

A ação de governos locais na educação de jovens e adultos

Sérgio Haddad

Ação Educativa, São Paulo

A educação de jovens e adultos no Brasil

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

O Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passou por uma reforma educacional com conseqüências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição

do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional.

O principal instrumento da reforma foi a aprovação da emenda constitucional n. 14/1996, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que envolvia o poder público e os setores organizados da sociedade no esforço de erradicação do analfabetismo e universalização do 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 orçamentário com educação. A nova redação dada ao artigo 60 das Disposições Transitórias da Consti-

tuição criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida, em cada unidade federada, em um fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas dos governos estaduais e municipais proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino.¹

Nesse novo arranjo do regime de colaboração entre as esferas de governo, a União deveria cumprir a função supletiva e redistributiva, complementando os fundos daqueles estados cuja arrecadação não assegurava o valor mínimo por aluno ao ano, fixado anualmente em decreto presidencial com base na previsão da receita e das matrículas. Estados e municípios são obrigados a implementar planos de carreira para o magistério, a aplicar pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos, e a instituir conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais e representantes das famílias e dos professores.

No contexto fiscal e tributário brasileiro, o FUNDEF induziu à municipalização do ensino fundamental, e foi acionado com base na suposição de que o investimento mais eficaz dos recursos municipais nesse nível de ensino daria maior liberdade aos estados para investir no ensino médio, e à União, no ensino superior. Essa redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo, realizada sem uma ampliação dos recursos públicos para o setor, deixou larga margem de dúvidas sobre as possibilidades de seguir expandindo o sistema público de ensino de modo que atenda ao novo perfil demográfico da população e cubra os elevados déficits de vagas, reduzindo os dramáticos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional, e melho-

rando a qualidade da educação e as condições de trabalho do magistério.

A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a lei n. 9.424/96 recebeu vetos do presidente Fernando Henrique, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, 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.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento dos três outros segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da lei n. 9.424/96, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer pelos recursos públicos não utilizados pelo FUNDEF com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual. Como a cobertura escolar nesses dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 123).

O governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica por meio de propostas curriculares, quanto por sua política de indução à descentralização da EJA. O efeito desse processo foi o governo federal ampliar sua responsabilidade por programas nacionais de alfabetização, os governos municipais atuarem nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, e os governos estaduais assumirem os quatro últimos anos do fundamental, além do ensino médio.

Apesar dos efeitos perversos do FUNDEF, hou-

¹ Sobre a temática, ver Beisiegel (1997), Di Pierro (1991, 1996b), Haddad (1988, 1994, 1997a, 1997b), Haddad e Di Pierro (2000), Kruppa (1998) e Romão (1995).

ve algum crescimento das matrículas e os municípios acabaram sendo os maiores responsáveis pelo atendimento da demanda nos primeiros anos do ensino fundamental da EJA. Isso se deve à pressão por novos cursos, vinda da população, e à atitude de governos municipais que assumiram a temática com responsabilidade social e compromisso político. No entanto, muito longe ainda estamos de um atendimento que pudesse ser adequado ao desafio da implementação desse direito para jovens e adultos. Os dados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) de 2003 informavam que havia 31,8 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não haviam completado os quatro primeiros anos de estudos; desses, apenas 2,4 milhões estavam estudando. Os maiores de 15 anos que não tinham os quatro últimos anos do ensino fundamental totalizavam 30 milhões de pessoas, entre as quais somente 4,2 milhões estavam frequentando a escola. Ora, isso significa que, em 2003, 61 milhões de pessoas com mais de 15 anos não haviam conseguido concluir o ensino fundamental no Brasil – que é de direito de todos, independentemente da idade. Desse montante, apenas 6,6 milhões, pouco mais de 10%, estavam buscando completar a sua escolaridade (IBGE, 2003).

A verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não vêm conseguindo cumprir com a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. A descentralização de responsabilidade, se aproxima os serviços públicos da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer sua democratização ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, pode, ao mesmo tempo, reforçar as desigualdades no atendimento, ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto.²

² Estudos que tratam de políticas de educação de jovens e adultos dos estados, na década de 1990, são: Mattos (1992), sobre

Também vários governos municipais progressistas, a partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1990, passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário das experiências anteriores ao regime militar, período profícuo do debate sobre EJA na lógica da educação popular.³ O Movimento de Alfabetização (MOVA), modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área.

De qualquer maneira, tanto por imposição legal quanto por pressão da sociedade, os municípios têm tomado em suas mãos a responsabilidade política por atender essa população, oferecendo principalmente os anos iniciais da escolarização básica.

A imposição legal está definida nos marcos da Constituição de 1988 e das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96). A pressão social dá-se por diversos movimentos da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais, pressões de redes de atores comunitários e de famílias.⁴ Tais pressões algumas vezes foram canalizadas por meio de meca-

o Paraná; Haddad, Di Pierro e Freitas (1993), sobre São Paulo; Souza (1991), sobre o Piauí; Ribeiro (1983), sobre o Maranhão; Silva (1995), sobre Tocantins. A respeito de políticas municipais, ver: Camargo (1996), sobre São Paulo; Caserio (1996), sobre Bauru; Machado (1997), sobre Goiânia; Di Pierro (1996a), sobre Porto Alegre; Rosas (1996), Santos (1992), Silva (1994), sobre Recife; Souza (1994), sobre Santo André.

³ Sobre o tema, ver Barreto (1985); Barros (1995); Costa (1991); Fagundes (1982); Fávero (1984); Gê (1992); Germano (1982); Kreutz (1979); Oliveira (1992); Peixoto Filho (1986); Raposo (1985); Saldanha (1968); Wanderley (1984).

⁴ Sobre os fóruns de EJA, ver Soares (2004).

nismos participativos que ampliaram as formas de democracia representativa vigentes no país. Isso ocorreu, por exemplo, no caso da demanda por EJA contemplada no contexto do orçamento participativo em Porto Alegre (Pontual, 2000).

Premidos pelas dificuldades de financiamento produzidas pela implantação do FUNDEF, que deixou de lado a contagem dos alunos matriculados em programas de educação de jovens e adultos, os municípios, obrigados legalmente a ofertarem tal modalidade de ensino, acabam por utilizar diversos meios para financiar a sua implantação. Um deles foi repassar parte dos custos e das responsabilidades para a sociedade civil; outra foi mudar a caracterização da EJA, de forma que considerasse o curso como um programa regular, desconsiderando os limites de idade, e assim poder ser contemplado com a contagem das matrículas para os recursos do FUNDEF.

Os resultados de todos esses fatores têm sido a produção de uma diversidade de propostas e projetos, em um panorama multifacetado de ações que podem conter inovação e criatividade, mas que acabam por produzir uma dinâmica diferenciada em cada município, muitas vezes com pouca estabilidade institucional, afeita muito mais às condições que as produziram e menos à constituição de um sistema nacional.

A pesquisa sobre a ação de governos locais na educação de jovens e adultos

Quando buscamos investigar a ação de 66 municípios de seis regiões metropolitanas no campo da EJA, além de João Pessoa, na Paraíba, tínhamos como objetivo perceber o impacto na oferta pública municipal de dois movimentos contraditórios dos últimos 15 anos: por um lado, a conquista formal do direito dessa população à oferta escolar pública; por outro, os limites à expansão dessa oferta, condicionada pelas restrições de natureza financeira.⁵

⁵ Projeto Juventude, Escolarização e Poder Local, desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de

Os resultados aqui apresentados procuram construir um panorama quantitativo em EJA.⁶ Foram estudadas seis regiões metropolitanas: Porto Alegre, Florianópolis, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e a capital do estado da Paraíba – João Pessoa, totalizando 66 municípios. Nesse universo foram levantados 125 programas e projetos educacionais voltados ao atendimento de pessoas jovens e adultas, em levantamento realizado no ano de 2003, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de municípios e programas/projetos estudados

Regiões	Municípios	Números de programas/projetos
Porto Alegre	11	23
Florianópolis	4	4
São Paulo	6	15
ABC	7	13
Rio de Janeiro	20	37
Belo Horizonte	13	21
Goiânia	4	6
João Pessoa	1	6
Total	66	125

São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2003 e 2006, sob a coordenação de Marília Sposito e Sérgio Haddad. Em cada uma das regiões metropolitanas foram organizados grupos de pesquisa coordenados por pesquisadores de universidades públicas locais, a saber: São Paulo/ABC: Elmir de Almeida – Fundação Santo André; Rio de Janeiro: Osmar Fávero – Universidade Federal Fluminense (UFF); Belo Horizonte: Leôncio Soares – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); Florianópolis: Sonia Aparecida Branco Beltrame – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Porto Alegre: Jaqueline Moll – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Goiânia: Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás (UFG); João Pessoa: José Barbosa da Silva – Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁶ Depois do balanço quantitativo sobre a ação desses municípios na primeira fase da investigação, as equipes de trabalho realizaram estudos de casos sobre experiências locais que fossem significativas por suas singularidades, produzindo informações e análises que foram transformados em artigos a serem publicados em uma coletânea em 2007.

Características gerais dos programas/projetos

As informações levantadas em 2003, referentes ao universo dos programas/projetos, confirmam o que foi dito anteriormente: a escolarização de jovens e adultos, embora não seja uma política pública emergente, apresenta descontinuidade na sua implementação. Os programas e projetos renovam-se a cada nova gestão, mostrando que há menos um sistema de ensino e mais um atendimento que depende das contingências locais. Entre 117 programas que responderam à questão sobre o período de implantação, 48% tiveram início entre os anos de 2001 e 2003; 20% dos programas têm data de início entre 1998 e 2000; 18% entre 1993 e 1997, e apenas 8% entre 1969 e 1991. Em números absolutos, 48 programas/projetos foram implementados na gestão municipal de 2001-2004, e 69 no período anterior (1969 a 2000) (Tabela 2).

Tabela 2 – Implementação dos programas

Período	Número	Porcentagem
1969 a 1987	5	4
1989 a 1991	5	4
1993 a 1996	11	9
1997	11	9
1998	18	14
1999 a 2000	8	6
2001	22	18
2002	12	10
2003	25	20
Não respondeu	8	6
Total	125	100

Das 125 respostas obtidas referentes à fase de desenvolvimento dos programas/projetos, 82,4% indicam que eles estavam em fase de implementação e 10,4% em fase de avaliação (Tabela 3). Mais um sinal da pouca estabilidade do atendimento.

Tabela 3 – Fase atual dos programas

Fase atual dos programas/projetos	Número	Porcentagem
Implementação	103	82,4
Avaliação	13	10,4
Encerrado	5	4
Concepção	3	2,4
Não respondeu	1	0,8
Total	125	100

Um fato importante que aponta para a crescente responsabilidade pública municipal com a implantação de programas e projetos de EJA é que são suas equipes técnicas as principais responsáveis por ela. Em números absolutos, as equipes técnicas participaram da elaboração de 108 dos 125 projetos/programas, a sociedade civil esteve presente em 19, os governos de estados em oito, o governo federal também em oito, as universidades em dez, todas de maneira não-exclusiva. Há ainda a participação de outros organismos públicos na elaboração de oito programas, consultorias de pessoa física ou jurídica atuaram em dois, e na categoria “Outros” temos 25 participações (Tabela 4). Apesar dessa significativa presença das equipes técnicas elas não participaram da elaboração de 13,6% dos projetos/programas implementados no município, acolhendo propostas de outras instâncias.

Quando os programas são de “autoria” de outras esferas de governo, o poder local assume a tarefa de mero executor. A esse respeito, cabe investigar quais os resultados alcançados por programas/projetos concebidos, por exemplo, em âmbito federal, com o objetivo de serem implementados indistintamente em municípios com realidades diferenciadas. Cabe investigar também o impacto de programas produzidos no âmbito local e o quanto as realidades locais são fatores significativos na melhoria da qualidade desses programas.

Outro dado relevante é a pequena participação das universidades na elaboração dos projetos, com presença apenas em 6% no total. Esses dados confirmam outros estudos já realizados, que demonstram a ainda pequena presença das instituições de ensino superior na EJA, tanto em pesquisas quanto em extensão e ensino.⁷ Recentemente, o programa Alfabetização Solidária vem envolvendo as instituições de ensino superior em processos de formação e avaliação, produzindo como consequência uma aproximação sobre o tema. Programas como o MOVA, por suas

⁷ Ver, particularmente, Haddad (1987, 2002).

características inovadoras, tornaram-se material de pesquisa para a elaboração de dissertações e teses.

Tabela 4 – Participação na elaboração do programa/projeto

Instâncias	Número	Porcentagem
Equipes técnicas	108	61
Sociedade civil	19	11
Governos de estado	8	4
Governo federal	8	4
Universidades	10	6
Outros	25	14
Total	178	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Há ainda outra forma de participação de outros atores sociais, que está relacionada não à elaboração, mas à execução dos programas. Esse aspecto pode ser parcialmente apreendido a partir da verificação dos espaços utilizados para a realização das ações de EJA. Diante dessa indagação, que permitia múltipla escolha nas respostas, os resultados apresentam dados de natureza distinta, conforme se vê na Tabela 5. Ainda que a sala de aula seja o espaço mais utilizado (37,72%) pelos projetos, há referências bastante consideráveis à utilização de espaços como igrejas (13,84%), associações de moradores (11,07%), outros espaços culturais (10,38%) e bibliotecas públicas (9%).

Tabela 5 – Espaços utilizados na realização do programa/projeto

Espaços	Número	Porcentagem
Salas de aula	109	37,72
Igrejas	40	13,84
Associações de moradores	32	11,07
Outros espaços culturais	30	10,38
Bibliotecas públicas	26	9,00
Empresas	16	5,54
Repartições do poder público	12	4,15
Residências particulares	11	3,81
Outros	8	2,77
Prédios alugados	2	0,69
Outras entidades privadas	2	0,69
Sindicatos	1	0,35
Total	289	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Conforme já verificado em estudo anterior (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, às iniciativas de alfabetização, pois os cursos se desenvolvem majoritariamente nas salas de aula dos prédios escolares. Essa forma de parceria tem sido interpretada de diferentes maneiras. Do ponto de vista da institucionalidade da EJA, é um sinal claro da forma precária como suas políticas são implementadas. Em contrapartida, do ponto de vista de aproximação com as comunidades, muitos educadores defendem essa estratégia como momentos importantes de seu engajamento em programas e projetos, argumentando que 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 do que para participar na concepção do projeto.

Dirigentes

Entre os gestores dos projetos,⁸ 81% dos entrevistados eram coordenadores; os demais ocupavam cargos variados, de acordo com a estrutura organizacional da prefeitura em questão. Em alguns casos, sobretudo nos municípios de médio e pequeno porte, não existe coordenação específica para EJA porque não há órgão ou instância para essa modalidade de ensino. Esses dados apontam para uma relativa institucionalidade desses programas. Outro dado que confirma tal tendência é o fato de 73% dos programas terem sido submetidos e aprovados pelo conselho estadual ou municipal de educação.

A maioria dos entrevistados (52%) ocupava o cargo há pelo menos três anos; 27% há menos de um

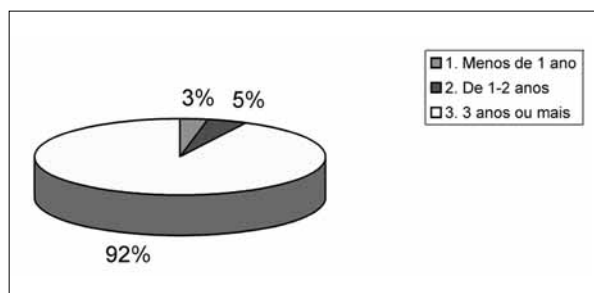
⁸ Os dados aqui apresentados referem-se ao universo parcial dos municípios pesquisados. São baseados nas respostas de gestores de EJA de 37 municípios, que identificaram 66 projetos/programas. No entanto, nem todos os itens foram respondidos pela totalidade dos gestores e, em outros casos, as questões comportavam múltiplas escolhas, o que justifica a diversidade verificada no número absoluto das respostas.

ano, e 18% exerciam a função entre um e dois anos (Tabela 6). Tendo em vista que os questionários foram aplicados no segundo semestre do terceiro ano de mandato (2003), constata-se tendência à estabilidade e possibilidade de continuidade nas iniciativas de escolarização de jovens e adultos, pelo menos no que se refere à manutenção dos responsáveis imediatos, inclusive entre diferentes gestões.

Tabela 6 – Tempo em que ocupa o cargo

Período	Número	Porcentagem
Menos de 1 ano	18	27
De 1-2 anos	12	18
3 anos ou mais	34	52
Não respondeu	2	3
Total	66	100

Gráfico 1 – Tempo que atua na área

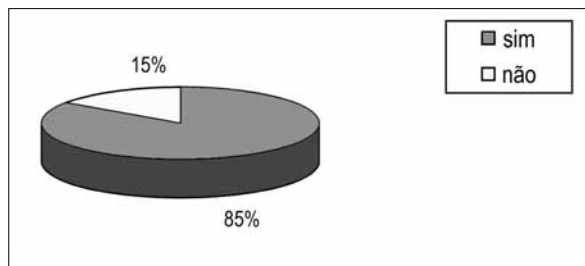


Outro aspecto relevante quanto ao perfil funcional dos gestores está relacionado à sua experiência no trabalho com EJA. Conforme o Gráfico 1, 92% dos entrevistados respondentes atuavam na área há mais de 3 anos; 5%, entre um e dois anos; e 3% têm menos de um ano de experiência. Essas informações confirmam a tendência à estabilidade nas ações.

Capacitação dos agentes

A formação dos agentes responsáveis pela execução dos programas/projetos é uma preocupação constante dos gestores, conforme demonstra o Gráfico 2, que indica a capacitação desses quadros em 85% dos casos analisados. Em números absolutos, isso significa que, em 57 dos 66 projetos/programas que responderam a esse quesito, os agentes participam de algum tipo de capacitação, e em nove (15%) deles, não.

Gráfico 2 – Capacitação dos agentes



Organização

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 dessa modalidade. Apenas 5,62% das iniciativas estão voltadas ao ensino médio e 1,61% são cursos profissionalizantes, pós-ensino médio (Tabela 7).

Esses dados demonstram a mesma tendência do ensino regular, decorrente das orientações legais, pelas quais o município tem papel preponderante no atendimento do ensino fundamental, particularmente no seu primeiro segmento. Para o caso da alfabetização, os dados demonstram também a crescente presença dos municípios ante as tradicionais campanhas centralizadas em âmbito federal.

Segundo o Censo Escolar 2005 (Brasil, 2006), na EJA os governos estaduais são responsáveis por 38,3% das matrículas no ensino fundamental e os governos municipais respondem por 59,7%. Já no ensino médio a situação se inverte, os estados respondendo por 84,1% das matrículas e os municípios por 3,5%. Para os dois níveis, a presença da iniciativa privada é minoritária, embora com dimensões diferenciadas: no ensino fundamental apenas 1,9% das matrículas são de escolas particulares, e no ensino médio, 12,3%. Pode-se verificar que o baixo poder aquisitivo dos alunos do ensino fundamental de EJA é fator limitante ao avanço da iniciativa privada.

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. Essa tradição constituiu-se a partir da

idéia de que jovens e adultos devem frequentar cursos com tempo menor do que aquele do ensino regular. Dois fatores costumam fundamentar tal característica. O primeiro deles é aquele que justifica o tempo menor para que o jovem e o adulto possam recuperar o tempo perdido; portanto, devem realizar o curso de forma mais rápida. 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.

Tabela 7 – Nível de atendimento

Nível/Etapa de EJA atendida	Número	Porcentagem
Alfabetização	86	34,54
1º segmento do ensino fundamental	81	32,53
2º segmento do ensino fundamental	64	25,70
Ensino médio	14	5,62
Profissionalizante, pós-médio	4	1,61

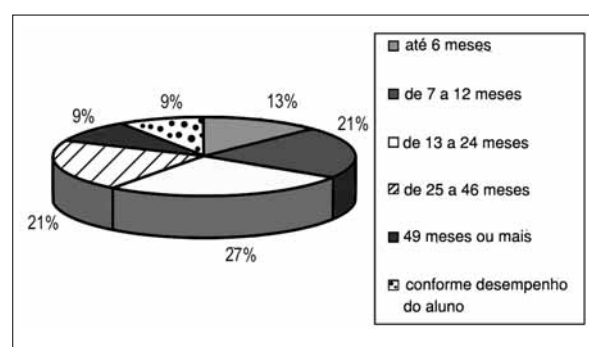
Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

No caso desta pesquisa, como apresentado no Gráfico 3, o tempo médio necessário para a conclusão do curso na maior parte das iniciativas (27%) é de 13 até 24 meses. Apesar de serem dados preliminares, e ser necessário o cruzamento dos dados das modalidades de cursos com etapas e tempo para cada etapa, é interessante observar que a imensa maioria das iniciativas requer mais de seis meses para a conclusão. Tendo em vista que 67% desses programas/projetos estão voltados para a alfabetização e 1º segmento do ensino fundamental, essa informação é bastante valiosa para ser considerada no debate em torno do tempo necessário para o letramento de jovens e adultos, sobretudo relacionado às denominadas “campanhas de alfabetização” ou programas que prometem “erradicar” o analfabetismo no país em poucos meses.

De fato, a tradição das campanhas tem sido a de organizar cursos rápidos que apenas iniciam e sensibilizam para o trabalho escolar. A fixação dos resultados e o desenvolvimento de uma cultura de letramento e escolarização exigem a continuidade dessa primeira etapa em processos escolares de mais longo prazo. Pes-

quisas têm demonstrado que o tempo médio necessário para a aquisição do domínio da leitura e da escrita no Brasil equivale ao 5º ano do ensino fundamental (Ribeiro, 2003). Um processo mais longo e institucionalizado só pode ser realizado pela escola pública, por sua universalidade, o que implica um sistema nacional que possa estabelecer continuidades e padrões para o desenvolvimento de uma escolaridade comprometida com a aprendizagem dos jovens e adultos.

Gráfico 3 – Tempo médio de conclusão do curso



Incentivo e continuidade na escolarização

A ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que frequentam as diversas etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. Isso também é provocado pelo fato de a maioria dos programas federais de alfabetização ter sido desenvolvida sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes provocando o retrocesso, e até a não-fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas. O mesmo pode ocorrer entre as estruturas municipais e as estaduais.

A maioria dos entrevistados (70%) afirmou que o município desenvolve política de encaminhamento ou de integração para garantir a continuidade da escolarização dos educandos que participaram dos programas/projetos; 29% responderam que não. É preocupante o fato de os sistemas públicos municipais não terem essa atenção para todos os alunos.

Outro elemento importante é a evasão escolar, reconhecidamente elevada em programas de EJA, em

função não só de fatores internos aos processos de ensino-aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, mas também por fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos alunos. Para superar tais dificuldades, é importante que ocorram incentivos à permanência dos alunos.

Aproximadamente 76% dos entrevistados informaram 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%) (Tabela 8).

Tabela 8 – Políticas de incentivo à escolarização

Tipo de política de incentivo à escolarização	Número	Porcentagem
Carteira de estudante	37	23
Vale-transporte	26	16
Vale-alimentação	20	12
Bolsa de estudo	17	10
Reserva de vagas	15	9
Material didático gratuito	15	9
Projetos sociais de renda mínima	5	3
Outros	5	3
Combate à evasão	5	3
Uniforme	4	2
Transporte	4	2
Merenda	3	2
Núcleos de bairros onde os estudantes residem	1	1
Encaminhamento para o mercado de trabalho	1	1
Repasse de verbas	1	1
Não respondeu	3	2
Total	162	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Recursos didáticos

Os livros didáticos fornecidos pelo MEC constituem-se no material mais utilizado nos programas/projetos verificados neste trabalho, tendo sido citados em 25% dos casos (Tabela 9). O mais importante, e de maior distribuição nacional, é o livro *Viver e aprender*, produzido pela Ação Educativa. Em quantidade muito próxima (23,84%) estão os materiais elabo-

borados pelas equipes técnicas locais. Surpreende, no entanto, que a mesma proporção de programas/projetos (23,84%) não utilizem livros didáticos. Nesses casos, é de se supor que os educadores se utilizam 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.

Há uma forte cultura na EJA para que os materiais possam ser produzidos no contexto da própria experiência, baseados nas necessidades de aprendizagem dos seus educandos. Nesse sentido, as informações coletadas não parecem refletir essa realidade.

Tabela 9 – Materiais didáticos

Materiais didáticos	Número	Porcentagem
Livros didáticos do MEC	43	25,00
Materiais elaborados por equipe técnica da secretaria	41	23,84
Não são utilizados livros didáticos	41	23,84
Outros	22	12,79
<i>Viver e aprender</i>	9	5,23
Livros do Telecurso	8	4,65
Outros livros didáticos	5	2,91
Não respondeu	3	1,74
Total de citações	172	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Em 74% dos casos, educadores e educandos utilizam algum tipo de material didático no processo de ensino-aprendizagem. Vídeos, jornais e revistas são os outros recursos didáticos utilizados nos programas/projetos, conforme demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 – Outros recursos didáticos utilizados

Recursos didáticos	Número	Porcentagem
Revistas	106	18,6
Jornais	105	18,4
Vídeos	112	19,6
Telecurso	9	1,6
Laboratórios	27	4,7
Equipamentos de esportes	18	3,2
Programas de TV	32	5,6
Atividades extraclasse	82	14,4
Biblioteca	71	12,4
Outros	9	1,5
Total de citações	571	100

Obs.: Questão de múltipla escolha, descontados os não respondentes. Número base: 125 programas/projetos.

Sistema de avaliação e progressão

Os educandos são submetidos a alguma forma de avaliação em 97% dos programas e projetos. De maneira geral, observou-se o emprego de mais de um instrumento de avaliação. Os mais frequentes ainda são as provas (22,1%), seguindo-se os trabalhos (20,5%), e depois a auto-avaliação (16%), frequência (15,2%), seminários (8,3%) e comportamento (7,7%), conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Sistemas de avaliação

Sistemas de Avaliação	Número	Porcentagem
Prova	83	22,1
Trabalho	77	20,5
Auto-avaliação	60	16,0
Frequência	57	15,2
Seminários	31	8,3
Comportamento	29	7,7
Acompanhamento feito pelo educador	17	4,5
Participação do aluno/ envolvimento	10	2,7
Outros	7	1,9
Reuniões conselhos classe/ conselhos pedagógicos	3	0,8
Não forneceu dados	1	0,3
Total	375	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Tabela 12 – Progressão

Modalidades de progressão	Número	Porcentagem
Prova	44	35,2
Acompanhamento do monitor	10	8,0
Decisão coletiva com educadores/educandos e equipe técnica	10	8,0
Trabalho	9	7,2
Outra	6	4,8
Participação em sala de aula	6	4,8
Auto-avaliação	3	2,4
Frequência	2	1,6
Não responderam	35	28,0
Total	125	100

Ao final do curso, 78% das iniciativas relacionadas concedem certificação, mais um sinal de institucionalização dos programas, condição importante para a continuidade dos estudos. Sobre a progressão dos educandos, a opção “Prova” foi respondida por 35,2%

dos entrevistados, seguida por acompanhamento feito pelo monitor (8%) e decisão coletiva com educadores/educandos e equipe técnica (8%) (Tabela 12). Nesse aspecto, os programas de EJA demonstram incorporar processos tradicionais de avaliação e de instrumentos voltados à promoção dos alunos de uma série para outra, como as provas, mas também outros processos de avaliação continuada.

Conformação do programa/projeto

A maior parte dos programas/projetos (57%) está articulada com outra iniciativa do mesmo órgão gestor – secretaria de educação, por exemplo –, ou de outro órgão no âmbito da administração municipal, ou com outro município, ou ainda com outra instância de governo. Isso equivale a dizer que apenas 43% desses programas/projetos se desenvolvem isoladamente, sem qualquer atividade conjunta. Isso pode significar que atividades conjuntas dos programas/projetos de EJA com atividades voltadas ao mercado de trabalho, ou programas de saúde, ou capacitação para algum tipo de empreendedorismo, normalmente recomendáveis para programas dessa natureza, não estão disponíveis para parte dos alunos.

Avaliação dos programas

A grande maioria (87%) dos programas/projetos é submetida a alguma forma de avaliação, sendo a mais comum os seminários internos (34,4%), seguida pela opção “outras” (15,9%), avaliação institucional interna no próprio governo (14,8%) e aplicação de questionários aos educandos (14,3%) (Tabela 13).

A avaliação é fator necessário, se considerarmos a sempre pequena experiência e estabilidade dos programas de EJA, exigindo sempre o acompanhamento mais sistemático e próximo das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Já o registro, a sistematização e a disseminação da experiência são práticas adotadas em 70% das iniciativas aqui relacionadas, variando, contudo, a maneira de realizá-las. A utilização de *folders* é a mais

comum (20%), seguida de divulgação em jornais (16,7%), vídeos (15%), entre outras, conforme demonstra a Tabela 14.

Tabela 13 – Avaliação dos programas

Formas de acompanhamento/avaliação	Número	Porcentagem
Seminários internos	65	34,4
Outras	30	15,9
Avaliação institucional	28	14,8
Aplicação de questionários	27	14,3
Consultoria externa	23	12,2
Reuniões/estudos de grupos	10	5,3
Visitas/entrevistas	6	3,2
Total de indicações	189	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Tabela 14 – Formas de registro das atividades

Formas de registro	Número	Porcentagem
Folder	48	20,0
Jornal	40	16,7
Vídeos	36	15,0
Página na Internet	27	11,3
Boletim	25	10,4
Rádio	22	9,2
Outros	19	28,8
Revista	17	25,7
Livros	17	7,1
Relatórios	8	3,3
Filmes	5	2,21
Total	264	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Financiamento dos programas/projetos

Os dados da Tabela 15 revelam que a EJA é predominantemente financiada com recursos municipais. No entanto, cabe salientar a baixa incidência de respostas a essa questão.

De maneira geral, os gestores limitam-se a afirmar a inexistência de rubrica orçamentária específica para essa modalidade em âmbito municipal; em alguns casos, informam apenas os recursos destinados aos cursos de alfabetização, geralmente feitos em parceria com organizações da sociedade civil. A invisibilidade das fontes de financiamento é uma questão muito séria para quem estuda EJA. Percebe-se a precariedade dos recursos para essa modalidade de ensino,

com conseqüências para a oferta e a qualidade de oportunidades para seu público.

Tabela 15 – Composição do orçamento municipal
Previsão de gastos para 2003

Fonte	Número	Porcentagem
Recursos federais	29	26,61
Recursos estaduais	6	5,50
Recursos municipais	65	59,63
Outras fontes	9	8,26
Total de indicações	109	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Conclusões

Ao tomar o poder local como campo de análise, procuramos verificar o quanto tais experiências atendem a uma demanda potencial de EJA ante a hipótese inicial de que haveria uma expansão do atendimento em função do seu reconhecimento como um direito pela constituição de 1988. A verdade é que, na sua unanimidade, os programas municipais atendem apenas uma pequena parte dessa demanda, conforme demonstrado pela pesquisa.⁹

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e pressão por mais participação nos rumos da gestão pública.¹⁰ Esse movimento, principalmente por meio de pressões municipais, fóruns estaduais e encontros nacionais, resultou em novas ofertas de serviços de atendimento e em novas formas de pensar e

⁹ A demanda por EJA nunca é universal, considerando todos aqueles que não têm a escolaridade em cada nível de ensino por vários razões: necessidade de trabalhar, subutilização da leitura e da escrita no cotidiano das suas vidas, ausência de motivação para o retorno à escola, dificuldades de acesso, entre outras.

¹⁰ Sobre o tema, ver Avritzer e Costa (2004), Dagnino (1994), Telles (1994a, 1994b).

fazer a EJA, assim como na necessidade de buscar regulamentá-lo. Entre os vários subsídios para esse debate, há o parecer do Conselho Nacional da Educação de n. 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, que incorporou a nova concepção de EJA às normas e diretrizes nacionais da educação básica.

O processo de municipalização das responsabilidades pelos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente, mas nem sempre acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. A pesquisa demonstrou que como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta. Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos.

Essa institucionalização crescente vem acompanhada de forte aproximação da cultura do ensino regular, em sua forma de organização pedagógica, com conteúdos transmitidos por meio de materiais didáticos impressos, sistemas de avaliação por meio de provas e certificação, conforme ficou demonstrado no levantamento realizado. Essa “regularização” da EJA aponta para a forte tensão entre uma concepção mais flexível de currículo, que a aproxima da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino.

A pesquisa aqui apresentada teve o seu desdobramento em uma segunda fase encerrada em 2006, com estudos de caso em cada uma das regiões metropolitanas pesquisadas, pelos quais uma das hipóteses verificadas foi essa tensão entre um ensino mais flexível – produto da relação histórica entre a EJA e a educação popular – e esse processo de institucionalização em sistemas escolares. Resultou da verificação dessa hipótese a identificação de um conjunto de ex-

periências que procuraram levar a inspiração e a prática da educação popular¹¹ para os sistemas públicos de atendimento, constituindo sinais importantes de uma nova forma de fazer e pensar a EJA, influenciando currículos escolares, e superando a concepção e a prática do ensino supletivo vigente desse o regime militar com a lei n. 9.692/71.¹²

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *Dados*, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 47, n. 47, p. 703-728, 2004.

BARRETO, Marcília Chagas C. *A questão dos movimentos de educação popular no Piauí: 1960-1964*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Supervisão e

¹¹ Chamo aqui de educação popular formas diversas de educação de adultos das classes populares, que se inspiram em modelos pedagógicos de orientação freiriana, não exclusivamente de natureza escolar, e que se caracterizam por sua intencionalidade política por transformar as condições de vida da população e por sua flexibilidade.

¹² Os estudos de caso indicaram que cada experiência se move dentro da sua singularidade, em um território, a partir dos atores sociais envolvidos, que marcam a conformação de uma nova cultura pedagógica sobre a EJA e que ainda é um movimento em processo de institucionalização em políticas públicas. Têm como idéias-força, entre outras: a aprendizagem centrada no reconhecimento dos diversos atores que constituem o conjunto de educandos, na sua diversidade, na sua história e nas suas necessidades de aprendizagem; a flexibilidade do tempo e do espaço escolar que resulta em um currículo flexível, incorporando outros espaços educativos e com referências na interdisciplinaridade; a participação dos atores, tanto internamente ao sistema escolar, quando da comunidade nos processos educativos; a flexibilidade na frequência, matrícula, regime e período escolar.

- Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.
- BARROS, Francisca Angelina Goes. *Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961/1964 – uma reconstituição histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Básica 2005: censo escolar*. Brasília: INEP, 2006.
- CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. *A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da Prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)*. Dissertação (Mestrado em Educação, Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CASERIO, Vera Mariza Regino. *A administração da educação de adultos em Bauru (1985/1988): um relato de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 31-43, jan./jun. 1991.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____. (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DI PIERRO, Maria Clara. *A educação de jovens e adultos na nova LDB*. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Rio de Janeiro, 1991. *Anais...* Rio de Janeiro, mimeo.
- _____. *Políticas municipais de educação de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996a.
- _____. Efeitos da Emenda Constitucional 14/96 e sua regulamentação sobre a educação de jovens e adultos. *Boletim Articulação*, São Luís, n. 40, p. 2-3, 1996b.
- FAGUNDES, Terezinha de Liseux Quesada. *Viver é lutar: uma contribuição para o entendimento da ideologia subjacente à alfabetização de adultos do MEB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1982.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-66*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.
- GÊ, Maria Zilda de Siqueira. *As escolas radiofônicas no projeto de comunicação social da Igreja Católica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.
- GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982 (col. Teoria e Prática Sociais).
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: MEC/INEP/REDUC, 1987.
- _____. Um início de conversa sobre a nova lei de educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 7, n. 38, p. 39-44, abr./jun. 1988.
- _____. *Promoção de Programas de Alfabetização, Pós-Alfabetização e Educação de Adultos com vinculação da Instituições de Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: CEDI, 1989.
- _____. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINOAMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda. *Anais...* Brasília: INEP, 1994. p. 86-108.
- _____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 106-122.
- _____. Políticas e gestão de educação de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Anais...* Brasília: MEC, IBEAC, v. I, 1997b. p. 201-213.
- _____. (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002 (Estado do Conhecimento, 8).
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara; FREITAS, Maria Virgínia de. *Perfil do atendimento em educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo: Relatório de pesquisa*. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), 1993.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- HADDAD, Sérgio; OLIVEIRA, Anna Cynthia. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, mar. 2001. p. 61-83.

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD*, 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- KREUTZ, Lúcio. *Os movimentos de educação popular no Brasil de 1961-1964*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- KRUPPA, Sonia Maria. *Educação popular de jovens e adultos: a difícil construção de uma política*. São Paulo, 1998 (mimeo.).
- MATTOS, Olga Maria da Silva. *A educação de adultos no estado do Paraná: as experiências pedagógicas dos CES e dos NAES*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (1993-1996) na Secretaria de Educação Municipal de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, 1997.
- MOLL, Jacqueline. *Educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- OLIVEIRA, MarluCIA de Paiva. *Igreja e renovação: educação e sindicalismo no Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- PONTUAL, Pedro. *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado*. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do popular na contradição da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.
- RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de Educação de Base - MEB: discurso e prática - 1961-1967*. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão/Secretaria de Educação, 1985 (Ciências Sociais e Educação, 1).
- RIBEIRO, Claudet de Jesus. *História de uma escola para o povo: Projeto João de Barro, Maranhão 1967/74*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas*. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995. p. 36-52.
- ROSAS, Judy Mauria Gueiros. *Participação popular: a exclusão social na política de educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.
- SALDANHA, Edgar. *Educação de base no processo de desenvolvimento da comunidade*. Monografia (Conclusão de curso) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 1968 (mimeo.).
- SANTOS, Mitz Helena de Souza. *Educação de jovens e adultos: estudo de um projeto político-pedagógico popular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.
- SILVA, Cenira Maria Beltert Aires da. *Ensino supletivo no Tocantins: Projeto Palmas – intenção x realidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.
- SILVA, Sonia Maria Cândido da. *O coletivo de projetos populares de educação de jovens e adultos: a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985-1988)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1994.
- SOUSA, Rosa Maria Auxiliadora Moreira de. *Ensino supletivo: os fatores político-ideológicos que permeiam sua prática pedagógica*. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.
- SOUZA, Rosilda Silvio. *A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e interferir*. *Alfabetização e Cidadania*, n. 17, p. 25-35, maio 2004.
- TELLES, Vera da Silva. *Sociedade civil e a construção de espaços públicos*. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 91-102.
- _____. *Sociedade civil, direitos e espaços públicos*. *Revista Polis - Participação Popular nos Governos Locais*, n. 14, p. 43-54, 1994b.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e prática no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984 (Sociologia Religiosa, 7).

SÉRGIO HADDAD, doutor em história e sociologia da educação pela Universidade de São Paulo, foi professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e atualmente é pesquisador e coordenador geral da Ação Educativa, em São Paulo. Publicações mais importantes: Education of youth, human rights and human development (*Convergence*, Toronto, v. XXXIX, p. 131-146, 2006); com Maria Clara Di Pierro: A historical overview of adult formal education in Brazil (*In*: CASTRO, Rui Vieira de; SANCHO, Amélia Vitória; GUIMARÃES, PAULA (Orgs.). *Adult education: new routes in a new landscape*. Braga: University of Minho, 2006, v. 1, p. 231-270); com Maria Machado Malta Campos: O direito humano à educação escolar pública de qualidade (*In*: HADDAD,

Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2006, v. 1, p. 95-126); The World Social Fórum as a place for learning (*Convergence*, Quebec, v. XXXVI, n. 3-4, p. 3-5, 2003); com Maria Clara Di Pierro: Escolarização de jovens e adultos (*Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/agosto, p. 108-130, 2000); *Educação de jovens e adultos no Brasil – 1986-1998* (Brasília: MEC/INEP, 2002); *Adult education: the legislative and policy environment* (Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1996, v. 1); *Ensino supletivo no Brasil: estado da arte* (Brasília: MEC/INEP, 1987). É também pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atualmente desenvolvendo a pesquisa: “Um balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos no Brasil”.
E-mail: sergiahaddad@terra.com.br

Recebido em janeiro de 2007

Aprovado em março de 2007