

## PROEJA e o desafio da qualidade da educação no Norte Fluminense

Márcia Ribeiro Gonçalves\*

Marlon Gomes Ney\*\*

Luciana Custódio\*\*\*

### Resumo

O objetivo do artigo é analisar o desafio que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) terá de enfrentar para garantir uma boa qualidade do ensino, na região Norte Fluminense, durante o seu processo de expansão da rede federal às redes, estadual e municipal. A base de dados é composta pelos microdados da edição do ENEM 2007. O baixo desempenho dos alunos na prova objetiva do exame e sua percepção em relação à estrutura das escolas e ao uso de algumas práticas pedagógicas deixam evidente o descaso do governo do estado do Rio de Janeiro e dos poderes públicos municipais com a qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Qualidade do Ensino. Norte Fluminense.

### Abstract

*The aim of this paper is to analyze the challenge that the National Program for the Integration of Professional Education with the Basic Education for*

---

\* Professora substituta de Química do IFF, aluna do Programa de Pós-Graduação em PROEJA do IFF e professora de Química do Colégio Estadual Nilo Peçanha.

\*\* Doutor em Economia Aplicada pela UNICAMP e professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF.

\*\*\* Bacharel em Serviço Social pela UFF e professora do Programa de Pós-Graduação em PROEJA do IFF.

*Youngsters and Adults (PROEJA) will face to ensure good quality of education in the northern region of the state of Rio de Janeiro, during the process of expansion of federal schools to state and municipal networks. The database is composed by data of the ENEM edition of 2007. The low performance of students in the exam and their perception about the structure of schools and the use of certain pedagogical practices make clear the disregard of the government of Rio de Janeiro and municipal public authorities with the supplementary education (EJA).*

**Key-words:** *Education of Young People and Adults. Professional Education. Quality of Teaching. Rio de Janeiro.*

## Introdução

Freire (1987) destaca dois tipos de pedagogia: a dos oprimidos e a dos dominantes. No primeiro caso, o oprimido deve ter consciência crítica e vontade de transformar sua realidade. A pedagogia proposta coloca a educação como prática da liberdade e da luta pelo resgate da cidadania. O ambiente educacional não deve permitir que as dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem tornem os indivíduos incapazes de construir um conhecimento concreto, crítico e verdadeiro.

A pedagogia do dominante é caracterizada pelo fato de o educador ser o único sujeito de todo o processo de aprendizagem. A sua prática autoritária baseia-se na transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. Os educandos são passivos, pois recebem o saber por meio de depósitos de informações que serão memorizadas e repetidas. A educação acontece como uma prática de dominação por meio da acomodação do oprimido que se acostuma com o mundo da opressão. O resultado é que o conhecimento escolar não condiz com a realidade da maior parte da população, que acaba excluída dos benefícios do sucesso escolar para a escolha de sua trajetória de vida.

Para que a pedagogia dos dominantes se transforme na dos dominados é fundamental proceder-se a uma análise crítica em relação aos problemas observados continuamente na prática educativa, e melhorar o caráter formador da educação na sociedade. A deficiência na garantia da liberdade de escolha por meio da qualificação profissional, uma das importantes justificativas para os investimentos públicos em educação, é, sem dúvida, um desses problemas, que só poderá ser resolvido quando também os alunos pobres possam ter um ensino de boa qualidade. Nesse sentido, a garantia de acesso da classe trabalhadora à educação, por meio

da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve ocorrer sem comprometer a eficiência escolar.

O presente trabalho realiza um estudo de caso com os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a região Norte Fluminense, mostrando que o processo de democratização do acesso ao ensino, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorreu sem compromisso com a qualidade da educação e deu ênfase quase exclusiva à expansão do ensino. Outro objetivo é destacar a importância da busca de uma nova proposta pedagógica visando melhorar a qualidade da EJA através de sua articulação com a educação profissional e tecnológica, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>1</sup>.

O PROEJA, atualmente, concentra-se na rede federal de ensino, mas o governo pretende expandi-lo para as redes estaduais e municipais, a fim de garantir o aumento do número de vagas no programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). O papel da rede federal seria ofertar, principalmente, a educação profissional, enquanto as demais se encarregariam da formação geral (SANTOS, 2010). Considerando que a expansão do PROEJA prevê a construção de convênios entre a rede federal de educação profissional e as escolas municipais e estaduais, nosso estudo pretende analisar o desafio que o programa deverá enfrentar para garantir a boa qualidade do ensino.

Tendo como prioridade a formação educacional básica de trabalhadores, o PROEJA considera como princípio inalienável e indissociável a formação geral integrada à profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). A percepção dos alunos sobre o estudo como mecanismo de ascensão social é fortalecida diante da afirmação cotidiana da possibilidade concreta de sua efetivação. A demanda pela educação básica, passa a estar fortemente relacionada com a proposta de qualificação profissional das pessoas. Ao melhorar a condição de empregabilidade do trabalhador, o programa pode dar grande contribuição à melhoria da sua formação na educação básica.

<sup>1</sup> O PROEJA é originário do Decreto no 5.478 de 24/06/2005 e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao *Ensino Médio* na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. O decreto foi revogado pela promulgação do Decreto no 5.840, de julho de 2006, que ampliou a abrangência do programa para o ensino fundamental e para admitir a inclusão de instituições de ensino proponentes das redes estadual, municipal e de entidades privadas nacionais de serviço social. Foi criado, então, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a *Educação Básica* na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

## Aumento do acesso à escola e queda na qualidade do ensino

Sem pretender realizar um estudo detalhado da história da expansão da EJA no Brasil, nesta seção serão recuperadas algumas informações relevantes que evidenciam a falta de compromisso que a expansão do acesso ao ensino teve com a qualidade da educação. Voltada inicialmente para a alfabetização da população adulta, hoje, a EJA abrange todas as séries do ensino fundamental e médio, sendo um instrumento importante para garantir o acesso à educação básica àqueles que não a tiveram na idade própria.

O ensino de trabalhadores era considerado, por uma parcela da sociedade, como algo inútil e perigoso, pois poderia transformar-se numa arma valiosa contra os interesses da classe dominante. O presidente da Royal Society, Davies Giddy, chegou a afirmar, na câmara dos comuns, em 13 de julho de 1803:

O projeto de dar educação às classes pobres trabalhadoras seria de fato prejudicial à sua moral e felicidade; iria ensinar-lhes a desprezar a sua sorte nesta vida, em vez de tornar os seus membros bons servos na agricultura e em outros laboriosos empregos que lhes são destinados na sociedade; em vez de lhes ensinar a subordinação, torná-los-ia facciosos e refratários, iria permitir-lhes ler panfletos sediciosos, livros viciosos e publicações contra o cristianismo; torná-los-ia insolentes para com os superiores (apud IRELAND, 2004).

Também importante escritora filantropa inglesa, especializada em religião, Hannah More, que viveu de 1745 a 1833, declarou que ensinar os pobres a ler era uma louca invenção e um instrumento que pretendia arruinar seu país (IRELAND, 2004). A mesma visão era compartilhada, já no século XX, pelo deputado português Pinto de Mota, que, em 1938, afirmou:

Deformar o espírito de quem aprende é a maior das desgraças; é melhor deixá-los analfabetos do que com o espírito deformado [...]. Se nós queremos entregar esse 1 milhão e 600 mil analfabetos nas mãos de qualquer professor, esses homens podem vir a transformar-se em inimigos da sociedade (apud IRELAND, 2004).

Ao contrário do passado, a formação educacional da população pobre atualmente não é mais encarada como uma ameaça para a sociedade, nem mesmo pela classe mais abastada. Com a modernização tecnológica da indústria e a crescente demanda por trabalhadores especializados, o acesso ao ensino, até então elitista e ligado ao sistema de estratificação social, melhorou gradativamente para a classe trabalhadora (IRELAND, 2004). Além disso, sabe-se que a educação não só afeta positivamente o nível de produtividade e renda do trabalho, como também ela contribui para a redução da pobreza e violência. Quanto maior for a escolaridade, menor tende a ser o nível de fecundidade e de mortalidade infantil, pois há melhor entendimento, por parte do cidadão, sobre as práticas de planejamento familiar e saúde preventiva (NEY, 2006).

Apesar de se reconhecer a educação como uma política importante para a melhoria da qualidade de vida da população, até recentemente ainda havia certo desprezo por parte do governo pela formação educacional do indivíduo adulto pobre. Ao assumir o Ministério da Educação, em 1991, o professor José Goldemberg afirmou que o grande problema do país era o analfabetismo das crianças e não de adultos, que já haviam encontrado seu lugar na sociedade, trabalhando como pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, entre outras profissões (apud IRELAND, 2004). Para o ministro, alfabetizar o adulto não mudaria muito sua posição social, devendo o poder público concentrar recursos na alfabetização das crianças e jovens, o que já faria o analfabetismo desaparecer ao longo dos anos.

As reivindicações sociais, no entanto, têm levado o Estado a avançar nas conquistas do direito de todos à educação. Há cerca de quatorze anos foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB). Elas definiram, no seu artigo quarto, que o dever do Estado com a educação pública deve ser efetivado mediante a garantia de: *a-*) Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito para quem não teve acesso na *idade própria*; *b-*) extensão da obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Médio; *c-*) oferta de *educação para jovens e adultos* com modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo as condições de acesso e permanência dos trabalhadores na escola (MACHADO, 2009).

Nesse contexto, é instituído, pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o PROEJA. Ele pretende ser um marco para a construção de uma política de garantia de acesso e permanência de jovens e adultos nas escolas, buscando atender, além da escolarização, suas demandas pela educação profissional técnica. A iniciativa, de caráter inédito e ainda recente, tem se restringido quase exclusivamente a algumas escolas federais, mais especificamente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia (IF), instituições cuja qualidade de ensino é reconhecidamente muito superior à média das escolas públicas. No entanto, conforme já foi ressaltado, sua expansão pretende contar com a construção de convênios com as escolas das redes municipais e estaduais.

Um problema a ser enfrentado pelo PROEJA é que o fracasso da democratização do ensino é comumente atribuído ao alto rigor que a escola elitista impunha no passado. Para expandir o acesso ao ensino e garantir a permanência dos mais pobres nas escolas, tem-se desfigurado o método de ensino e rebaixado a sua qualidade, criando o que Nosella (1997) chama de “escola aparente”. Embora o mundo do trabalho se aproxime do mundo da escola, os dirigentes e os dirigidos continuam em ambientes escolares diferentes, mesmo recebendo diplomas “iguais”. É oferecido ao trabalhador o longo caminho de uma escola secundária empobrecida a qual vai lhe proporcionar poucas oportunidades para o ingresso na universidade (NOSELLA, 1997).

Teixeira (1994) também critica a falta de compromisso da expansão do ensino no Brasil com a qualidade. Ele destaca, por exemplo, a criação das chamadas “*escolas-cinema*”. O termo foi idealizado pelo autor por causa do surgimento de três e até quatro turnos por dia como se as aulas fossem seções de cinema, com o objetivo de a escola poder atender um número cada vez maior de alunos. Aconteceu também a expansão do ensino noturno e da EJA, ambos carentes de qualidade e que, frequentemente, o diploma torna-se a principal motivação para a proliferação de cursos. Outro problema é com pouco cuidado com as escolas já existentes. Com a expansão do número de matrículas, houve insuficiência na quantidade de prédios e na oferta de professores. O resultado é que o tempo necessário para a formação do aluno foi reduzido, possibilitando atender uma “clientela maior”.

Nas palavras de Teixeira (1994, p. 85):

A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo consumatório, mas não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes, um processo, temporal e espacial, longo e complexo, de preparo individual, como é o educativo. E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução de horário, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as mínimas condições necessárias de funcionamento.

Para Nosella (1997), a transformação do acesso ao ensino em *universal, público e gratuito* aconteceu de forma desordenada e obscureceu o antigo padrão unitário de qualidade, proporcionando apenas o aumento do número de vagas. Como a taxa de analfabetismo e a proporção de crianças frequentando a escola são indicadores sociais monitorados por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, sendo inclusive motivos de sanções econômicas internacionais, as políticas públicas têm dado ênfase quase exclusiva ao aumento da oferta de vagas nas escolas.

Com a queda da qualidade do ensino público, agora mais voltado para a população mais pobre, o ensino privado, considerado melhor, passa a ser cada vez mais procurado pela população relativamente rica, que até então também fazia uso do ensino público de boa qualidade. Ao poder pagar uma escola particular, as classes altas conseguem preservar a sua distinção educacional. O dualismo no ambiente educacional é preservado, mas agora cada vez menos pela exclusão da população pobre do ensino e cada vez mais do ensino de boa qualidade, mais especificamente pela oposição ensino público *versus* privado, turno diurno *versus* noturno, e modalidade regular *versus* EJA. Como bem afirmou Nosella (1997, p.180), é preciso reconhecer que “a educação escolar séria e de qualidade, entre nós, é de fato superconcentrada”.

Particularmente em relação à EJA e ao PROEJA, a garantia da qualidade da educação tem o desafio de enfrentar condições de ensino e aprendizado que costumam ser bem mais adversas do que no ensino regular: alunos trabalham, têm de cuidar de filhos ou netos, estão em diversas faixas etárias e são bastante heterogêneos no tempo de iniciação ou interrupção dos estudos. O resultado é que os docentes enfrentam enormes dificuldades de repassar conteúdos para um grupo com grande dificuldade de aprendizado pelos métodos tradicionais de ensino, desenvolvidos levando-se em conta as experiências vividas no ensino regular (SOUZA, 2007).

Se, por um lado, boa parte dos alunos da EJA apresenta deficiência de aprendizado pelos métodos tradicionais, por outro, a bagagem de informações trazidas do dia-a-dia dos educandos pode e deve ajudar a acelerar o processo de aprendizagem. Para isso, os temas abordados devem partir das experiências e necessidades dos alunos. Mecanismos variados como o uso da tecnologia, multimídia, música, jornais, revistas, entre outros, contribuem para o melhor aproveitamento e entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, o professor ensina e aprende ao mesmo tempo, criando um ambiente de interação e facilidades para a construção do saber. Nesse sentido, além de analisar o desempenho dos

alunos no ENEM, será avaliada a disponibilidade de alguns instrumentos pedagógicos por parte das escolas que poderiam contribuir para melhorar o ensino.

## Metodologia e informações sobre a base de dados

A base de dados da pesquisa é composta pelos microdados da edição do ENEM 2007, excluindo as pessoas que não fizeram a prova objetiva, não responderam ao questionário socioeconômico e que não possuem informações sobre a dependência administrativa da escola (municipal, estadual, federal ou privada) e a modalidade de ensino (EJA ou regular). O resultado é um total de 3.476 estudantes, sendo 2.345 provenientes de escolas estaduais (67,5%), 720 vêm do ensino particular (20,7%), 235 da rede federal de ensino (6,8%) e apenas 176 oriundos de escolas municipais (5,1%).

Considerando a modalidade de ensino, é grande o predomínio dos 2.992 participantes que cursaram a educação regular. Eles representam 86,1% da amostra. É importante, porém, ressaltar que mais de 480 alunos da EJA fizeram a prova objetiva e responderam ao questionário, o que permite ter um número significativo de observações em todas estimativas. Como mais de 80,0% dos alunos provenientes da EJA concluíram o Ensino Médio em escolas estaduais, seguido das escolas municipais, 14,5%, estabelecimentos privados de ensino, 3,7%, e da rede federal, 1,0%, os dados refletem principalmente a realidade do ensino público estadual (ver Tabela 1). O mesmo também acontece em relação à modalidade de ensino regular.

**Tabela 1** - Número de participantes do ENEM 2007 que fizeram a prova objetiva, responderam ao questionário socioeconômico e possuem informação sobre a dependência administrativa da escola e a modalidade de ensino. Norte Fluminense, 2007

Estatística	Regular		EJA		Total	
	N	%	N	%	N	%
Federal	230	7,7	5	1,0	235	6,8
Estadual	1.954	65,3	391	80,8	2.345	67,5
Municipal	106	3,5	70	14,5	176	5,1
Privada	702	23,5	18	3,7	720	20,7
<b>Total</b>	<b>2.992</b>	<b>100,0</b>	<b>484</b>	<b>100,0</b>	<b>3.476</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007



Uma questão metodológica relevante no estudo do desempenho dos participantes do ENEM é a escolha da variável a ser utilizada. Existe a possibilidade de se utilizar exclusivamente as notas da prova objetiva, apenas da prova de redação, ou a média das duas notas. A variável a ser analisada é a nota da prova objetiva, porque a subjetividade na hora da avaliação pode ter um papel importante na atribuição das notas da redação, ao passo que a avaliação objetiva é corrigida por meio de processo automatizado de leitura ótica de cartão resposta, não estando sujeita às interferências de quem faz a correção (NEY et al., 2010). Além disso, o fato dela ter 63 questões possibilita maior abrangência dos conteúdos trabalhados na educação básica<sup>2</sup>.

O desempenho dos estudantes será avaliado por meio da mesma interpretação esquemática utilizada pelo INEP (2006) e Ney et al. (2010), na qual o total de acertos nas 63 questões, todas com o mesmo valor, é colocado em uma escala de notas de 0 a 100 e, posteriormente, classificado em três faixas de desempenho: *insuficiente a regular*, compreendendo as notas maiores ou iguais a 0 e menores ou iguais a 40 (de 0 a 25 acertos); *regular a bom*, abrangendo notas superiores a 40 e menores ou iguais a 70 (de 26 a 44 acertos); *bom a excelente*, que são as notas superiores a 70 (de 45 a 63 acertos), conforme pode ser observado no Quadro 1.

**Quadro 1** - Faixas de desempenho e número de acertos

Faixas de Desempenho	Intervalos de Notas
Insuficientes a Regular	[0, 40] – entre 0 e 25 acertos
Regular a Bom	(40, 70] – entre 26 e 44 acertos
Bom a Excelente	(70, 100] – entre 45 e 63 acertos

Fonte: INEP (2006)

<sup>2</sup> Ney et al. (2010, p. 105) utilizam ainda um outro argumento para defender, no caso específico dos estudos sobre desigualdade na qualidade da educação adquirida por alunos oriundos de famílias ricas e pobres, o uso apenas da nota na prova objetiva do ENEM. Para os autores, além da prova de redação ser sobre um único assunto, o tema proposto pode estar "muito mais presente no cotidiano dos alunos pobres, os quais, conseqüentemente, teriam mais 'oportunidades' de aprender sobre o tema fora do ambiente escolar e sem precisar de livros, jornais ou revistas do que os alunos ricos. Isso explica, em parte, o desempenho substancialmente melhor dos participantes do ENEM, particularmente dos mais pobres, nas provas de redação do que nas provas objetivas". O tema de redação proposto no ENEM 2007 foi "O desafio de se conviver com a diferença", no qual a diversidade cultural deveria ser tratada como um patrimônio comum da humanidade e reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (INEP, 2009).

Como a participação no ENEM é voluntária e frequentemente motivada pelo benefício do ingresso no Ensino Superior, o desempenho na prova objetiva é um bom indicador da qualidade da educação básica adquirida. Apesar disso, Ney et al. (2010) afirmam que os dados apresentam algumas limitações que precisam ser consideradas nas análises:

a) os resultados do ENEM podem superestimar a qualidade da educação básica. Com o intuito de ingressar no Ensino Superior, os participantes do exame tendem a se dedicar mais aos estudos no Ensino Médio do que os alunos sem o mesmo objetivo, o que influenciará de forma positiva o seu processo formativo;

b) há sempre a chance de se acertar uma questão de múltipla escolha por meio de uma simples escolha aleatória. Como todas as questões possuem cinco alternativas possíveis de serem marcadas, os estudantes tendem a atingir um nível médio de acertos de 20% do total das perguntas respondidas por “chute”.

Mesmo com as limitações, Ney et al. (2010) acreditam que os dados do ENEM podem ser utilizados para a análise da qualidade da educação básica. Para os autores, as restrições devem ser apontadas apenas para que sejam tomados os devidos cuidados na análise dos resultados, sempre considerando a probabilidade de a qualidade da educação básica estar superestimada. Em outras palavras, a qualidade da educação real deve ser pior do que a estimada.

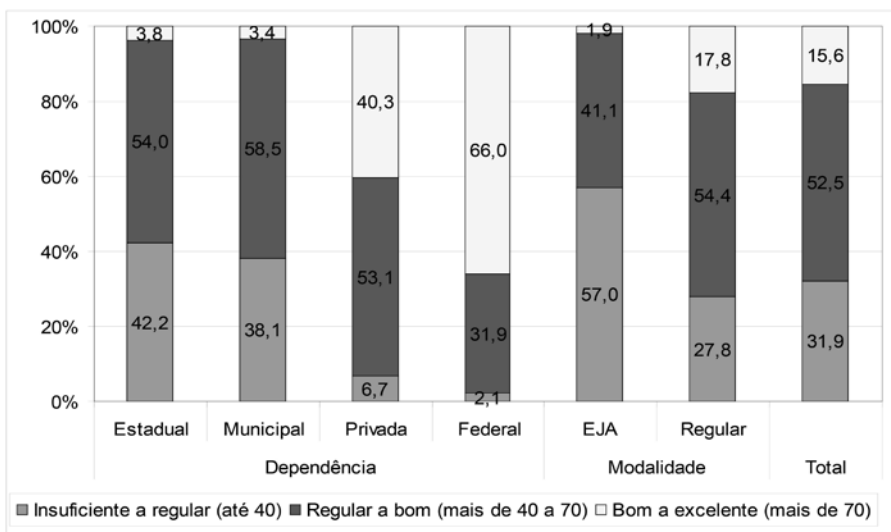
## Qualidade da Educação de Jovens e Adultos no Norte Fluminense

Como o objetivo principal do artigo é avaliar a qualidade da EJA, as estimativas relacionadas ao ensino regular servem exclusivamente para a realização de algumas análises comparativas entre as duas modalidades de ensino. Conforme se poderá observar, a expansão do número de matrículas e a democratização do acesso à escola, para atender os mais pobres, por meio da EJA, aconteceram sem a garantia da qualidade do ensino.

A Figura 1 mostra, para as diferentes dependências administrativas da escola e modalidades de ensino, a distribuição percentual dos candidatos conforme o conceito na prova objetiva. Os dados deixam evidentes as enormes desigualdades educacionais na região. Quando se compara, por exemplo, as proporções de alunos provenientes das escolas particulares, de 40,3%, e federal, de 66,0%, com conceitos considerados de “*bom a excelente*”, pode-se observar que elas são muito maiores do que as proporções de estudantes das escolas municipais, de 3,4%, e das estaduais, de 3,8%. A

proporção de pessoas da rede federal chega a ser 17 vezes maior do que a de candidatos da rede estadual. Na análise comparativa, fica evidente o fato de a expansão do ensino público estadual ter acontecido sem compromisso com a qualidade da educação.

Considerando o total de alunos, nota-se que a proporção de 31,9% de pessoas com conceito “insuficiente a regular” é mais que o dobro dos 15,6% com conceito “bom a excelente”. A qualidade da educação na região, portanto, está mais para ruim do que para boa, sobretudo se considerarmos que o resultado no exame tende a superestimá-la, conforme foi ressaltado anteriormente.



**Figura 1** - Distribuição percentual dos participantes do ENEM, segundo a dependência administrativa da escola, a modalidade de ensino e conceito na prova objetiva. Norte Fluminense, 2007

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

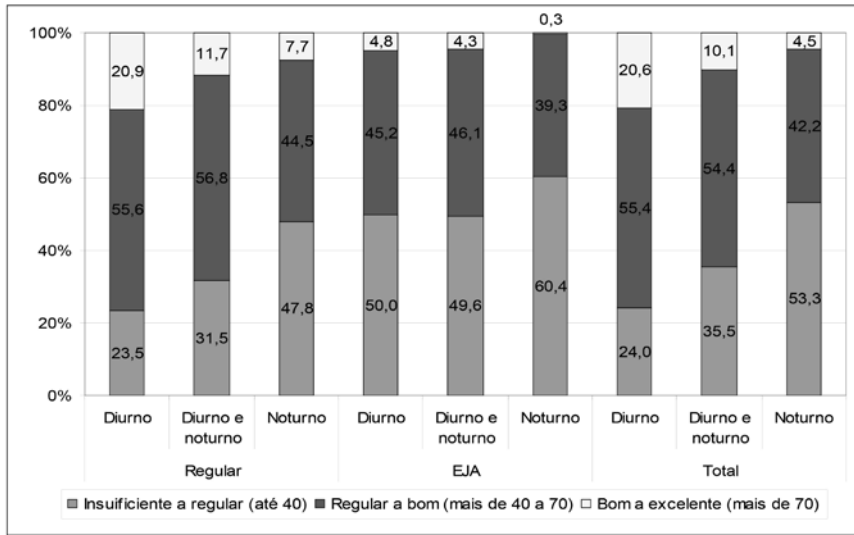
Embora a qualidade da educação seja um problema a ser enfrentado pelas duas modalidades de ensino, na região Norte Fluminense, ela é muito mais grave no caso da EJA, na qual a proporção de 57,0% de alunos com notas inferiores a 40 chega a ser 30 vezes maior do que a de 1,9% dos que fizeram mais de 70 pontos. No caso do ensino regular, a diferença entre as duas proporções, embora ainda possa ser considerada grande, cai bruscamente para 1,6 vezes (ver Figura 1). Por isso, torna-se urgente a necessidade de se buscar alternativas que solucionem o problema da baixa qualidade da educação básica, principalmente da modalidade EJA e da rede

estadual, para que a escola cumpra o seu verdadeiro papel formador de cidadãos, por meio de uma inclusão verdadeira.

Para Nosella (1997), as elites buscam estabilidade social por meio de ideologias que são constituídas com a finalidade de manter os privilégios seculares e os níveis de desigualdade que preservem o sistema de dominação. Elas defendem a escola como solução para a melhoria das condições de vida dos excluídos, transferindo a responsabilidade para o Estado. O problema é que a classe mais favorecida pode utilizar o ensino privado ou até mesmo o federal para garantir a qualidade educacional, enquanto o ensino público estadual e municipal e a modalidade EJA, que expandiram sem compromisso com a qualidade, são voltados para a população de baixa renda<sup>3</sup>. O insucesso escolar da camada pobre da sociedade é atribuído à baixa qualidade da educação. Portanto, a “inclusão” social torna-se questionável e injusta por não oferecer igualdade de oportunidades para todos.

A exclusão social provocada pela má qualidade da educação fica mais evidente quando se compara o desempenho de estudantes que cursaram o ensino regular no período diurno com os da EJA do período noturno (ver Figura 2). Enquanto 20,9% do primeiro grupo tiraram notas maiores do que 70, apenas 0,3% do segundo grupo conseguiu alcançar tal desempenho, o que significa que um aluno do ensino regular diurno tem quase 70 vezes mais chances de conseguir um conceito “bom a excelente” no ENEM do que um da EJA noturno. Há um profundo abismo na qualidade da educação adquirida. Vale ressaltar que apenas um aluno no universo de 316 estudantes da EJA noturno que fizeram a prova do ENEM, no Norte Fluminense, conseguiu tirar mais de 70 na prova.

<sup>3</sup> Os dados do ENEM 2007, para o Norte Fluminense, por exemplo, mostram que, do total de alunos com renda familiar menor ou igual a 1 salário mínimo, 91,7% estudaram, no ensino médio, em escolas estaduais, 4,3%, em municipais, 2,4%, na federal, e 1,7%, em instituições privadas. Entre os alunos com renda familiar maior ou igual a 10 salários mínimos, a proporção de alunos que estudaram em escolas estaduais e municipais cai, respectivamente, para apenas 8,4% e 0,3%, ao passo que na rede federal o percentual sobe para 11,0%, e na privada para 80,3%.



**Figura 2** - Distribuição percentual dos participantes do ENEM, segundo a modalidade de ensino, turno que cursaram o ensino médio e conceito na prova objetiva. Norte Fluminense, 2007

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

Nota-se ainda que a metade dos alunos da EJA do período diurno ficou com conceito “insuficiente a regular”, proporção que sobe para mais de 60% entre os estudantes da noite. O ensino regular noturno também apresenta um desempenho medíocre com 47,8% dos alunos, quase a metade, com fraco desempenho na prova objetiva e apenas 7,7% com desempenho “bom a excelente”. O resultado é, portanto, preocupante, pois as políticas educacionais só se caracterizarão como de fato efetivas se conseguirem garantir o ensino básico de qualidade para todos. Caso contrário, o baixo desempenho escolar tenderá a restringir a defesa da liberdade e dos direitos humanos e as oportunidades de mobilidade social para os mais pobres.

Quando destaca que a formação educacional de um indivíduo é um processo longo e complexo, que requer bastante tempo de preparo e estudo, Teixeira (1994) levanta um ponto importante para que se repense o ensino da EJA. Conforme já foi ressaltado, nessa modalidade de ensino as condições de aprendizado costumam ser bem mais adversas do que no ensino regular. Dever-se-ia supor, portanto, que os estudantes levassem mais tempo para concluir o ensino médio. Mas não é o que acontece. Do total de alunos da EJA que fizeram o ENEM, 54,5% disseram que concluíram o

ensino médio em menos de 3 anos, 19,2%, em 3 anos, e 26,4%, em 4 anos ou mais. No ensino regular, as proporções são, respectivamente, de 4,8%, 81,7% e 13,4%.

A EJA é frequentemente encarada, tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos, como uma modalidade de ensino que deve apresentar resultados rápidos e que, em pouco tempo, as pessoas possam cursar toda a educação básica. De acordo com o discurso, quem trabalha o dia inteiro e tem filhos para sustentar não tem tempo a “perder”; e um adulto dificilmente se sentiria motivado a concluir o ensino médio caso tivesse de passar muito tempo estudando. O problema é que a obtenção de um certificado de conclusão é condição necessária, mas não suficiente, para que as pessoas possam disputar os melhores postos de trabalho ou ter acesso ao Ensino Superior, sobretudo nos cursos mais concorridos.

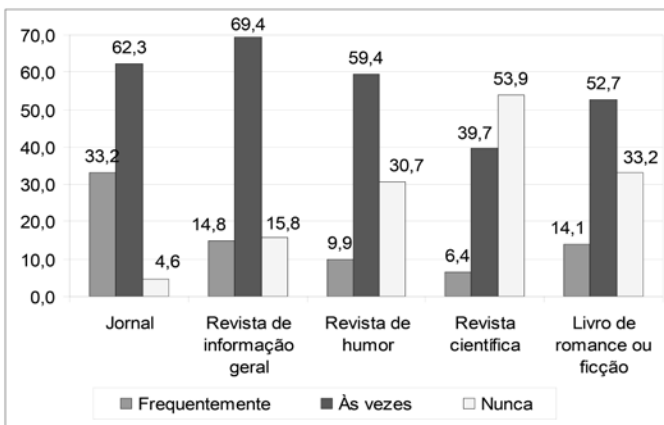
Para Bourdieu (1998), o reconhecimento social para a classificação e alocação dos indivíduos na sociedade de mercado, como ingressar em boa faculdade ou conseguir bons empregos, depende não só do capital cultural *institucionalizado*, que se dá na forma do certificado escolar. Ele também depende do capital cultural *incorporado* de modo pré-reflexivo e automático nas diferentes redes de sociabilidade, como na família e escola, as quais definem, em boa medida, padrões concretos de comportamentos individuais, tais como hábito de leitura, disciplina no estudo e escolha profissional. A EJA contribui claramente para resolver o problema da defasagem do capital institucionalizado dos mais pobres, mas está bem aquém da necessidade de solução da defasagem do capital cultural incorporado.

Em relação ao capital cultural incorporado, além dos resultados no exame, os microdados do ENEM disponibilizam informações sobre a frequência com que os alunos leem jornais, revistas e livros de literatura, tornando ainda mais evidente a trágica realidade da EJA no Norte Fluminense. Do total de participantes do exame que cursaram a EJA, apenas 33,2% disseram que leem jornal frequentemente, proporção que, embora baixa, é bem menor no caso das revistas de informação geral, 14,8%, revistas de humor, 9,9%, revistas científicas, 6,4%, e livros de romance ou ficção, 14,1% (ver Figura 3). Exceto em relação ao jornal, cuja prática da leitura pode ser, em grande parte, voltada aos cadernos de esportes, especialmente sobre os campeonatos de futebol, nota-se que esses percentuais são sempre superados pelos das pessoas que nunca leem.

O pior resultado é o das revistas científicas, em que mais da metade dos estudantes disseram que nunca leem e apenas 6,4% leem frequentemente. Em seguida, vêm os livros de romance ou ficção, em que cerca de 1/3 das pessoas disseram que nunca leem. O resultado é ainda mais preocupante se

for considerado que, conforme foi destacado anteriormente, os participantes do ENEM são alunos com uma qualidade da educação acima da média. É clara a enorme necessidade da EJA estimular o interesse pelo conhecimento científico e pela prática da leitura dos alunos e disponibilizar livros de literatura e acesso à Internet, na qual é possível encontrar, gratuitamente, grande parte dos periódicos científicos do país.

Além de disponibilizar os conteúdos programáticos do Ensino Médio, um problema a ser enfrentado pelo PROEJA é a capacidade de superar as dificuldades de alunos com grandes deficiências na sua formação escolar, com pouco tempo disponível para o estudo e, também, criar formas de internalizar novas disposições e motivações para a vida cotidiana e perspectiva de futuro<sup>4</sup>. Em outras palavras, é preciso criar um *habitus* incentivador do verdadeiro sucesso escolar, que é muito mais do que conseguir o diploma no final do curso (BOURDIEU, 1998). Para os alunos da EJA, vindo comumente de famílias de baixa renda, boa parte das pessoas que constituem sua rede de sociabilidade deve estar desempregada ou ocupada de forma mal remunerada. Para seus amigos e vizinhos, as subocupações já representam um caso de sucesso profissional e moral, e a ambição do aluno da EJA em explorar seu potencial acadêmico pode ser vista frequentemente com reprovação.



**Figura 3** - Distribuição percentual dos estudantes da EJA que fizeram a prova objetiva do ENEM conforme a frequência com que leem jornal, revista e livro. Norte Fluminense, 2007.

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

<sup>4</sup> A pesquisa analisa o desafio da garantia da qualidade do ensino na expansão do PROEJA para as redes estadual e municipal de ensino. No entanto, o programa tem de enfrentar desafios dentro da própria rede federal. Um deles é reconhecido pelo próprio documento base do programa: "a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA" (Ministério da Educação, 2007, p. 34). É preciso, portanto, qualificar o corpo docente a fim de adequá-lo ao novo perfil dos discentes das instituições federais de ensino criado pelo PROEJA.

O PROEJA pretende a construção de uma política educacional que atenda tanto a demanda imediata da educação básica quanto a da profissional. A possibilidade da profissionalização é, sem dúvida, um estímulo à permanência do aluno na escola, mas ela provavelmente não é suficiente. É necessário que se pense em outras estratégias: material didático adequado; alimentação; facilidade de acesso à biblioteca, aos laboratórios e à informática; realização de atividades culturais e esportivas, como teatro, coral, campeonatos; e a apresentação de conteúdos de forma contextualizada relacionados à vida e necessidades do público alvo. Todos esses fatores devem ofuscar o que, provavelmente, hoje tem sido o principal atrativo da modalidade EJA, a possibilidade de conseguir diploma de forma mais rápida e fácil, aligeirada.

O papel do professor é decisivo. Ele deve estimular a criação de uma rede de sociabilidade em que o aluno seja motivado a estudar, aprovando seus esforços no processo de aprendizado e fazendo com que os alunos estimulem uns aos outros. A consciência crescente da defasagem escolar dos discentes deve servir para aumentar sua vontade de melhorar o desempenho escolar. É preciso superar a crença na fatalidade que reproduz, dentro e fora das salas de aulas, falas e gestos que mostram a descrença dos professores e estudantes na capacidade de aprendizado dos discentes.

## **PROEJA e o desafio das práticas pedagógicas**

O ENEM disponibiliza informações sobre a avaliação que os alunos fazem em relação aos seus estudos no Ensino Médio. Os dados permitem analisar até que ponto as escolas, particularmente por meio da modalidade EJA, utilizam determinadas práticas pedagógicas e têm contribuído, na opinião dos discentes, para o seu enriquecimento cultural, político e profissional.

A Tabela 2 mostra a pouca utilização de atividades extracurriculares pelas escolas da região. Estas atividades poderiam contribuir, em boa medida, para despertar o interesse dos alunos pela educação, cultura e ciência, e reduzir a evasão escolar. Quando perguntados se sua escola, no Ensino Médio, realiza diversos tipos de atividades extracurriculares, foi sempre alta a proporção de alunos da EJA que responderam “não”, sendo os resultados significativamente piores quando comparados aos da modalidade de educação regular.



**Tabela 2** - Percentual de alunos cuja escola realiza algumas atividades extracurriculares, conforme modalidade de ensino. Norte Fluminense, 2007.

Estatísticas	Regular		EJA		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Palestras	66,9	33,1	54,9	45,1	65,3	34,7
Jogos e campeonatos	76,9	23,1	55,3	44,7	74,0	26,0
Teatro	36,0	64,0	22,7	77,3	34,2	65,8
Coral	25,0	75,0	13,8	86,2	23,5	76,5
Dança e música	34,2	65,8	28,1	71,9	33,4	66,6
Estudos ambientais e passeios	41,3	58,7	31,4	68,6	40,0	60,0
Feira de ciências	60,1	39,9	52,8	47,2	59,1	40,9
Festas e gincanas	70,8	29,2	62,3	37,7	69,7	30,3

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

A situação é mais crítica em relação às atividades culturais. Do total de alunos da EJA, apenas 28,1% responderam que sua escola realiza atividades de dança e música, 22,7%, de teatro e 13,8%, de coral. Embora melhor, a condição do ensino regular também é precária e os percentuais sobem, respectivamente, para apenas 34,2%, 36,0% e 25,0%. As escolas devem, portanto, sobretudo na EJA, abrir cada vez mais espaços para o teatro, a música e a plástica, práticas que não só permitem o aluno evoluir na criatividade, socialização, memorização, vocabulário, como também propiciam caminhos alternativos para o aprendizado consciente e crítico. Tais instrumentos podem ter efeito significativo na redução da evasão escolar, porque cria um ambiente em que o aprendizado é mais prazeroso e contribui para socialização entre o corpo discente e o docente.

O esporte e a gincana também são, sem dúvida, instrumentos importantes de integração social que promovem a disciplina, trabalho em equipe, e ensina a importância da honestidade e respeito às regras, valores fundamentais para o sucesso no mercado de trabalho. O prazer e alegria na realização das atividades e a criação de uma maior convivência entre os alunos tendem a atraí-los para as escolas. Apesar de serem as ações mais realizadas, a proporção de estudantes da EJA que disseram que sua escola não desenvolve atividades extracurriculares ligadas a jogos, esportes e campeonatos é de 44,7%, e festas e gincanas de 37,7%, valores considerados muito elevados.

Por fim, embora o incentivo ao gosto pela ciência e a preocupação com o meio ambiente devessem extrapolar os limites da sala de aula e do ensino tradicional, não parece ser essa a realidade de boa parte das escolas, que não têm realizado satisfatoriamente palestras, passeios de estudos ambientais e feiras de ciência: 45,1%, 68,6% e 47,2% dos alunos da EJA, responderam, respectivamente, “não” para essas três atividades (ver Tabela 2).

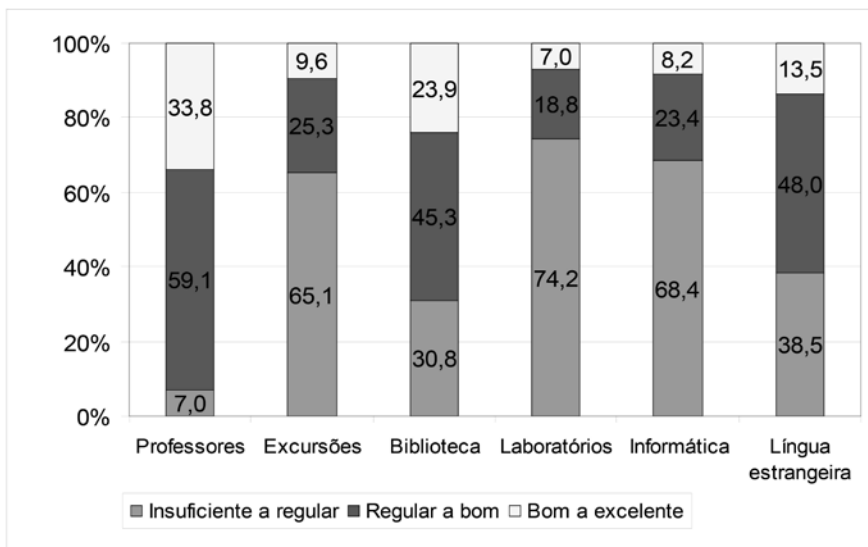
Quando o aluno responde que o colégio não realiza um determinado tipo de atividade extracurricular é provável que, em certos casos, embora ela tenha em alguns momentos acontecido, foi tão pouco frequente a ponto de ser desprezada ou esquecida pelo discente. Além da baixa frequência, o problema pode ser maior se a análise envolver a forma como as atividades foram aplicadas ou desenvolvidas. Os jogos, teatro, feira de ciência, por exemplo, podem acontecer freqüentemente sem que os alunos sejam devidamente estimulados para aprenderem a trabalhar em grupo e a gostar de esporte, arte e ciência. Os professores possivelmente têm pouco tempo para preparar as atividades ou até mesmo não foram devidamente treinados para realizá-las.

A expansão das atividades extracurriculares na EJA faz-se necessária e deve acontecer com o devido preparo do corpo docente, claramente desacostumados à prática. Paulo Freire idealizava a escola como uma instituição leve, alegre e, ao mesmo tempo, séria e eficiente no ensino. Para ser boa, ela não precisa ser penosa no processo de ensinar e aprender. Ao analisar os dados, fica evidente que as práticas pedagógicas utilizadas na EJA, da região Norte Fluminense, estão bem aquém do que pensava o autor. Os alunos já possuem uma história de exclusão socioeconômica, o que aumenta a responsabilidade da escola para vencer a barreira social por meio da cultura e do conhecimento produzido de forma mais leve possível, sem precisar cair na mediocridade retratada pelos dados até aqui expostos.

Outro problema da EJA é a falta de condições materiais e de iniciativa das escolas. Os dados da figura 4 mostram as avaliações que os alunos fizeram de diferentes aspectos da sua instituição de Ensino Médio. O questionário socioeconômico oferece três opções de resposta para o candidato: a) “insuficiente a regular”, b) “regular a bom”, c) “bom a excelente” (INEP, 2009, p. 47). As perguntas foram sobre: “O conhecimento que os (as) professores (as) têm das matérias e a maneira de transmiti-lo” (Professor); “As iniciativas da escola para realizar excursões, estudos do meio ambiente” (Excursões); “A biblioteca da escola” (Biblioteca); “As condições dos laboratórios” (Laboratórios); “Acesso a computadores e outros recursos de Informática” (Informática); “O ensino de língua estrangeira” (Língua estrangeira).

A insatisfação é maior em relação às condições dos laboratórios, ao acesso a computadores e outros recursos de informática e às iniciativas da escola para realizar excursões com o objetivo de realizar pesquisas no meio ambiente: 74,2%, 68,4% e 65,1% dos alunos da EJA avaliaram, respectivamente, como “insuficiente a regular”, ou seja, fizeram a pior avaliação possível. Tanto a falta de biblioteca, quanto a ausência da oferta do ensino de língua estrangeira, são motivos de insatisfação para cerca de 1/3 dos estudantes.

A melhor avaliação que os alunos fizeram foi em relação ao conhecimento que os professores têm das matérias e a maneira de transmiti-lo. Em princípio, os dados parecem contrastar com o estudo de Oliveira (2007), o qual constatou que os professores da EJA são bastante desmotivados e mal preparados para trabalhar com alunos dessa modalidade de ensino. Mas não é o que necessariamente ocorre. Como a EJA é voltada para alunos que trabalham e há bastante tempo não frequentam salas de aula, a experiência socialmente acumulada não traz uma referência adequada sobre o que é ser um bom professor. Conforme pôde ser observado na Figura 1, os maus resultados na prova objetiva do ENEM mostram de forma bem mais objetiva que os professores não estão conseguindo transmitir de forma eficaz os seus conhecimentos para os alunos.



**Figura 4** - Distribuição percentual dos alunos da EJA que fizeram o ENEM, conforme sua avaliação sobre diferentes aspectos da escola. Norte Fluminense, 2007  
 Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do ENEM 2007

As avaliações feitas pelos estudantes mostram apenas sua opinião e o grau de satisfação em relação à escola. Se fossem realizadas por profissionais especializados, o nível de exigência seria provavelmente maior e os resultados das estimativas piores. Os alunos da EJA comumente não têm referências de boas bibliotecas, bons laboratórios e acesso adequado à informática, o que torna ainda mais preocupante as estimativas. A resposta pode referir-se, em parte, à disponibilidade na escola, o que não garante que ela é feita de forma adequada. A biblioteca pode até estar aberta, mas o acervo de livros, insuficiente. No caso da informática, o simples fato de dispor de um laboratório com computadores ligados à Internet pode ser suficiente para que o aluno considere o acesso à informática como bom ou até excelente. No entanto, por falta de orientação adequada, ele pode, nos trabalhos de pesquisa, subutilizar os recursos dos softwares instalados e os periódicos científicos e revistas disponíveis na rede.

No caso dos laboratórios e acesso à informática, a situação aparenta tanta precariedade que, até pessoas com pouca referência reconhecem a gravidade do problema. Quando perguntados se os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram “bem desenvolvidos com aulas práticas, laboratórios etc”, 73,9% dos alunos da EJA disseram que não e apenas 26,1% responderam sim. Se os conteúdos das disciplinas muitas vezes ensinados de maneira abstrata fossem trabalhados de forma mais concreta, haveria maior motivação e facilidade de aprendizado pelos alunos da EJA, que, em geral, têm mais experiência de vida do que os do ensino regular. A forma como a matéria é ensinada e os exercícios devem procurar expor sua utilidade concreta na solução de problemas enfrentados no cotidiano dos alunos, potencializando o aprendizado (OLIVEIRA, 2007). Experiências em laboratório podem ser eficazes para sanar dúvidas por meio de exemplos empíricos, além de despertar o gosto pela ciência.

Conforme afirma Teixeira (1994), o processo de formação educacional de um indivíduo é longo e complexo. A redução do tempo de curso não deve ser a principal atração dos jovens e adultos para o ambiente escolar, atualmente precário devido ao baixo investimento na melhoria da qualidade da educação. Se a EJA é, em grande parte, voltada para pessoas que trabalham e, portanto, teriam, em média, bem menos tempo para estudar durante o dia do que um aluno regular, como mais da metade delas conseguiria concluir o ensino médio em menos de 3 anos tendo uma qualidade de educação similar à do ensino regular? A deficiência no uso de práticas pedagógicas mais adequadas aos discentes e o péssimo desempenho dos estudantes da EJA no ENEM não deixam dúvida que parte da explicação está na redução da qualidade da formação exigida pela escola.

## Considerações finais

A baixa inclusão de jovens e adultos de famílias pobres, especialmente de quem trabalha, no sistema público de educação profissional, levou o governo federal a criar uma política pública voltada para a EJA que contempla tanto a formação geral quanto profissional, o PROEJA. Para garantir o aumento do número de vagas no programa, o governo pretende expandir a política para além da rede federal de educação profissional, passando a abranger as redes estaduais e municipais de ensino.

A parceria entre as três esferas de governo prevê que a responsabilidade da rede federal de ensino seria principalmente a educação profissional, enquanto as demais se encarregariam da formação geral (SANTOS, 2010). Conforme pôde observar-se, mais de 95,0% dos alunos da EJA que fizeram o ENEM, no Norte Fluminense, são oriundos das escolas municipais e estaduais. Os dados analisados nesta pesquisa sobre a modalidade são, portanto, reflexos quase exclusivamente do que acontece nas duas dependências administrativas. E o péssimo desempenho dos alunos da EJA nas provas objetivas do ENEM não deixa dúvida que a garantia da qualidade do ensino será um enorme desafio a ser enfrentado pelo PROEJA: 57,0% dos alunos ficaram com notas inferiores a 40, ao passo que apenas 1,9% fez mais de 70 pontos (ver Figura 1).

Embora a qualidade da educação pública estadual e municipal seja questionável até no ensino regular, o problema é substancialmente mais grave na EJA, e fica ainda pior quando se considera a modalidade no turno noturno, na qual apenas um aluno no universo de 316 conseguiu tirar mais de 70 pontos na prova (0,3%). É importante ainda relembrar que a qualidade do ensino provavelmente está superestimada, pois os participantes do ENEM tendem a ser alunos acima da média e há o viés probabilístico no qual a probabilidade de acertar uma questão sem resolvê-la por meio de uma simples escolha aleatória é de 20,0%.

O descaso do governo do estado do Rio de Janeiro e dos poderes públicos municipais com a qualidade da EJA, na região Norte Fluminense, fica evidente na percepção que os alunos têm em relação à estrutura das escolas e ao uso de algumas práticas pedagógicas. Mesmo sendo os alunos da EJA constituídos, em grande parte, de trabalhadores que não tiveram oportunidade de cursar o ensino regular em idade própria, desconhecendo o ambiente ideal para a prática do ensino e aprendizagem, a grande maioria avaliou negativamente o acesso aos laboratórios, informática e excursões educativas (ver Figura 4). Além disso, o percentual de alunos que disseram que sua escola não realiza diversas atividades extracurriculares foi altíssimo,

principalmente em teatro, 77,3%, coral, 86,2%, dança e música, 71,9%, estudos e passeios ambientais, 68,6%, feiras de ciências, 47,2%, e palestras, 45,1% (ver Tabela 2).

Garantir maior oferta de vagas no PROEJA, expandindo-o para as escolas municipais e estaduais pode ser, no Norte Fluminense, uma boa estratégia para aumentar o nível de escolaridade de jovens e adultos pobres, mas não será suficiente para garantir a melhor qualidade do ensino da rede federal. Os dados mostraram que a possibilidade de cursar a educação básica em menos tempo, mas não a qualidade da educação, tem sido o principal estímulo pela procura da EJA. Embora a oportunidade da profissionalização possa, de fato, contribuir para mudar esse quadro, a mudança dependerá, em boa medida, de como sua ampliação será conduzida. Parafraseando o professor Anísio Teixeira, o processo de formação educacional de qualquer indivíduo é longo e complexo. Sem a garantia da qualidade do ensino, o programa corre o risco de ser “mais um espetáculo, um ato recreativo”, pronto para atender uma “clientela maior”.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados do ENEM 2005: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Microdados do ENEM 2007*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-30, nov. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Brasília, 2007.

NEY, Marlon Gomes. *Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro*. Tese (Doutorado) - Instituto de Economia da UNICAMP, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_.; TOTTI, Maria Eugênia Ferreira; REID, Tatiani de Lima Santos. A influência das condições socioeconômicas das famílias na qualidade da educação básica na região Norte Fluminense. *Vértices*, v. 12, n. 01, p. 103-119, jan/abr 2010.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 167 - 187.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline & cols. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 120-130.

SOUZA, L. H P. *Educação de Jovens e Adultos: Como as Diferenças Individuais são Tratadas na Escola?* Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=932>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

