-etnia como forma de autoprotección contra el racismo que impera en la sociedad brasileña.

**Tabla 7**  
**Porcentaje de las matrículas en la educación de jóvenes y adultos en los cursos presenciales con evaluación en el proceso, según la región geográfica, 2005**

Región	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	100%	0.1%	50.4%	44.8%	4.7%
Norte	100%	0.1%	48.7%	49.6%	1.6%
Noreste	100%	0.1%	41.2%	56.6%	2.1%
Sureste	100%	0.1%	55.9%	36.5%	7.5%
Sur	100%	0.1%	64.7%	23.1%	12.1%
Centro-Oeste	100%	0.1%	71.3%	21.8%	6.9%

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

Considerados los datos de todo el país, las redes públicas estatales son responsables del mayor número de matrículas de la educación de jóvenes y adultos (50.4%). Se verifica que sólo en la región Noreste los municipios tienen mayor incidencia en la oferta de esta modalidad (56.6%). En el sureste (55.9%), sur (64.7%) y centro-oeste (71.3%) la presencia de las redes públicas estatales superan la media nacional. En la región norte, se constata el equilibrio sobre esta oferta: 48.7% de las matrículas están bajo la responsabilidad estatal y 49.6% de la municipal.

La iniciativa privada tiene baja participación en la educación de jóvenes y adultos probablemente por el poco interés del capital privado en la oferta de una escolarización para personas con bajo poder adquisitivo. Impresiona el hecho de que los estados sean los mayores responsables en las regiones más ricas y los municipios en las regiones más pobres, justamente el nivel más frágil de las instancias de gobierno. Esta realidad está también relacionada al hecho de que hay más alumnos matriculados en el primer segmento de enseñanza fundamental, responsabilidad constitucional de los municipios, en las regiones más pobres, como mencionamos anteriormente. Hay aquí una realidad perversa y un círculo vicioso: los alumnos más pobres, con baja escolaridad, tienen como responsables a los municipios más pobres. Además hay que confirmar si hay recursos del gobierno federal designados a los municipios.

**Tabla 8**  
**Porcentaje de matrículas en la educación de jóvenes y adultos en los cursos presenciales con evaluación en el proceso, en la enseñanza fundamental y la enseñanza media, según la región, 2005**

Región	Enseñanza fundamental					Enseñanza media				
	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	100%	0.1%	38.3%	59.7%	1.9%	100%	0.1%	84.1%	3.5%	12.3%
Norte	100%	0.1%	39.9%	59.1%	0.9%	100%	0.1%	93.8%	1.3%	4.8%
Noreste	100%	0.1%	32.9%	65.9%	1.1%	100%	0.1%	88.6%	3.7%	7.6%
Sureste	100%	0.1%	38.5%	57.5%	3.9%	100%	0.1%	82.3%	4.8%	12.8%
Sur	100%	—	59.4%	36.4%	4.2%	100%	0.1%	72.9%	2.7%	24.3%
Centro-Oeste	100%	—	58.8%	39.4%	1.8%	100%	—	86.2%	0.9%	12.9%

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

Los datos anteriores demuestran que la división de la responsabilidad administrativa por la educación de jóvenes y adultos sigue la tendencia de la enseñanza regular: gobiernos municipales son responsables de la mayoría de las matrículas en la enseñanza fundamental –excepto en las regiones sur y centro-oeste–. Ya en la enseñanza media, en todas las regiones, la mayoría absoluta de la oferta de oportunidades está bajo la responsabilidad de los gobiernos estatales. Esta información confirma los resultados de la investigación “Juventud, escolarización y poder local”,<sup>12</sup> según la cual, en 66 municipios de todo Brasil, la mayoría (34.54%) de los programas/proyectos dirigidos a la población joven y adulta con baja escolaridad se destinan a alfabetización; otros 32.53% atienden al primer segmento de la enseñanza fundamental y 25.70% al segundo segmento. Del conjunto de las iniciativas sólo 5.62% están orientadas a la enseñanza media y 1.61% son cursos profesionalizantes, para después de la enseñanza media.

**Tabla 9**  
**Porcentaje de matrículas en la educación de jóvenes y adultos en cursos semi-presenciales/presencia flexible, con evaluación en el proceso, en la enseñanza fundamental y en la enseñanza media, según la región geográfica, 2005**

Región	Total	Enseñanza fundamental					Enseñanza media				
		Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	100%	100%	—	87.2%	10.1%	2.7%	100%	—	92.3%	3.5%	4.2%
Norte	2.9%	100%	—	78.3%	21.1%	0.6%	100%	—	98%	0.7%	1.3%
Noreste	11%	100%	—	84.5%	15.3%	0.2%	100%	—	92%	7.8%	0.2%
Sureste	57.3%	100%	—	89.6%	7.2%	3.2%	100%	—	91.9%	3.6%	4.5%
Sur	22.9%	100%	—	81.4%	16%	2.6%	100%	—	93.9%	1.2%	4.9%
Centro-Oeste	5.9%	100%	—	95.3%	1.4%	3.3%	100%	—	87.8%	—	12.2%

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

<sup>12</sup> Véase en este trabajo el subtítulo “La acción de los gobiernos locales”.

La frecuencia en cursos semipresenciales/presencia flexible se concentra en las regiones sureste (57.3%) y sur (22.9%). En todas las regiones, tanto en la enseñanza fundamental como en la media, las redes públicas estatales ofrecen la mayoría de estos cursos. En el caso de cursos con emisión por radio y televisión, en centros de estudios flexibles donde la presencia del alumno sólo se sugiere para algunas clases de refuerzo o para resolver dudas sobre la orientación de sus estudios.

**Tabla 10**  
**Porcentaje de establecimientos de la educación de jóvenes y adultos, por región, 2005**

Región	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	44,838	—	26.8%	69.5%	3.7%
Norte	14.2%	—	25.6%	73.1%	1.3%
Noreste	57.3%	—	15.8%	82.9%	1.3%
Sureste	19%	—	49.3%	40.1%	10.6%
Sur	5.9%	—	47.6%	44.5%	7.9%
Centro-Oeste	3.6%	—	55.0%	35.8%	9.2%

**Fuente:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

**Nota:** El mismo establecimiento puede ofrecer más de un nivel/modalidad de Enseñanza.

En todo el país existen 44,838 establecimientos de enseñanza que ofrecen educación de jóvenes y adultos. La región noreste posee el mayor número de esas unidades (57.3%); y el centro-oeste, el menor (3.6%). Norte y noreste siguen la tendencia nacional: la mayoría de los establecimientos está bajo la responsabilidad de las redes públicas municipales. En las demás regiones, predomina la red pública estatal.

**Tabla 11**  
**Funciones docentes en la EJA, por región, 2005**

Región	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	100.0%	0.1%	53.1%	40.1%	6.7%
Norte	11.3%	0.1%	48.7%	49.2%	2.0%
Noreste	35.8%	0.1%	38.0%	59.0%	2.9%
Sureste	35.1%	0.1%	61.2%	28.1%	10.6%
Sur	10.9%	0.1%	69.7%	20.0%	10.2%
Centro-Oeste	6.8%	—	70.8%	20.3%	8.9%

**Fuente:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

**Nota:** El mismo docente puede actuar en más de un nivel/modalidad de enseñanza y en más de un establecimiento.

Las regiones noreste y sureste concentran el mayor número de funciones docentes en la educación de jóvenes y adultos, respectivamente 35.8% y 35.1% del total de 247,983 en todo el país. En coherencia con la distribución de las matrículas y establecimientos, en el norte y noreste la mayor parte de los docentes está vinculada a las redes públicas municipales; y en el sur, sureste y centro-oeste, a las estatales.

**Tabla 12**  
**Funciones docentes en la educación de jóvenes y adultos, por región, 2005**

Región	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	85.1%	119	60.3%	31.8%	7.9%	14.9%	—	12.0%	87.6%	0.4%
Norte	74.4%	0.2%	59.0%	38.3%	2.5%	25.6%	—	19.0%	80.6%	0.4%
Noreste	70.3%	0.1%	51.6%	44.2%	4.1%	29.7%	—	5.8%	94.0%	0.2%
Sureste	97.5%	0.1%	61.6%	27.4%	10.9%	2.5%	—	44.1%	54.6%	1.3%
Sur	97.2%	—	70.0%	19.6%	10.4%	2.8%	—	58.1%	36.5%	5.4%
Centro-Oeste	97.3%	—	71.9%	19.0%	9.1%	2.7%	—	32.9%	66.7%	0.4%

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

De las 247,983 funciones docentes de la educación de jóvenes y adultos en el país, 211,012 (85.1%) están en la zona urbana; y 36,971 (14.9%) en la zona rural. La región noreste tiene el mayor número de funciones docentes en la zona rural (29.7%), y el sureste el menor (2.5%). En cuanto a responsabilidades administrativas, se puede observar que, en todas las regiones, la mayoría de los docentes está vinculada a las redes públicas estatales. Ya en la zona rural, con excepción del Sur, los docentes actúan, en su mayoría, por medio de las redes públicas municipales.

En el total,<sup>13</sup>son 65,213 funciones docentes en el primer segmento de la educación de jóvenes y adultos (1ª a 4ª serie); 116,781 en el segundo segmento y 77,859 en la enseñanza media; lo que equivale, respectivamente a: 25.1, 44.9 y 30%. Estos números se justifican porque hay más profesores con menos clases en el segundo segmento de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media, en función del mayor número de disciplinas y del menor número de clases unidocentes.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> El mismo docente puede actuar en más de un nivel/modalidad de enseñanza y en más de un establecimiento, por eso la suma de las funciones por nivel de enseñanza (fundamental y media), cuyo resultado es 181,994, supera el número total registrado de docentes en el país 247,983.

<sup>14</sup> Las series iniciales de la enseñanza fundamental tienen profesores polivalentes. A partir del segundo segmento -6º año- y también en la enseñanza media, están en activo profesores especialistas.

**Tabla 13**  
**Funciones docentes en la educación de jóvenes y adultos en la enseñanza fundamental de la 1ª a 4ª serie, por localización y nivel de formación, por región, 2005**

Región	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Medio Completo	Superior Completo	Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Medio Completo	Superior Completo
Brasil	100%	62.0%	0.1%	0.8%	53.9%	45.2%	38.0%	1.0%	5.9%	85.0%	8.1%
Norte	13.8%	56.3%	0.1%	0.7%	65.6%	33.6%	43.7%	1.8%	3.2%	88.3%	6.7%
Noreste	60.4%	49.9%	0.1%	1.2%	66.6%	32.1%	50.1%	0.8%	6.7%	85.4%	7.1%
Sureste	16.0%	92.4%	—	0.2%	38.7%	61.1%	7.6%	0.4%	0.8%	74.2%	24.6%
Sur	6.1%	95.4%	—	0.3%	26.4%	73.3%	4.6%	1.1%	1.1%	44.3%	53.5%
Centro-Oeste	3.7%	93.2%	0.1%	0.6%	28.0%	71.3%	6.8%	1.8%	3.7%	66.3%	28.2%

**Fuente:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

**Nota:** El mismo docente puede actuar en más de un nivel/modalidad de enseñanza y en más de un establecimiento.

En cuanto a la formación de los docentes,<sup>15</sup> se verifican diferencias entre las áreas urbanas y rurales. De manera general, en el ámbito nacional, entre los docentes que actúan en el primer segmento, la mayoría concluyó la educación media. En las áreas urbanas, sin embargo, hay un significativo número de educadores (45.2%) que tienen la educación superior completa, mientras que en las áreas rurales este índice es de sólo 8.1%.

Regionalmente, se considera que las áreas urbanas, sureste, sur y centro-oeste siguen la tendencia nacional, y la mayoría de los docentes que actúan en este segmento tienen la educación superior completa. En el norte y noreste, en estas mismas áreas la mayoría posee sólo la educación media completa.

<sup>15</sup> La Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley Federal 9.394/96), en su artículo 62 determina sobre la formación de los docentes: "La formación de los docentes para actuar en la educación básica se realiza a nivel superior, en cursos de licenciatura, con graduación en universidades e institutos superiores de educación, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en las cuatro primeras series de enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad de Normal".

**Tabla 14**  
**Funciones docentes en la educación de jóvenes y adultos en la enseñanza fundamental de 5ª a 8ª serie, por localización y nivel de formación, por región, 2005**

Región	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Medio Completo	Superior Completo	Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Medio Completo	Superior Completo
Brasil	100%	89.9%	—	0.1%	15.2%	84.7%	10.1%	—	0.8%	58.5%	40.7%
Norte	12.8%	79%	—	0.1%	29.5%	70.4%	21%	—	1%	6.9%	28.3%
Noreste	33.7%	83%	—	0.1%	28.1%	71.8%	17%	—	0.9%	63.9%	35.2%
Sureste	34.1%	97.1%	—	—	4.3%	95.7%	2.9%	—	—	19.9%	80.1%
Sur	12.2%	96.2%	—	—	5.9%	94.1%	3.8%	—	0.7%	17%	82.3%
Centro-Oeste	7.2%	96.7%	—	—	10.5%	89.5%	3.3%	—	1.4%	29.2%	69.4%

**Fuente:** MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

**Nota:** El mismo docente puede actuar en más de un nivel/modalidad de enseñanza y en más de un establecimiento.

Para el segundo segmento de la educación de jóvenes y adultos la desigualdad en la formación de los profesores es más exacerbada. Mientras que el índice de profesores que concluyeron la educación superior es 84.7% en las áreas urbanas, atiende sólo 40.7 en la zona rural. Los peores niveles de formación están en la región norte y los mejores en el sureste, consideradas las zonas urbanas. Esta posición se invierte en la zona rural, donde la región sur presenta mayor índice de docentes con educación superior completa, 82% contra 80% del Sureste.

**Tabla 15**  
**Funciones docentes en la educación de jóvenes y adultos en la enseñanza media por localización y nivel de formación, según la región, 2005**

Región	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Medio Completo	Superior Completo	Total	Fund. Incomp.	Fund. Comp.	Medio Completo	Superior Completo
Brasil	100%	98.7%	—	—	3.9%	96.1%	1.3%	—	—	19.3%	80.7%
Norte	6.9%	95.9%	—	—	5.8%	94.2%	4.1%	—	—	36.8%	63.2%
Noreste	16.8%	97.0%	—	—	8.7%	91.3%	3.0%	—	—	26.5%	73.5%
Sureste	51.8%	99.3%	—	—	1.6%	98.4%	0.7%	—	—	1.5%	98.5%
Sur	14.4%	99.0%	—	—	4.3%	95.7%	1.0%	—	—	3.6%	96.4%
Centro-Oeste	10.1%	99.2%	—	—	6.4%	93.6%	0.8%	—	—	15.6%	84.4%

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

Nota: El mismo docente puede actuar en más de un nivel/modalidad de enseñanza y en más de un establecimiento.

En relación con la educación media, se mantienen las desigualdades regionales y territoriales. La región norte presenta las peores condiciones en la formación de los educadores y el sureste las mejores, tanto en las zonas rurales como urbanas.

**Tabla 16**  
**Porcentaje de alumnos en la educación de jóvenes y adultos residentes en área rural, que utilizan transporte escolar del poder público estatal y municipal, por localización de escuelas, según la región, 2005**

Región	Total	Total	Estatal	Municipal	Privada	Total	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	100%	75.1%	58.1%	40.9%	0.3%	24.9%	16.8%	82.9%	0.3%
Norte	13.0%	43.5%	56.2%	43.0%	0.8%	56.5%	17.7%	81.7%	0.6%
Noreste	62.1%	76.5%	53.8%	46.1%	0.1%	23.5%	10.5%	89.5%	—
Sureste	15.5%	31.1%	67.7%	32.0%	0.3%	9.6%	38.0%	62.0%	—
Sur	5.7%	84.3%	77.5%	21.8%	0.7%	15.7%	50.6%	44.8%	4.6%
Centro-Oeste	3.8%	82.2%	73.2%	26.4%	0.4%	17.8%	53.7%	46.3%	—

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.



En relación al transporte escolar ofrecido por el Estado, se verifica la división de responsabilidades entre las esferas de gobierno. De manera general, los gobiernos estatales buscan atender a los alumnos matriculados en escuelas localizadas en las áreas urbanas, y el poder público municipal atiende las unidades en zonas rurales.

**Tabla 17**  
**Porcentaje de alumnos en la educación de jóvenes y adultos residentes en áreas urbanas, que utilizan transporte escolar del poder público estatal y municipal, por localización de las escuelas, según la región, 2005**

Región	Total	En escuelas urbanas					En escuelas rurales				
		Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada	Total	Federal	Estatal	Municipal	Privada
Brasil	100%	97.3%	—	57.8%	39.9%	2.3%	2.7%	—	34.3%	65%	0.7%
Norte	5.1%	91.3%	—	52.8%	47.2%	—	8.7%	—	21.9%	78.1%	—
Noreste	18.5%	90.6%	—	51.4%	48.3%	0.3%	9.4%	—	37.5%	62.5%	—
Sureste	57.8%	99.4%	—	58.9%	39.8%	1.3%	0.6%	—	19.1%	79.5%	1.5%
Sur	9.5%	98.0%	—	64.3%	34.1%	1.6%	2.0%	—	67.4%	24.8%	7.8%
Centro-Oeste	9.1%	99.5%	—	59.2%	27.4%	13.4%	0.5%	—	—	100%	—

Fuente: MEC/INEP. Censo Escolar 2005.

Los datos actuales sobre la atención a la educación de jóvenes y adultos demuestran una tendencia histórica de reproducción de las condiciones de desigualdad. En las regiones más pobres, en las zonas rurales, estudian los alumnos con menor escolarización, probablemente por sus propias condiciones sociales. A estos los atienden los profesores de menor escolaridad, en lo más frágil de la federación, los municipios más pobres de las regiones norte y noreste.



## 6. Límites y posibilidades de la noción de universalidad y justiciabilidad de los derechos educativos de jóvenes y adultos

Tratar la educación de adultos en el paradigma de los derechos humanos es una tendencia reciente en Brasil. Dentro de la noción contemporánea de los derechos humanos, el derecho a la educación debe ser *universal* (todos tenemos derecho a acceder a la educación de calidad, independientemente de la raza, color, sexo, edad, clase social, religión); *indivisible* (todos tenemos derecho a gozar del derecho es su totalidad, sin fraccionarlo o reducirlo); e *interdependiente*. Todos los derechos están relacionados entre sí y ninguno tiene más importancia que otro. Para disfrutar del derecho a la educación es necesaria la garantía de otros derechos fundamentales, como la alimentación y la salud, por ejemplo.

Una de las principales características del derecho a la educación es su universalidad. El PIDESC dice al respecto: "1. Los Estados parte del presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación". Íntimamente relacionada con esta característica debe darse énfasis a la no discriminación.<sup>16</sup>

La educación en todas las formas y en todos los niveles debe tener cuatro características: disponibilidad, accesibilidad material y accesibilidad económica, aceptabilidad y adaptabilidad.

*Disponible*: significa que la educación gratuita (enseñanza fundamental) debe estar a disposición de todos. La primera obligación del Estado es asegurar que existan escuelas a disposición de todos, lo cual requiere de una inversión considerable.

*Accesible*: es la garantía del acceso a la educación pública disponible sin ningún tipo de discriminación. La no discriminación es uno de los principios primordiales de las normas internacionales de los derechos humanos y se aplica a todos los derechos. La no discriminación debe ser de aplicación inmediata y plena.

*Aceptable*: es la garantía de la calidad de la educación, está ligada a los programas de estudio, a los métodos pedagógicos y a la calificación de los profesores.

*Adaptable*: requiere que la escuela se adapte a sus alumnos, que la educación corresponda con la realidad inmediata, respetando su cultura, costumbres, religión y diferencias; así como con las realidades mundiales en rápida evolución.

La universalidad de los derechos se desarrolla en dos niveles: el formal, relacionado a la igualdad ante las leyes, y el real, que se traduce en acciones del Estado para su efectivación. En seguida, se presentan dos situaciones como ejemplos para la reflexión sobre los desafíos para la inserción de la educación de jóvenes y adultos en la noción contemporánea de los derechos humanos, que los define como universales, indivisibles, interdependientes entre sí y destinados a garantizar la dignidad humana. Además de su condición de exigibles junto a los sistemas de justicia –nacionales e internacionales–, por estar inscritos en leyes y otras normas jurídicas; y tener su concretización asegurada como deber del Estado, por medio de políticas públicas.

### A. El acceso a la educación escolar en las prisiones

La población carcelaria brasileña está constituida por cerca de 300 mil personas, más de 70% no concluyeron su enseñanza fundamental, y otros 10.5% son completa-

<sup>16</sup> La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza entiende por discriminación: "[...] toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, en el color, en el género, en el idioma, la religión, en las convicciones políticas o de cualquier otra índole, en el origen nacional o social, en la posición económica o en el nacimiento que tenga por finalidad destruir o alterar la igualdad de tratamiento en la esfera de la educación, y en especial: a) Excluir a un individuo o un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza. b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo. c) [...] Instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para individuos o grupos, d) Colocar a un individuo en un grupo en una situación incompatible con la dignidad de la persona humana.

mente analfabetos. A pesar de la demanda potencial para los cursos de educación de jóvenes y adultos, sólo 17% estudian en el sistema penitenciario nacional.

No hay informes precisos sobre la oferta de la educación escolar y profesionalizante en el país. La ejecución de las penas, por tanto, la organización y gestión de las unidades de prisión, son responsabilidad de los gobiernos estatales. No hay centralización de los datos de oferta y demanda de las actividades educativas en los presidios, lo que imposibilita trazar un panorama general de la situación.

A partir de 2005 el Ministerio de Educación sólo se aproximó al tema para, en asociación con el Ministerio de Justicia, promover seminarios regionales, con la participación de gestores estatales y representantes de organizaciones de la sociedad civil, con la finalidad de construir directrices para la educación en las penitenciarías. Hasta diciembre de 2006 el documento formulado estaba en trámite en el Consejo Nacional de Educación y del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria y no había previsiones para su ratificación.

De manera general, por la reducida información disponible, se puede concluir que la educación en el sistema penitenciario ha sido realizada con acciones puntuales y discontinuas, muchas veces colocadas entre las acciones de cuño social y filantrópico. Esto vale tanto para los procesos de formación de la educación básica, como para la enseñanza profesionalizante.

Los estados adoptan procedimientos técnicos, administrativos y pedagógicos diferenciados, conforme anota estudio realizado en 2004 por la Consultoría Legislativa de la Cámara Federal de Diputados, citando la investigación realizada en 1997 por el Ministerio de Justicia, a solicitud de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de la Cámara Federal, sobre la "situación de la educación en los establecimientos penales".

De acuerdo con la investigación, sólo Tocantins y Espírito Santo afirmaban no ofrecer enseñanza fundamental en las prisiones. Había enseñanza media, que siempre se hacía efectiva por medio de exámenes de certificación, en las penitenciarías de Río Grande del Sur, Paraná, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahía, Ceará, Sergipe, Pernambuco, Río Grande del Norte, Rondônia, Roraima y Acre; en Sao Paulo y Goiás. La responsabilidad de hacer efectivas las actividades es muy variada, y se observa la tendencia a dividir las entre acciones gubernamentales y otras emprendidas por la sociedad civil o empresas.

De acuerdo con la investigación, la responsabilidad administrativa se asumía por diferentes organismos gubernamentales –secretarías estatales de educación o secretarías responsables de la administración del sistema penitenciario–. En estudio realizado por el Ministerio de Justicia en 2003, en 83% de los gobiernos estatales se afirma que había convenios entre el sistema de prisiones y las secretarías de educación; sin embargo, no dijeron de qué tipo de asociación se trataba. La observación empírica demuestra que, en general, se trata sólo de la aplicación del examen de certificación, sin que los organismos gestores de la educación pública se involucren en el proceso de preparación de los estudiantes.

Al interior de los propios estados también hay variación en la gestión y promoción de las actividades educativas. En São Paulo, por ejemplo, la educación en las penitenciarías está formalmente bajo la responsabilidad de la Fundación de Amparo al Preso (FUNAP), pero en la práctica esta institución actúa en 85 de las 134 unidades prisionales. En las demás, tal atribución está a cargo de ONG o de redes municipales de enseñanza de las ciudades donde están los presidios. En la ausencia de orientación general por parte del Estado, las direcciones de unidades tienen autonomía para decidir sobre el tema.

La participación del sector privado también variaba en todos los estados, pero en la mayor parte de ellos había convenio con entidades vinculadas a las federaciones de empresas privadas, para actividades de enseñanza profesionalizante. También había marcada presencia de enseñanza a distancia con base en el material elaborado por la Fundación Roberto Marinho, Institución vinculada a la mayor empresa de comunicación del país: Organizaciones Globo.

La ausencia de directrices para la educación en el sistema de prisiones también provoca la imprecisión en la garantía de financiamiento. Cuando hay vinculación a los sistemas formales de enseñanza se hace la distribución por matrícula. En el caso de gestión autónoma al sistema oficial, se pueden utilizar los recursos del Fondo Penitenciario Nacional (Ley complementaria 79/1994), constituido por recursos federales obtenidos por diversas fuentes. Sucede que este recurso, repartido por la Unión a los Estados, se destinan a otras innumerables actividades en el sistema de prisiones, entre ellas “programas de asistencia jurídica a los presos e internados carentes” y construcción, remodelación, ampliación de establecimientos penales, como demuestra la realidad, y la educación no se tiene como una prioridad. También debe haber ubicación de cláusulas estatales, pero no hay orientación sobre valores o parámetros mínimos.

Lo que ha sido llamado autonomía de los estados, y direcciones de unidades penitenciarias en la conducción de las actividades educativas, muchas veces se ha transformado en arbitrariedades y desatención para la realización de los derechos educativos de las personas encarceladas. Conforme disposiciones<sup>17</sup> de egresos del sistema penitenciario y educadores, la escuela en la prisión enfrenta obstáculos impuestos cotidianamente, como la suspensión injustificada de clases, horarios incompatibles con el trabajo, obstáculos para la liberación de los educandos de los pabellones para la escuela, entre otros.

Desde la perspectiva formal, la educación de adultos encarcelados está establecida, en el ámbito internacional, en las “Reglas mínimas para el tratamiento de prisioneros”, elaborado en el 1er Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Crimen y Tratamiento de Delincuentes, realizado en Ginebra, en 1955, en él se estableció una garantía específica a la educación en las prisiones. A pesar de que este documento enmarca la garantía del derecho a la educación de las personas presas, las orientaciones previstas en éste son restrictivas y no afirman el carácter universal de este derecho.

<sup>17</sup> Véase boletín electrónico *Ebulletico. Ação Educativa*, núm. 19, julio de 2006. Disponible en [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org).

En documentos internacionales más recientes, como la Declaración de Hamburgo, 1997, el derecho a la educación de personas presas avanzó, se afirmó expresamente la “preocupación de estimular oportunidades de aprendizaje a todos, en particular, los marginados y excluidos” (*ítem 11*) y en el “Plan de Acción para el Futuro”, aprobado en este encuentro, en el *ítem 47*, “el reconocimiento del derecho de todas las personas encarceladas al aprendizaje: a) proporcionando a todos los presos información sobre los diferentes niveles de enseñanza y formación, y permitiéndoles acceso a los mismos; b) elaborando e implementando en las prisiones programas de educación general con la participación de los presos, a fin de responder a sus necesidades y aspiraciones en materia de aprendizaje; c) facilitando que organizaciones no gubernamentales, profesores y otros responsables de actividades educativas trabajen en las prisiones, posibilitando así el acceso de las personas encarceladas a los establecimientos docentes y fomentando iniciativas para conectar los cursos ofrecidos en la prisión a los realizados fuera de ella” (Declaración de Hamburgo, 1997, tema 8, *ítem 4792*).

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases para la Educación no hace ninguna referencia a la educación de jóvenes y adultos presos. El abordaje específico de la educación en las prisiones fue establecido en la Ley de Ejecución Penal (LEP) (Ley Federal 7210/84).

En este documento, la asistencia educativa del preso es expresamente prevista como un derecho en el inciso VII, del artículo 41. No obstante, al especificar en los artículos 17 al 21<sup>18</sup> cómo se dará asistencia educativa, se observa cierta restricción a las oportunidades educativas en los presidios comparada a la educación otorgada a los jóvenes y adultos que no se encuentran en el sistema de prisiones: sólo la enseñanza fundamental se previó como obligatoria, no se afirmó la posibilidad de acceso a la enseñanza media o superior para los detenidos que cumplen pena en régimen cerrado, lo que viola normas constitucionales que postulan como deber del Estado la “progresiva universalidad de la enseñanza media gratuita” (artículo 208, inciso II) y el “acceso a los niveles más elevados de aprendizaje, de la investigación y de la creación artística, según la capacidad de cada uno” (artículo 208, inciso V).

Además de esto, en los artículos de la LEP es posible identificar una fuerte valoración del trabajo en detrimento del derecho a la educación: el artículo 126 asegura la redención penal a través del trabajo, pero no garantiza a la educación<sup>19</sup> el mismo beneficio. Esta valoración del trabajo frente a la educación, además de no incentivar la escolarización, refuerza su descaracterización como un derecho, colocando a la educación formal como un privilegio, un plus concedido a los detenidos.

La valoración del derecho al trabajo frente a la educación trajo también como consecuencia un mayor estímulo a la educación como mecanismo de acceso y preparación para el mercado de trabajo, en detrimento de otros objetivos del derecho a la educación, como el desarrollo personal o la formación para la ciudadanía.

Además de la LEP, la educación en las prisiones también se abordó en el Plan Nacional de educación y en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

<sup>18</sup> Artículos 17 al 21 de la Ley 7210/84: “la asistencia educativa comprenderá la instrucción escolar y la formación profesional del preso y del interno; la enseñanza de primer grado será obligatoria, se integrará al sistema escolar de la Unidad Federativa; la enseñanza profesional se dará a nivel inicial o de perfeccionamiento técnico; la mujer que cumple una condena tendrá enseñanza profesional adecuada a su condición; las actividades educativas pueden ser objeto de convenio con entidades públicas o particulares, que instalen escuelas u ofrezcan cursos especializados; en atención a las condiciones locales, se dotará a cada establecimiento de una biblioteca, para uso de todas las categorías de reclusos, que contenga libros instructivos, recreativos y didácticos”.

<sup>19</sup> En este tema, es también relevante anotar que hoy es materia de discusión en el Congreso Nacional la redención de la pena por la educación (Proyecto de Ley 5189/05). Este puede ser un importante paso para el fortalecimiento y universalización del derecho a la educación en las prisiones, segmento tan marginado y discriminado en nuestra sociedad.

El Plan Nacional de Educación estableció en su 17ª meta que, en el periodo de 10 años, los poderes públicos deberán: “implantar, en todas las unidades penitenciarias y en los establecimientos que atiendan adolescentes y jóvenes infractores, programas de educación de jóvenes y adultos de nivel fundamental y medio, así como de formación profesional, comprendiendo para esta clientela las metas número 5 (financiamiento por el MEC de material didáctico-pedagógico) y número 14 (oferta de programas de educación a distancia)”.

Ya en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, la meta 26 determina que los poderes públicos deberán: “apoyar la elaboración y la implementación de programas para asegurar la educación básica en los sistemas penitenciarios”.

De manera general, las normas referentes a educación penitenciaria dejan margen a interpretaciones ambiguas, tanto en la afirmación del derecho educativo, como en relación a la responsabilidad por su implementación. Los textos hacen insistentes referencias a asociaciones entre Estado y sociedad civil.

Si por un lado esto puede ser positivo, una vez que posibilita el control social sobre el ambiente de prisión, generalmente cerrado en rígidas estructuras jerárquicas; por otro, tiende a estimular la transferencia de la responsabilidad del Estado a las organizaciones civiles, muchas veces imposibilitando la correlación con el sistema de enseñanza oficial.

## B. Judicialización de los derechos educativos

La estrategia de acceder al sistema de justicia para garantizar derechos educativos de personas jóvenes y adultas ha sido muy poco utilizada. Investigación<sup>20</sup> realizada por la ONG Ação Educativa, referente al comportamiento del poder Judicial de la Ciudad de São Paulo frente a las demandas de educación básica, reveló que de las 115 acciones civiles públicas promovidas por el Ministerio Público Estatal, entre 1996 y 2005, sólo tres estaban relacionadas a educación de jóvenes y adultos.

De las 115 acciones civiles propuestas, 37 acciones (74%) se referían al tema del acceso a la educación, dentro de las cuales están las tres acciones para exigir la gratuidad para la realización del examen supletorio.

En las acciones, el Ministerio Público pidió que el Estado no cobrara ningún tipo de inscripción, afirmando que esta exigencia acarrea perjuicios a innumerables personas que no poseen recursos financieros y afecta la Constitución Brasileña, por limitar el acceso a la enseñanza supletiva. Pidió la imposición de multa en caso de incumplimiento de lo pedido.

La única de ellas ya juzgada (proceso número 778/97) se consideró favorable al pedido del Ministerio Público en 1ª y 2ª instancias. Sólo la aplicación de la multa no fue aceptada por el Tribunal de Justicia (2ª instancia). La Justicia entendió que era ilegítimo el cobro tomando en cuenta el carácter público y gratuito de la educación.

Las otras dos acciones aún esperan decisión del Tribunal de Justicia de São Paulo. A ambas se les concedió solicitud preliminar, pero posteriormente pasaron a proceso

<sup>20</sup> El levantamiento de la información se realizó entre agosto de 2004 y mayo de 2005, y constató que, de las 188 acciones civiles públicas presentadas por la Promotoría de Defensa de los Intereses Difusos y Colectivos de la Infancia y Juventud, en la ciudad de São Paulo, 115 se refieren a educación (61.2% del total). Se examinaron decisiones de Primera Instancia, proferidas por un juez singular de la ciudad de São Paulo, y decisiones de la Segunda Instancia, del Tribunal de Justicia del Estado de São Paulo, determinadas a través de votos de, por lo menos, tres magistrados.

de casación en el propio TJ-SP. Contradictoriamente, en 1ª instancia una de ellas fue juzgada procedente y otra no. En el primer caso (proceso número 053.01.001131-8, de 1998), la justicia reconoció que la acción era procedente y que había inmunidad constitucional a favor del candidato, ya que la enseñanza es gratuita. En el segundo (proceso número 385/99), la justicia entendió, que el examen supletorio no puede ser encuadrado en el concepto de enseñanza, tratándose sólo de documento que reconoce la “habilitación exigida en las materias de 1º y 2º grados” (enseñanzas fundamental y media respectivamente).

El comportamiento del poder Judicial dentro de las demandas expuestas revela dos obstáculos para la concretización del derecho a la educación por medio de la intervención judicial. El primero de ellos es la aparente falta de criterios objetivos para el posicionamiento de los jueces. No hay justificación para que las mismas solicitudes se traten de forma tan diversa por diferentes jueces, al grado de que uno de ellos no considera el examen supletorio como parte del sistema educativo. Sería plausible que el poder judicial actúe con base en premisas comunes, sobre todo en relación a temas que están dispuestos en normas constitucionales, o infraconstitucionales, como es el caso del examen, previsto en la Ley de Directrices y Bases de la Educación, en su capítulo III, artículo 38.

El segundo obstáculo es en relación al periodo de juzgamiento. Hay acciones de 1998 y 1999 que aún no han sido juzgadas. A pesar de haber perdido su objeto, en virtud del establecimiento de la gratuidad de ese examen, demandas de esta naturaleza son incompatibles con los periodos de juzgamiento del poder judicial, pues requieren decisiones inmediatas, bajo pena de volverse ineficaces para el objetivo en cuestión, que abarca, incluso, plazos limitados de inscripción.

Hay aún algunas hipótesis para la ausencia de demanda judicial para la educación de jóvenes y adultos. Una primera hipótesis tiene que ver con la formulación del artículo 208 de la Constitución Federal, Capítulo III, que afirma el deber del Estado en cuanto a la educación básica. La redacción de este artículo lleva, a veces, a una equivocada interpretación de que la obligación del Estado es garantizar sólo la enseñanza fundamental para personas de 7 a 14 años, previstos como derechos públicos subjetivos<sup>21</sup> en el §1º del artículo 208. Sobre los demás niveles y modalidades de enseñanza se afirma que son meras normas programáticas.<sup>22</sup>

En cuanto a la modalidad de enseñanza destinada a los “jóvenes y adultos”, esta interpretación equivocada se refuerza por la enmienda constitucional 14/96 y sus alteraciones al inciso I del artículo 208, que priorizó la educación fundamental para personas de 7 a 14 años.<sup>23</sup> Las alteraciones constitucionales repercutieron en la Ley 9424/96, que reglamentó el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (Fundef). Recorriendo la prerrogativa de veto del Presidente de la República, el Gobierno excluyó el inciso II del parágrafo 1º del artículo 2º de la Ley 9424/96, que permitía computar las matrículas en la enseñanza fundamental presencial de jóvenes y adultos por medio de recursos del

<sup>21</sup> Derecho Público Subjetivo: “es la pertenencia de un bien de la vida a alguien”. Fabio Konder Comparato, *Afirmación histórica de los derechos humanos*, 2ª ed. Sao Paulo, Saraiva, 2001, p.58.

<sup>22</sup> La expresión “normas programáticas” se utiliza en la doctrina para apartar la exigibilidad judicial de los derechos sociales en los tribunales. Se afirma que el contenido de estas normas no es jurídico, es más político. Para una mejor distinción sobre normas programáticas, cfr. José Alfonso da Silva, *Aplicabilidad de las normas constitucionales*, 6ª ed., São Paulo, Malheiros Ed., 2002.

<sup>23</sup> En febrero de 2006, la duración de la enseñanza fundamental se amplió a 9 años y se hizo obligatoria la matrícula de niños y adolescentes de 6 a 14 años.



Fundef (creado en 1996 y desarrollado nacionalmente a partir de 1998), esto hizo aún más frágil la implementación de esta modalidad educativa.

En parecer emitido el 6 de noviembre de 1997, el jurista Fabio Konder Comparato demostró la inconstitucionalidad de la enmienda 14/96 y reafirmó la obligación del Estado en relación a la educación: “El Poder Ejecutivo obró abiertamente contra la Constitución, cuando, al sancionar la Ley número 9.424 [...] el Presidente de la República se excusa de cumplir el mandato constitucional definido como un derecho humano, bajo alegato de incompetencia burocrática” (Comparato, 1997).

Priorizar la enseñanza fundamental y darle más garantías no significa que el Estado esté obligado sólo con este nivel de enseñanza. Por el contrario, conforme se lee en el párrafo introductorio de dicho artículo, el deber del Estado para con la educación fue asegurado en todos los niveles y modalidades de enseñanza. La referencia a “obligatorio” número 208, I no se refiere al deber del Estado, dado que éste ya fue mencionado en la introducción al artículo. Al especificar que la enseñanza fundamental es “obligatoria” se resaltó el deber de los padres de matricular a sus hijos, bajo pena de sufrir las sanciones previstas en normas específicas para la materia.<sup>24</sup>

Se puede mencionar todavía que, la orientación de las políticas educativas a la enseñanza fundamental, contribuye a que el acceso a los demás niveles y modalidades no sea socialmente incorporado como derecho.

Además de estas hipótesis sobre la redacción del artículo 208 de la Constitución Federal, el refuerzo del Estatuto del niño y el adolescente (Ley 8069, del 13 de julio de 1990) en la afirmación de los derechos de niños y adolescentes en mucho contribuyó para una mayor exigibilidad de la enseñanza infantil y fundamental. No es exagerado afirmar que toda la movilización social en torno a la elaboración y aprobación del Estatuto del niño y el Adolescente, aliada a los mecanismos de protección ahí previstos –como los consejos tutelares–, y aún la presión de los organismos internacionales en defensa de la infancia y la adolescencia, contribuyeron a la asimilación de los derechos de este grupo.

Por último, cabe resaltar que, en São Paulo, todas las demandas por educación están localizadas en la Promotoría de la Defensa de los Intereses Difusos y Colectivos de la Infancia y la Juventud, lo que demuestra que la educación todavía es socialmente reconocida como un derecho destinado sólo a los niños y adolescentes, y no universal, como preconiza la Constitución Brasileña y las normas internacionales de derechos humanos.

<sup>24</sup> Estatuto del niño y el adolescente (L.8089/90, artículo 249).



## 7. La acción de los diversos niveles de gobierno

### A. El Gobierno nacional

#### 1. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998/2002)

Durante el gobierno de Fernando Henrique, hasta 2002, la principal iniciativa del gobierno federal dirigida a educación de jóvenes y adultos fue el apoyo al Programa Alfabetización Solidaria. Éste se concibió en 1996 en el ámbito del Consejo de la Comunidad Solidaria, organismo vinculado a Casa Civil de la Presidencia de la República con la función de coordinar acciones sociales emergentes de combate a la pobreza. En noviembre de 1998 el programa constituyó personalidad jurídica de sociedad civil sin fines de lucro y quedó bajo la dirección de la Asociación de Apoyo al Programa Alfabetización Solidaria (AAPAS).

Aunque asumiera la configuración de una organización de la sociedad civil, continuó manteniendo fuertes vínculos con el gobierno federal, que hasta fines de 2002 respondió con la mayor parte de los recursos empleados en el Programa. Estudios demuestran que en 2001, la AAPAS había recibido 97.2% de los recursos del MEC destinados a alfabetización de jóvenes y adultos (Di Pierro, 2003: 31).

Además de la "asociación" con el Gobierno Federal, el programa contaba también con donaciones de personas físicas y jurídicas, por medio de la campaña "Adopte un alumno", ampliamente difundida en los medios de comunicación a través de piezas publicitarias con la participación de artistas conocidos del público brasileño. Empresas públicas o privadas también subsidiaron el PAS cubriendo costos de materiales impresos o eventos, o concediendo descuentos en productos o servicios.

Instituciones públicas y privadas de enseñanza superior participaban realizando capacitación y acompañamiento de los educadores y coordinadores pedagógicos. Profesores y estudiantes involucrados en esas actividades recibían becas pagadas por el programa.

Hasta junio de 2002, último año del monopolio de este programa en el ámbito de las iniciativas del gobierno federal, el PAS había atendido cerca de tres millones de alumnos en 2,010 municipios, con el apoyo de 101 empresas e instituciones asociadas. De ese total, 5% fueron atendidos en los grandes centros urbanos. En ese proceso, 204 instituciones de educación superior capacitaron a 135 mil alfabetizadores.

Por un lado, a pesar de las contradicciones entre el carácter público y privado del PAS, y las implicaciones éticas de su relación con el Estado en lo que toca a utilización de recursos públicos hasta 2002, su trayectoria institucional se puede considerar un caso ejemplar de transferencia de las responsabilidades del Estado a la sociedad civil. El vacío dejado por la insuficiencia de políticas públicas nacionales de alfabetización de jóvenes y adultos se fue ocupando por iniciativas locales, en general concretadas en asociaciones entre gobiernos municipales y organizaciones de la sociedad civil.

Además de esas iniciativas, según Di Pierro (2003) se destacan también en este periodo otros programas, como el Plan Nacional de Calificación del Trabajador (Plan-

for), que fue creado en 1995 por el Ministerio del Trabajo y se ha desarrollado por medio de asociaciones entre organismos gubernamentales –secretarías de educación y trabajo– y organizaciones de la sociedad civil –instituciones de enseñanza profesional, organizaciones no gubernamentales, sindicatos patronales y de trabajadores, escuelas de empresas y fundaciones, universidades e institutos de investigación.

El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronea), creado en 1998 y concebido por una articulación entre Consejo de Universidades Brasileñas (CRUB) y el movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), y vinculado al Ministerio de Desarrollo Agrario, pasó entonces a componer la gestión tripartita del proyecto.

También el Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para Atención a la Educación de Jóvenes y Adultos denominado inicialmente Recomezco fue creado en 2001 para apoyar con recursos financieros estados de las regiones norte y noreste, además de municipios de microregiones con bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH inferior a 0.5), identificados por el Atlas de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1998.

Por otro lado, emergieron nuevos actores sociales, como empresas y fundaciones empresariales, sindicatos, federaciones, centrales y cooperativas de trabajadores que realizaron cursos de alfabetización y elevación de escolaridad para trabajadores anal-fabetos o poco escolarizados que no reciben atención por parte del gobierno.

## **2. El gobierno de Lula (2003-2006)**

En enero de 2003, tomó posesión el Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, electo por el Partido de los Trabajadores (PT), con el apoyo de partidos de diversas orientaciones ideológicas. Todavía en los primeros días de enero, el Ministerio de Educación anunció que la alfabetización de adultos sería una prioridad de la nueva administración. Para configurar las estrategias de actuación, por medio del Programa Brasil Alfabetizado, se reunió con investigadores, militantes y organizaciones de la sociedad civil que actúan en el área. No hubo la adopción de una única metodología, al contrario, el gobierno federal apoyó programas ya en marcha, incluso el de Alfabetización Solidaria; reafirmó así su intención de proseguir las asociaciones con organizaciones de la sociedad civil, empresas, instituciones de enseñanza superior e investigación, además de gobiernos estatales y municipales.

Al contrario del Programa Alfabetización Solidaria, que transfería a la sociedad civil la responsabilidad por un derecho que sólo se puede realizar por la acción efectiva del Estado, Brasil Alfabetizado se constituye como programa de gobierno. La información referente a los convenios establecidos y lo que abarca el programa se pueden consultar en la página electrónica del Ministerio de Educación, lo que, en tesis, facilita el monitoreo social sobre el programa.

Como veremos a continuación, estos mecanismos no tienen garantizada la confiabilidad de la información referida al desarrollo del proyecto, tampoco en relación a sus resultados efectivos.

Al lado de Brasil Alfabetizado, la política para educación de adultos del actual gobierno propone modificaciones, pero mantiene en líneas generales los programas Plan Nacional de Calificación; el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera); y el Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para Atención a la Educación de Jóvenes y Adultos. Este último, en 2003, tuvo su “nombre fantasía” modificado de Recomendado a Haciendo Escuela.

Se conformaron nuevas iniciativas que comprenden el aumento de la escolaridad de jóvenes y adultos involucrando al Ministerio de Educación y a otras instancias del gobierno federal destinadas a atender segmentos específicos. Dentro de estas iniciativas se destaca Pro-Joven, sobre el cual se dará información más adelante.

En el ámbito del programa Brasil Alfabetizado hay asociaciones con otros órganos del propio gobierno federal que pretenden atender grupos poblacionales, como es el caso del Proyecto Saberes de las Aguas, desarrollado en conjunto por el Ministerio de Educación, Secretaría Especial de Agricultura y Pesca (SEAP) y Agencia Española de Cooperación, dirigido a pescadores de la región del medio San Francisco, en el estado de Bahía. En el mismo sentido, está el proyecto Educando para la Libertad, apoyado por el Gobierno de Japón y desarrollado conjuntamente por la Unesco en Brasil, el MEC y el Ministerio de Justicia, con el objetivo de ofrecer alfabetización para las personas encarceladas, además de crear directrices nacionales para la educación en el sistema penitenciario.

Se subraya aún que a partir de 2003 hubo significativo cambio en la estructura técnico-administrativa que ocurrió en el Ministerio de Educación, con la creación de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD). Este órgano centralizó las políticas educativas de educación de jóvenes y adultos, reconociendo las especificidades de su público, que exigen, por tanto, estrategias diferenciadas de las que generalmente se implementan en los sistemas regulares de enseñanza (véase [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Para este trabajo, se presentan en detalle los Programas Brasil Alfabetizado, Haciendo Escuela/Recomendado, Pronera y ProJoven por ser característicos de la política nacional de educación de jóvenes y adultos.

### **Brasil alfabetizado**

Impulsado por el gobierno federal en 2003, el Programa Brasil Alfabetizado tiene por objetivo la alfabetización de jóvenes y adultos de 15 años o más. Los documentos oficiales afirman que este programa “pretende ser un portal de entrada a la ciudadanía, articulado directamente con el aumento de la escolarización de jóvenes y adultos y promoviendo el acceso a la educación como un derecho de todos en cualquier momento de la vida” ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Conforme a las resoluciones número 22 (20 de abril de 2006) y número 31 (10 de agosto de 2006), el programa funciona por medio de asociaciones que se pueden establecer con órganos de gobiernos estatales, municipales y del

Distrito Federal, y también con entidades de la sociedad civil e instituciones de enseñanza superior.

En el caso de estados, municipios del Distrito Federal, los recursos se distribuyen mediante transferencia directa, después de la aprobación de los planes pedagógicos y el registro de alfabetizandos y alfabetizadores.

Las organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior tienen los repartos financieros asegurados mediante convenios de asociación, además de la aprobación de los planes pedagógicos y catastro de los alfabetizadores y alfabetizandos.

Para las dos formas de asociación se prevén dos tipos de reparto financiero. Uno referente a remuneración del alfabetizador, denominada "bolsa", con el valor de R\$ 120.00 (US\$ 53.3) por mes, por turno. Este valor se puede ampliar con incremento de R\$ 7.00 (US\$ 3.2) por mes por alfabetizando, siendo que el número máximo de alumnos por turno debe ser de 25. De esa forma, el valor total máximo, por turno, para ocho meses de curso, es de R\$ 2,360.00 (US\$ 1,087.6).

Hay aún previsión de valor diferenciado (R\$ 150.00, US\$ 69.1) para los alfabetizadores que atendieron personas con necesidades educativas especiales, en condición de privación de la libertad o en cumplimiento de medidas socioeducativas.

El segundo bloque de recursos está destinado a la formación de los alfabetizadores –también de responsabilidad de los asociados–. Están previstos R\$ 40.00 (US\$ 18.4) por alfabetizador para la formación inicial, y más R\$ 10.00 (US\$ 4.6) por alfabetizador para la formación continuada, para el periodo de ocho meses de curso.

La duración del curso está determinada por los asociados, en función del plan pedagógico, puede variar de seis a ocho meses. También la metodología que se utilizará, el material didáctico y toda la infraestructura necesaria para el curso, son de responsabilidad de las instituciones o gobiernos asociados.

El MEC también recomienda que las clases tengan un mínimo de 15 y un máximo de 25 alumnos, y que la carga horaria diaria sea de dos horas, diez horas aula-semana, en total, como mínimo, 200 horas-aula por curso.

A continuación presentamos los datos de inversiones en las acciones nacionales de alfabetización entre 2000 y 2005, respectivamente por medio de los programas Alfabetización Solidaria y Brasil Alfabetizado.

**Tabla 18**  
**Presupuesto Programa Alfabetización Solidaria**

Año	Valor
2000	R\$ 6.4 millones US\$ 2.9 millones
2001	R\$ 78.6 millones US\$ 36.2 millones
2002	R\$ 123.2 millones US\$ 56.8 millones

Fuente: MEC/Secad 2006.

**Tabla 19**  
**Presupuesto y atención del Programa Brasil Alfabetizado**

Año	Jóvenes y adultos alfabetizandos	Municipios atendidos	Presupuesto
2003	1,668,253.00	2,729	R\$ 162 millones US\$ 74.6 millones
2004	1,717,229.00	3,554	R\$ 167 millones US\$ 76.9 millones
2005	1,969,216.00	4,200	R\$ 203 millones US\$ 93.5 millones

Fuente: MEC/Secad, 2006.

Los datos presupuestales revelan que las inversiones crecerán más de 30 veces en el periodo de 2000 a 2005. Sin embargo, esta ampliación no significa que el programa Brasil Alfabetizado esté cumpliendo plenamente sus objetivos.

Los datos de la Investigación Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD, 2005), por ejemplo, indica que hubo una reducción en la caída anual de la tasa de analfabetismo absoluto de 0.5% en 2001 a 0.3% en 2005.

**Tabla 20**  
**Tasa de analfabetismo en personas con 10 años o más**

Año	Norte (urbana)	Noreste	Sureste	Sur	Centro-Oeste	Brasil	Variación
2001	9.7	22.2	6.8	6.4	9.2	11.4	—
2002	9.1	21.4	6.5	6.1	8.7	10.9	0.5
2003	9.3	21.2	6.2	5.8	8.5	10.6	0.3
2004	8.9	20.6	6.1	5.7	8.3	10.4	0.2
2005	8.2	20.0	6.0	5.4	8.0	10.2	0.2

Fuente: Investigación Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD), 2001, 2002, 2003, 2004, 2005.

Se ha considerado sólo el período de vigencia del programa Brasil Alfabetizado (2003-2005), en el que se verifica que la reducción del analfabetismo fue de 0.4%. Este índice varía regionalmente, y la mayor reducción aconteció en el noreste (1.2%), norte (0.9%), sureste (0.2%), sur (0.4%), centro-oeste (0.5), y el total nacional es de 0.4%.

De acuerdo con el Instituto de Investigación Económica Aplicada (Ipea), órgano responsable del proceso permanente de evaluación del programa, el bajo impacto del programa Brasil Alfabetizado demuestra que no está suficientemente enfocado a su público-*virgen* –la parte de la población que registra analfabetismo absoluto (Dantas, 2006).

Según información del MEC, a finales de 2005, 43% de los alfabetizados que participaban en el programa no eran analfabetos absolutos al ingresar. La información se confirma por el informe elaborado en el periodo de octubre de 2004 a marzo de 2005, que contiene una evaluación de los programas Brasil Alfabetizado y Haciendo Escuela, en municipios de los estados de Halagaos, Goias, Mato Grosso do Sul, Paraiba, Piauí y Río de Janeiro.<sup>25</sup>

El documento afirma que, en los turnos observados, la mayoría de los educandos ya había pasado por otros programas de alfabetización, había también alumnos no alfabetizados, así como otros que habían estado durante años en procesos de alfabetización con la misma profesora.

De acuerdo con el informe la permanencia de las mismas personas en las clases de alfabetización indica tres posibilidades:

a) los programas no están siendo efectivos en su tarea alfabetizadora; b) no hay oferta de continuidad para los jóvenes y adultos recién alfabetizados, que para no perder el contacto con la lectura y escritura, se mantienen en esas clases; c) los alumnos (por ser más viejos) atribuyen a las clases de alfabetización un sentido mucho más socializador que educativo, en la medida en que esa es la única oferta pública de actividades comunitarias/colectivas (Abramovay y Andrade, 2006:129).

Junto a la ausencia de personas analfabetas absolutas, también se constató un reducido número de alumnos por turno: en promedio, de 7 a 10 alfabetizandos. El estudio de Abramovay y Andrade (2006) indica que esta situación se puede explicar por un conjunto de factores, entre ellos la implantación de salas sin previa verificación de demanda y superposición de programas de alfabetización en los municipios, que no se articulan entre sí. En la práctica, se constata casi una disputa por los alumnos.

Desde el punto de vista pedagógico y también administrativo, no hay articulación de esos programas entre sí –ya sea entre las entidades convenidas, o de éstas con los gobiernos municipales o estatales, o aun con el MEC–. Las asociaciones de Brasil Alfabetizado actúan de manera autónoma y, con frecuencia, siguen enviando los datos catastrales exigidos por el gobierno federal para el acompañamiento de los proyectos por parte del MEC, notoriamente en relación al número de alumnos por turno y procesos de evaluación de los educandos.

La evaluación de los alumnos en el proceso de alfabetización, a su vez, demostró que se hizo con mucha subjetividad, hubo incluso diversas formas de entender lo que es una persona alfabetizada. El consenso entre alfabetizandos y alfabetizadores

<sup>25</sup> El estudio se realizó en el ámbito del convenio firmado entre la UNESCO y el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (Secad), con el apoyo de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO).



entrevistados es que la duración del curso, establecida entre seis y ocho meses, es insuficiente (Abramovay y Andrade, 2006:152).

No obstante, la baja capacidad del programa de alfabetizar, no se puede decir que sea sólo por su duración. Hay indicadores de que la calidad del curso es insatisfactoria por otros motivos.

El informe citado apunta que los datos de escolaridad indican sensible mejora en el nivel escolar de los alfabetizadores en relación a aquellos que actuaban en campañas de alfabetización anteriores: más de 80% tiene educación media completa o curso normal; 10% concluyó o está cursando la enseñanza superior y 5% tiene la enseñanza fundamental completa.

Esta elevación en el grado de escolaridad del profesor, sin embargo, no viene acompañada de la formación específica para el ejercicio de su función como alfabetizador. El estudio realizado en municipios de los estados de Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí y Río de Janeiro constató que ni la formación prevista para iniciar el trabajo ha sido realizada por todos los asociados, bajo el alegato de insuficiencia en los recursos.

También se da la posibilidad de adoptar distintas fundamentaciones teórico-metodológicas para la formación de los profesores "hecho con que el Brasil Alfabetizado tiene innumerables caras y ninguna de ellas parece estar adecuada a la realidad de los sujetos atendidos" (Abramovay y Andrade, 2006: 144).

En la práctica, cada alfabetizador conduce el curso con sus propios recursos que, en general, no reflejan la intención de responder a las especificidades inherentes a la educación de jóvenes y adultos. Un buen ejemplo de esa práctica está en el material didáctico utilizado: la mayoría de los alfabetizadores utiliza cartillas de alfabetización apropiadas para niños, sin ninguna adaptación o mediación para el público joven y adulto (Abramovay y Andrade, 2006: 151).

Por último, la ineficiencia de Brasil Alfabetizado, tanto desde el punto de vista del reducido número de alumnos en sus clases, como en relación al bajo impacto en la elevación de los niveles de alfabetización del país, está asociada a la falta de oportunidades para la continuidad de los estudios.

En ese sentido, alfabetizandos y alfabetizadores entrevistados critican sobre todo a las redes estatales que no se articulan con gobiernos locales como forma de garantizar los dos segmentos de la educación de jóvenes y adultos. Algunos educadores destacan aún la necesidad de articular la continuidad de estudios de jóvenes y adultos con la educación profesional.

Aunque la integración o articulación con otras iniciativas sociales dirigidas a jóvenes y adultos con poca o ninguna escolaridad sea uno de los criterios definidos para la priorización del establecimiento de asociaciones (resolución número 22/2006, art. 12), los gobiernos locales no se apropiaron de programas con ese fin como es el caso del programa Haciendo Escuela que tiene justamente el objetivo de estimular la continuidad de los estudios de las personas jóvenes y adultas y es vinculado al Gobierno Federal.

Pero el reducido número de alumnos en las aulas de Brasil Alfabetizado, lo que sugiere falta de estímulo para asistir al programa, también está asociado a precariedad de las condiciones de su implantación. Entre los principales reclamos de educandos y educadores entrevistados, como factores que dificultan la permanencia de los alumnos, estaban la falta de material didáctico, merienda y lentes; y además lo inadecuado de los espacios utilizados –iluminación insuficiente, falta de baños, sillas quebradas, falta de agua para beber, etcétera.

Este conjunto de factores indica que los recursos ubicados han sido insuficientes, que el público a ser atendido se encuentra en las condiciones socioeconómicas más frágiles lo que, obviamente, se refleja en las comunidades donde están insertas. En ese sentido, es preciso prever apoyo para garantizar infraestructura mínima para el funcionamiento de las aulas.

Contradictoriamente, la fragilidad socioeconómica de las comunidades también se señala como factor que induce a la permanencia de los alumnos en las aulas, como forma de garantizar la remuneración del educador, también él un miembro pobre de la comunidad.

En ese sentido, el programa Brasil Alfabetizado no ha contribuido a la mejoría de las condiciones de vida de las comunidades. Para Abromovay y Andrade (2006) esto ocurre en virtud de la falta de articulación del programa con iniciativas de combate a la pobreza y la garantía de otros derechos, como vivienda, saneamiento básico, transporte, seguridad alimentaria, entre otros.

### **El público de Brasil Alfabetizado**

Los indicadores que demuestran la dificultad de Brasil Alfabetizado para atender a su público prioritario –las personas que no saben leer y escribir completamente–, sugiere la necesidad de enfoque. Pero ¿a quién focalizar ¿cuáles son las comunidades o grupos? ¿Dónde están? ¿Cómo estimularlos a integrar el programa?

Actualmente, Brasil Alfabetizado pone a disposición los índices de analfabetismo, por municipio lo que, como vimos, ha sido insuficiente para orientar la acción de las entidades o gobiernos en el planeamiento y formato de la implementación del programa, en el sentido de ajustar la oferta en relación a la demanda.

En el ejercicio de 2005, la región noreste concentraba el mayor número de alfabetizandos en relación al total atendido por el proyecto (69.8%); y la región centro-oeste, tenía el menor número (4.6%).

**Tabla 21**  
**Distribución de los educandos por regiones**

Región	Alfabetizandos	%
Brasil	1,964,730	
Norte	163,202	8.3
Noreste	1,371,800	69.8
Sureste	241,021	12.3
Sur	98,391	5.0
Centro-Oeste	90,316	4.6

Fuente: MEC/Secad. Disponible en [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

En el mismo año, el programa atendía a un mayor número de mujeres (57.57%) que hombres (42.43%). La población afrodescendiente predominaba entre los educandos (72.10%), de los cuales 57.59% se autodeclaraba mulata, 14.51% negra; 23.85% blanca y 2.15% amarilla.

**Tabla 22**  
**Perfil de los alfabetizandos, por sexo, raza/etnia, localidad, empleo, 2005**

Región	Sexo		Raza / etnia					Local		Empleo	
	Fem	Masc	Amarilla	Blanca	Indígena	Negra	Mulata	Rural	Urbana	Empleado	Desempleado
Brasil	57.57	42.43	1.90	23.85	2.15	14.51	57.59	40.44	59.56	76.71	23.29
Norte	57.16	42.84	2.03	12.14	2.9	11.37	71.56	45.24	54.76	76.03	23.97
Noreste	55.74	44.26	2.07	20.06	1.97	14.76	61.14	44.88	55.12	78.01	21.99
Sureste	61.77	38.23	1.31	33.22	1.93	18.69	44.84	23.44	76.56	70.71	29.29
Sur	66.46	33.54	1.21	67.97	1.01	9.17	20.65	32.24	67.76	83.65	16.35
C.Oest	65.23	34.77	1.55	29.39	5.38	10.98	52.70	18.63	81.37	66.55	33.45

Fuente: MEC/Secad. Disponible en [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

La mayor parte (59.56%) residía en regiones urbanas, estaba empleada (76.71%); y tenía entre 35 y 39 años (11.98%); aunque el programa registrara número muy semejante de alumnos entre 30 y 34 años (11.41%); 25 a 29 (11.35%) y 40 a 44 (11%), se observa que el programa no había conseguido atender a la población más joven (15 a 29 años), faja etaria considerada prioritaria por el MEC.

**Tabla 23**  
**Perfil de los alfabetizandos: faja etaria de 15 años o más, 2005**

Edad	Norte	Noreste	Sureste	Sur	Centro Oeste	Brasil
15 a 19	6.06	5.47	3.68	2.18	2.63	5.01
20 a 24	9.30	9.54	6.65	3.97	4.79	8.66
25 a 29	12.48	12.00	10.02	6.66	8.19	11.35
30 a 34	11.46	11.82	10.77	8.59	9.90	11.41
35 a 39	11.78	12.13	11.96	10.76	11.41	11.98
40 a 44	10.33	11.01	11.18	11.11	11.61	11.00
45 a 49	9.84	9.45	10.54	12.81	11.17	9.87
50 a 54	8.60	7.92	10.04	12.58	10.13	8.57
55 a 59	6.72	6.98	8.34	10.50	9.57	7.42
60 a 64	5.39	5.10	6.47	8.08	7.78	5.57
65 a 69	3.97	3.93	4.85	5.99	6.08	4.25
70 a 74	2.17	2.26	2.99	3.65	3.53	2.47
75 a 79	1.12	1.34	1.64	2.00	1.91	1.41
80 o más	0.79	1.07	0.88	1.13	1.30	1.04

**Fuente:** MEC/Secad. Disponible en [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

En respuesta al diagnóstico elaborado con base en la evaluación de los tres años del programa, para el ejercicio de 2006 el MEC definió como prioridad para el establecimiento de convenios, los planes pedagógicos que contemplen:

- I. proyectos articulados o integrados con otras iniciativas sociales para el mismo público-uirgen, especialmente iniciativas de educación de jóvenes y adultos;
- II. Proyectos que propongan actuación en municipios donde no hay registro, en el ámbito del programa Brasil alfabetizado, de la intención de alfabetización por parte de la prefectura o del gobierno estatal;
- III. Proyectos en municipios con mayor tasa de analfabetismo, en relación a población de personas con 15 años o más, conforme metodología y datos del censo 2000 (IBGE);
- IV. Planes pedagógicos con grupos que incluyan los segmentos sociales específicos citados en el §3º, art 4º (Resolución 31/2006; *ítem V*, art. 12).

Los segmentos sociales específicos considerados para establecer prioridades en la aprobación de los convenios son:

- a) Jóvenes de 15 a 29 años no alfabetizados;
- b) poblaciones indígenas, bilingües, fronterizas o no;
- c) población del campo –agricultores familiares, agricultores asalariados, trabajadores rurales temporales, asentados, ribereños, pescadores mestizos y extractores de poblaciones tradicionales; rema-

centes de esclavos quilombos; e) pescadores artesanales y trabajadores de la pesca; f) personas con necesidades especiales asociadas a deficiencia; g) población carcelaria y jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas (*idem*, ítem II, Art. 4º; 43º).

El MEC estima que hay cerca de 60 mil pescadores artesanales; 10 mil pescadores de material reciclable; 15 mil quilombolas y 30 mil personas privadas de la libertad, en las prisiones, que son totalmente analfabetas.

La tabla siguiente muestra el número de personas atendidas en 2006, según su condición de pertenencia a los grupos considerados prioritarios por el MEC. En las estimaciones expuestas anteriormente sobre el número total de las personas pertenecientes a estos segmentos, se observa que todavía hay un intenso trabajo que hacer para implementar una atención más abarcadora.

**Tabla 24.**  
**Alfabetizandos según segmento específico, 2006**

Segmento	Nº de atendidos	Segmento	Nº de atendidos
Jóvenes entre 15 y 29 años	38,118	Trabajadores rurales temporales	41,011
Poblaciones indígenas bilingües, fronterizas o no	3,103	Jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas	1,099
Agricultores asalariados	81,019	Población carcelaria	3,238
Agricultores familiares	209,242	Pescadores de material reciclable	2,103
Asentados	9,967	Deficientes auditivos	860
Pescadores mestizos	191	Deficientes visuales	3,020
Extractores de poblaciones tradicionales	2,077	Deficientes mentales	2,988
Remanentes de quilombos	1,356	Deficientes múltiples	877
Pescadores artesanales	6,045	Ribereños	3,495
Profesionales del sexo	310	Trabajadores de la pesca	8,144
Trabajadores liberados del trabajo esclavo inscritos en el Seguro de Desempleo	302	Miembros de familia beneficiados por el PETI- Programa de erradicación del Trabajo Infantil	7,839
Personas transgénero (trasvestis y transexuales)	93	Alfabetizando con más de un registro de segmento	42,161

Fuente: MEC/Secad.

De los 60 mil pescadores artesanales, 6,045 (10%) frecuentaban el programa en 2006. De los 10 mil pescadores de material reciclable, 2,013 (20.1%) participaban. Y sólo 1,356 (9%) de los 15 mil quilombolas; y 3,238 (10.8%) de las 30 mil personas privadas de la libertad.

En 2005 se anunciaron dos acciones específicas para atender parte de ese grupo. El proyecto Saberes del Agua, desarrollado por el MEC y la Secretaría Especial de

Agricultura y Pesca (Seap), con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (Aeci), Universidad del Estado de Bahía (Uneb) que en su primera etapa atendió 1,300 pescadores de los municipios Xique-Xique, Remanso, Barra y Pilão Arcado, en las márgenes del Río San Francisco.

De acuerdo con la evaluación del propio MEC, que realizó entrevistas y reuniones en las colonias con pescadores, prefectos, secretarios municipales de educación, coordinadores, alfabetizadores y alumnos de los cuatro municipios, el proyecto despertó interés de los pescadores, pero aún son necesarias adaptaciones para atender la realidad de la región, como garantizar examen oftalmológico y lentes, pues la dificultad de la vista fue uno de los principales problemas anotados por los alfabetizandos.

De acuerdo con el Secad, en septiembre de 2006 la mayoría de los 1,300 alumnos ya está matriculada en el primer segmento de la educación de jóvenes y adultos en las redes municipales de enseñanza. La próxima etapa anunciada será la tentativa de articulación entre el currículo de la educación de jóvenes y adultos y la formación profesional específica para pescadores, conforme prevé el programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) (Decreto 5,840, 13 de julio de 2006. [www.mec.gov.br/noticias/setembro2006](http://www.mec.gov.br/noticias/setembro2006)).

Ya el programa Educación para la Libertad, que tuvo la asociación de la UNESCO y del Ministerio de Justicia, preveía, en 2006, la alfabetización de 5 mil personas de la educación carcelaria en 20 estados. La continuidad de los estudios se aseguraría por medio de una asociación con el Ministerio de Justicia, para atender cerca de 45 mil presidiarios de siete estados –Paraíba, Ceará, Goias, Río de Janeiro, São Paulo, Tocantes y Río Grande do Sul–, en el primer segmento de la enseñanza fundamental.

Paralelamente a estas iniciativas consideradas “pilotos”, pues no fueron atendidas todas las unidades carcelarias del país, el MEC y el Ministerio de Justicia actuaron conjuntamente en la elaboración de Directrices Nacionales para la Educación en el Sistema Penitenciario. El tema se discutió en encuentros regionales y una reunión nacional con la participación de gestores estatales de las carteras de la educación y de las secretarías responsables de la gestión de las unidades carcelarias. El documento final, de julio de 2006, se encaminó a la apreciación del Consejo Nacional de Educación y del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria; y no hay previsión para su ratificación ya en forma de directrices. Hasta esta iniciativa, el MEC no estaba involucrado con la educación en el sistema penitenciario y éste quedó totalmente bajo la responsabilidad de los gobiernos estatales, asumiendo configuraciones muy diferenciadas –y precarias– en todos los estados.

El MEC aún no pone a disposición los resultados de las acciones dirigidas a la población carcelaria, lo que imposibilita evaluar su eficacia.

Aún con el intento de priorizar segmentos, en 2006, el MEC anunció asociación con la Secretaría Nacional de la Juventud (SNJ) con el objetivo de ampliar la aten-

ción a la faja etaria de 15 a 29 años. Para entonces, se anunció la organización de subsidios orientados a alfabetizadores, con enfoque en la juventud.

### **Programa Haciendo Escuela**

El programa de apoyo a Estados y Municipios para la Educación Fundamental de Jóvenes y Adultos, denominado *Recomienzo* (programa supletorio), fue creado en 2001, con la meta de atender los municipios de las regiones norte y noreste, además de otros municipios de microrregiones con IDH (Índice de Desarrollo Humano) inferior a 0.5% según el Atlas de Desarrollo Humano, organizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998.

*Recomienzo* integraba el proyecto *Alborada*, vinculado a la presidencia de la República, que articulaba una serie de acciones, en diversas áreas, con el objetivo de reducir las desigualdades regionales por medio de la mejoría de las condiciones de vida de las áreas más carentes de Brasil. Inicialmente tuvo duración prevista para tres años (2001-2003), y consistía en la transferencia de recursos financieros a favor de estados y municipios, destinados a ampliar la oferta de oportunidades en cursos presenciales, con evaluación del proceso, en la modalidad educación de jóvenes y adultos.

Al final del periodo previsto, ya en la administración del gobierno de Lula, el programa se modificó con la intención de ampliar el número de estados atendidos y garantizar la continuidad de los estudios de los alumnos egresados de las aulas de Brasil Alfabetizado, conforme a la ley 10.880 del 9 de junio de 2004 y la Resolución/cd/fnde número 17, de 224/2004, que establecieron como beneficiarios del programa a los estados y municipios atendidos en la primera etapa de su realización, además de los alumnos de estados y municipios en convenio con Brasil Alfabetizado.

En esta nueva fase el programa se vinculó a la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad/MEC), y modificó su nombre de Programa de Apoyo a Estados y Municipios para Educación Fundamental de Jóvenes y Adultos/*Recomienzo* a Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para Atención a la Educación de Jóvenes y Adultos/*Haciendo Escuela*.

Los recursos se distribuyeron por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) a estados y municipios, por transferencia directa, sin la necesidad de establecer convenios específicos. Compete también al FNDE la fiscalización y evaluación de la aplicación de los recursos, que se hace mediante auditoría por sistema de demostración.

Los recursos se destinan a contratación temporal y remuneración de personal docente, cuando es necesario; formación continua de los docentes involucrados, adquisición del libro didáctico o impresión del material didáctico; adquisición de material escolar y compra de merienda escolar.

El programa establece formación continua de los docentes de, no mínimo, 80 horas, también financiada por el gobierno federal.

El cuadro siguiente muestra, para el periodo de 2001 a 2005, el volumen de recursos ubicados en el programa, y el número de municipios y alumnos atendidos. Nótese que en este periodo la ampliación de inversión se dio casi exclusivamente por el aumento de municipios y alumnos atendidos. El valor distribuido por alumno sufrió sólo un reajuste en el periodo, de R\$ 230.00 (US\$ 105.9) a R\$250.00 (US\$ 115.2) en 2002.

**Tabla 25**  
**Balance programa Haciendo Escuela**

Año	Alumnos beneficiados	Municipios atendidos	Presupuesto
2001	823,842	1,381	R\$ 187 millones US\$ 86.2 millones
2002	1,226,626	1,772	R\$ 307 millones US\$ 141.5 millones
2003	1,549,004	2,015	R\$ 387 millones US\$ 178.3 millones
2004	1,834,235	2,088	R\$ 420 millones US\$ 193.5 millones
2005	3,342,531	4,175	R\$ 486 millones US\$ 223.9 millones

**Fuente:** Secad/MEC.

A partir de 2005 (Resolución/CD/FNDE 25 del 16 de junio de 2006), el valor del reparto, varió en función del índice de Fragilidad Educativa de Jóvenes y Adultos (IFEJA) de cada estado, municipio y Distrito Federal. Este índice funciona como coeficiente de diferenciación y se compone por el índice de analfabetismo de la población con 15 años o más (IBGE/2000) y el índice de la población con 15 años o más, con menos de ocho años de estudio (Anexo I, Resolución/cd/fnde 023, del 24 de abril de 2006).

De esa manera, el monto de recursos a ser transferido y calculado con la multiplicación del valor de R\$ 250.00 (US\$ 115.2) por el coeficiente de diferenciación (IFEJA), y por el número de alumnos de enseñanza fundamental de jóvenes y adultos, presencial con evaluación del proceso, se presentó en el Censo Escolar/INEP del año anterior. La variación *per cápita* prevista para el año de 2006 fue de 100% en relación al valor transferido en 2005.

En cuanto a la distribución del programa por el territorio nacional, la relación de municipios beneficiados para el ejercicio de 2006 indica que el noreste tiene el mayor número de municipios involucrados en el programa Haciendo Escuela (46.5%) y la región norte, el menor.



**Tabla 26**  
**Número de municipios beneficiados, 2006**

Región/Estado	%
Norte	8.1%
Noreste	46.5%
Centro-Oeste	9.0%
Sureste	27.6%
Sur	8.8%
Total	100%

Fuente: Secad/MEC

En cuanto a la evaluación del programa, también presentada en el resumen elaborado por Abramovay y Andrade (2006), en los municipios investigados se verificó desconocimiento sobre Haciendo Escuela, incluyendo a los gestores municipales. Cuando se conoció, se interpretó como programa autónomo, y no como posibilidad de financiamiento de las iniciativas ya existentes en las redes de enseñanza para la educación de jóvenes y adultos, tampoco como estrategia para garantizar continuidad de los estudios para los educadores del Brasil Alfabetizado, o de otros programas de alfabetización.

Además de la desinformación por parte de los gestores y educadores sobre el funcionamiento y objetivos de Haciendo Escuela, otro factor que influye para que no se articulen los cursos de alfabetización de adultos –en particular Brasil Alfabetizado–, y las redes públicas de enseñanza, para promover la continuidad de los estudios de los egresados de los cursos de alfabetización, es que se considera el primer segmento de la educación de jóvenes y adultos, sobre todo por los educadores, como espacio destinado, básicamente, a la alfabetización de los alumnos. En tesis, eso no estimula la procura de la educación de jóvenes y adultos en las escuelas.

En relación a formación de los profesores, se verificó falta de capacitación específica para actuar con la educación de jóvenes y adultos y, así como sucede con Brasil Alfabetizado, aún predomina la falta de material didáctico específico, lo que lleva a los alfabetizadores a adoptar los mismos materiales utilizados en la enseñanza regular.

Gestores y educadores entrevistados, por un lado, afirmaron que había constantes atrasos en la distribución de los recursos y, por otro, la investigación identificó la falta de conocimiento administrativo por parte de gestores estatales y municipales, en el sentido de gestión presupuestal. La combinación de esos factores hacen inviable el pago de los educadores, así como la compra de material didáctico y merienda. Esto baja el estímulo a educandos y profesores.

También por falta de preparación de los gestores locales para lidiar con los recursos federales, particularmente sobre el perfil de los alumnos, se identificó un número significativo de personas con necesidades educativas especiales que no habían tenido

acceso a recursos diferenciados de aprendizaje porque los gestores desconocen la posibilidad de solicitar al MEC recursos adicionales para la atención de este grupo.

Un aspecto a destacar es que los municipios en donde los gestores conocen el programa Haciendo Escuela –su funcionamiento y objetivos–, y hacen de él evaluación positiva, son también aquellos que consiguieron establecer articulación entre este programa y Brasil Alfabetizado, lo cual indica que se promovió la continuidad de los estudios para los educandos.

Otro aspecto interesante a destacar es que, a pesar de los límites de infraestructura y pedagógicos del programa, se verificó la tendencia de los alumnos a concluir la 4° serie y seguir hasta completar la enseñanza fundamental.

A pesar de los límites mencionados en el informe de evaluación, la conclusión es que “el programa se encuentra en el rumbo correcto, pero carece de sustentabilidad, necesita ser perfeccionado y adquirir mayor institucionalidad como política pública” (Abramovay y Andrade, 2006:167).

El principal desafío para Haciendo Escuela es que se comprenda, para que se lo puedan apropiar los gobiernos estatales y municipales. Es clara su subutilización, cuando podría ser un ejemplo en cuanto afirma la especificidad de la educación de jóvenes y adultos en las redes públicas de enseñanza, y cuenta con recursos específicos, aunque modestos, para esta modalidad educativa.

### **Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes: Educación, Calificación y Acción Comunitaria (ProJoven)**

El Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes: Educación, Calificación y Acción Comunitaria (ProJoven) se implantó en 2005, bajo la coordinación de la Secretaría General de la Presidencia de la República en asociación con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y Empleo y el Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre.

Sus destinatarios son jóvenes de 18 a 24 años que cursaron sólo el primer segmento de enseñanza fundamental (4° serie) y sin vínculos formales de trabajo. A los participantes, el ProJoven ofrece oportunidades de elevación de la escolaridad, de calificación profesional, y de planeamiento y ejecución de acciones comunitarias de interés público. Por medio del curso, proporciona información integral con carga horaria de 1,600 horas (1,200 horas presenciales y 400 no presenciales) desarrolladas en 12 meses consecutivos e incluye materias de la enseñanza fundamental, enseñanza profesionalizante y acciones comunitarias. Cada alumno, como forma de incentivo, recibe una ayuda de R\$ 100.00 (US\$ 46) por mes, desde que tenga 75% de asistencia a las aulas y cumpla con las actividades programadas.

De acuerdo con informes oficiales, en 2005 el proyecto actuó en las 27 capitales brasileñas y atendió a 200 mil jóvenes –cerca de 20% de los jóvenes de 18 a 24 años en las condiciones descritas anteriormente en cuanto a escolaridad y vínculo profesional–. Para 2006, conforme Resolución/FNDE/CD/ 025 del 8 de mayo de 2006, el programa se

amplió a 34 ciudades de las regiones metropolitanas con más de 200 mil habitantes. En esas localidades la expectativa es atender a más de 60 mil jóvenes.

La gestión del programa se hizo por medio de un comité gestor coordinado por la Secretaría General de la Presidencia de la República/Secretaría Nacional de la Juventud, integrado por el Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Empleo y Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre. Como soporte operacional, el comité cuenta con una Comisión Técnica también compuesta por representantes de la Secretaría General y de los tres ministerios asociados.

Desde el punto de vista operativo, la ejecución presupuestaria y financiera se descentraliza entre los cuatro ministerios responsables de la gestión.

El programa se ejecuta con las prefecturas municipales, y también se pueden integrar otros participantes locales como gobiernos estatales, Centros Federales de Educación tecnológica (CEFETs, escuelas técnicas vinculadas al gobierno federal), universidades, unidades operacionales del "Sistema S",<sup>26</sup> organizaciones de la sociedad civil, iglesias, etcétera.

Se previeron mecanismos de control y acompañamiento de la implementación del programa por medio de un sistema propio, denominado Sistema de Monitoreo y evaluación (SMA). Organizado en cuatro subsistemas, el SMA tiene como atribuciones: 1) monitorear catastro y matrícula de alumnos, también la formación de educadores y coordinadores; 2) inspeccionar las unidades de formación para asegurar la precisión de la información; 3) elaborar instrumentos de evaluación de la implementación y efectividad del programa.

La organización de la carga horaria sigue la distribución presentada en el cuadro siguiente. En relación a calificación profesional, el proyecto ofrece 92 cursos, de 23 "arcos profesionales" –administración, agro-extractores, alimentación, arte y cultura I y II, construcción y reparación I (revestimientos), construcción y reparación II (instalaciones), educación, deporte y tiempo libre, gestión pública y Tercer Sector, gráfica, joyería, madera y muebles, metalmecánica, pesca/piscicultura, salud, servicios domésticos I y II, servicios personales, telemática, transporte, turismo y hospitalidad, vestuario.

	Horas presenciales	Horas no presenciales	Total
Enseñanza Fundamental	800	400	1,200
Calificación profesional	350	—	350
Acción comunitaria	50	—	50
Total	1,200	400	1,600

La acción comunitaria propone que los alumnos realicen, colectivamente, un ejercicio práctico de ciudadanía para conocer mejor la realidad social de la comunidad en la que viven; reconocer sus derechos sociales; vivenciar actitudes cooperativas y solidarias orientadas a la mejoría de la calidad de vida.

<sup>26</sup> El llamado sistema S, vinculado a la Confederación Nacional de la Industria, está formado por organizaciones creadas por los sectores productivos (industria, comercio, agricultura, transportes y cooperativas) con la finalidad de ofrecer calificación profesional.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre en tres momentos. El primero es la evaluación de procesos realizada durante el curso por medio de fichas específicas. El segundo es al final de cada unidad formativa (que tiene duración de tres meses): el alumno se somete a evaluación de desempeño (prueba), elaborada por los respectivos autores del material didáctico. Y el tercero, al final de los 12 meses: concluidas las cuatro unidades formativas, el alumno realiza un examen de certificación obligatorio.

Los recursos ubicados en la implementación del programa en 2005 fueron de R\$ 311 millones<sup>27</sup> (US\$ 143.3 millones) y, para 2006 fueron destinados R\$ 365 millones<sup>28</sup> (US\$ 168.2 millones).

Aunque el pequeño periodo de implantación de ProJoven no permita evaluaciones sobre su funcionamiento e impacto en la mejoría de la calidad de vida de los educandos, la investigadora Helena Abramo,<sup>29</sup> en diciembre de 2005, destacó algunos aspectos positivos en la concepción del programa.

El primero de ellos dice que es un acierto intentar articular las dimensiones de la educación, trabajo y vivencia comunitaria. También se interpretó de forma positiva el que sea una acción educativa desarrollada específicamente para las necesidades y universo juvenil.

Hay, por eso, dos observaciones al modelo adoptado. La primera de ellas está relacionada a la calidad de la educación ofrecida. Aunque la carga horaria prevista para la educación de jóvenes y adultos se haya mantenido de forma condensada, algunos especialistas llamaron la atención sobre el riesgo de que el proyecto sólo sea una forma de facilitar la certificación. Aún no existen estudios comparativos entre el conocimiento adquirido por los alumnos que cursaron la educación de jóvenes y adultos y el de los asistentes a ProJoven.

Otra cuestión está relacionada a la universalidad de los derechos. La exigencia de servicios comunitarios a los jóvenes que reciben apoyo financiero para cursar la enseñanza fundamental puede interpretarse como discriminatoria. La misma lógica, por ejemplo, no se aplica a los jóvenes que cursan la universidad pública, a ellos no les solicitan ningún tipo de servicio comunitario.

### **Pronera, Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria**

Creado en abril de 1998, el programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) se concibió originalmente por una articulación del Consejo de Universidades Brasileñas (CRUB) y el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), con el objeto de ofrecer educación a los jóvenes y adultos asentados en comunidades rurales por procesos de la reforma agraria.

La propuesta se negoció con el Ministerio de Desarrollo Agrario, y la gestión estratégica y pedagógica del programa se organizó en un modelo tripartito, con la participación de miembros del gobierno federal, de universidades y movimientos sociales (representados por el MST, por sindicatos afiliados a la Confederación Na-

<sup>27</sup> [www.projovem.gov.br/html/clipping\\_13](http://www.projovem.gov.br/html/clipping_13), consultado el 30 de agosto de 2006.

<sup>28</sup> [www.bonde.com.br/bonde-news](http://www.bonde.com.br/bonde-news), consultado el 30 de agosto de 2006.

<sup>29</sup> Entrevista publicada en la edición núm. 16 del Boletín electrónico *Ebulição*, de diciembre de 2005, disponible en [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org), consultado el 15 de junio de 2006.

cional de los Trabajadores de la Agricultura, CONTAG, por la Comisión Pastoral de la Tierra, CPT, entre otras organizaciones).

El programa incluye acciones de alfabetización de jóvenes y adultos de los asentamientos; elevación de la escolaridad –en los niveles fundamental, medio y superior- y formación continuada de educadores que actúan en la enseñanza fundamental de niños, jóvenes y adultos en esas comunidades; formación técnico-profesional para la producción y la administración rural y producción de materiales didácticos adecuados al contexto sociocultural del campo.

Los proyectos educativos se desarrollan para atender las necesidades específicas de la reforma agraria, y su propuesta es responsabilizar a instituciones de educación superior que mantienen convenios con movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales para que actúen en esas comunidades. La selección, acompañamiento y evaluación de los proyectos los realiza la comisión pedagógica (Di Pierro y Graciano, 2003).

En relación al presupuesto asignado, la tabla 27 muestra gran oscilación de valores en el periodo 2000-2005. El menor aporte fue en 2003 (R\$ 10 millones US\$ 4.61 millones), y el mayor, en 2005 (34.67 millones US\$ 15.98 millones). Se verifica también que se mantiene la práctica de no utilización integral de los recursos; en la media, en el periodo, cerca de 20% de los valores previstos no fueron aplicados en la ejecución del proyecto.

**Tabla 27**  
**Presupuesto Pronera 2000-2005**

Año	Previsto (R\$)	US\$	Ejecutado (R\$)	US\$	%
2000	19 millones	8,76 millones	17,11 millones	7,88 millones	90.05%
2001	24,11 millones	11,11 millones	9,03 millones	4,16 millones	37.45%
2002	11,44 millones	5,27 millones	9,69 millones	4,46 millones	84.70"
2003	10 millones	4,61 millones	10,9 millones	5,02 millones	100%
2004	30, 57 millones	14,09 millones	26,37 millones	12,15 millones	85.26%
2005	34,67 millones	15,98 millones	29,84 millones	13,75 millones	86.08%

**Fuentes:** Informes de actividades. MDA/Incra/coord. Proyectos especiales. SIAFI/STN, consultado el 19/09/2006.

En relación a la cobertura de las actividades desarrolladas en el ámbito del proyecto, el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), órgano del Ministerio de Desarrollo Agrario responsable de la realización de Pronera, informó que no posee los datos sistematizados para el periodo 2003-2005. Por esa razón, se utilizará en este trabajo la información presentada en el estudio "Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria en Perspectiva. Datos básicos para una evaluación".<sup>30</sup> Para el periodo 2000-2005, fue posible identificar sólo el número total de jóvenes y adultos atendidos en los cursos de alfabetización y a través de distintas fuentes de información.

<sup>30</sup> Márcia Regina Andrade y María Clara Di Pierro. Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria en Perspectiva. Datos básicos para una evaluación, 2004. Estudio realizado por Ação Educativa a solicitud del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (Incra), con el objetivo de evaluar la implementación de Pronera entre 1998 y 2002.

En el ámbito nacional, los números absolutos dispuestos en la tabla 28 demuestran también intensa oscilación tanto en lo que se refiere al número de alumnos, como a los convenios, instituciones de educación superior, municipios o proyectos de asentamientos involucrados en el proyecto entre 1998 y 2002. Se destaca el año 2000, cuando el número de asentamientos atendidos se redujo de 1,284 en 1999, a sólo 300.

**Tabla 28**  
**Síntesis cobertura de Pronera 1998-2002**

Año	Nº Convenios	Instituciones de enseñanza superior	Alumnos	Municipios	Proyectos de asentamiento
1998	10	10	6,460	83	188
1999	51	37	56,590	548	1,284
2000	18	15	12,205	130	300
2001	29	15	23,728	409	727
2002	31	22	23,932	404	881
Total	139	99	122,915	1,574	3,380

**Fuentes:** Datos de 1988, 1999 y 2000. Informe de Actividades del MDC/Inca. Datos de 2001 y 2002, proporcionados por las superintendencias Regionales de Inca (SRs).

El estudio citado anteriormente destaca que, en 2002, el Pronera atendía cerca de 14% de los asentamientos existentes en el país. Los peores índices de cobertura –entre 4 y 5%– se encontraban en las regiones norte y sur. Los mejores indicadores estaban en el noreste, región en que 21.63% de los asentamientos recibieran acciones del proyecto (Andrade y Di Pierro, 2004: 36).

**Tabla 29.**  
**Pronera: cobertura de los Proyectos de Asentamientos (PAs)**

Regiones	PAs Brasil	PAs Pronera 2002	%
Norte	835	36	4.31
Noreste	2,862	619	21.63
Sureste	504	52	10.32
Sur	947	46	4.86
Centro Oeste	1,027	128	12.46
Brasil	6,175	881	14.26

**Fuente:** Sipra/Inca, 2003.

También en la región noreste se concentra el mayor número de municipios alcanzados por la iniciativa: 47.5% del total nacional, mientras 9% se refieren a municipios de la región sureste.

**Tabla 30**  
**Pronera: municipios por regiones geográficas (1998-2002)**

Año	Mun.	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1998	83	0	0.0	39	47.0	16	19.3	28	33.7	0	0.0
1999	548	46	8.4	334	60.9	51	9.3	70	12.8	47	8.6
2000	130	20	15.4	43	33.1	46	35.4	17	3.1	4	3.1
2001	409	99	24.2	117	28.6	9	2.2	114	27.9	70	17.1
2002	404	17	4.2	214	53.0	20	5.0	74	18.3	52	12.9
Total	1,574	182	11.6	747	47.5	142	9.0	303	19.3	173	11.0

**Fuente:** Datos de 1988, 1999, 2000. Informe de Actividades del MDC/Inca. Datos de 2001 y 2002, proporcionados por las Superintendencias Regionales de Inca (SRs).

### Alfabetización de jóvenes y adultos

Entre 1999 y 2005, participaron en las acciones de alfabetización del Pronera cerca de 300,186 jóvenes y adultos. Entre 1998 y 2002, cerca de 5 mil personas obtuvieron su escolarización elevada para actuar como monitores del proyecto (Andrade y Di Pierro, 2004).

**Tabla 31**  
**Pronera: Alfabetización de Jóvenes y Adultos, 1999-2002**

Año	Alumnos	Municipios	PAs	Monitores	Salas
1999	51,556	460	1,015	3,077	3,077
2000	12,075	128	291	(*)	(*)
2001	22,754	170	416	1,008	1,029
2002	23,104	245	559	989	1,037
2003	59,000	(*)	(*)	(*)	(*)
2004	57,697	(*)	(*)	(*)	(*)
2005	74,000	(*)	(*)	(*)	(*)
Total	300,186	—	—	—	—

**Fuente:** Datos de 1988, 1999 y 2000. Informe de Actividades del MDC/Inca. Datos de 2001 y 2002 proporcionados por las SRs. Datos 2003, Brasil un País de Todos. Secretaría de Comunicación del Gobierno y Gestión Estratégica de la Presidencia de la República (SECOM/PR). Año 2, edición núm. 3, junio, 2004. Disponible en [www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/outros/cartilha18meses.pdf](http://www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/outros/cartilha18meses.pdf). Datos 2004 y 2005. Informe de Actividades del MDC/Inca. Disponibles en [www.cgu.gov.br/cgu](http://www.cgu.gov.br/cgu).

(\*) Datos no obtenidos.

Los datos referentes al periodo 1999 y 2002 demuestran que la región noreste concentra el mayor número de alumnos atendidos (52.3% del total). Y el menor número está en la región sur (5%).

**Tabla 32**  
**Pronera: Alumnos atendidos en Alfabetización de Jóvenes y Adultos, por región, 1999-2002**

Año	Alumnos	Nº	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1999	51,556	7,220	14.0	32,016	62.1	4,020	7.8	3,800	7.4	4,500	8.7
2000	12,075	5,170	42.8	3,000	24.8	1,765	14.6	1,140	9.4	1,000	8.3
2001	22,754	13,399	58.9	6,219	27.3	506	2.2	530	2.3	2,100	9.2
2002	23,104	3,151	13.6	16,072	69.6	2,000	8.7	0	0.0	1,871	8.1
Total	109,489	28,940	26.4	57,307	52.3	8,291	7.6	5,470	5.0	9,471	8.7

**Fuente:** Datos de 1988, 1999 y 2000. Informe de Actividades del MDC/Incrá. Datos de 2001 y 2002, proporcionados por las Superintendencias Regionales del Incra (SRs).

Andrade y Di Pierro (2004) llaman la atención sobre la inexistencia de información actualizada sobre la escolaridad para el conjunto de la población joven y adulta que permitan inferir con rigor el índice de cobertura de los cursos de alfabetización de jóvenes y adultos proporcionados por Pronera. Sin embargo, al relacionar el número de analfabetos por asentamiento, las autoras desarrollaron un indicador del número promedio de aulas necesarias para atender la demanda potencial de alfabetización de jóvenes y adultos en los asentamientos.

Este indicador anotó que sería necesario abrir, por asentamiento, 8.4 salones en la región norte, 4.42 en el noreste, 8.26 en el sureste, 0.84 en el sur y 0.94 en el centro-oeste. Estos datos informan sobre la insuficiencia de las acciones desarrolladas para atender la demanda existente. En el periodo 2001-2002, la atención promedio se situó alrededor de la mitad de la demanda potencial (Andrade y Di Pierro, 2004:44). En el mismo periodo destacan los resultados positivos del programa pues, en los 21 proyectos de Alfabetización de Jóvenes y Adultos realizados, 61.76% de los alumnos concluyeron el proceso de alfabetización.

Entre 1998 y 2000, los índices de deserción en los cursos de educación de jóvenes y adultos variaron entre 7.6% y 70%. Entre las causas anotadas por las autoras están las que se transcriben a continuación:

[...] La precariedad de las instalaciones físicas; ausencia de mobiliario y equipamientos didácticos; los problemas de salud de los educandos, en relación a problemas de la vista que necesitan no sólo de atención médica sino también de ayuda para la adquisición de anteojos; la concurrencia entre educación y trabajo, cuando las cosechas o siembras dificultan la asistencia de los alumnos a las aulas; la educación y movilización política, en la medida en que los trabajadores educandos necesitan ausentarse del asentamiento por grandes periodos para el trabajo de base, o movilización para nuevas ocupaciones de tierra; y el cúmulo de tareas asumidas por los monitores, muchos de ellos líderes del asentamiento o del movimiento social, responsables de muchas acciones políticas, pues los movimientos sociales necesitan cuadros para los



trabajos de base. Estos son factores independientes de la motivación de los sujetos, que acaban con la permanencia de los trabajadores educandos en la escuela. Se suman a esos factores, las frecuentes interrupciones o intervalos del proceso de escolarización por la falta de recursos financieros. Estos son factores de desmotivación y desarticulación de los actores, que causan serios perjuicios al proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen al aumento de la deserción escolar (Andrade y Di Pierro, 2004: 44).

### **Formación técnico-profesional**

Aún en el ámbito de Pronera, entre 1999 y 2002 aproximadamente 1,086 jóvenes residentes en asentamientos participaron en acciones para elevar la escolaridad y habilitación del magisterio. En promedio, fueron 55 alumnos por turno en los cursos de nivel medio y 70 estudiantes por clase en los cursos de nivel superior. Andrade y Di Pierro (2004) afirman que el abandono escolar en estas modalidades es prácticamente nula (alrededor de 2%).

Para Molina (2003, citado por Andrade y Di Pierro, 2004: 46), la formación de profesores residentes en los propios asentamientos fue una estrategia acertada, pues, además de promover la elevación de la escolaridad del grupo, promueve la mejora de la calidad de la educación en el campo, y contribuye a que se considere la diversidad y especificidades de la situación de enseñanza y aprendizaje en el medio rural.

Por último, en el periodo de 1999 a 2002, se realizaron 18 cursos técnicos y de especialización, que abarcaron 1,288 jóvenes, incluidos los educandos de los cursos de Extensión y Especialización orientados a la cuestión del desarrollo sustentable en el campo. Entre los cursos había algunos orientados al sector agropecuario: gerenciamiento de cooperativas, salud comunitaria y comunicación social (Andrade y Di Pierro, 2004: 46).

El estudio emprendido por Andrade y Di Pierro (2004) anotó las siguientes conclusiones:

1. La gestión participativa presenta desafíos tales como la deficiencia de comunicación entre los asociados; la relación desigual en la toma de decisiones, donde el Inca queda en situación de ventaja y hay cierta tensión entre universidad y movimientos sociales en cuanto a sus diferentes competencias: la universidad no reconoce la experiencia acumulada de los movimientos y éstos, a su vez, "en nombre de una propuesta ideologizada, se niegan a mantener una relación democrática con la universidad" (Andrade y Di Pierro, 2004: 49).
2. Diferentes estudios indican que aún persisten, entre los educadores de Pronera, las concepciones tradicionales que restringen las posibilidades de enseñanza y aprendizaje a los espacios formales y terminan por consolidar

modelos de escolarización conocidos por ellos. También hay críticas en el sentido de que el programa se limita a ofrecer aprendizaje de lectura y escritura en condiciones precarias y de improvisación.

La duración de un año para el proceso de enseñanza-aprendizaje se calificó de insuficiente y se amplió a 14 meses de escolarización y más de cuatro meses para actividades de planeamiento y evaluación (Di Pierro, 2000 citado por Andrade y Di Pierro, 2004: 50).

3. Pronera se constituye en alternativa pedagógica innovadora porque, además de promover la elevación de la escolarización de diferentes grupos, reconoce que los trabajadores rurales son portadores de un proyecto político de desarrollo propio.
4. Al final subrayan: "En términos generales, el Pronera se considera una innovación en la mayoría de los estudios, que permite vivenciar y aprender con las experiencias de las asociaciones y con la construcción conjunta de un proyecto pedagógico. El liderazgo de MST también confiere al programa resultados positivos de aumento de escolaridad de los alumnos trabajadores y de la formación de nuevos liderazgos, además de que contribuye con experiencias concretas a la construcción de una política pública de educación del campo" (Andrade y Di Pierro, 2004: 50).

### Insuficiencia y ausencia de enfoque

En 2004, los Ministerios de Educación y de Desarrollo Agrario realizaron la Investigación Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PNERA), con el objetivo de identificar la situación de la educación en los asentamientos de la reforma agraria. El estudio se realizó en 1651 municipios y 5,595 asentamientos rurales de todo el país.

Di Pierro (2006)<sup>31</sup> analizó parcialmente los datos de esta investigación, y concluyó que los resultados demuestran que, dentro de los más de dos millones y medio que componen el universo de personas asentadas, 38.4% eran niños o adolescentes hasta los 14 años, y 61.6% jóvenes y adultos.

Entre los 1.6 millones de asentados con más de 14 años, 20.4 no estaban alfabetizados, 38.4% frecuentó las primeras series de enseñanza fundamental; 14.1% cursó las series finales y menos de 6% alcanzó la enseñanza media o superior.

De acuerdo con la autora, la demanda potencial de oportunidades de alfabetización de jóvenes y adultos en los asentamientos excede las 330 mil personas. "Para atenderlas, sería necesario multiplicar por siete la cobertura actual informada por las familias, según las cuales poco más de 46 mil jóvenes y adultos asentados estudiaban en clases de alfabetización" (Di Pierro, 2006: 6).

El diagnóstico que hizo PNERA confirma la insuficiencia de las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos con baja escolaridad emprendidas en los asentamientos, entre las que destaca el Pronera.

<sup>31</sup> María Clara Di Pierro. "Situación educativa de los jóvenes y adultos asentados en el Brasil: un análisis de datos de la investigación de educación en la reforma agraria". Trabajo presentado al GT "Educación de jóvenes y Adultos en la ANPEE", 2006.

En consulta que se hizo a los responsables de las escuelas de los asentamientos sobre programas de alfabetización, el Brasil Alfabetizado fue citado por 27.7 de los entrevistados, mientras el Pronera por 23.6%, y Alfabetización Solidaria por 18.5%.

El que haya enorme demanda potencial de alfabetización no permite afirmar sobreposición de las acciones del gobierno federal. Pero llama la atención que los educadores cercanos a los asentamientos recuerden más al Brasil Alfabetizado que al Pronera, a pesar de que éste atendió específicamente a los asentamientos por casi siete años. Hay un claro problema de enfoque, por parte del gobierno federal, en el fortalecimiento de las acciones educativas destinadas a los asentamientos. El Pronera no parece haber sido reconocido como la política de Estado para la educación en esos espacios.

## B. La acción de los gobiernos locales

Además de la información que arroja el Censo Escolar producido anualmente por el MEC/INEP, no hay en Brasil otra fuente de datos que reúna la información cualitativa y cuantitativa sobre las iniciativas desarrolladas por los gobiernos estatales y municipales para la educación de jóvenes y adultos.

Por otra parte, dada la importancia de la actuación de estados y municipios en la oferta de la educación de jóvenes y adultos, es imposible trazar un panorama de este campo sin tomar en cuenta las iniciativas locales.

Así, con la expectativa de ofrecer un pequeño retrato de esta realidad, optamos por incorporar a este trabajo parte de la información aprehendida en la investigación "Juventud, escolarización y poder local", realizada<sup>32</sup> en el periodo de 2003 a 2006. En este trabajo, en una primera fase, se investigaron las políticas de educación de jóvenes y adultos en seis regiones metropolitanas: Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, Sao Paulo-SP, Río de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG, Goiania-GO, y la capital del estado de Paraíba, João Pessoa, el estudio abarcó 66 municipios y el levantamiento de 125 programas y proyectos realizados en este campo

Los principales resultados de esta fase fueron:

- La información referente al universo de los programas/proyectos confirman que la escolarización de jóvenes y adultos, aunque no sea una política pública emergente, presenta discontinuidad en sus acciones (48% tuvieron inicio entre los años de 2001 y 2003).
- Hay una creciente responsabilidad de los equipos técnicos municipales con la implantación de programas y proyectos sobre el tema (más de 80%). La sociedad civil, a través de las ONG y las universidades participaron de manera tímida y no exclusiva.
- Cuando los programas son de "autoría" de otras esferas de gobierno (estatal y federal), el poder local asume la tarea de mero ejecutor. A ese respecto, cabe investigar cuáles son los resultados alcanzados por programas/pro-

<sup>32</sup> Esta investigación fue coordinada por Marília Pontes Sposito y Sergio Haddad, e involucró a investigadores y estudiantes de seis regiones metropolitanas. El texto integral, inclusive los estudios de caso realizados en cada una de las regiones metropolitanas están disponibles en [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br).

yectos concebidos, por ejemplo, en el ámbito federal, con el objetivo de implementarse indistintamente en municipios con realidades diferentes. Cabe investigar también, el impacto de programas producidos en el ámbito local y en qué medida las realidades locales son factores significativos en la mejoría de la calidad de estos programas.

- Hay aún otra forma de participación de otros actores sociales, que no se relaciona con la elaboración, pero sí con la ejecución de los programas. La sociedad civil participa cediendo espacios como iglesias, asociaciones de vecinos y otros espacios culturales.
- Como se ha verificado en estudios anteriores (Haddad y Oliveira, 2001), la utilización de espacios concedidos por la sociedad civil para la realización de programas de escolarización de jóvenes y adultos se relaciona, sobre todo, a las iniciativas de alfabetización. Esta forma de asociación se ha interpretado de diversas maneras. Sobre el punto de vista de la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos, es una señal clara de la forma precaria como se implementan sus políticas públicas. Sobre el punto de vista de la aproximación con la comunidad, muchos educadores defienden esta estrategia como momento importante de compromiso de las mismas en programas y proyectos, argumentando que esto produce mejoría en la calidad. No deja de ser relevante que la sociedad es llamada a “ceder el espacio” con más intensidad que su posibilidad de participación en la concepción del proyecto.
- La formación de los agentes responsables de la ejecución de los programas/proyectos es una preocupación constante de los gestores (85% de los casos analizados).
- La mayoría de los programas/proyectos (34.54%) está destinada a alfabetización de jóvenes y adultos; 32.53% atiende al primer segmento de enseñanza fundamental y 25.70% al segundo segmento. Esos datos demuestran la misma tendencia de la enseñanza regular, que deviene de las orientaciones legales, donde el municipio tiene papel preponderante en la atención de la enseñanza fundamental, en particular en su primer segmento.
- Para el caso de la alfabetización, los datos demuestran también la creciente presencia de los municipios frente a las tradicionales campañas centralizadas en el ámbito federal.<sup>33</sup>
- En el caso de los cursos de educación de jóvenes y adultos, hay una gran flexibilidad en cuanto al tiempo de las diversas etapas y del conjunto de etapas necesarias para la conclusión de los cursos. Esta tradición se constituye a partir de la idea de que jóvenes y adultos deben frecuentar cursos con tiempos menores que los de la enseñanza regular. Dos factores acostumbra tal cuestión. El primero es aquel que justifica el tiempo menor en función de que el joven y el adulto deben recuperar el tiempo perdido. El segundo entiende que la experiencia de un adulto, su madurez, su apren-

<sup>33</sup> Véase tabla 8.

dizaje a través de la vida lo convierte en un ciudadano con conocimientos que deberían casi complementarse con la experiencia escolar.

- La ausencia de un sistema nacional de educación de jóvenes y adultos provoca discontinuidad de los estudios entre los alumnos que frecuentan las diversas etapas ofrecidas por los diversos niveles de gobierno.
- Un número aproximado de 76% informó que la gestión municipal posee políticas de incentivo a la escolarización, las iniciativas citadas recurrentemente son: “Cartera del estudiante” (23%), vale-transporte (16%); vale-alimentación (12%); bolsa de estudio (10%); reserva de becas (9%); material didáctico gratuito (9%).
- Los libros didácticos que ofrece el Ministerio de Educación son el material más utilizado en los programas/proyectos verificados en este trabajo, se han citado en 25% de los casos. En cantidad muy próxima (23.84%) no utilizan libros didácticos. Aquí se supone que los educadores utilizan material producido por ellos mismos o estrategias didácticas de trabajo en el salón de clases sin el apoyo de material impreso.
- Los educandos se someten a alguna forma de evaluación en 97% de los programas y proyectos. De manera general se observa que se emplea más de un instrumento de evaluación, los más frecuentes son aún las “pruebas” (22.1%), seguidos por los trabajos (20.5%), y después por la autoevaluación (16%), frecuencia (15.2%), seminarios (8.3%) y comportamiento (7.7%).
- La invisibilidad de las fuentes de financiamiento es una cuestión muy seria para quien estudia educación de jóvenes y adultos, asimismo, la investigación se orienta hacia el municipio como el mayor financiador de las acciones.

### C. Un balance de las experiencias municipales: señales de una nueva forma de realizar la educación de jóvenes y adultos

Después del balance cuantitativo sobre la acción de los 66 municipios en la primera fase de la investigación,<sup>34</sup> los equipos de trabajo del proyecto de investigación “Juventud, escolarización y poder local” realizaron estudios de caso sobre experiencias significativas.

El balance de los estudios realizados anota tendencias cualitativas sobre la realidad reciente de la educación de jóvenes y adultos. No fue simple este análisis y tampoco su resultado puede ser tomado como tendencia nacional, pues no nos parece que los estudios de caso permitan generalizaciones, dadas sus singularidades. Sin embargo, la opción por los aspectos innovadores en las prácticas educativas se escogió deliberadamente por los equipos de investigadores en función de la comprensión de que este camino revela una tendencia de superación de paradigmas que marcaron la educación de jóvenes y adultos en las últimas décadas.

Una de las principales características observadas en los estudios de caso es la de la valorización del joven y el adulto como sujetos de derechos. Este modo de comprender al alumno de la educación de jóvenes y adultos se coloca en la posición

<sup>34</sup> Véase texto analítico completo sobre esta primera fase de la investigación en el sitio de Ação Educativa [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br).

opuesta a la tradicional que evalúa al alumno como objeto de asistencia social. La nueva mirada cambia significativamente la forma de considerar a los estudiantes en los programas; se sale del campo de atención con visión asistencial, en la que el alumno se considera como carente, o “atrasado”, para enfocarlo como productor de conocimientos, como persona que tiene una experiencia particular de vida y de trabajo, que lo distingue de los alumnos del curso regular.

Avanzar en una nueva concepción de educación de jóvenes y adultos significa reconocer el derecho a una escolarización para todas las personas, independientemente de su edad. Significa reconocer que no se puede privar a parte de la población de los contenidos y bienes simbólicos acumulados históricamente y que son transmitidos por los procesos escolares. Significa reconocer que la garantía del derecho humano a la educación pasa por la elevación de la escolaridad media de toda la población y por la eliminación del analfabetismo.

No ostante, esta visión supletoria es insuficiente para superar el carácter de reposición de escolaridad tan afecto a las miradas tradicionales de la enseñanza supletiva. Para ir adelante en la construcción de una nueva mirada, es necesario reconocer a los sujetos históricos que componen las clases de educación de jóvenes y adultos en su condición de demandatarios de derechos, donde el derecho a la educación parte de ellos. Esto significa que “además de alumnos o jóvenes desertores o excluidos de la escuela, antes que portadores de trayectorias escolares truncadas, ellos y ellas cargan con trayectorias perversas de exclusión social, vivencian trayectorias de negación de los derechos más básicos a la vida, al afecto, a la alimentación, a la vivienda, al trabajo y a la sobrevivencia” (Arroyo, 2005).

Pero para ir más allá del plano de las carencias, sea de orden material, sea de orden de los bienes simbólicos, como en el caso de la educación, es preciso también reconocer que tales sujetos de la educación de jóvenes y adultos son hombres y mujeres que mantienen un protagonismo en la sociedad brasileña, cargados de trayectorias diversas, de conquistas y fracasos, que conforman los sujetos históricos que son. Por tanto, reconocer esta característica activa de los sujetos es reconocer que además de la trayectoria de carencia, hay una trayectoria de conquista y lucha que forma parte de lo cotidiano de los sectores populares y que determina las razones históricas de la construcción de las sociedades donde viven.

Aunque la mayoría de los alumnos pertenezca a los sectores más pobres de la población, otros factores, además del socioeconómico, contribuyen a ver de manera diversificada a los estudiantes de los cursos de educación de jóvenes y adultos: su género, su etnia, el hecho de ser una escuela urbana o rural, si el alumno es portador de alguna deficiencia, y tantas otras características que hacen que el ser humano sea reconocido en su composición de diversidades. Hay incluso el factor histórico de cada cual o de cada grupo en el contexto de las luchas sociales, en sus formas de organización y defensa de grupos de interés.

Una nueva visión del sujeto de la educación de jóvenes y adultos tiene un nuevo modo de acogimiento, donde la participación efectiva de los educandos es principio

básico de los procesos de escolarización, garantizando que los modelos escolares se produzcan como resultado de esta acción participativa. En las experiencias relatadas podemos notar claramente este principio. Hay un fuerte énfasis en la participación de los estudiantes, no sólo a través de procesos participativos para consultas sobre el modelo de currículo a ser adoptado, sino también en cómo los contenidos se incorporan en lo cotidiano del aula de clases, rescatando prácticas participativas donde el educando tiene papel fundamental. Se llamó a participar a los alumnos a través de sus historias de vida, como estrategia de incorporación de su realidad a los contenidos escolares.

En otro de los estudios, los portadores de deficiencia recibían tratamiento adecuado en el proceso escolar para facilitar el ejercicio directo a su escolarización. Este aspecto se consideró principio básico de la experiencia educativa con los alumnos: "Hay un trabajo, con las diferencias, estructurado e integrado a lo cotidiano de la escuela, que las inserta en el proyecto educativo, con todas las tensiones que ellas representan."<sup>35</sup>

El trabajo con las diferencias comprende también la formación de un equipo multidisciplinar, compuesto por orientadora educativa, psicopedagoga y educadora especial, que auxilia en la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye con el trabajo del salón de clases.

Otra perspectiva observada fue la inscripción de los alumnos por grupos de intereses, lo que apunta hacia una organización curricular donde el enfoque se define por el objetivo del conocimiento colectivo. También se utilizaron experiencias donde se supera la estructura disciplinar, en la perspectiva de interdisciplinariedad, lo que acarrea nuevos modos de organización de los periodos de estudio. Normalmente tales experiencias se vivenciaron sobre un problema común, donde las diversas disciplinas confluyen para su comprensión y análisis.

Muchos currículos se reorganizaron para, además de las disciplinas tradicionales, valorar otros espacios educativos como aquellos del mundo del trabajo, el ocio, la organización comunitaria, la cultura, entre tantos otros. En algunas experiencias, tales actividades acaban por considerarse en la carga horaria de los currículos como actividades no presenciales que, combinadas con las actividades presenciales, componen de manera integral una carga horaria orientada a los intereses de los educandos.

Esta flexibilidad puede verificarse también en la organización del tiempo escolar, donde la presencia, el tiempo dedicado al estudio, la duración de los cursos, se va componiendo de acuerdo con las necesidades particulares de cada educando, sea por sus condiciones de desarrollo personal o en función de las expectativas creadas por su inserción en el mundo.

Con formas tan flexibles de organizar los currículos según los intereses y necesidades de los educandos, los procesos de evaluación acompañan estas nuevas estructuras, procurando contrastar los nuevos conocimientos adquiridos y valorar la sistematización/superación de conceptos incorporados anteriormente. Cobra

<sup>35</sup> Conforme estudio de caso de Porto Alegre, p.23.

importancia la dimensión de autoevaluación y el papel del grupo como referencia del crecimiento obtenido.

La flexibilidad en los horarios de entrada y salida, el no cobro por la asistencia, la frecuencia de acuerdo con el desempeño y/o interés en una disciplina o proyecto, o campo de interés, apuntan a una forma de concebir la escuela y su currículo que da señales de una nueva forma de hacer educación de jóvenes y adultos, que supera el modelo tradicional donde la reposición acelerada del currículo de enseñanza regular es la principal característica. Al mismo tiempo, estas características llevan a la construcción de una nueva cultura pedagógica, que podrá influir la enseñanza regular.

Otras dos señales de esta nueva forma de hacer educación de jóvenes y adultos surge de la tensión entre flexibilización e institucionalización de esta modalidad de enseñanza. Con el reconocimiento del derecho a educación de los jóvenes y adultos como oferta pública, la tensión entre una institucionalización, por medio del modelo de enseñanza regular acelerada, y la creación de otro modelo que busque la flexibilización, inspirada en las orientaciones de la educación popular,<sup>36</sup> es característica permanente de esta búsqueda por un camino propio de hacer educación de jóvenes y adultos. La lucha por el derecho a la escuela revela características en el imaginario de la población y de los educadores que se reflejan en la escuela regular de enseñanza fundamental dedicada a la enseñanza de niños y adolescentes. El desafío por la constitución de un modelo de atención propio incluye el cuestionamiento de la escuela tradicional, sin dejar de lado sus aciertos y hallazgos.

Por otra parte, el ideario de la educación popular tuvo un fuerte diálogo con la escuela pública. Es bueno recordar que Paulo Freire, uno de sus pensadores más importantes, dirigió el Ministerio de Educación del gobierno del presidente Jango Goulart en el inicio de los años 60 para lanzar una campaña nacional de alfabetización. Después del golpe militar de 1964, esta misma educación popular caminó para el trabajo de base junto a los sectores pastorales y de movimientos populares, haciendo formación política y apartándose del diálogo con la escuela pública.

Esas prácticas de la educación popular se siguieron desarrollando en el periodo de democratización. Al mismo tiempo, partidos políticos de izquierda y centro izquierda asumieron administraciones de ayuntamientos municipales, con el apoyo de los movimientos sociales y del movimiento de educación popular. Muchos militantes y actores sociales comenzaron a trabajar en instancias de poder municipal. Era una nueva coyuntura donde el Estado se concebía como espacio de disputa y la participación popular como fuerte estrategia de democratización. Es en este momento que hay fuerte aproximación de expectativas entre aquellos que actuaban en los espacios de la sociedad civil como educadores populares y los educadores de la red pública. Los dos grupos se abocan a la defensa del derecho de los jóvenes y los adultos a una escolaridad de calidad ofrecida por el poder público. La cuestión ahora sería definir qué tipo de escuela, con qué configuración, cómo aproximar las concepciones pedagógicas.

<sup>36</sup> Llamo aquí de educación popular a formas diversas de educación de adultos de las clases populares, que se inspiran en modelos pedagógicos de orientación freiriana, no exclusivamente de naturaleza escolar, que se caracterizan por su intencionalidad política por transformar las condiciones de vida de la población y por su flexibilidad. Véase Brandão, 1984, 1980 y Torres, 1988.



La educación de jóvenes y adultos tiene que aprender con la pluralidad de propuestas de innovación educativa que viene aconteciendo en el sistema escolar así como tiene que aprender con los valientes esfuerzos que vienen aconteciendo en la pluralidad de frentes donde se calcula, con seriedad, garantizar el derecho a la educación, al conocimiento, a la cultura de los jóvenes y adultos populares. El clima para ese diálogo es hoy propicio (Arroyo, 2005: 46).

Frente a este debate se propone un nuevo paradigma para la educación de jóvenes y adultos que nacerá del diálogo y la confrontación entre estas posiciones, mirando hacia los sujetos concretos que participan en los programas, procurando construir estructuras y lógicas innovadoras que permitan incorporarlos en procesos inclusivos y no repitan la tradición de los sistemas regulares de deserción y repitencia.

A pesar de la unidad entre las dos posiciones en cuanto a la defensa del derecho, hay una tensión de métodos, formas y concepciones que, aparentemente, hasta el momento, permanecen en disputa. Al respecto, los estudios de caso revelaron: por un lado, una fuerte necesidad de formalización de procesos dentro del sistema de enseñanza, currículos, formación de profesores, certificaciones, estructuras; y por otro, una fuerte tensión para flexibilización, en el tiempo y en el espacio, de la forma de organización del currículo, la frecuencia y el diálogo con el alumno y el mundo fuera de la escuela. Hay aquellos que desconfían de que la escolarización, como espejo en la escuela actual, es la muerte del sentido político y pedagógico para la educación de jóvenes y adultos; también hay quienes defienden procesos formales que garantizan contenidos y actitudes orientados a formación de calidad del trabajador, pretenden dar seguimiento en la carrera escolar como forma ejemplar y estratégica de conquista de otros derechos.<sup>37</sup> Evidentemente, la estrategia de polarización de estos dos campos no siempre ocurre de facto en lo real, hay innumerables mediaciones.

Cabe resaltar que agregar una característica más escolar ha permitido al movimiento de lucha por la educación de jóvenes y adultos impulsar un reconocimiento por parte del poder público de su responsabilidad para la oferta de tal servicio. Esto se dio de forma muy diversa, como ya comentamos anteriormente. Asimismo, la preocupación por actuar por dentro del sistema escolar público permitió construir una base al mismo tiempo puntual y con dimensión nacional.

Las diversas redes públicas se movilizaron para la atención, el Consejo Nacional de Educación se pronunció para apoyarlas, la sociedad civil construyó mecanismos de presión e influencia sobre el Estado. Todo esto ha llevado a la discusión sobre la necesidad de un sistema nacional que oriente las redes estatales y municipales en educación de jóvenes y adultos, buscando la universalidad característica de los sistemas públicos de enseñanza. La implementación del FUNDEB podrá facilitar este proceso, en la medida en que incorporará a la educación de jóvenes y adultos en el sistema nacional de financiamiento.

<sup>37</sup> Sobre la educación como un derecho humano, véase Haddad, 2003.

Los procesos de democratización de la sociedad brasileña ocurridos en el inicio de los años 80 llevaron a prácticas sociales que valoraban la participación de la sociedad civil como mecanismo de democratizar la democracia formal, y que se buscó consagrar a través de una nueva Constitución. Ya no bastaba votar y esperar que los políticos electos cumplieran aquello que habían prometido durante las campañas electorales; se hablaba de control social y participación durante la gestión.

Había consenso en que la democracia representativa por medio de los partidos y el proceso electoral era insuficiente para la complejidad de la sociedad brasileña del periodo postdictatorial. La Constitución de 1988, además del reconocimiento de muchos de los derechos sociales demandados por la sociedad brasileña, introdujo instrumentos de democracia directa como el plesbicio, el referendo y la iniciativa popular, y creó mecanismos de democracia participativa como los consejos sectoriales y las conferencias. La nueva Constitución trajo también una orientación descentralizadora para las políticas, y con esto estimuló fuertemente la participación de las colectividades locales, creando mecanismos de control social.

Se puede decir que la implementación de este proceso de ampliación de la democracia formal con la participación de la sociedad civil aún está en su fase inicial, particularmente considerando la tradición brasileña. Muchos de estos mecanismos ni siquiera fueron reglamentados, como el plesbicio, el referendo y la iniciativa popular. La explosión de los consejos, por otro lado, demuestra fuerza de presión y de voluntad de participación.<sup>38</sup>

En el caso específico de la educación, a diferencia de otras áreas como, por ejemplo, la salud y el área del niño y el adolescente, los consejos y las conferencias no han sido mecanismos regulares de acción comunicativa entre diversos actores sociales y el poder público y, normalmente, la participación de la sociedad civil se muestra insuficiente tanto en el control social como en la participación.<sup>39</sup> En el caso de la educación de jóvenes y adultos, como ella no participa en un sistema nacional de atención, está a merced de las voluntades políticas de los gobiernos y de las presiones de la sociedad, esto hace que sea más difícil el reconocimiento de los mecanismos participativos.

Se han implementado en los últimos años experiencias de gestión pública con participación de la sociedad civil, gran parte de ellas por gobiernos municipales del partido de los trabajadores, donde el presupuesto participativo se tornó un ejemplo ampliamente reconocido. Fue justamente en el contexto de un gobierno del Partido de los Trabajadores, el gobierno municipal de São Paulo de la presidenta Luiza Erundina (1989-1992), cuando se implementó la más importante y conocida experiencia de escolarización de jóvenes y adultos, el Mova, Movimiento de Alfabetización, ya citado anteriormente.

Esta experiencia, desarrollada cuando Paulo Freire estaba al frente de la Secretaría de Educación, trajo para el campo de la educación de jóvenes y adultos la expectativa de la democracia participativa, al convocar entidades y movimientos para gestionar e implementar un programa de alfabetización de adultos en aquel

<sup>38</sup> Este año, 2006, en el plan federal, existen 38 consejos federales de derechos y de políticas públicas.

<sup>39</sup> Los consejos de educación, a diferencia de otros sectores sectoriales, han sido los más resistentes y se abrieron a espacios efectivamente participativos de la sociedad civil, con elección directa y control social.

municipio. Como consecuencia de estas acciones, además de la apropiación por parte de estas organizaciones de una política pública, dirigida a sus intereses, hubo un claro fortalecimiento de la institucionalidad de estas entidades, con distribución de recursos, y un intenso involucramiento de militantes y de la gente de las comunidades, como profesores y alumnos, en el proceso educativo. Sin embargo, no siempre la participación del guía o de la comunidad garantiza calidad, pues sólo la voluntad política de estar presente en los procesos no compensa la ausencia de competencias específicas para el buen desempeño en el trabajo de alfabetizar o educar adultos. Esto significa que los programas deben acompañarse de un proceso de formación pedagógica para que puedan tener resultados efectivos.

Todavía son discutibles los límites entre participar efectivamente, de forma deliberada y como fuerza de presión en la defensa de los grupos representados o en la implementación de programas donde el educador y educando tienen papeles activos, u operar como una extensión de las políticas públicas, en lo local donde los proyectos se desarrollan, sin poder intervenir realmente en sus rumbos y en sus intencionalidades. ¿Cuál es el poder de intervenir en este proceso? ¿Cuánto hay de implementación de una democracia participativa y cuánto hay de acción de “privatización” o “desresponsabilización” de una actividad que debería ser pública, con el Estado abriendo la mano en su deber de intervención?

Varios de los estudios de caso estudiados se presentaron como herencia de esta primera experiencia del MOVA, en la lógica de la participación de grupos organizados de la sociedad civil en programas de educación de jóvenes y adultos. Variaciones sobre el modelo, al depender de las fuerzas políticas sociales y de los gobiernos, acabaron por revelar esta tensión entre democratizar o desresponsabilizar. Evidentemente que los nuevos mecanismos de realizar la educación de jóvenes y adultos apuntan a los procesos participativos, con control social, donde los intereses y las necesidades de las comunidades pueden influir de forma directa a los programas.



## 8. La participación de la sociedad civil en la garantía de los derechos educativos en educación de jóvenes y adultos

En una sociedad marcada por la desigualdad social, donde la ocupación del Estado es vista como una estrategia para mantener los privilegios y reproducir una estructura clientelista de los dueños del poder, las conquistas sociales sólo ocurren con presión de la sociedad civil, de aquellos desposeídos de sus derechos o representantes de sus intereses.

La tradición histórica brasileña muestra que la fuerza de esta presión social es desigual y discontinua a lo largo del tiempo. Muestra aun que esta ascensión y declinaje tiene explicaciones en varios factores que tienen que ver con la organización popular, su formación, su relación con el poder público y la coyuntura de lucha política.

Una fuerte ascensión de los movimientos sociales y populares marcaron a los años 70 y 80 en Brasil: las pastorales sociales, los sindicatos, los movimientos populares y las acciones por la conquista de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA). Esto se reflejó en la conquista de la democratización de la sociedad brasileña, en la reconquista de los derechos individuales y políticos. En el plan formal, como vimos, la promulgación de la nueva Constitución de 1988, que amplió de manera considerable el reconocimiento de los DESCAs y avanzó en los mecanismos de participación de la sociedad civil en las políticas públicas, fue producto de esta movilización.

Los años siguientes se caracterizaron por el descenso de estos movimientos y por la implantación de las políticas neoliberales en Brasil. Con esto, varias de las conquistas realizadas en los años anteriores y consagradas en la Constitución se relativizaron, cuando no se perdieron.

En el caso de la educación pública en Brasil, la Constitución de 1988 amplió derechos, producto de gran movilización de la sociedad civil por una escuela pública democrática y de calidad que acompañó la salida del país del régimen de privilegio. La educación de adultos ganó estatus de derecho y deber del poder público en atender esta demanda. A pesar de la conquista del derecho en 1988, la LDB de 1996 restringió esta conquista, conforme vimos en el *ítem* anterior. Pero, al contrario del movimiento de la sociedad civil en general, el movimiento en el campo de la educación de jóvenes y adultos se mostró vigoroso, y con una naturaleza particular.

En los últimos 10 años, los movimientos en torno a la educación de adultos se constituyeron de diversas formas, además de conquistas particulares en el ámbito de la participación de la sociedad civil y en el ámbito de las políticas públicas. En este sentido, se pueden identificar los foros de educación de adultos que hoy existen en casi todos los estados brasileños, los ENEJAS, los foros MOVA, el propio MOVA como una práctica de educación de adultos que se constituye como articulación entre el poder público y la sociedad civil y finalmente la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (CNAEJA).

El forum de Educación de Jóvenes y Adultos del Estado de Río de Janeiro inauguró, en 1996, una nueva versión de movimiento social, cuya historia inició con la convocatoria de la UNESCO para la organización de reuniones locales y nacionales preparatorias de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de Hamburgo, Alemania, en julio de 1997.

La sorprendente respuesta de los convocados a la reunión en el estado hizo surgir la necesidad de una articulación entre todos, por la dispersión en que las acciones y las instituciones se encontraban, sin ninguna coordinación para una política pública en el área.

Los primeros encuentros confirmaron la desarticulación entre las esferas de poder federal, estatal y municipal; mostraron la falta de información sobre aspectos pedagógicos, financieros y legales y un profundo deseo, por parte de los participantes, de estructurar un espacio que posibilitara el intercambio de experiencias y la construcción de asociaciones, a pesar de las diferencias existentes de cuño político-pedagógico.

Administrado por instituciones gubernamentales y no gubernamentales, movimientos sociales, sindicatos y educadores que participan en él, el forum de Río de Janeiro consolidó la plenaria mensual como "instancia deliberativa y espacio de socialización de información y de formación continuada, previendo el fortalecimiento de los profesionales para la defensa del derecho y de la calidad de atención en el área de la educación de jóvenes y adultos trabajadores."

Hoy el movimiento de los foros estatales de educación de jóvenes y adultos, inspirados en esta iniciativa de Río de Janeiro, abarcó casi todos los estados brasileños, con dinámicas y composiciones propias, lo cual puede verificarse en [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).

La experiencia inspiradora de este Forum hizo nacer muchas otras, como la idea de un Encuentro Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, ENEJA, anual, que viene haciéndose desde 1999. El primero fue en Río de Janeiro; el segundo en Campina Grande, en Paraíba, en 2000; el tercero en São Paulo, en 2001; el cuarto en Belo Horizonte, Minas Gerais, 2002; el quinto en Cuiabá, Mato Grosso, en 2003; el sexto en Porto Alegre, Rio Grande del Sur, en 2004; en 2005, el VII ENEJA en Brasilia y, finalmente, en 2006, el octavo ENEJA se organizó en Recife, Pernambuco.

Por su propia constitución, donde conviven actores sociales diversos de órganos públicos y de la sociedad civil, los ENEJAS y los Foros son espacios de construcción de consensos y de intercambios. No es un espacio sólo de lucha social, donde la sociedad civil es protagonista de conflictos y presión para construcción de un derecho. Este protagonismo de la sociedad civil también, muchas veces, se ve limitado por su falta de autonomía financiera, puesto que dependen de los recursos públicos. El propio sitio de los foros señala:

El encuentro nacional de educación de jóvenes y adultos es, también, un espacio más en que se ejercita la convivencia con las diferencias y con modos de pensar la educación de jóvenes y adultos, produciendo, democráticamente, respuestas a cuestiones candentes que requieren tratarse y articularse en todo el país, modificando el cuadro de las políticas, aún fuertemente marcadas, en los niveles locales, por concepciones escolares atadas a las practicadas en las escuelas regulares para niños. El campo del conocimiento vivenciado por jóvenes y adultos en el mundo exige renovación permanente

y formulaciones curriculares adecuadas a las necesidades básicas de aprendizaje de esos sujetos.

El crecimiento de los foros y su expresión nacional por los ENEJAS, convirtió al MEC en un interlocutor privilegiado, con el cual los foros vienen haciendo asociaciones y contribuyendo en la formulación y efectivación de acciones en el área. La legitimidad de los foros se ha reconocido en muchos espacios, tienen representación en la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, CNAEJA, y por medio de un grupo colegiado de representantes que mantiene diálogo permanente con el Ministerio.

## Red Mova Brasil

La Red Mova Brasil nace como movimiento a partir de la implementación de programas de alfabetización, mayoritariamente municipales, denominados MOVAS. El primer programa MOVA surgió por la gestión del Partido de los Trabajadores en la ciudad de São Paulo, en 1989, cuando encabezaba la Secretaría de Educación Paulo Freire. El MOVA tenía como característica un programa que se realizaba en asociación entre el poder público y entidades y movimientos sociales en el municipio. A partir de esta experiencia, muy estudiada, varias gestiones municipales, principalmente del Partido de los Trabajadores, implementaron programas de alfabetización similares. Esta acción caracterizó a estos gobiernos. Sus educadores y los mismos educandos, posteriormente, se constituyeron en red con miras a movilizarse como movimiento social en defensa de la educación de jóvenes y adultos. La red de los Movimientos de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de Brasil (Red MOVA-Brasil) se creó con los objetivos de fortalecer estructuralmente el movimiento de alfabetización en nivel nacional, ser un espacio de diálogo, además de contribuir a la ampliación y fortalecimiento de políticas públicas para la educación de jóvenes y adultos.

Se dio el primer paso para la constitución de esa red con la realización del Encuentro de los MOVAS, en 2001, en la ciudad de Porto-Alegre-RS, en el contexto del 1º Foro Social Mundial, promovido por la Secretaría de Estado de Educación de Río Grande do sul, por medio de la Coordinación de Política Pública de Educación de Jóvenes y Adultos, EJA-RS, y organizaciones no gubernamentales, Acción Educativa y el Instituto Paulo Freire-Sao Paulo.

La red realizó, en el periodo de 2001 a 2006, seis encuentros: Porto Alegre-RS (2001), Santo André-SP (2002), Goiânia-Go (2003), Campo Grande-MS (2004), Luizânia-GO (2005) y Fortaleza-CE (2006).

Los educadores de la red contribuyeron en varios momentos a la articulación y proposición de políticas para la alfabetización de jóvenes y adultos, como por ejemplo: la carta encaminada al entonces recién electo Presidente de la República Luiz Inácio Lula da Silva para que la red MOVA-Brasil fuera la referencia para la implementación de la política de alfabetización de jóvenes y adultos en todo el Brasil (con dos mil firmas de apoyo de los principales representantes ligados a educación

de jóvenes y adultos de todo Brasil); la elaboración de una carta-propuesta con las medidas necesarias a esta modalidad, para los primeros 100 días del nuevo gobierno, propone: evaluación de los programas de alfabetización realizados por el gobierno anterior; discusión de nuevas fuentes de financiamiento; discusión sobre la gestión democrática de la política de alfabetización de jóvenes y adultos y las condiciones para la implementación de la Red MOVA-Brasil.

Son temas de debates de la Red cuatro grandes ejes: la educación popular y sus principios epistemológicos; MOVA y política pública; financiamiento, y diversidad.

La discusión de esos temas tiene como objetivo colocar en la agenda de los grupos sociales, gobiernos municipales, estatales y federales el analfabetismo en el país y la necesidad de garantizar la continuidad de los estudios de los educandos respetando sus necesidades y diversidades.

En el quinto encuentro, realizado en 2005, en Luiziânia-GO, el tema que destacó más en las discusiones de los grupos, según el informe de ese encuentro, fue la garantía de la continuidad de los estudios de los educandos, o sea, el pasaje de estos para los espacios formales de educación. En este proceso, entre las dificultades se presentan, por un lado, la ausencia de políticas públicas para educación de jóvenes y adultos en los municipios y los estados y, por otro, cuando se ofrece la continuidad, ésta no atiende las necesidades de los educandos, con factores como: horario, número de horas que el alumno permanece en el salón de clases, currículo. En fin, la organización escolar como un todo no está pensada para atender esa modalidad.

Las principales temáticas del VI encuentro realizado en Fortaleza fueron: promover la articulación entre los movimientos de alfabetización de jóvenes y adultos; evaluar los avances y desafíos de la legislación sobre la educación de jóvenes y adultos; realizar un balance de la política educativa existente y ubicar ahí el cuadro del analfabetismo del Brasil, explicitando el papel de la red MOVA-Brasil; formular principios para la organización curricular de la educación de jóvenes y adultos que se articulen al trabajo de la red MOVA-Brasil; promover intercambios de experiencias en la perspectiva de la educación popular en el programa MOVA: proponer estrategias que garanticen la formación inicial y continuada de educadores populares y profesores de educación de jóvenes y adultos.

Sus grupos de trabajo discutieron los siguientes temas: educación popular y escuela pública: una utopía posible; concepción de educación popular y de currículo en el MOVA y en la educación de jóvenes y adultos; integración MOVA y educación de jóvenes y adultos: una política de continuidad; MOVA-Brasil como política pública: financiamiento; formación de educadores del MOVA y de la educación de jóvenes y adultos; MOVA-Brasil, sus fragilidades, desafíos y perspectivas.

El encuentro reunió a representantes del gobierno federal, estatal y municipal, rectores de universidades, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, líderes y participantes de movimientos sociales, consejos estatales y municipales de educación, educadores populares, profesores, universitarios e investigadores que desarrollan experiencias en educación popular de jóvenes y adultos, además de los educandos.



## 9. Educación popular en Brasil

En Brasil, la trayectoria de las organizaciones que actúan en el campo de la educación popular está directamente vinculada a los desafíos impuestos por la coyuntura social y política del país desde la década de los 60. Se puede afirmar que la educación popular fue medio y fin en el proceso de organización de la sociedad para actuar en la democratización del Estado Brasileño –en las décadas de los 60, 70 y 80– y, más recientemente, en la movilización por los derechos y construcción de nuevos sujetos, lo que implica luchar contra las históricas desigualdades que marcan a la sociedad brasileña.

En síntesis, se puede afirmar que en los años 60 y 70, durante el periodo de la dictadura militar (1964-1984), un conjunto de grupos de personas oriundas de los sectores progresistas de las iglesias, de los partidos políticos y de las universidades, se organizaron en entidades –asociaciones civiles sin fines de lucro– para dedicarse al trabajo social junto a los sectores más pobres de la población de Brasil.

Tales organizaciones tenían como misión principal la construcción del tejido social que se había roto con la dictadura, la defensa de los derechos humanos y la educación popular, fuertemente influida por el pensamiento de Paulo Freire. Lo que se buscaba con estos procesos educativos era ampliar el nivel de comprensión que la población pobre tenía de sus condiciones de vida, discutiendo sus causas, para actuar críticamente en la sociedad.

La Iglesia Católica fue uno de los espacios más importantes donde los trabajos de acción junto a los grupos populares ocurrían, con las características arriba descritas. Los procesos educativos se basaban en la lectura de los textos bíblicos, adaptándolos a la realidad del momento, bajo la perspectiva de la Teología de la Liberación. Las famosas Comunidades Eclesiales de Base eran grupos de acción pastoral y de educación popular.

Otra característica de estos trabajos en educación popular era que los procesos educativos estaban absolutamente desligados de los procesos educativos oficiales, o sea, de los sistemas públicos de enseñanza. En función del régimen autoritario, había poco espacio para trabajo crítico dentro de estos sistemas de enseñanza y en sus escuelas. Al mismo tiempo, las orientaciones de las teorías educativas críticas de aquel momento histórico veían los trabajos junto a los sistemas de enseñanza como de carácter reproductor de las ideologías dominantes y mucho más afectos a mantener las relaciones de clase existentes que a producir un nuevo orden social.

En aquel momento, las organizaciones orientaban su trabajo casi exclusivamente al apoyo de las pastorales de la Iglesia Católica, a través de acciones con sus comunidades, definidas por las decisiones progresistas del Concilio Vaticano II y por opciones de trabajos del clero progresista. Las temáticas variaban en función de las necesidades definidas por los propios grupos populares: salud, vivienda, analfabetismo, producción, organización, etcétera.

Al final de la década de los 70 e inicios de los 80, dos factores marcaron el trabajo en educación popular. Uno de ellos fue el crecimiento de los trabajos sociales, en el campo de la sociedad civil, además de las pastorales de la Iglesia Católica. Estos

nuevos espacios, muchas veces producidos por la propia actuación de las pastorales, al volverse independientes de su influencia, mostraban una nueva complejidad de los actores sociales brasileños. Eran los movimientos de barrios, las asociaciones de vecinos y organizaciones populares; los movimientos sindicales auténticos que se constituían al margen del movimiento sindical oficial; los movimientos de mujeres y el movimiento negro; los movimientos autónomos de lucha por vivienda, tierra y trabajo.

Estos nuevos movimientos sociales y populares daban una conformidad inédita a la sociedad civil. El trabajo educativo comenzó a realizarse también junto a tales movimientos, apoyándolos en su organización, movilización y formación. Las experiencias de educación popular realizadas en este segundo momento no se orientaban sólo a las cuestiones materiales de producción y reproducción de la vida, sino también a temas relacionados con el plano cultural y simbólico, como las relaciones sociales de género, etnia y raza. Así, al trabajar con tales movimientos, las organizaciones agregaban a los factores vinculados a condición de pobreza y clase, los factores relativos al universo de la producción cultural y simbólica.

Otro factor que influyó el trabajo educativo de las organizaciones fue la lucha por la construcción de una enseñanza pública y de calidad para la mayoría de la población. Con la democratización de la sociedad, el propio movimiento social colocó entre sus demandas la cuestión de la escuela pública como prioridad para el fortalecimiento de los grupos populares. Leer, escribir, contar, apropiarse de los conocimientos que estaban disponibles para los otros grupos sociales, eran demandas de aquellos que no tenían acceso a los servicios de escolarización. Esto ya era claro en los innumerables trabajos de escolarización popular, como programa de alfabetización de adultos, guarderías, escuelas comunitarias, desarrollados por los movimientos sociales, sindicatos y por las ONG, o con su apoyo.

Al mismo tiempo, había presión por parte del estado. Con la democratización de sus instancias, muchos actores sociales que antes estaban trabajando en el campo de la sociedad civil, en trabajos de educación popular desarrollados por las ONG y por los movimientos sociales, fueron a trabajar en gobiernos populares, en el sistema público de enseñanza.

En aquel espacio institucional, se abocaron a pensar una propuesta de escuela como demanda popular y orientada a sus intereses. No estaban más en vigencia las teorías reproductivistas que veían el trabajo escolar meramente al servicio de las clases dominantes. Al contrario, al reconocer que el sistema educativo era desigual e injusto, se trataba de ponerlo al servicio de la mayoría de la población, esto hacía que la distribución del conocimiento también fuese un acto político de mejoría de las condiciones de vida.

De esta forma, muchas organizaciones del campo de la educación popular comenzaron a determinar el modo de realizar la acción y a desarrollar acciones de asesoría a los sectores públicos, o a luchar por el acceso y calificación de los servicios públicos de enseñanza orientados a los intereses populares. Temas como el reconocimiento del derecho de contar con escuelas y guarderías para todos, la

mejoría de la calidad de la enseñanza, formación de profesores, elaboración de materiales didácticos, elaboración de nuevos currículos y modelos pedagógicos de interés de los grupos populares, se empezaron a considerar en el trabajo de tales organizaciones.

Si, en algunos momentos, la constitución de una escuela popular paralela a los sistemas públicos de enseñanza podría haber sido la pauta de los movimientos sociales y de las ONG, la verdad es que, como los procesos escolares exigen la institucionalización, tales escuelas no podían sostenerse a largo plazo por estas instancias de la sociedad civil sin un apoyo del Estado. Se discuten entonces los mecanismos de control por parte de la sociedad civil sobre las instancias educativas públicas. Se discute la participación de los padres, los mecanismos internos de democratización de la escuela pública como los centros cívicos y las asociaciones de padres y maestros. Se discuten aún mecanismos de asociación entre el Estado y la sociedad, donde, por ejemplo, el sector público garantiza la institucionalidad de las escuelas y los movimientos sociales y las ONG las orientaciones pedagógicas.

Todavía está en camino el reconocimiento de prácticas educativas de los movimientos sociales como prácticas de carácter público, como en el caso de las escuelas comunitarias, o del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST). Aquí se exige el reconocimiento legal, el destino de presupuesto para el pago de los profesores y el apoyo de material didáctico.

Las organizaciones se involucraron ejerciendo influencia en el punto de vista de las orientaciones pedagógicas. Se procuraba llevar la experiencia de educación popular desarrollada en los espacios de la sociedad civil a las escuelas públicas. O se desarrollaban trabajos que pudiesen servir de modelos para posteriormente socializarlos en los sistemas públicos.

La movilidad más general de la sociedad apuntaba a la preocupación de hacer que el Estado se democratizara y se convirtiera en instancia proveedora de servicios públicos para la población. Esta oferta debería ser extensiva a todos, debería ser de calidad y debería estar bajo el control de la población. Estas eran las orientaciones que movimientos sociales, sindicatos, ONG y otros actores de la sociedad buscaban implantar. Entre los varios servicios, la escuela se convirtió en uno de los más importantes.

Los primeros años del nuevo milenio se están definiendo por desafíos a la educación popular, causados por la frustración ante el desempeño de los gobiernos en la implantación de políticas para la superación de las desigualdades. La frustración es aún más marcada –y desafiadora– en relación al gobierno de Lula.

Por un lado, se constataron los límites del modelo de participación de la sociedad civil en la elaboración y gestión de políticas públicas. La Constitución Federal de 1988<sup>40</sup> estableció mecanismos de control social destinados a elaboración, gestión y monitoreo de las políticas públicas que deberían ejercerse. Sin embargo, en esos años de democracia, se destaca que estos espacios han sido manipulados muchas veces para refrendar acciones y posicionamientos oficiales. Esto, por varias razones,

<sup>40</sup> El derecho a participación directa de la sociedad civil en la elaboración de políticas públicas está previsto en la Constitución Federal en sus artículos 5, 14, 61, 187, 194, 198, 204, 205, 227 y 231, entre otros. Estos artículos, que prevén varias formas de participación social, en diferentes instancias, fueron reglamentados por leyes específicas para las diferentes áreas, estableciendo también mecanismos de intervención y control de las políticas públicas, como la constitución de los consejos de gestión, que deberían instituirse en las tres instancias administrativas, con formación paritaria entre representantes de la sociedad civil y de la respectiva esfera de gobierno, entre otras.

entre ellas, porque los representantes de la sociedad civil participan en condición de desigualdad, sobre todo en lo que se refiere a la falta de conocimiento sobre el funcionamiento de la gestión pública.

Por otra parte, muchas personas formadas en las acciones de los movimientos sociales –formadas en los procesos de educación popular– están participando en gobiernos populares, lo que ocasiona un debilitamiento de las articulaciones para presión y embate con el poder público.

## Respuestas a nueva coyuntura

Las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en educación popular han respondido a esta nueva coyuntura por medio de sus prácticas, como demuestra el resultado de la consulta realizada por el Consejo de Educación de Adultos de la América Latina, CEAAL, en 14<sup>41</sup> de sus asociados en Brasil.

Se verifica que las actividades de formación desarrolladas por estas organizaciones se destinan, en gran medida, a la formación de actores sociales para la participación en los espacios de gestión y decisión de políticas públicas, como los consejos paritarios de gestión de diversas áreas y segmentos como salud, educación, desarrollo sustentable, niños y adolescentes, juventud y combate a las desigualdades de género y raza, entre otras. También en la formación para actuar en programas como Presupuesto Participativo.

Aunque destacan las acciones de intervención en la esfera pública, muchas acciones educativas se destinan a transformar la relación cotidiana entre las personas, en el espacio público, aunque también en el privado. Es el caso de las iniciativas de combate a las desigualdades de género, raza-etnia; valorización de valores éticos y de la cultura de la paz, y respeto y preservación del medio ambiente.

Otro conjunto de acciones se destina a asesoría del poder público, en diversas áreas, notoriamente para la formación de profesores, en general –sobre variadas temáticas– y educación de jóvenes y adultos, en particular. Sobre este tema, también se vincula la formación de educadores populares, realizada en asociación con el poder público, como se ha detallado en otro momento de este trabajo en relación al proyecto Movimiento de Alfabetización, MOVA, instituido por diversos gobiernos municipales.

Hay un bloque de actividades dirigidas a la capacitación de la población en acciones destinadas a generación de trabajo y rendimientos, así como a la formulación de proyectos de desarrollo local.

Por último, se verifica que las organizaciones han producido material de información y formación para ampliar su capacidad de comunicación. En ese sentido se han producido materiales destinados a públicos específicos, sobre diferentes temáticas, pero también productos de comunicación con el objetivo de difundir información, o enfoques, de temas no tratados en los medios comerciales de comunicación.

<sup>41</sup> Acción Educativa; Asociación de Salud de la Periferia de Maranhao, ASPM; Asociación Orientación a las Cooperativas del Noreste (Assocene); Centro de Asesoría Multiprofesional (camp); Centro "Cida Romano"- Instituto Sedes Sapientiae (Cecir-Cepis); Centro de Acción Comunitaria (Cedac); Centro de Estudios e Investigaciones "Josué de Castro" (CJC); Escuela de Formación de Quilombo de los Palmares (Equip); Fundación de Desarrollo Educación e Investigación de la Región de Celeiro (Fundep); Nueva Investigación y Asesoría en Educación; Nupep-UPFE; Instituto de Estudios, Formación y Asesoría en Políticas Sociales (polis); Red Mujer de Educación; Instituto Humanitas- Unisinos.

Entre el público destinatario de esas acciones están: gestores públicos; profesores, educadores populares, grupos juveniles, miembros de sindicatos, trabajadores rurales, líderes y activistas de movimientos sociales, catadores de papel, población en situación de calle, grupos de mujeres y pescadores.

Entre las preguntas formuladas en el levantamiento de información acerca de la práctica de la educación popular en Brasil, una es particularmente interesante y deja ver la trayectoria de trabajo de las organizaciones. Se trata de la indagación sobre el cambio de enfoque temático o de sujetos destinatarios de las acciones, a lo largo de la existencia de esas instituciones. Las respuestas son múltiples, pero se verifica que están intrínsecamente relacionadas a la coyuntura política y social del país.

Entre ellas destaca la intención de influir las políticas públicas a partir de experiencias desarrolladas localmente; la ampliación del enfoque temático, que busque interrelación con otras áreas, como, por ejemplo, abordar salud relacionándola con medio ambiente y cuestiones de género; o incluso, trabajar con el tema de la agricultura considerando la ecología y el desarrollo sustentable.

En este nuevo periodo, la temática de los derechos humanos se ha ubicado como eje de debates, ha ampliado la noción de los derechos sociales aislados de los derechos económicos, culturales y ambientales.

También se observa un cambio en relación al público —si anteriormente sólo los educadores populares eran los destinatarios de las acciones, ahora los profesores de las redes educativas públicas también lo son. En relación a los públicos, se dio la valorización de la diversidad de sujetos políticos en la construcción democrática, lo que colocó una ampliación de segmentos atendidos, privilegiando a la juventud, poblaciones que viven en chozas, poblaciones de calle y las organizaciones definidas como feministas, el trabajo intencional con hombres, entre otros.



## 10. La producción de conocimiento sobre la educación de jóvenes y adultos

La producción científica y académica sobre el tema aún no ha sido objeto de investigaciones del tipo estado del arte para el periodo 2000 a 2005.

Para los periodos anteriores, la producción de conocimiento fue objeto de estudios (Haddad, 1987; Haddad, Freitas, 1988; Haddad, Siqueira, 1986, 1988; Haddad, Siqueira, Freitas, 1987, 1989a; Ribeiro, v.M., 1992; Haddad, 2002; Haddad, 2004), que identificaron la inserción de la educación de jóvenes y adultos en investigaciones académicas y artículos de periódicos especializados entre 1975 y 2000.

Para este trabajo, la revisión bibliográfica se elaboró con base en la consulta de diferentes bancos de datos, que permitieron reunir referencias de disertaciones, tesis, artículos publicados en periódicos y en libros. El primero de ellos es la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, CAPES.<sup>42</sup> El segundo, es la Scientific Electronic Library on Line, SciELO, biblioteca electrónica que abarca una colección seleccionada de los periódicos científicos brasileños. Se consultaron bancos de datos bibliográficos de universidades públicas y privadas, además de los anuarios de los encuentros de la Asociación Nacional de Posgraduación en Educación, Anped, y las bibliotecas de dos centros de Investigación de educación: la Fundación Carlos Chagas<sup>43</sup> y la ONG Acción Educativa Asesoría, Investigación e Información.<sup>44</sup>

A fin de aprehender la producción referente a educación formal y aquella vinculada al campo de la educación popular, o educación no formal, las búsquedas en estos sistemas se realizaron con base en las siguientes palabras clave: educación permanente, educación de adultos, educación continuada de jóvenes y adultos, alfabetización de jóvenes y adultos, educación de jóvenes y adultos, educación no formal de adultos, enseñanza supletoria, educación popular, educación para el desarrollo, movimiento popular, educación sindical, educación del trabajador, educación comunitaria, educación rural, educación carcelaria y educación penitenciaria.

En términos cuantitativos,<sup>45</sup> se identificaron 146 investigaciones académicas, de las cuales 122 son disertaciones de maestría y 24 doctorados (tabla 33). En cuanto a los artículos, se identificaron 172, entre aquellos publicados de las áreas de Ciencias Sociales y Educación y en libros (tabla 34). Finalmente, el levantamiento de información anotó 23 títulos de libros dedicados a reflexiones sobre educación, con enfoque en la educación de jóvenes y adultos.<sup>46</sup>

Los trabajos identificados se organizaron bajo los siguientes temas: profesor, alumno, concepciones y prácticas pedagógicas, políticas públicas de la educación de jóvenes y adultos, educación popular, diversidad en la educación de jóvenes y adultos. Cada uno de los temas se dividió en los subtemas utilizados en las investigaciones anteriores, para facilitar análisis comparativos.

La comparación de la media anual de producción académica entre 2000-2005 y 1986-1998 revela aumento de las investigaciones sobre el tema en los últimos años. En el primer periodo, anualmente se produjeron 13.8 disertaciones y 1.4 tesis. Ya en los últimos años, este volumen fue de 24.5 disertaciones y 4.8 tesis por año.

<sup>42</sup> Fundación Pública vinculada al Gobierno Federal, actúa según cuatro grandes líneas de acción: a) evaluación de la posgraduación stricto sensu; b) acceso y divulgación de la producción científica; c) inversión en la formación de recursos de alto nivel en el país y en el exterior; d) promoción de la cooperación científica internacional. Las investigaciones divulgadas en la base de datos son las financiadas por la institución por medio de bolsas de estudios, [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

<sup>43</sup> Entidad de derecho privado, sin fines de lucro, actúa en el campo de la investigación educativa, notoriamente en los temas políticas de alfabetización y de enseñanza de 1º y 2º grados; educación de los niños de 0 a 6 años; trabajo y educación; relaciones de género. Su biblioteca, Ana María Poppovic-BAMP, es especializada y dispone de un acervo con más de 14 mil títulos de libros, millares de títulos de periódicos, monografías, disertaciones, tesis y unidades de multimedia, [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br).

<sup>44</sup> Fundada en 1994, actúa en las áreas de educación y juventud por medio de la formación de educadores y jóvenes, animación cultural, pesquisa, información, asesoría a políticas públicas, participación en redes y otras articulaciones interinstitucionales, [www.acaeducativa.org.br](http://www.acaeducativa.org.br).

<sup>45</sup> Véase la lista completa de obras y autores en los anexos de este trabajo.

<sup>46</sup> Andrade, 2004; Arroyo, 2004; Brandao, 2002; Costa, 2001; Cunha filho, 2001; Diniz, 2004; Fonseca, 2002; Freire, 2001; Freire, 2000; Haddad, 2000; Melo Neto, 2004; Moura, 2000; Olivera, 2004; Paiva, 2004; Picones, 2002; Ribeiro, 2001; Soares, 2002; Soares, 2000; Souza, 2000; Souza, J.F., 2000b; Sposito, 2001 y Torres, 2001.

Tabla 33  
Tesis y disertaciones en el periodo 2000 a 2005

Temas/Subtemas	Disertación	Tesis	Total	% Total
<b>El profesor</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>17.8</b>
Relación profesor/alumno y visiones sobre EJA	5	1	6	4.1
Profesor, su práctica y su formación	18	2	20	13.7
<b>El alumno</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>6.9</b>
Perfil de los alumnos	3	1	4	2.8
Visión el alumno sobre la escuela	6	0	6	4.1
<b>Concepciones y prácticas pedagógicas</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	<b>29.5</b>
Fundamentos teóricos	3	1	4	2.7
Propuestas y prácticas pedagógicas	20	0	20	13.7
Procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares	14	2	16	11.0
Material didáctico	1	0	1	0.7
Inclusión digital	2	0	2	1.4
<b>Políticas públicas de educación de jóvenes y adultos</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>33</b>	<b>22.6</b>
Historia de la educación de jóvenes y adultos	6	1	7	4.8
Políticas públicas recientes de la educación de jóvenes y adultos	3	5	8	5.5
Alfabetización	3	0	3	2.1
Políticas municipales de educación	10	1	11	7.5
Enseñanza nocturna	0	1	1	0.7
Educación en el campo	2	1	3	2.1
<b>Educación popular</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>11.6</b>
Participación de los movimientos sociales en la EJA	6	1	7	4.8
Educación para la ciudadanía	6	4	10	6.8
<b>Temas emergentes</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>11.6</b>
Educación en el sistema de prisiones	10	3	13	8.8
Alumnos con deficiencia	1	0	1	0.7
Género	2	0	2	1.4
Raza	1	0	1	0.7
Total	122	24	146	100

El análisis comparativo sobre el contenido de la producción en los diferentes periodos también permite identificar diferencias de enfoque: por un lado, temas emergentes y, por otro, aspectos que dejaron de ser investigados.



En el periodo actual, la mayor concentración de trabajos fue en “concepciones y prácticas pedagógicas”, responsable de 29.5% de los estudios (véase anexo). Entre las tesis y disertaciones sobre educación de jóvenes y adultos, en el periodo 1986 y 1988, el tema “alumno” tenía el mayor número de investigaciones; ya entre 2000 y 2005, este fue el tema de menor incidencia, con 6.9% de las investigaciones académicas.

**Tabla 34**  
**Artículos en el periodo 2000 a 2005**

Temas/Subtemas	Artículos	
<b>El profesor</b>	<b>23</b>	<b>13.4</b>
Relación profesor/alumno y visiones sobre EJA	5	2.9
Profesor, su práctica y su formación	18	10.5
<b>El alumno</b>	<b>14</b>	<b>8.1</b>
Perfil de los alumnos	9	5.2
Visión el alumno sobre la escuela	5	2.9
Concepciones y prácticas pedagógicas	64	37.2
Fundamentos teóricos	16	9.3
Propuestas y prácticas pedagógicas	25	14.5
Procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares	19	11.1
Material didáctico	3	1.7
Inclusión digital	1	0.6
<b>Políticas públicas de educación de jóvenes y adultos</b>	<b>40</b>	<b>23.3</b>
Historia de la educación de jóvenes y adultos	3	1.7
Políticas públicas recientes de la educación de jóvenes y adultos	13	7.6
Alfabetización	9	5.2
Enseñanza regular nocturna	2	1.2
Políticas municipales de educación	7	4.1
Financiamiento	2	1.2
Educación en el campo	4	2.3
<b>Educación popular</b>	<b>24</b>	<b>14.0</b>
Participación de los movimientos sociales en la EJA	13	7.6
Educación para la ciudadanía	11	6.4
<b>Temas emergentes</b>	<b>7</b>	<b>4.1</b>
Diversidad en la EJA	2	1.2
Educación en el sistema de prisiones	1	0.6
Género	4	2.3
Total	172	100

La distribución de las investigaciones académicas por el territorio nacional demuestra concentración en la región sureste del país, responsable de 60 disertaciones y 20 tesis –lo que equivale, respectivamente, a 49.2% y 83.3% de las investigaciones en estas categorías. La región Sur es el segundo mayor centro de producción, con 34 disertaciones y dos doctorados –27.9% y 8.3% de las investigaciones–. En el noreste se produjeron 16 disertaciones y una tesis –13.1% y 4.2%–. En la región centro-oeste se produjeron 9 disertaciones –7.4% en esta categoría– y, finalmente, en la región norte, 4 disertaciones y una tesis –3.3% y 4.2% del total.

**Tabla 35**  
**Distribución de las investigaciones académicas por región, 2000-2005**

Región/Estado	Disertación	Tesis	Total	% Región	% Total
Norte	4	1	5	100.0	3.4
AM	2	0	2	40.0	1.4
PA	2	1	3	60.0	2.0
Noreste	16	1	17	100.0	11.6
BA	3	1	4	23.5	2.7
PE	5	0	5	29.4	3.4
PB	4	0	4	23.5	2.7
PI	1	0	1	5.9	0.7
CE	1	0	1	5.9	0.7
RN	2	0	2	11.8	1.4
Centro-Oeste	9	0	9	100.0	6.2
DF	7	0	7	77.8	4.8
MS	2	0	2	22.2	1.4
Sureste	60	20	80	100.0	54.8
SP	39	17	56	70.0	38.4
RJ	9	2	11	13.7	7.5
MG	12	1	13	16.3	8.9
Sul	34	2	36	100.0	24.7
RS	21	2	23	63.9	15.8
SC	7	0	7	19.4	4.8
PR	6	0	6	16.7	4.1
Total	122	24	146	—	100.0

## Temas emergentes

Al comparar la producción de conocimiento de los distintos periodos encontramos la presencia de temas emergentes, antes no tratados en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Entre ellos destacan las investigaciones y reflexiones que se

orientan a la diversidad de los potenciales alumnos de la educación de jóvenes y adultos, como el sistema de prisiones; portadores de deficiencia; relaciones de género y cuestiones étnico-raciales.

La diversidad del campo de la educación de jóvenes y adultos, y los desafíos que surgen por esta característica para las políticas públicas así como modelos pedagógicos que contemplen las necesidades y las especificidades de los grupos y sujetos alumnos potenciales de la educación de jóvenes y adultos fue tema de reflexión en algunos artículos.<sup>47</sup>

Algunos de esos temas, como la educación en el sistema de prisiones y educación para personas con deficiencias, no habían sido objeto de investigaciones anteriores, como lo demuestran los estudios del tipo “estado del arte”, realizados en periodos pasados.

La educación en el sistema de prisiones ha sido tratada con base en el análisis de experiencias puntuales, desarrolladas en unidades penitenciarias de diferentes estados del país. Las investigaciones también denuncian la ausencia de orientaciones nacionales sobre el tema, así como la falta de información general que permita establecer un diagnóstico sobre la oferta y calidad de la educación para jóvenes y adultos en situación de privación de la libertad.

La educación para personas con deficiencia todavía ha sido poco investigada en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, ha sido tema de disertación de la maestría “Versiones e inserciones: la educación de jóvenes y adultos con deficiencia mental” (Fonseca, 2003), que analiza el proceso de escolarización de jóvenes y adultos con deficiencia mental, matriculados en la red pública estatal de enseñanza del estado de Mato Grosso del Sur.

Los estudios que trazan reflexiones basadas en las relaciones de género<sup>48</sup> siguen dos tendencias. La primera busca investigar la relación de la participación de mujeres jóvenes y adultas en procesos de escolarización y su desarrollo social y económico, o como afirman algunos textos –su empoderamiento–. La segunda está relacionada a las prácticas de los movimientos de mujeres y feministas como elementos educativos para la formación de activistas.

El tema étnico-racial se aborda sólo en una disertación de maestría –Gomes (2004)– que analiza la experiencia de formación de profesores de la educación de jóvenes y adultos, en Porto Alegre-RS, con base en actividades de arte-educación que rescatan y valoran aspectos de la cultura africana y afrobrasileña.

El tema de la educación popular aparece en esos últimos años muy inclinado a experiencias de educación de jóvenes y adultos del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, se aproximan tales investigaciones a las identificadas como “educación en el campo”, subtema del tema “políticas públicas”. En el caso de las investigaciones clasificadas en la temática “educación popular”, la diferencia de abordajes está en la centralidad del debate en el movimiento social –como en el caso del MST.

De manera que, en “educación popular”, en el subtema “participación de los movimientos sociales en la educación de jóvenes y adultos” de las seis maestrías

<sup>47</sup> Boto, 2005; Cunha y Silva, 2004.

<sup>48</sup> Reis, 2001; Soares, 2001, además de los artículos de Almeida, 2000; Silva, 2000; Stromquist, 2001 y Zasso, 2001.

identificadas, cuatro abordaron las prácticas educativas en asentamientos del MST, así como un doctorado; además de ocho artículos entre los 13 identificados.<sup>49</sup>

En el subtema “educación para la ciudadanía” se encuentran las referencias que relacionan a la educación con otras dimensiones del ejercicio de la ciudadanía, como el acceso a la salud y al trabajo.<sup>50</sup>

De manera general, se verificó reducción en las reflexiones sobre educación popular. En el periodo anterior (1986-1998), 13.1% de la producción académica estaba inserta en este tema y, en los últimos cinco años, 11.6%. En los artículos la reducción fue todavía mayor: entre 1998 y 2000 el tema abarcó 23.97% de los títulos identificados y, en el periodo reciente 14%.

Una hipótesis sobre esta alteración es que la institucionalidad conferida a la educación de jóvenes y adultos por medio de su inclusión en el sistema educativo desató, en gran parte, el interés por la investigación sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela, y también sobre las políticas públicas –incluso cuando éstas se realizan con la participación de la sociedad civil.

De esta manera, experiencias que tradicionalmente serían clasificadas como iniciativas de educación popular, en virtud de la actuación de organizaciones comunitarias y de ONG, en el último periodo están vinculadas a las políticas públicas o a las prácticas o procesos de enseñanza-aprendizaje. Este es el caso, ejemplar, de los cursos de alfabetización desarrollados en comunidades, en asociación con el poder público.

<sup>49</sup> Alvarino, 2003; Brandao, 2000; costa, 2002; Silva, 2003; el doctorado de Santos, 2003, además de los artículos Caldart, 2000; Carvalho, 2001; Dal Ri, 2004; Furtado, 2001; Silva, 2001; Sousa, 2001; Sousa, 2002 y 2003.

<sup>50</sup> El doctorado de Ataíde, 2001, y las disertaciones de Cruz, 2005; Farinelli, 2003; Giorgi, 2004 y Pereira, 2002. Y aún los artículos: Arroyo, 2001; Cavalcante, 2002; Fantin, 2000; Severino, 2000; Sobral, 2000 y Streck, 2000.

# 11. Conclusiones

El estudio realizado presenta algunos temas que merecen destacarse:

- Brasil es uno de los países con mayor poder económico del continente, pero es al mismo tiempo uno de los más desiguales. Su pobreza es resultante de su capacidad de producir riquezas y de su pésima distribución de la riqueza.
- La educación pública en Brasil se ha ofrecido de manera creciente a gran parte de la población que demanda educación básica, casi universalizando la atención en el siglo pasado para la faja etaria regular en la enseñanza fundamental.
- La oferta es de baja calidad, relega a la población que busca la escuela pública a una enseñanza que es insuficiente para la adquisición de los instrumentos necesarios para su participación en la sociedad.
- Este hecho, unido a las condiciones precarias de vida de la mayoría de la población, produce un nuevo tipo de exclusión donde el alumno tiene acceso a la escuela pública, pero no consigue la asistencia con calidad, lo cual ocasiona elevada deserción y repitencia, un pequeño número de años escolares y una elevada tasa de analfabetismo absoluto y funcional.
- Esta condición produce un enorme contingente de la población arriba de 14 años brasileña que no completó la enseñanza fundamental, y que demandó la enseñanza de educación de jóvenes y adultos.
- A lo largo de los últimos 30 años, la educación de jóvenes y adultos gradualmente se ha puesto en acción como demanda de la sociedad civil para que se reconozca como un derecho ciudadano y su oferta sea un deber del Estado.
- Parte del movimiento de educación popular que se destinó entre otras tareas a hacer formación política y organizar a la población en los años 60 y 70, se orientó hacia la lucha por una escuela pública para todos y de calidad; la presión ocurrió no sólo en el campo de la exigibilidad, sino también en el campo de la judiciabilidad.
- A pesar de que la oferta pública es un derecho constitucional, y el grado de presión social es creciente, el nivel de atención es mucho más bajo; prevalece un gran número de personas sin la enseñanza fundamental.
- El Estado ha reconocido, aunque muy lentamente, la diversidad del público de la educación de jóvenes y adultos, y las acciones se inclinan a la tentativa de ofrecer posibilidades de cursos diferenciados, para grupos específicos, como los jóvenes.
- Es clara la extrema desarticulación entre los programas y proyectos destinados a jóvenes y adultos desarrollados en las diferentes esferas del gobierno.
- Es notoria la tentativa de ubicar la atención de la educación de jóvenes y adultos vinculada a la condición de pobreza de su público, de ahí la importancia de los proyectos que prevén transferencia de renta asociada a la permanencia en la escuela.
- No hay indicios, sin embargo, de que las acciones estén dando resultados que mejoren la condición socioeconómica de los educandos.

## Tema emergente

Los estudios realizados sobre experiencias de los gobiernos locales en educación de jóvenes y adultos dieron señales de una nueva forma de concebir y construir la educación de jóvenes y adultos en el contexto de las políticas municipales de educación.

Estas señales son consecuencia del proceso de democratización de la sociedad brasileña, donde hay una confluencia contradictoria entre la manifestación y concreción del reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos como un derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas en el Brasil, consagrado en la Constitución de 1988, y los procesos que limitan la posibilidad real de implementación de este derecho por las políticas públicas. Uno de los factores más importantes que impidieron esta concreción fue la reforma educativa realizada en la década de 1990, la cual tomó como hechos particulares la votación de la nueva Ley de Directrices y Bases para la Educación, LDB, y la Enmienda Constitucional 14/96, y reformó la Constitución votada ocho años antes, restringió así derechos e implementó un sistema de financiamiento que no contempló a la educación de jóvenes y adultos.

Esta confluencia de dos factores contradictorios se confrontó con la movilización de la sociedad civil en reacción a lo que podría ocurrir con estas medidas, procuró resistir e implementar presión sobre las políticas públicas. El plan municipal fue el escenario principal de las presiones, pero para garantizar este derecho universalizado, sin el apoyo de la federación y de los Estados todo sería más difícil, principalmente la construcción de políticas públicas que se diferenciaban por su calidad sobre lo que se venía haciendo hasta entonces.

Varios factores contribuyeron para que esto ocurriera: el reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos como un derecho, que se contempló en la nueva legislación pos-dictadura militar; la fuerte vocación participativa y descentralizadora de la nueva Constitución de 1988 que consagró las demandas de los movimientos sociales por procesos de democracia participativa, además de las tradicionales formas representativas; la presencia de gobiernos progresistas en el plan municipal que se orientaban por estas lógicas; la influencia del movimiento de educación popular, de fuerte identidad freiriana, que se vuelven hacia la escuela pública y el derecho de jóvenes y adultos a obtener su escolaridad presionó e influyó en la construcción de un nuevo modelo para hacer la educación de jóvenes y adultos que pudiese superar críticamente aquello que había sido implementado en el contexto del régimen militar.

Ese conjunto de aspectos produjo dos señales diferenciadas: en el plano de la universalidad de la atención, restricciones claras al desafío de contemplar el gran número de jóvenes y adultos que por no tener su escolaridad básica demandaban estos servicios públicos; en el plano de las experiencias concretas implementadas, particularmente por el poder local, señales cualitativas de una nueva forma de concebir y construir la educación de jóvenes y adultos.

Entre las diversas características se percibe una fuerte tendencia al distanciamiento del modelo tradicional de atención, donde la educación de jóvenes y adultos se identifica como reposición de la escolaridad, y se convierte en espejo de la enseñanza regular. Un nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos se ha venido construyendo con base en el perfil del joven y el adulto que demanda escolaridad, así como en sus necesidades de aprendizaje.

El modo de considerar estas necesidades en el currículo es consecuencia de fuerte presencia participativa de los educandos y de la comunidad, que influyen y definen contenidos y prácticas pedagógicas. Las necesidades de aprendizaje influyen incluso en el modo de hacer escuela, son características fundamentales la flexibilidad en los tiempos y espacios en que se dan las prácticas educativas, así como en los contenidos y las formas de evaluación.

Forma parte de estas nuevas características la participación de organizaciones sociales en programas de educación de jóvenes y adultos, donde la construcción de espacios públicos, a través de la co-gestión entre el poder público y la sociedad civil, es tema relevante en la lógica del perfeccionamiento de procesos de democracias participativas.

Estas líneas generales son producto de experiencias aisladas de atención que pueden conformar simientes de una nueva matriz donde el encuentro de las características de la educación popular con el derecho conquistado de educación escolarizada puede producir un nuevo modo de hacer educación de jóvenes y adultos en Brasil.





## 12. Referencias bibliográficas

- Abromovay, Miriam y Eliane Ribeiro (2006). *Atividade de avaliação diagnóstica da EJA, programas Brasil Alfabetizado y Fazendo Escola*. Rio de Janeiro. (Mimeo).
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*, 6ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Andrade, Marcia Regina, et al. (2004). *A educação na reforma agrária em perspectiva*. Brasília.
- Arroyo, M.G. (2005). "Educação de jovens e adultos: um campo de direitos y de responsabilidade pública", en: L.J.G. Soares, et al. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo horizonte: Autêntica, pp.19-50.
- Avritzer, L. y S. Costa (2004). "Teoría crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina", en: *Dados. Revista de Ciências Sociais*, núm 47, vol.47. Rio de Janeiro, pp.703-728
- Barros, Ricardo Paes de, et al. (2000). "Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil", en: Ricardo Henriquez (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, p. 422.
- Beisiegel, Celso de Rui (1982). *Política e educação popular*. São Paulo: Ática, 290 p.
- \_\_\_\_\_ (2003). "A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil", en: *Alfabetização e Cidadania, Revista de Educação de Jovens e Adultos*, núm. 16, julio. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, RAAAB. São Paulo
- \_\_\_\_\_ (1989). *Estado e educação popular*, 2ª ed. São Paulo: Ática, 304 p.
- \_\_\_\_\_ (1974). *Política e educação popular*. São Paulo: Biblioteca Pionera de Ciências Sociais, 189 p.
- Boletim Informação em Rede*, núm. 77, agosto, 2005, año IX.
- Boletim Informação em Rede*, núm. 52, febrero, 2003, año VII.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1970). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves.
- Brandão, C.R. (org.) (1980). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 198 p.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Educação popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 86 p.
- Candido, Antonio (1989). *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, pp. 107-126.
- Comparato, Fábio Konder (2004). "O principio da igualdade e a escola", en: José Sérgio Carvalho (org). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, Editora Vozes, pp. 66-84.
- \_\_\_\_\_ (2003). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: editora Saraiva, 557 p.
- \_\_\_\_\_ (1989). "Direitos humanos e Estado", en: A.C. Fester Ribeiro. *Direitos humanos e...* São Paulo: Editora Brasiliense.
- Costa, Sérgio (2002). *As cores de Ercília*. Edotora UFMG, MG, 220 p.
- Dagnino, Evelina (org) (2002). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 364 p.

- \_\_\_\_\_ (1994). "Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania", en: Evelina Dagnino (org.). *Anos 90 política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Dantas, Fernando (2006). "Taxa de analfabetismo reduz ritmo de queda no governo Lula", en: *Jornal o Estado de São Paulo*: Brasiliense.
- Di Pierro, Maria Clara (2006). *Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária*. Trabalho apresentado ao GT "Educação de jovens e adultos na Anped.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil", en: *Educação e Sociedade*, núm. 92, vol. 26. Campinas, pp. 1115-1169.
- \_\_\_\_\_ (2001). "Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre. São Paulo, pp. 321-337.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Analfabetismo e alfabetização: desafios do programa Brasil Alfabetizado*. São Paulo. (Mimeo.).
- Di Pierro, Maria Clara (coord.) (2003). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Di Pierro, Maria Clara y Mariângela Graciano (2003). *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Fonseca, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da (2003). *Versões e inserções: a educação de jovens e adultos com deficiência mental*. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p.
- Graciano, Mariângela, et al. (2005). "As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo", en: *www.acaoeducativa.org* (consultado en agosto de 2005).
- Haddad, Sérgio (1997). "A educação de jovens e adultos e a nova LDB", en: *BRZEZINSKI. LBD interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, pp. 106-122.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP/Comped, 140 p.
- \_\_\_\_\_ (2003a). *Educação de jovens e adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos*. (Mimeo.).
- \_\_\_\_\_ (2003b). "Education for youths and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and aconscience of peace and human rights", en: *Agenda for the future six years later*, ICAE Report. Montevideo: International Council for Adults Education, ICAE, 156 p.

- \_\_\_\_\_ (1986). "Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores)", en: Miguel Arroyo. *Da escola carente à escola possível*. Belo Horizonte: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_ (2003b). "O direito à educação no Brasil". En: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org) y [www.dhescbrasil.org.br](http://www.dhescbrasil.org.br).
- \_\_\_\_\_ (2003c). "O direito à educação no Brasil". En: Jayme Benvenuto Lima Jr., et al. (org.). *Relatório brasileiro sobre Direitos humanos econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural*. Projeto Relatores Nacionais em DhESC. Recife, pp. 201-252.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Programa de educação de jovens e adultos -Fundamental Regular com Educação Profissional- do Município de Guarulhos. Estudo de caso elaborado no âmbito da pesquisa Juventude, escolarização e poder local", en: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org) (consultado en agosto de 2005).
- Haddad, Sérgio (coord.) (2002) Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped. (Estado do Conhecimento; 8).
- \_\_\_\_\_ (1987). *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: REDUC.
- Haddad, Sérgio y Maria Clara Di Pierro (2000). "Escolarização de jovens e adultos", en: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mayo-agosto. São Paulo, pp. 108-130.
- Haddad, Sérgio, Maria de Clara Di Pierro y Maria Virgínia de Freitas (1987). *Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil, período de 1971-1985*. Relatório final, Anexos, vol. 1 y 2. São Paulo: CEDI.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP, REDUC, 136 p.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos: função suplência, via rádio, televisão e correspondência*. São Paulo: CEDI, 159 p.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período de 1940/2000. Textos para discussão*, núm. 1. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 59 p.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Diretoria de pesquisas*, Departamento de Contas Nacionais, Contas Regionais do Brasil.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, PNAD.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, PNAD.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Censo Demográfico Populacional*.
- \_\_\_\_\_ (2000). PNAD, organizados por Roberto Borges. *Desigualdades raciais no Brasil*. Brasília: IPEA. En: [www.ipea.gov.br/pub/desigualdades\\_raciais.ppt](http://www.ipea.gov.br/pub/desigualdades_raciais.ppt).
- \_\_\_\_\_ (2003). *Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar PNAD*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2005). "Pobreza e exclusão social", en: *Brasil: o estado de uma nação*. Rio de Janeiro, pp. 83-112.
- IPEA, Fundação João Pinheiro e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2004). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*.

- Martins, Roberto Borges (2001). *Desigualdades raciais no Brasil*. Brasília: IPEA.
- MEC (2002). *Políticas e resultados, 1995-2002. A universalização do ensino fundamental no Brasil*. Brasília, 25 p.
- MEC, INEP (2003). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, 40 p.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Censo escolar*. Brasília.
- Mesquita, Renata. "A critical examination of the right to education in international treaty law", en: [www.brazilnetwork.org](http://www.brazilnetwork.org).
- Ministério da Justiça (1996). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I)*. Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)*. Brasília, DF.
- Moroni, J.A. (2005). "Participamos, e daí? Texto para debate. Observatório da cidadania", en: [www.ibase.org.br](http://www.ibase.org.br).
- Muneymne, Jhones Macario da Silva (2004). *A educação de jovens e adultos no Sistema Penitenciário de Manaus: estudo de caso na cadeia pública Desembargador Raimundo Vidal Pessoa*. Universidade Federal do Amazonas.
- Muñoz, Vernor (2005). *Panorama internacional da utilização dos mecanismos de justiciabilidade para exigir o direito à educação: possibilidades e obstáculos*. (Mimeo.).
- ONU (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Observación General 13, El Derecho a la educación (artículo 13 del pacto)*. Periodo de sesiones E/C.12/1999/10.
- \_\_\_\_\_ (1966). *Pacto internacional de los Derechos Civiles y Políticos*.
- \_\_\_\_\_ (1966). *Pacto internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- \_\_\_\_\_ (1955). *Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros*.
- Paiva, Jane, Maria Margarida Machado y Timothy Ireland (2004). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: Unesco, MEC, 209 p.
- Paiva, V.P. (1982). *Mobral: um desacerto autoritário I, I y III*. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, núm. 23-24.
- Pinheiro, Maria Francisca (1996). "O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? En: Osmar Fávero (org.). *A educação nas constituintes brasileiras- 1823-1988*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, pp. 255-292.
- PNUD, IDHS, PUC/MG (2005). *Indicadores de pobreza e desenvolvimento humano: uma introdução*. Belo Horizonte, pp. 20, 26-27.
- Pontual, Pedro (2000). *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado*. Tesis de doctorado en educación por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 281 p.
- Prado Jr., Cajo (1961). *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ribeiro, Vera Maria Masagão (org.) (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Analfabetismo e Atitude*. São Paulo: Papyrus, Ação Educativa.

- Santos, Boaventura de Souza (1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", en: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura). (Consultado en agosto de 2005).
- Secretaria Estadual de Justiça do Estado de São Paulo (1997). *Programa Estadual de Direitos Humanos do Estado de São Paulo (PEDH-SP)*.
- Silva, Maria da Conceição Valença (2004). *A Prática Docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. Universidade Federal do Pernambuco,
- Soares, L.J.G. (2004). "O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e interferir", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 17, mayo. São Paulo, pp. 25-35.
- Sposito, Marília P. (2000). "Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais", en: *Revista Brasileira de Educação*, núm.13, enero-abril. São Paulo: ANPED, pp. 73-94.
- Sposito, Marília y Sérgio Haddad (2005). "Juventude, escolarização e poder local", en: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org).
- Telles, Vera da Silva (1994). "Sociedade Civil e a construção de espaços públicos", en: Evelina Dagnino (org.). *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, pp. 91-102.
- \_\_\_\_\_ (1994). "Sociedade Civil, Direitos e Espaços Públicos", en: *Revista Polis Participação Popular nos Governos Locais*, núm. 14. São Paulo, pp. 435-4.
- Tomasevski, Katarina (2001). "Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable", en: *Right to education primers*, núm. 3, 43 p.
- Torres, Rosa María (1998). *Discurso e prática em educação popular*. Unijuí, 89p.
- Unesco (1997). "La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas", 14-18 de julio, 55 p., en: [www.education.unesco.org/confintea](http://www.education.unesco.org/confintea).
- \_\_\_\_\_ (1960) *Convenção relativa a luta contra as discriminações na esfera do ensino. Conferencia Geral da UNESCO*.



## 13. Anexo

### Investigación bibliográfica 2000-2005

#### Tesis y disertaciones

##### **El Profesor**

##### *Relación profesor-alumno y visiones sobre educación de jóvenes y adultos*

França, Magdalania Cauby (2001). *Formação de educadores de jovens e adultos: em busca da especificidade*. Disertación de Maestría por la UFBA. Salvador.

Furlanetti, Maria Peregrina de Fatima Rotta (2001). *Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular*. Tesis de Doctorado por la UNESP. Marília.

Levy, Lénio Fernandes (2003). *Os professores, uma proposta visando a transdisciplinaridade e os atuais alunos de matemática da educação pública municipal de jovens e adultos de Belém, Pará*. Disertación de Maestría por la UFPA. Belém.

Rosa, Ana Cristina Silva da (2003). *Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas*. Disertación de Maestría por la UMSP. São Paulo.

Silva, Josiel Vieira da (2004). *A prática pedagógica de professores-alunos em programas de educação de jovens e adultos: da fragilidade da formação inicial a perspectiva de prática reflexiva*. Disertación de Maestría por la UFPB. João Pessoa.

Silveira, Lara Severo da (2004). *Educação de jovens e adultos: a prática pedagógica entre a dialogia e a educação bancária*. Disertación de Maestría por la UNIJUI.

##### *Profesor, su práctica y su formación*

Alvani, Daniela Pinheiro de Andrade (2005). *Educação escolar de jovens e adultos: desafios da formação de professores e o ensino da leitura e da escrita*. Disertación de Maestría por la USP. São Paulo.

Carvalho, Mercedes Bétta Quintano de (2002). *Os saberes profissionais dos professores de educação de jovens e adultos*. Disertación de Maestría por la PUC São Paulo.

Castilho, Ana Paula Leite (2004). *A complexidade da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores*. Disertación de Maestría por la UFMG. Belo Horizonte.

Conceição, Francisca Maria da (2003). *Formação de professores para educação de jovens e adultos na pós-graduação lato sensu da UFPE*. Disertación de Maestría por la UFPE. Recife.

Costa, Maria Silvia da (2000). *Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió*. Disertación de Maestría por la UFRGS. Porto Alegre.

- Costa, Renata Pontes (2001). *Teoria e prática no processo de formação de alfabetizadores de adultos: um estudo analítico da experiência da PUC-Rio no Nordeste*. Dissertação de Maestría por la PUC-RJ. Rio de Janeiro
- Farias, Adriana Medeiros (2003). *O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000*. Dissertação de Maestría por la UNICAMP. Campinas.
- Freitas, Iran de Fátima Matias de (2004). *A formação continuada da educação de jovens e adultos no município de Camaragibe no período 1997/2000: um olhar sobre a prática*. Dissertação de Maestría por la UFPE. Recife.
- Gelatti, Lilian Schwah (2005). *A formação de educadores de jovens e adultos: potencializadora ou potencializada pela educação a distancia?* Dissertação de Maestría por PUC-RS. Porto Alegre.
- Haracemiv, Sonia Maria Chaves (2002). *O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido*. Tesis de Doctorado por la PUC. São Paulo.
- Lima, Cleide Rodrigues de Pádua (2004). *A universidade e a práxis pedagógica do monitor de telecurso: repensando a prática doscente*. Dissertação de Maestría por la PUC. Campinas.
- Machado, Maria Margarida (2002). *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Tesis de Doctorado por la PUC. São Paulo.
- Negri, Alair (2000). *A concepção dialética da educação aplicada a formação do alfabetizador: o caso do Bbeducar - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil*. Dissertação de Maestría por la UCB. Brasília.
- Nogueira, Renata de Menezes (2004). *Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA*. Dissertação de Maestría por la PUC-São Paulo.
- Silva, Ronaldo Marques da (2003). *O pensar e o fazer dos educadores de jovens e adultos frente as políticas educacionais em Itacoatiara e Urucurituba (1999-2002)*. Dissertação de Maestría por la UFAM. Manaus.
- Silvestre, Maria Christina de Magalhães (2001). *Alfabetização de jovens e adultos: uma proposta para identificação de repertório de leitura*. Dissertação de Maestría por la PUC. São Paulo.
- Vianna, Adriana Beatriz Botto Alves (2001). *O Papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Maestría por la USP. São Paulo.
- Viero, Anézia (2001). *A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre*. Dissertação de Maestría por la UFRGS. Porto Alegre.



## El alumno

### *Perfil del alumno*

- Cabanelas, Iakné Tenfuss Campbell Bravo Guimarães (2004). *Educação de jovens e adultos: leniência ou necessidade?* Disertación de Maestría por la Universidad Católica de Brasília.
- Oliveira, Mario Sérgio Teixeira de (2004). *A diáspora nordestina e a escola: entre a dispersão e o encontro*. Disertación de Maestría por la UERJ. Río de Janeiro.
- Santos, Geovânia Lúcia dos (2001). *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos das camadas populares*. Disertación de Maestría por la UFMG. Belo Horizonte.
- Silva, Nilce da (2001). *Falar, ler, escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situações de pouca escolarização*. Tesis de Doctorado por la USP. São Paulo.

### *Visión del alumno sobre la escuela*

- Almeida, Patrícia Teixeira de (2004). *Representações sociais do analfabetismo na perspectiva de jovens e adultos não-alfabetizados*. Disertación de Maestría por la Universidad Católica de Brasília.
- Corrochano, Maria Carla (2001). *Jovens Olhares Sobre o Trabalho: um estudo de jovens operários e operárias em São Bernardo do Campo*. Disertación de Maestría por la USP. São Paulo.
- Eugênio, Benedito Gonçalves (2004). *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e cotidiano em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte*. Disertación de Maestría por PUC-MG. Belo Horizonte.
- Miranda, Suzy Mary (2005). *Sobre memórias escolares: da exclusão a inclusão*. Disertación de Maestría por la UESC. Florianópolis.
- Silva, Roselaine Aquino da (2001). *Significado do processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto de diferentes espaços sociais*. Disertación de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.
- Souza, Maria das Dores Alves (2001). *Vivendo e aprendendo: os significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores*. Disertación de Maestría por la UFCE. Fortaleza.

## Concepciones y prácticas pedagógicas

### *Fundamentos teóricos*

- Oliveira, Andréa Roberta de (2000). *Educação de jovens e adultos: um estudo sobre os processos de ensino e de aprendizagem*. Disertación de Maestría por la USP. São Paulo.

- Moura, Dayse Cabral de (2001). *Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA*. Dissertação de Maestría por la UFPE. Recife.
- Raimann, Elizabeth Gottschalg (2004). *Políticas e práticas na educação de jovens e adultos sob um olhar foucaultiano*. Dissertação de Maestría por la UFU. Uberlândia.
- Zucchetti, Dinorá Tereza (2002). *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como ética de ser e estar no mundo*. Tesis de Doctorado por la UFRGS. Porto Alegre.

### **Propuestas y prácticas pedagógicas**

- Almeida, Luiz Ricardo Ramalho de (2004). *A mediação pedagógica na formação do leitor da educação de jovens e adultos: uma análise do projeto Acreditar, da Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN*. Dissertação de Maestría por la UFRN. Natal.
- Alves, Osvando dos Santos (2004). *Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA*. Dissertação de Maestría por la UFPA. Belém.
- Ataíde, José Irelanio leite de (2001). *Escolaridade Básica e Demandas do Mundo do Trabalho: Um Estudo de campo sobre o PAE (Programa de Aumento de Escolaridade) em um Centro Comunitário na Cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Maestría por la PUC. Rio de Janeiro.
- Borges, Liana da Silva (2001). *O mova-RS no governo democrático e popular: práxis e protagonista*. Dissertação de Maestría por PUC-RS. Porto Alegre.
- Cavalcante, Márcia Helena Koboldt (2004). *Nas Tessituras da Educação de Jovens e Adultos: Identidade Cultural, Currículo e o Projeto Escola Zé Peão*. Dissertação de Maestría por PUC-RS. Porto Alegre.
- Costa, Rosilene Aparecida Oliveira (2003). *A contribuição da arte na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Maestría por la PUC. São Paulo.
- Fernandes, Mara Serli do Couto (2004). *Educações e exclusões: transitando e caçando resíduos de papéis e aprendizagens*. Dissertação de Maestría por la UFRGS. Porto Alegre.
- Flório, Silvio Luiz de (2000). *Estudo de Caso: a empresa como órgão educacional e agente de mudanças através da adoção de um programa de alfabetização de adultos*. Dissertação de Maestría por la PUC. São Paulo.
- Freitas, Renata Aires de (2003). *A educação ambiental com filhos de pescadores: uma experiência na Casa Familiar do Mar "Wilson Pedro Kleinubing", Laguna, SC*. Dissertação de Maestría por la FURG. Rio Grande.
- Góes, Marina Piza Sampaio (2001). *Educação popular: a experiência do Conselho de Escolas de Trabalhadores*. Dissertação de Maestría por la USP. São Paulo.
- Gonçalves, Paulo Celso Costa (2001). *Formação do Trabalhador e Ensino Profissional: A Escola Profissional Masculina de Rio Claro*. Dissertação de Maestría por la Unicamp Campinas.

- Krahe, Inês Bueno (2001). *MOVA-PUCRS: como espaço de formação crítico-política*. Disertación de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.
- Lluti, Fátima de Lourdes Ferreira (2001). *O terreno pantanoso da leitura e da cidadania: um estudo realizado em Naviraí-MS*. Disertación de Maestría por la UFSCar. São Carlos.
- Lucas, Karin Adriane Hugo (2004). *O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência de construção coletiva*. Disertación de Maestría por la PUC São Paulo.
- Musial, Gilvanice Barbosa da Silva (2002). *A temática trabalho na educação de jovens e adultos: um estudo de caso de uma sala de aula de uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte*. Disertación de Maestría por la CEFET-MG. Belo Horizonte.
- Ponte, Amélia Cristina Elias (2004). *A parceria entre a Universidade Católica de Santos e o Programa Alfabetização Solidária (1997-2002)*. Disertación de Maestría por la Universidad Católica de Santos.
- Regis, Kátia Evangelista (2004). *Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e educação popular: concepções, limites e possibilidades das práticas do Centro de Educação e Organização Popular (CEOP) 1989-2004*. Disertación de Maestría por la PUC. São Paulo.
- Ribeiro, Rogério Valério (2003). *Associação de empresas: os aspectos motivacionais dos empregados quando a união é simultânea a projetos de educação continuada*. Disertación de Maestría por la UFSC. Florianópolis.
- Rocha, Vanessa Besestil da (2001). *A vida e o trabalho dos recicladores urbanos: uma proposta de educação e inclusão para além da geração de renda*. Disertación de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.
- Tanaka, Harue (2003). *Escola de samba malandros do morro: um espaço de educação popular*. Disertación de Maestría por la UFPB. João Pessoa.

### ***Procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares***

- Almeida, Mara Fernanda Alves Ortiz de (2002). *Educação de jovens e adultos: um estudo do nível operatório dos alunos*. Disertación de Maestría por la Unicamp Campinas.
- Almeida, Maria de Fátima Xavier da Anunciação de (2004). *Educação de jovens e adultos: Análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de portugueses*. Disertación de Maestría por la UFMS. Campo Grande.
- Baquero, Fabiola Comide (2001). *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social*. Disertación de Maestría por la Universidad Católica de Brasília.
- Ewbank, Mara Silvia André (2002). *O ensino da Multiplicação para crianças e adultos: conceitos, princípios e metodologias*. Tesis de Doctorado por la Unicamp Campinas.

- Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis (2001). *Discurso, Memória e Inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. Tesis de Doctorado por la Unicamp. Campinas.
- Kotz, Deliene Lopes Leite (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita por reconstrução e resignificação entre jovens e adultos*. Disertación de Maestría por la Universidad Católica de Brasília.
- Malta, Arlene Andrade (2004). *A aprendizagem na educação de jovens e adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares*. Disertación de Maestría por la UFBA. Salvador.
- Melo, Maria José Medeiros Dantas de (2004). *Do contar de cabeça a cabeça para o contar: historias de vida, representações e saberes matemáticos na educação de jovens e adultos*. Disertación de Maestría por la UFRN. Natal.
- Novak, Sandra Maria Souza Padilha (2003). *O ensino da língua escrita na educação de jovens e adultos: um estudo nas classes de ensino médio do Colégio Estadual Cecília Meireles, Curitiba (PR)*. Disertación de Maestría por la UFPR. Curitiba.
- Pasquallni, Fabiana Beumer (2004). *Alfabetização de jovens e adultos: do proposto vivido-um estudo exploratório*. Disertación de Maestría por la UFSC. Florianópolis.
- Sá, Eliete Maria de (2002). *Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos*. Disertación de Maestría por la UEM. Maringá.
- Santos, Maria Leda Loss dos (2003). *Violência X não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos*. Disertación de Maestría por la UPF. Passo Fundo.
- Silva, Alexandro da (2003). *O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados*. Disertación de Maestría por la UFPE. Recife.
- Silva, Danilson Alves da (2002). *Literatura e educação: como aluno adulto descobre a literatura?* Disertación de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.
- Souza, Almeri Freitas de (2003). *A construção da competência discursiva na EJA: o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa*. Disertación de Maestría por la UFPB. João Pessoa.
- Vicentini Jr., Reinaldo (2002). *O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos. Mediado pelo professor de História*. Disertación de Maestría por la UNB. Brasília.

### **Material didático**

- Araújo, Denise Alves de (2001). *O ensino médio na educação de jovens e adultos: o material didático de matemática e o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem*. Disertación de Maestría por la UFMG. Belo Horizonte.

***Inclusión digital***

Alves, Evandro (2001). *Escrita Digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado*. Disertación de Maestría por la UFRGS. Porto Alegre.

Losada, Márcia (2003). *Que bicho é esse? Jovens do EJA em interação com o computador*. Disertación de Maestría por la UFRGS. Porto Alegre.

**Políticas públicas de educación de jóvenes y adultos*****Historia de la educación de jóvenes y adultos***

Campos, Joselaine Aparecida (2002). *Educação de jovens e adultos no período de 1994 a 2002*. Disertación de Maestría por la UFGP. Ponta Grossa.

Cerlioli, Jaine Maria de Farias (2004). *Resgatando uma história: a educação em Lagoa Vermelha*. Disertación de Maestría por la UPF. Passo Fundo.

Guarato, Mônica (2001). *Alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)*. Disertación de Maestría por la UFU. Uberlândia.

Machado, Marina de Lurdes (2003). *As políticas de educação no estado do Paraná no período de 1995 a 2002: um estudo do PROEM*. Disertación de Maestría por la UFPR. Curitiba.

Miyahara, Sergio Fumio (2001). *Educação de jovens e adultos: um estudo histórico da legislação*. Tesis de Doctorado por la UNESP. Araraquara.

Moura, Maria da Glória Carvalho (2002). *Educação de jovens e adultos no Piauí: 1970/2000*. Disertación de Maestría por la UFPI. Teresina.

Santos, Maria Alice de Paula (2002). *Dez anos de educação popular: a experiência da região episcopal de São Miguel*. Disertación de Maestría por la USP. São Paulo.

***Políticas públicas recientes de la educación de jóvenes y adultos***

Di Pierro, Maria Clara (2000). *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999*. Tesis de Doctorado por la PUC-SP. São Paulo.

Eliasquevici, Marianne Kogut (2005). *Um Modelo de avaliação integrada para a análise de incertezas em programas governamentais: um estudo da educação a distância no estado do Pará*. Tesis de Doctorado por la UFPA Belém.

Peluso, Teresa Cristina Loureiro (2003). *Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Tesis de Doctorado por la Unicamp. Campinas.

Reis, Alcenir Soares dos (2002). *Educação a distância no Brasil: uma leitura sob a ótica da razão jurídica*. Tesis de Doctorado por la UFMG. Belo Horizonte.

Sales, Sheila Cristina Furtado (2001). *Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia, Programa aceleração I e II*. Disertación de Maestría por la PUC-SP. São Paulo.

- Souza, António Lisboa Leitão de (2002). Estado e educação pública popular. Tesis de Doctorado por la USP. São Paulo.
- Souza, Éster Maria de Figueiredo (2003). Pontos para uma Discussão do Currículo em educação de jovens e adultos. Tesis de Doctorado por la UFBA. Salvador.
- Ventura, Jaqueline Pereira (2001). O Panflor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. Disertación de Maestría por la UFF. Rio de Janeiro.

### ***Alfabetización***

- Cerutti, Elizabete (2004). **Memórias e histórias de emancipação: movimento educacional gerado através do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo/BA.** Disertación de Maestría por la UFP. Pelotas.
- Monteiro, Márcia Helena Nunes (2000). A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras bem sucedidas. Disertación de Maestría por la UFMG. Belo Horizonte.
- Schwartz, Suzana (2001). Reaprendendo a aprender: o desafio alfabetização de adultos. Disertación de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.

### ***Políticas municipales de educación***

- Amaral, Wagner Roberto (2003). A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos. Disertación de Maestría por la UNESP. Marília.
- Anfilo, Graça Ane Hauer (2002). O currículo de educação de jovens e adultos: um estudo da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Disertación de Maestría por la Universidad Tuiuti de Paraná. Curitiba.
- Carli, Solange Auxiliadora Souza (2004). Políticas para a educação de jovens e adultos (EJA) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional. Disertación de Maestría por la PUC-MG. Belo Horizonte.
- Chagas, Marcos Antônio Macedo das (2003). Educação de jovens e adultos: a experiência do PEJ no município do Rio de Janeiro. Disertación de Maestría por la PUC-RJ. Rio de Janeiro.
- Guimarães, Silvana Mussalim (2001). Trocando lições: (re)vivendo a história do programa de alfabetização de adultos, suplência I de Ribeirão Preto-São Paulo. Disertación de Maestría por la UFSCar. São Carlos.
- Marques, Maria José Telles Franco (2002). As políticas públicas para a educação de jovens e adultos no município de Dourados-MS (1996-2000) Disertación de Maestría por la UFSCar. São Carlos.
- Prado, Edna Cristina do (2002). A alfabetização de jovens e adultos no município de Diadema-São Paulo. Disertación de Maestría por la PUC. São Paulo.

- Siqueira, Janes Terezinha Fraga (2004). A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS: Um estudo de caso. Tesis de Doctorado por la UFRGS. Porto Alegre.
- Sordi, Luiz Carlos (2003). Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (EJA), nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC. Disertación de Maestría por la UNISC. Santa Cruz do Sul.
- Tebcherani, Marisete Mazurek (2001). Estudo de educação básica de jovens e adultos para o ensino médio na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa. Disertación de Maestría por la UEPG. Ponta Grossa.
- Volpe, Geruza Cristina Meirelles (2004). O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. Disertación de Maestría por la UFJF. Juiz de Fora.

### ***Enseñanza nocturna***

- Andrade, Eliane Ribeiro (2004). A educação de jovens e adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders. Tesis de Doctorado por la UFF. Rio de Janeiro.

### ***Educación en el campo***

- Randão, Elias Canuto (2000). Educação e Consciência: O Desenvolvimento da Consciência Sóciopolítico dos Trabalhadores Rurais Assentados. Disertación de Maestría por la Unimep. Piracicaba.
- Costa, Antonio Cláudio Moreira (2004). Os impactos do Pronera no assentamento Reunidas: as relações entre movimento social x universidade x governo federal. Tesis de Doctorado por la UNESP. Marília.
- Matos, Sônia Regina da Luz (2001). Alfabetização de jovens e adultos e o saber do sertão baiano. Disertación de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.

### **Educación popular**

#### ***Participación de los movimientos sociales en la educación de jóvenes y adultos***

- Alvarino, Josué Viana (2003). O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES:1999-2000. Disertación de Maestría por la UNB. Brasília.
- Brandão, Elias Canuto (2000). Educação e consciência: o desenvolvimento da consciência sóciopolítico dos trabalhadores rurais assentados. Disertación de Maestría por la Unimep. Piracicaba.
- Costa, Sidiney Alves (2002). O Sem-Terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. Disertación de Maestría por la UFSCar. São Carlos.

- Mendonça, Marcos (2003). *O Fórum de Educação da Zona Leste: participação e cidadania na luta por uma escola de qualidade*. Dissertação de Maestría por la USP. São Paulo.
- Santos, Andréa Paula dos (2003). *Reforma agrária entre a polarização, negociação e o conflito: resistência e participação do MST nos governos do PT do Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Sul (1999-2002)*. Tesis de Doctorado por la USP. São Paulo.
- Silva, Eduardo Jorge Lopes da (2003). *O fórum de educação de jovens e adultos do Estado da Paraíba: uma nova configuração em movimentos sociais*. Dissertação de Maestría por la UFPB. João Pessoa.
- Silva, Samuel Ramos da (2003). *Movimento, Comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos no MST*. Dissertação de Maestría por la UFSC. Florianópolis.

#### *Educación para la ciudadanía*

- Almeida, Adjovanes Thadeu Silva de (2000). *De iletrado a cidadão: o voto do analfabeto e a questão educacional*. Dissertação de Maestría por la UERJ. Rio de Janeiro.
- Almeida, R. S. A. (2001) *Educação e trabalho: as políticas sociais públicas e o desemprego em Campo Grande/MS*. Tesis de Doctorado por la UNESP. Franca.
- Alvarenga, Márcia Soares de (2003). *Os sentidos da cidadania entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária*. Tesis de Doctorado por la UFRJ. Rio de Janeiro.
- Ataide, José Irelanio Leite de (2001). *Escolaridade básica e demandas do mundo do trabalho: um estudo de campo sobre o PAE (programa aumento de escolaridade) em um centro comunitário da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Maestría por la PUC-RJ. Rio de Janeiro.
- Cruz, Angela Maria de Moura (2005). *Uma escola na empresa: estudo de um programa educacional na Belgo Sabará-MG*. Dissertação de Maestría por la PUC-MG. Belo Horizonte.
- Farinelli, M. R. (2003). *A relação entre trabalho e educação nas indústrias de calçados de Franca-SP*. Dissertação de Maestría por la UNESP. Franca.
- Giorgi, Ana Paula Pacheco e Chaves (2004). *Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências da pedagogia da alternância*. Tesis de Doctorado por la UNESP. Marília.
- Pontual, Pedro (2000). *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado*. Tese de Doutorado PUC. São Paulo.
- Pereira, Jacira Rodrigues Mendonça (2002). *Um estudo com egressos do Programa Educação para o Trabalho do SENAC/SP: em busca da cidadania*. Dissertação de Maestría por la PUC. São Paulo.



Santos, Janete Pedrinha Fink dos (2003). *Os quatro pilares propostos pelo relatório Delors e a educação de jovens e adultos*. Disertación de Maestría por la Universidad Regional de Blumenau.

## Diversidad

### *Educación en el sistema de prisiones*

Amorim, L. A. (2001). *Um dos caminhos da educação na penitenciária de Marília/SP*. Disertación de Maestría por la UNESP. Marília.

Araújo, Doracina Aparecida de Castro (2005). *Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. Tesis de Doctorado por la Unicamp. Campinas.

Fiore, Miriam Rodrigues (2003). *A Educação na Penitenciária Feminina da Capital: a crença da reabilitação*. Disertación de Maestría por la Universidad de São Marcos. São Paulo.

Graciano, Mariângela (2005). *A educação como direito humano: a escola na prisão*. Disertación de Maestría por la USP. São Paulo.

Julião, Elinaldo (2003). *Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Disertación de Maestría por la Faculdade de Educação PUC/RJ.

Leme, José Antonio Gonçalves (2002). *A "cela de aula": tirando a pena com letras*. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Disertación de Maestría por la PUC. São Paulo.

Muneymne, Jhones Macário da Silva (2004). *A Educação de jovens e adultos no Sistema Penitenciário de Manaus: estudo de caso na cadeia pública Desembargador Raimundo Vidal Pessoa*. Disertación de Maestría por la UFAM. Manaus.

Onofre, Elenice Maria Cammarosano (2002). *Educação escolar na Prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. Tesis de Doctorado por la UNESP. Araraquara.

Português, Manoel Rodrigues (2001). *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. Disertación de Maestría por la USP. São Paulo.

Resende, Selmo Haroldo (2002). *Vidas condenadas: o educacional na Prisão*. Tesis de Doctorado por la PUC. São Paulo.

Sanches, Janaina G. (2001). *Aspectos do envelhecimento em indivíduos encarcerados e as oportunidades educacionais no sistema penitenciário*. Disertación de Maestría por la UERJ. Rio de Janeiro.

Santos, S. (2002). *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos*. Disertación de Maestría por la Faculdade de Educação PUC. São Paulo.

Silva, Maria da Conceição Valença da (2004). *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. Dissertação de Maestría por la UFPE. Recife.

#### **Alumnos con deficiencia**

Fonseca, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da (2003). *Versões e inserções: a educação de jovens e adultos com deficiência mental*. Dissertação de Maestría por la UFMS. Campo Grande.

#### **Género**

Reis, Márcia Terra Ferreira dos (2001). *Mulheres negras das classes populares e a educação de jovens e adultos no CMET Paulo Freire*. Dissertação de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.

Soares, Denise Carreira (2001). *Viver é afinar um instrumento Processos de Formação Feminista no Brasil*. Dissertação de Maestría por la USP. São Paulo.

#### **Raza**

Gomes, Márcia (2004). *Educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS): arte-educação identidades étnico-raciais afro-brasileira*. Dissertação de Maestría por la PUC-RS. Porto Alegre.

### Artículos

#### **El profesor**

##### **Relación profesor-alumno y visiones sobre educación de jóvenes y adultos**

Côrrea, Lúcia Helena (2005). "Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST. 28ª Reunião anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro (2003). "A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de Caldas", en: *www.Anped.org.br*

Paiva, Jane (2001). "Novos significados para as aprendizagens da leitura na educação de jovens e adultos", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm.12, julio. São Paulo, pp. 9-18.

Santos, Patrícia Fernanda da Costa (2001). "Um jeito de caminhar", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm.13, diciembre. São Paulo, pp. 67-72.

Silva, Antônio Carlos da (2001). "Narrativas de alfabetizadores: tecendo reflexões entre atalhos e solidariedade", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 19-27.

***Profesor, su práctica y su formación***

- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2001). "Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: conseqüências e impactos para o processo de profissionalização dos educadores de EJA", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm.13, diciembre. São Paulo, pp. 918.
- Beltrame, Sonia Aparecida Branco (2002). "Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 28, julio-diciembre, pp. 129-145.
- Borges, Liana (2001). "Rede de formação político-pedagógica do MOVA-RS", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 13, diciembre. São Paulo, pp. 37-46.
- Brasileiro, Regina Maria de Oliveira (2005). "Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. 28ª Reunião anual da Anped. Caxambu", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).
- Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis (2001). "O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).
- Ireland, Timothy D. (2000). "Construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro", en: *La Piragua*, núm. 17. México, pp. 29-45.
- Kleiman, Ângela B. (2001). "Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre. São Paulo, pp. 267-281.
- Leitão, Cleide Figueiredo (2003). "Buscando caminhos nos processos de formação/ autoformação. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de Caldas", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).
- Lemos, Delba Guarani (2001). "Educação a distancia e a capacitação de formadores para o Programa Alfabetização Solidária", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm.1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 41-64.
- Machado, Maria Margarida (2001). "Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam deste tema?", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 13, diciembre. São Paulo, pp. 19-28.
- Nogueira, Adálcia Canedo da Silva (2001). "Programa oficial para a capacitação de pessoas para atuar na educação de jovens e adultos e de enfrentamento a questão do analfabetismo no país", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 125-134.
- Nunes, Célia; Rola, Hebe (2001). "Formação de educadores de jovens e adultos: uma experiência solidária", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. São Paulo, núm. 1, vol. 1, julio-diciembre, pp. 135-141.
- Paiva, Jane; Salgado, Edméé Nunes (2001). "Curso de Pedagogia e formação de educadores de jovens e adultos no início da década de 90: inaugurações na UERJ", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 13, diciembre. São Paulo, pp. 29-36.

- Paula, Rouseane da Silva (2001). *Reflexões sobre a formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos*. Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste. São Luis, 8 p.
- Souza, Graça Helena Silva de (2001). "Roda de leitura: a leitura no centro do processo de formação de alfabetizadoras de jovens e adultos", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 12, julio. São Paulo, pp. 37-46.
- Souza, Marta Lima y Rosilene Souza Almeida (2001). "Experiência do SESC na formação continuada de educadores de jovens e adultos", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 13, diciembre. São Paulo, pp. 47-56.
- Vóvio, Cláudia Lemos y Maurilene Souza Biccas (2001). "Formação de educadores: aprendendo com a experiência", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 13, diciembre. São Paulo, pp. 57-66.
- Zelante, Arlêta Nóbrega y Luiz Roberto Vasconcellos (2000). "Programa de educação continuada (PEC): nossa experiência, nossa reflexão", en: *Revista de Educação PUC-CAMPINAS*, núm. 8, junio. Campinas, pp. 40-45.

## El alumno

### *Perfil de los alumnos*

- Andrade, Eliane Ribeiro (2004). "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens", en: Inês Barbosa de Oliveira y Jane Paiva (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 41-54.
- Brunel, Carmen (2002). "Jovens no ensino supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).
- Camargo, Maria Rosa R. Martins de, *et al.* (2000). "Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais. Caxambu, Reunião Anual da Anped", en: <http://www.açãoeseducativa.org.br/ph1606/pdf/Anped33.pdf>.
- Carvalho, Maria do Rosário F. (2000). "Cursos de jovens e adultos: representações sociais de agricultores do semi-árido Norte-Riograndense. Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: <http://www.açãoeseducativa.org.br/ph1606/pdf/Anped29.pdf>
- Martinelli, João Candido (2000). "Alfabetizando pelos direitos da cidadania", en: *CADERNOS de Cultura & Educação*, núm. 3, vol. 2, enero-marzo. Mauá, pp. 22-23.
- Oliveira, Marta Kohl de (2001). "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 15-43.
- Pisciotta, Harumi (2002). "Prática de leitura entre analfabetos", en: *Revista do programa alfabetização solidária*. São Paulo, núm. 2, vol. 2, enero-junio, pp. 51-59.

Santos, Geovânia Lúcia dos (2002). "Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos das camadas populares. 25ª Reunião anual da Anped. Caxambu", en: *www.anped.org.br*.

Soares, Sergei, Luiza Carvalho y Bernardo Kipnis (2003). "Os jovens adultos de 18 a 25 anos: um retrato de uma dívida da política educacional. Rio de Janeiro: Ipea", en: <http://www.ipea.gov.br/Publicacoes/textosdiscusSão.php>.

### **Visión del alumno sobre la escuela**

Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (2005). "Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade. 28ª Reunião anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Correa, Lycinia Maria; Souza, Maria Celeste Reis Fernandes; Bicalho, Maria Gabriela Parenti (2003). "Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. 26ª reunião anual da Anped. Poços de caldas", en: *www.Anped.org.br*.

Gomes, Vanice dos santos (2003). "Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do norte/RS. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de caldas", en: *www.Anped.org.br*.

Parenti, Maria Gabriela Faical (2000). "Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos. Reunião anual da Anped. Caxambu.", en: [http://www.açãoeducativa.org.br/ph\\_1606/pdf/Anped41.pdf](http://www.açãoeducativa.org.br/ph_1606/pdf/Anped41.pdf)

Souza, Maria das Dores Alves (2002). "Significado do processo de alfabetização", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 2, vol. 2, enero-junio. São Paulo, pp. 61-82.

### **Concepciones y prácticas pedagógicas**

#### **Fundamentos teóricos**

Castro, Maria Cérez Pimenta Spínola (2000). "Escola plural: a função de uma utopia. 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.anped.org.br*.

Ferretti, Celso João (2004). "Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação", en: *Educação e Sociedade*, mayo-agosto, núm. 87, vol. 25, pp. 401-422.

Givanetti, Maria Amélia G. G. (2000). "Núcleo de educação de jovens e adultos: pesquisa e formação NEJA/UFMG", en: *Educação em Revista*, núm. 32, diciembre. Belo Horizonte, pp. 197-207.

Haddad, Sergio, (coord.) (2002). *Educação de jovens e adultos (1986-1998): versão preliminar*. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 140 p. (Estado do Conhecimento; 8), en: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado\\_do\\_conhecimento/miolo\\_Educ\\_Jovens\\_Adultos\\_Est\\_Conhecimento8.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado_do_conhecimento/miolo_Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecimento8.pdf)

- Kleiman, Angela B. (2001). "Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento", en: *Educação e Sociedade*, julio-diciembre, no. 2, vol. 27, pp. 267-281.
- Macedo, Donald (2000). "Alfabetização, linguagem e ideologia", en: *Educação e Sociedade*, núm. 73, vol. 21, diciembre. Campinas, pp. 84-99.
- Machado, Maria Berenice Weiss y Ana Luiza Ruschel Nunes, (2001). "Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão", en: *Educação: Revista do Centro de Educação*, núm. 2, vol. 26. Santa Maria, pp. 47-59.
- Moura, Dayse Cabral (2002). "Alfabetização e letramento de jovens e adultos: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Nóblega, Jorge Gerardo (2001). "Cultura, currículo e história de adultos/as. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Nunes, Ângela, *et al.* (2000). "Instituto Paulo Freire e a educação de jovens e adultos", en: *Educação em Revista*, núm. 32, diciembre. Belo Horizonte, pp. 149-163.
- Piconez, Stela C. Bertholo (2004). "O método Paulo Freire: teoria e prática", en: Stela Conceição Bertholo Piconez (org.). *Paulo Freire e os princípios de alfabetização*. São Paulo: USP/FE/NEA, pp. 32-35.
- Sawaya, Sandra Maria (2000). "Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista", en: *Educação e Pesquisa*. núm. 1, vol. 26, enero-junio. São Paulo, p. 67-81.
- Soares, Magda (2003). "Alfabetização: a resignificação do conceito", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 16, julio. São Paulo, pp. 9-17.
- Soares, Magda (2004). "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", en: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 25. São Paulo: Anped, Autores Associados, pp. 5-17.
- Tedesco, Juan Carlos (2002). "*Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento*", en: *Cadernos de Pesquisa*, núm. 117, noviembre, pp.13-28.
- Terzi, Sylvia Bueno (2001). "Para que ensinar a ler o jornal se não ha jornal na comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e nao-escolarizados", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp.153-175.

### ***Propuestas y prácticas pedagógicas***

- Albuquerque, Maria do Socorro Paz e (2002). "Alfabetização de adultos: relato de uma abordagem com unidades temáticas", en: *Leitura: Teoria e Prática*, núm. 39, vol. 20. Campinas, pp. 76-81.
- Alvarenga, Márcia Soares de (2002). "*A construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: 'usos' e 'abusos' do pensamento freireano*. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).

- Amazonas, Uilma Rodrigues de Matos (2001). "Algumas pistas para a educação de jovens e adultos nas diretrizes curriculares nacionais", en: Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste. São Luis, 6 p.
- André, Carminda Mendes, Kathia Maria Ayres de Godoy (2001). "Núcleo temático, alfabetização e capacitação: uma experiência em processo, alfabetização e artes", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 9-18.
- Bezerra, Áurea, Leila Loureiro y Salette Maldonado (2001). "Álbum cultural do Recife: a utilização de imagens como objeto de leitura", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 99-107.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2003). "Histórias do Mova e do Seja: sobre quem faz as perguntas e com quem se busca as respostas", en: Carlos Rodrigues Brandão. *A pergunta a várias mãos*. São Paulo: Cortez, pp. 259-310.
- Cardoso, Maurício (2000). "Ensino de historia em três tempos", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 9, marzo. São Paulo, pp. 35-47.
- Carvalho, Dione Lucchesi de (2001). "A leitura do texto escrito e o conhecimento matemático", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 89-98.
- Carvalho, Waldenia Leão de Carvalho (2001). "Ética na escola: um estudo da moral com alunos de EJA", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 8 p.
- Fartes, Vera Lúcia Bueno (2002). "Trabalhando e aprendendo: Adquirindo qualificação em uma indústria de refino de petróleo", en: *Educação e Sociedade*, núm. 78, vol. 23, abril, pp. 225-254.
- Fávero, Osmar y Sonia Maria Rummert (2000). "Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e adultos, NEDEJA", en: *Educação em Revista*, núm. 32, diciembre. Belo Horizonte, pp. 177-186.
- Fontebasso, Maria Rosa (2000). "Mudanças na educação através de contínuos (re) começos uma experiência na educação de jovens e adultos", en: *Educação e Cidadania*, vol. 3. Porto Alegre, pp. 81-94.
- Gadotti, Moacir (2004). *Formação de educadores sociais: projeto Jovem Paz: construção intercultural da paz e da sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Galvão, Ana Maria de Oliveira (2001). "Experiências de leitores e ouvintes de folhetos de cordel", en: *Alfabetização e cidadania*, núm. 12, julio. São Paulo, pp. 19-28.
- Moll, Jaqueline y Nilton Bueno Fischer (2000). "Educação, trabalho e renda: a UFRGS e as ações com jovens e adultos", en: *Educação em Revista*, núm. 32, diciembre. Belo Horizonte, pp. 187-195.

- Moraes, Carmen Sylvia Vidigal (2000). "Ações empresariais e formação profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial", en: *São Paulo em Perspectiva*, núm. 2, vol.14, abril-junio, pp. 82-100.
- Oliveira, Ramon de (2003). "Empresariado industrial e a educação profissional brasileira", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 29, julio-diciembre, pp.249-263.
- Padilha, Paulo Roberto (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Paula, Valéria de (2001). "Jogo do Livro discute o letramento literário", en: *Presença Pedagógica*, núm. 42, vol. 7, noviembre-diciembre. Belo Horizonte, pp. 76-82.
- Pochmann, Marcio (2004). "Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?", en: *Educação e Sociedade*, núm. 87, vol. 25, mayo-agosto, pp. 383-399.
- Segnini, Liliana Rolfsen Petrilli (2000). "Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente", en: *São Paulo em Perspectiva*, núm. 2, vol. 14, abril-junio, pp. 72-81.
- Silva, Eduardo Jorge da (2001). "A experiência da avaliação da aprendizagem na EPJA", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 9 p.
- Silva, Valdenice Leitão da (2001). "Atitudes no currículo de educação de jovens e adultos", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 12 p.
- Silva, Valdenice Leitão da y Carlos Eduardo Ferreira Monteiro (2000). Currículo e educação de jovens e adultos: abordando a cidadania. Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [http://www.açãoeducativa.org.br/ph\\_1606/pdf/anped44.pdf](http://www.açãoeducativa.org.br/ph_1606/pdf/anped44.pdf).
- Souza, Sandro Soares de (2001). "Eventos de letramento e portadores textuais: a educação de jovens e adultos sem terra no assentamento Che Guevara do MST (Ocara/CE)", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 11 p.

### ***Procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares***

- Aguiar, Alexandre; Leitão, Cleide (2001). "Almanaque do aluno: leitura, formação e cultura", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 111-123.
- Arcoverde, Maria Divanira de Lima (2002). "Inserção do sujeito no mundo da escrita", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 2, vol. 2, enero-junio. São Paulo, pp. 83-91.
- Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis (2001). "Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem", en: *Educação e Sociedade*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre, pp. 339-354.
- \_\_\_\_\_ (2001). "Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).



- Infante R., Maria Isabel (2001). "Educação e capacitação permanente", en: Vera Maria Masagão Ribeiro. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2003, pp.115-122.
- Moura, Tânia Maria de Melo (2004). "'Conteúdos' e 'competências básicas' adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Paiva, Jane (2001). "Teleducação, televisão e desenvolvimento da leitura", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 65-73.
- Parreiras, Patrícia Conceição (2001). "Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Pereira, Maria Luiza Alvarez (2001). "Excluídos da escrita escolar: outras razões para o João(zinho) não saber escrever. Educação", en: *Sociedade e Culturas*, núm.15. Porto, pp. 99-115.
- Porto, Zelia Granja y Rosângela Tenório de Carvalho (2000). "Educação matemática na educação de jovens e adultos: sobre aprender e ensinar conceitos. Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: <http://168.96.200.17/ar/libros/Anped/1818T.PDF>.
- Queiroz, Marinaide Lima (2002). "Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Reis, Maria da Conceição Ferreira (2003). "Estratégias retóricas, linguagem matemática e inclusão cultural na educação de jovens e adultos. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de Caldas", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Santos, Maria Alice de Paula (2000). "Desafio do ensino de História para a educação de jovens e adultos", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 9, marzo. São Paulo, pp. 23-34.
- Silva, Rita de Cássia Cuervelo da (2001). "Necessidades de aprendizagem dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 10 p.
- Soares, Leôncio Jose Gomes (2001). "As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 201-224.
- Toledo, Maria Elena Roman de Oliveira (2001). "As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- \_\_\_\_\_ (2002). "Numeramento, metacognição e aprendizagem matemática de jovens e adultos. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

Vóvio, Claudia Lemos (2000). "Impactos da escolarização: pesquisa sobre a produção de textos em educação de jovens e adultos. 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Wanderer, Fernanda (2001). "Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

### **Material didático**

Vóvio, Claudia Lemos (2001). "Viver, aprender: uma experiencia de produção de materiais didáticos para jovens e adultos", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 125-135.

Paiva, Jane, Cláudia Lemos Vóvio y Cida Fernandes (2001). "Bibliotecas para programas de educação de jovens e adultos: três olhares", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 12, julio. São Paulo, pp. 67-78.

Souza, João Francisco de (2001). "Material didático do NUPEP para a educação de jovens e adultos", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp.137-149.

### **Inclusión digital**

Alves, Evandro (2001). "Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.anped.org.br*.

## **Políticas públicas de educación de jóvenes y adultos**

### **Historia de la educación de jóvenes y adultos**

Fávero, Osmar (2004). "Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil", en: Inês Barbosa de Oliveira y Jane Paiva (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 13-28.

Jaccoud, Vera (2000). "Viver e lutar: a construção do Movimento de Educação de Base-MEB (1955-1964)", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 9, marzo. São Paulo, pp. 61-74.

Pereira, Gaetana de Brito Palladino y Luziê Maria Fontenele Gomes (2002). "EJA: uma caminhada... um projeto em construção", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 2, vol. 2, enero-junio. São Paulo, pp. 21-50.

***Políticas públicas recientes de la educación de jóvenes y adultos***

- Beisiegel, Celso de Rui (2000). "Questões de atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados", en: *Educação em Revista*, núm. 31, junio. Belo Horizonte, pp. 7-19.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2005). "Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica", en: *Cadernos de Pesquisa*, núm.124, vol. 35, enero-abril, pp.11-32.
- Deluiz, Neise (2005). "A atuação das centrais sindicais nas políticas de educação de jovens e adultos. 28a Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.anped.org.br*.
- Di Pierro, Maria Clara (2001). "Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre, pp. 321-337.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil", en: *Educação e Sociedade*, núm. 92, vol. 26, pp.1115-1139.
- Di Pierro, Maria Clara, Orlando Joia y Vera Masagão Ribeiro (2001). "Visões da educação de jovens e adultos no Brasil", en: *Cadernos CEDES*, núm. 55, vol. 21, noviembre. Campinas, pp. 58-77.
- Frigotto, Gaudêncio, Maria Ciavatta y Marise Ramos (2005). "A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido", en: *Educação e Sociedade*, núm. 92, vol. 26, pp.1087-1113.
- Haddad, Sergio (2001). "A educação continuada e as políticas públicas no Brasil", en: Vera María Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 191-199.
- Haddad, Sérgio y Maria Clara Di Pierro (2000). "Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos", en: *São Paulo em Perspectiva*, núm.1, vol. 14, enero-marzo, pp. 29-40.
- Haddad, Sérgio y Maria Clara Di Pierro (2000). "Escolarização de jovens e adultos", en: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mayo-agosto. Campinas, pp. 108-130
- Moraes, Carmen Sylvia Vidigal; Lopes Neto, Sebastião (2005). "Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional", en: *Educação e Sociedade*, núm. 93, vol. 26, septiembre-diciembre, pp.1435-1469.
- Pagano, Ana (2001). "Ataque neoliberal al sistema educativo", en: *Desafios urbanos*, núm. 32, vol. 7, diciembre-enero. Cordoba, pp. 22-26.
- Ventura, Jaqueline Pereira (2002). "O Panflor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. 25a Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

**Alfabetización**

- Barbosa, Maria Lucia Victor y Joaquim de Medeiros Neto (2001). "Unopar nos caminhos da alfabetização", en: Revista do Programa Alfabetização Solidária, núm.1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 29-39.
- Beisiegel, Celso de Rui (2001). "A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil", en: Dalila Andrade Oliveira (org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
- Borges, Íris Odete (2003). "Analfabetismo Zero", en: Presença Pedagógica, núm. 49, vol. 9, enero-febrero. Belo Horizonte, pp. 5-11.
- Ferraro, Alceu Ravanello (2002). "Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos?", en: *Educação e Sociedade*. Campinas, núm. 81, vol. 23, diciembre, pp. 21-47.
- Paiva, Vanilda (2001). "Campanha de alfabetização da UNE (MPA, 1960-1964) e seu desdobramento no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), en: *Contemporaneidade e Educação*, núm. 10, vol. 6, agosto-diciembre. Rio de Janeiro, pp. 199-212.
- Ribeiro, Vera Maria Masagão (2001). "A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 45-62.
- \_\_\_\_\_ (2001). "Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo. 24a Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.Anped.org.br](http://www.Anped.org.br).
- \_\_\_\_\_ (2000). "Promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos", en: *Educação em Debate*, núm. 2, vol. 3, junio. Mauá, pp. 45-54.
- Ribeiro, Vera Masagão, Claudia Lemos Vóvio y Mayra Patrícia Moura (2002). "Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional", en: *Educação e Sociedade*, núm. 81, vol. 23, diciembre. Campinas, pp. 49-70.

**Enseñanza regular Nocturna**

- Ananias, Mauricéia (2000). "Propostas de educação popular em Campinas: 'as aulas noturnas'", en: Cadernos CEDES, núm. 51, vol. 20, noviembre, pp. 66-77.
- Coelho, Edna Ferreira y Ênio José Serra Santos (2000). "Repensando o ensino regular noturno como escola para jovens e adultos trabalhadores: a experiência da rede municipal de Angra dos Reis", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 10, noviembre. São Paulo, pp. 19-28.

**Políticas municipais de educación**

- Iokoi, Zilda Maria Gricoli (2001). "Alfabetização de crianças, jovens e adultos no município de Diadema", en: *Estudos Avançados*, núm. 42, vol. 15, mayo-agosto. São Paulo, pp. 187-200.

- João Carlos, Erenildo (2001). "A formação do discurso sobre a educação de jovens e adultos no município de João Pessoa na década de 90", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 11 p.
- Moll, Jaqueline (2002). "Políticas Municipais de educação fundamental de jovens e adultos no Rio Grande do Sul: tendências dos anos 90. 25a Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.
- Sales, Sandra Regina (2001). "MOVA: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de sua historia no Rio de Janeiro", en: Vera Maria Masagão Ribeiro (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, pp. 177-188.
- Santos, José Jackson Reis do, Lolita Maria de Oliveira y Maria Helena de Oliveira (2001). "Difícil de travessia de um programa de alfabetização de jovens e adultos para a construção e implementação do projeto-pedagógico no município de Tucano-Bahia", en: *Espaço Pedagógico*, núm. 2, vol. 8, diciembre. Passo Fundo, pp. 43-52.
- Terzi, Sylvia Bueno (2001). "Experiência em Inhapi e Olho d'Água do Casado, AL", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 143-153.
- Vieira, Maria Clarisse y Selva Guimarães Fonseca (2000). "Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90). 23a Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: <http://168.96.200.17/ar/libros/Anped/1819T.PDF>.

### **Financiamiento**

- DI Pierro, Maria Clara (2000). "O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no periodo 1985-1999. 23a Reunião Anual da Anped Caxambu, en: <http://www.açãoeducativa.org.br/ph1606/pdf/anped38.pdf>.
- Menezes, Janaina, Rosana Gemaque y Telma Guerreiro (2000). "Impactos do Fundef na composição das matriculas no Estado do Pará. Caxambu, 23a Reunião Anual da Anped", en: <http://www.açãoeducativa.org.br/ph1606/pdf/Anped12.pdf>.

### **Educación en el campo**

- Azevedo, Alessandro Augusto (2002). Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do Pronera no Rio Grande do Norte. 25a Reunião Anual da Anped, Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.
- Barreto, Sônia Pereira (2005). A experiência de trabalhadores rurais no Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável: oferta do Estado e aprendizado da fala. 28a Reunião anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

- Damasceno, Maria Nobre y Bernadete Beserra (2004). "Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 1, vol. 30, enero-abril, pp. 73-89.
- Holanda, Maria Iolanda Maia (2001). "A Educação no campo: dilemas e perspectivas da Educação de jovens e adultos", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 11 p.

## Educación popular

### *Educación para la ciudadanía*

- Alvarenga, Márcia Soares de (2003). "Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária. 26a Reunião anual da Anped. Poços de Caldas", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Arroyo, Miguel (2001). "Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 11, abril, São Paulo, pp. 9-20.
- Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda y Luiz Antônio Ferraro Jr. (2002). "Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa)", en: *Educação e Sociedade*, núm. 81, vol. 23, diciembre, pp. 161-190.
- Fantin, Maristela (2000). "Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Mendonça, Josailton Fernandes de (2001). "Alfabetização e Cidadania: o papel da alfabetização de adultos na construção da cidadania emancipatória", en: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, núm. 1, vol. 1, julio-diciembre. São Paulo, pp. 65-75.
- Nascimento, Antônio Coelho de Souza y João Martinelli (2002). "Educação de jovens e adultos inclusão e cidadania", en: *Cadernos de Cultura e Educação*, núm. 11, vol. 3, enero-marzo. Mauá, pp. 10-12.
- Ribeiro, Marlene (2002). "Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 28, julio-diciembre, pp. 113-128.
- Ribeiro, Simone França y Rosemary Dore Soares (2002). "Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas. 27ª Reunião anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- Severino, Antônio J. (2000). "Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico", en: *São Paulo em Perspectiva*, núm. 2, vol. 14, abril-junio, pp. 65-71.
- Sobral, Fernanda A. da Fonseca (2000). "Educação para a competitividade ou para a cidadania social?", en: *São Paulo em Perspectiva*, núm. 1, vol. 14, enero-marzo, pp. 3-11.

Streck, Danilo R. y Edla Eggert (2000). "Mediações pedagógicas na Implantação do orçamento participativo no Estado do Rio Grande do Sul: alguns deslocamento na Educação popular. 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.anped.org.br*.

***Participación de los movimientos sociales en la educación de jóvenes y adultos***

Deluiz, Neise, Wânia Regina Coutinho Gonzalez y Victor Novicki (2005). "Sociedade civil e as políticas de Educação de jovens e adultos: a Atuação das ONGs no Rio de Janeiro. 28ª Reunião anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Caldart, Roseli Salete (2000). "A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Carvalho, Sandra Maria Gadelha de (2001). "Caminhos diversos na Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 9 p.

Dal Ri, Neusa Maria y Candido Giraldez Vieitez (2004). "A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro", en: *Educação e Sociedade*, núm. 89, vol. 25, septiembre-diciembre, pp.1379-1402.

Di Pierro, Maria Clara (2000). "Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação: uma organização não governamental na investigação em educação de jovens e adultos", en: *Educação em Revista*, núm. 32, diciembre. Belo Horizonte, pp. 139-148.

Furtado, Eliane Dayse (2001). "O desafio de refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos no Pronera. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Ireland, Timothy D. (2000). "Historia recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil a luz do contexto internacional", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 9, marzo. São Paulo, pp. 9-22.

Rodrigues, Nádía (2000). "Mimeógrafo e articulação: tecendo a Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora do Brasil (1986-89)", en: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 10, nov. São Paulo, pp. 63-86.

Silva, Rita de Cássia Curvelo da (2001). "As aprendizagens escolares como objeto do desejo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem-Terra. 24ª Reunião Anual da Anped, Caxambu", en: *www.Anped.org.br*.

Scocuglia, Afonso Celso y Timothy D. Ireland (2000). "Prática de pesquisa no campo paraibano da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular", en: *Educação em Revista*, núm. 32, diciembre. Belo Horizonte, pp. 165-175.

- Sousa, Maria do Socorro Lages de Carvalho (2001). "A educação de jovens e adultos dos assentamentos de reforma agrária no Piauí: uma avaliação segundo os educadores-monitores do PROEJAPI", en: *Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste*. São Luis, 11 p.
- Souza, Maria Antonia de (2002). "As relações entre o Movimento dos Sem-Terra e o estado: encontros e desencontros na educação de jovens e adultos dos assentamentos rurais", en: Dagnino, Evelina (org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, pp. 187-228.
- Souza, Maria Antônia de (2003). "Educação em assentamentos: relações (re)criadas no cotidiano do movimento social. 26ª Reunião anual da Anped. Poços de Caldas", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

## Diversidad

### *Diversidad en la educación de jóvenes y adultos*

- Boto, Carlota (2005). "A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos", en: *Educação e Sociedade* núm. 92, vol. 26, pp. 777-798.
- Cunha, Charles Moreira y Maria Clemência de Fátima Silva (2004). "A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão das identidade em sala de aula", en: Margareth Diniz y Renata Nunes Vasconcelos. *Pluralidade cultural e Inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, pp. 158-187.

### *Educación en el sistema de prisiones*

- Português, Manoel Rodrigues (2001). "Educação de adultos presos", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre, pp. 355-374.

## Género

- Almeida, Jane Soares de (2000). "Lutas femininas por educação, igualdade e cidadania", en: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 197, vol. 81, junio-abril. Brasília, p. 5-13.
- Silva, Edna Maria Lopes da (2000). "Educação da mulher, cidadania e 'empoderamento' político: uma articulação possível?", en: *Revista de Educação CEAP*, núm. 28, vol. 8, marzo-mayo, Salvador, pp. 23-32.
- Stromquist, Nelly P. (2001). "Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços", en: *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre. São Paulo, pp. 301-320.
- Zasso, Silvana Maria Bellé (2001). "A Formação da Professora na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu", en: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).



**Libros**

- Andrade, Marcia Regina e outros (org) (2004). *A educação na reforma agrária em perspectiva*. Brasília.
- Arroyo, Miguel Gonzalez, Roseli Salette Caldart y Mônica Castagna Molina (org.) (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Costa, Antonio Carlos Gomes da (2001). "Pedagogia da presença: da solidão ao encontro: introdução ao trabalho sócio-educativo junto a adolescentes em dificuldade". 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi. 140 p.
- Cunha filho, Jose Leão (org.) (2001). *MEB 40 anos: crônicas*. Brasília: MEB, 94 p.
- Diniz, Margareth; Vasconcelos, Renata Nunes (2004). *Pluralidade cultural e inclusão o na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Educador em Formação*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 187 p.
- Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis (2002). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autentica, 113 p. (Tendências em Educação Matemática; 5)
- Freire, Ana Maria Araújo (org.) (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paulo Freire. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Freire, Eunice; Amorim, Helio (2000). *Diretrizes: alfabetização e escolarização de jovens e adultos*. São Paulo: IBEAC, 103 p.
- Haddad, Sergio (coord.) (2000). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 123 p.
- Melo Neto, José Francisco de (2004). *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa, PB: Universitária.
- Moura, Ana Paula de Abreu Costa, Isabel dos Santos Oliveira y Sônia Maria Schneider (2000). "Educação de jovens e adultos: partilhando saberes e experiências", en: *Cadernos de Educação*, núm. 3. Rio de Janeiro: Cedac, 136p.
- Oliveira, Inês Barbosa de y Jane Paiva (orgs.) (2004). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 158 p.
- Paiva, Jane, Maria Margarida Machado y Timothy Ireland (2004). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: UNESCO/MEC, 210 p. (Coleção Educação para Todos).
- Piconez, Stela C. Bertholo (2002). *Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania*. Campinas: Papirus.
- Ribeiro, Vera Maria Masagão, (org.) (2001). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, Ação Educativa, 224 p.

- Soares, Leôncio (2002). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A.
- Soares, Suely Gali (2000). *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 120 p. (Questões da nossa época; 76).
- Souza, João Francisco de (org.) (2000). *A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo*. Recife: Nupep, 202 p.
- \_\_\_\_\_ (2000a). A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber: educação de jovens e adultos. Recife: Bagaco, NUPEP, 180 p. (Fundamentos da Educação; 1).
- Souza, João Francisco de y Zélia Granja Porto (orgs.) (2000b). *Educação popular: participação, exclusão na América Latina hoje*. Recife: NUPEP, RAAAB, UFPE, 117 p.
- Sposito, Marília Pontes (2001). O povo vai à escola luta pela expansão do ensino público em São Paulo. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Torres, Rosa Maria (2001). *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 104 p.



## **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil**

de Sergio Hadad

se terminó de editar en Pátzcuaro,  
México, el mes de agosto de  
2008. Traducción al castellano  
de Dora Reynaga. Revisión de  
la traducción, corrección de la  
versión castellana y cuidado  
de la edición de Margarita  
Mendieta. Diseño de portada  
e interiores y formación de  
Ernesto López Ruiz.