

Ser ou não ser  
estudante da educação  
de adultos no Brasil:  
Eis a questão?

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar por que as matrículas da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuem no Brasil, na contramão das exigências sociais e econômicas de mais alta escolaridade. Desta forma, a metodologia proposta se fundamenta na análise documental e nos princípios da pesquisa quantitativa, o que possibilitou a realização de leitura crítica e analítica das variáveis numéricas das instituições selecionadas, bem como da legislação que fundamenta e regula a modalidade de EJA nos sistemas educacionais. Para tanto, recorreu-se a dados oficiais e públicos agregados sobre matrículas, abandono, reprovação, frequência escolar e outros, usualmente subexplorados.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação de adultos, programas de educação de adultos, políticas educacionais, estatísticas educacionais.

Ser o no ser estudiante  
de educación  
de adultos en Brasil:  
¿Esta es la cuestión?

Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar por qué las matrículas de educación básica en educación de jóvenes y adultos (EJA) disminuyen en Brasil, mientras los requerimientos sociales y económicos de más escolaridad incrementan. De esta forma, la metodología propuesta se fundamenta en análisis documental y en los principios de la investigación cuantitativa, que posibilitan un ensayo de lectura crítica y analítica de las variables numéricas de las organizaciones seleccionadas, así como la legislación y regulación de EJA en los sistemas educativos. Para esto, se recurrió a los datos oficiales agregados, referentes a matrículas, abandono, reprobación, asistencia a la escuela y otros, frecuentemente poco investigados.

**PALABRAS CLAVE:** educación de adultos, programas de educación de adultos, políticas educativas, estadísticas educacionales.

*To be or not to be  
an adult education  
student on Brasil:  
Is this the question?*

This paper aims to describe and to analyze why enrollment in adult education has decreased in Brazil, a country with relatively lower level of schooling and with increasing socioeconomic requirements of education. This way, its methodology is founded on document analysis and on the principles of quantitative research, which made possible the critical and analytical reading of the numerical variables of the selected institutions, as well as of the legislation and regulations about adult Education. Secondary data from official and public educational censuses and household sampling surveys were used, such as enrollment, drop out, repetition, and school attendance etc., often underexplored for academic research.

**KEY-WORDS:** adult education, adult education programmes, educational policies, educational statistics.

\* Investigador docente en la Universidad Católica de Brasilia y consultor educativo de varias organizaciones nacionales e internacionales. Brasil. CE: candidoacg@gmail.com

\*\* Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Brasilia. Analista Legislativa de la Cámara de Diputados. Brasil. CE: silvia.coelho@camara.leg.br

\*\*\* Especialista en programas de implementación y Finanzas y Proyectos Educativos del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE). Brasil. CE: leonardoclaver@gmail.com

# Ser ou não ser estudante da educação de adultos no Brasil?:

Eis a questão

■ CANDIDO ALBERTO GOMES, SILVIA REGINA DOS SANTOS COELHO  
Y LEONARDO CLAVER LIMA

## Introdução

Por que um contingente populacional deixa de continuar seus estudos, embora exista oferta de educação de jovens e adultos (EJA)? Por que as matrículas diminuem, na contramão das exigências de mais alta escolaridade? Este artigo se propõe a contribuir para as respostas a perguntas como estas, inclusive identificando as implicações políticas e pedagógicas de EJA. O trabalho como princípio educativo, produtivo e organizado tem norteado ações, com o fim de proporcionar melhores condições de inserção social e laboral e incentivar o prosseguimento da escolarização. Para isto, foram organizados e analisados dados oficiais públicos da educação regular e de adultos e da população no Brasil.

Inicialmente, para chegar ao problema de pesquisa, é preciso indicar as idades mínimas de ingresso no ensino fundamental e médio da modalidade EJA, respectivamente de 15 e 18 anos, tal como fixado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas deliberações do Conselho Nacional de Educação do Brasil (2000; Di Pierro, 2010). Nesse sentido, a Constituição Federal manda o Estado garantir “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, Governo da República, 1988, art. 208), que se estende progressivamente à faixa dos quatro aos 17 anos.

Ao nível infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) estatui que a “EJA é a modalidade própria para jovens e adultos que interromperam ou atrasaram a sua escolarização. Estados e municípios devem assegurar esta modalidade, inclusive por meio de exames periódicos oferecidos aos interessados” (Brasil, Governo da República, 1996b, art. 37 e 38). Assim, a EJA é uma das modalidades da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, a primeira oferecida pelos municípios e a última pelos Estados e o Distrito Federal, usualmente no período noturno, em instalações da educação regular.

Entretanto, em contraste com as leis e as políticas públicas, pesquisa amostral no país em 2007 (IBGE, 2009), verificou que a EJA era frequentada por cerca de 10,9 milhões pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram

pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). De fato, conforme a tradição histórica, a EJA tem assumido o sentido de suprir educação para os mais pobres e malsucedidos na escola (embora uma coisa não esteja associada intimamente à outra).

## Metodologia

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O desenvolvimento da pesquisa consistiu na leitura de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em estudo, a fim de embasar teoricamente toda a pesquisa. A pesquisa documental foi embasada nos dados oficiais e públicos agregados sobre matrículas, abandono, reprovação, frequência escolar e outros, permitindo assim, analisar documentos que se constituíram de dados numéricos, entre outros, podendo ser obtidos sem um contato direto com o sujeito da pesquisa.

Dessa forma, com base na seguinte pergunta de investigação: “por que as matrículas da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuem no Brasil, na contramão das exigências sociais e econômicas de mais alta escolaridade?”, adotou-se uma metodologia com enfoque quantitativo para facilitar a utilização das variáveis numéricas ao qual permitem realizar correlações e comparações entre elas. Neste sentido, buscou-se compreender em uma abordagem exploratória e descritiva a fim de contribuir para as respostas a perguntas como estas, inclusive identificando as implicações políticas e pedagógicas de EJA.

Em síntese, a metodologia proposta se fundamentou na análise documental e nos princípios da pesquisa quantitativa, o que possibilitou a realização de leitura crítica e analítica dos registros das instituições selecionadas, bem como da legislação que fundamenta e regulamenta a modalidade de EJA nos sistemas educacionais.

## EJA: remendo velho em pano velho?

Não obstante esta perspectiva reparatória, espécie de alívio de consciência, prevaleça nas práticas das escolas, a legislação e as políticas públicas tendem a realçar só em certos momentos a concepção da EJA como uma ação político-pedagógica que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos, tomando as suas práticas sociais como objeto de estudo, objetivando a sua emancipação humana e consequentemente a apropriação dos bens materiais e imateriais historicamente produzidos pela humanidade (Freire, 2001). Com maior frequência, esta visão da EJA aparece como discurso ilusório ou como biombo malicioso para ações diversas, estabelecendo-se uma contradição entre o dito e o feito.

Provavelmente esta contradição está na raiz do caráter residual atribuído à EJA em face de outras modalidades de educação. Destacam-se carências notórias nos currículos e nos docentes. Fortemente voltado para a escolarização, os primeiros apresentam restrições de estruturas e conteúdos programáticos, na verdade faltam-lhes valores capazes de orientar uma educação voltada para adultos e,

menos ainda, de recuperar grandes lacunas da escolarização regular. Raramente subscrevem na prática a definição acima de Freire (2001). Seus gestores e professores são via de regra da educação regular que estendem as suas funções ao período da noite. Sua metodologia sofre profunda influência da modalidade regular, destinada a crianças e adolescentes.

Paradoxalmente, podem reencontrar nas salas de aula o mesmo perfil de adolescentes e jovens que, não tendo obtido sucesso na escola e abandonado previamente, regressam para completar em menos tempo os níveis escolares, ainda mais que uma parte precisa atender às exigências crescentes de credenciais educacionais pelo trabalho. Com isso, acabam por concluir uma escolaridade abreviada, aligeirada e tão distante da vida quanto aquela em que antes fracassaram, acumulando repetições de ano. Com efeito, a literatura informa que a EJA se juvenilizou com esta nova população, enquanto sucessivas políticas atribuíram um papel ainda mais secundário às faixas etárias de idade mais avançada. A dependência administrativa particular, ainda, inclui modalidades não presenciais, com reduzida interação entre professores e alunos e baixos custos de funcionamento (Di Pierro, Jóia e Ribeiro, 2001).

Além do “empréstimo” de educadores da educação regular, a EJA também utiliza tempos e espaços complementares, de tal modo que dificulta a apuração contábil das suas despesas, vez que podem ser subestimadas por incluírem só os gastos específicos daquela modalidade e não educadores, instalações e equipamentos da educação regular. Também é possível o contrário, isto é, imputar de tal forma recursos da educação regular, superestimando as despesas por aluno. Aliás, os recursos financeiros espelham não só estas dificuldades, mas também a alocação de recursos residuais, já que o objetivo maior é atender a população em idade regular, embora a escola contribua para o insucesso de parte deste grupo, relegando-o à EJA. É verdade, porém, que a EJA utiliza amplos recursos da educação regular, como foi explicado acima.

Quanto à aplicação desses recursos, sujeitos às amplas disparidades regionais na receita fiscal, a tendência é de se pulverizar em um grande número de municípios. Haddad (2007) ressalta que a ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar descontinuidade dos estudos entre os alunos que frequentam níveis ofertados por diferentes esferas de governo. Para este autor, a EJA tem sido alvo de políticas descentralizadas, executadas pelos Estados e com maior ênfase pelos municípios, subordinando-a aos limites dos projetos pontuais, esparsos e descontínuos, ou mesmo à ausência destes. Se há desigualdades geográficas, entre municípios e Estados, o autor acrescenta a descontinuidade temporal das políticas de educação de jovens e adultos, resultando no adiamento da universalização da educação.

## O financiamento da EJA

Dada a importância do financiamento público da educação, convém informar que ele se baseia em recursos mínimos vinculados à receita de impostos da União, Estados, Distrito Federal e municípios. Em 1996, concedendo a mais alta prioridade ao ensino fundamental regular, especialmente ao seu acesso, o Brasil criou uma sistemática mais equitativa de distribuição de recursos financeiros entre Estados e municípios, com a complementação federal no caso dos Estados cuja receita de impostos por aluno ficar abaixo do valor mínimo nacional. Chamemo-lo abreviadamente de Fundo do Ensino

Fundamental (Fundef), (Brasil, 1996c). Nesse período a EJA só podia ser financiada com recursos não vinculados (Di Pierro, 2010).

Neste aspecto, vale ressaltar que desde a promulgação da Emenda Constitucional 14/96 (Brasil, Governo da República, 1996a), esperava-se que por dez anos, os alunos da EJA presencial seriam contemplados na vinculação de 15% ao ensino fundamental público, como também pela contagem do censo escolar que gera e direciona a distribuição de recursos estaduais e municipais, bem como a complementação federal. A própria Lei 9.424/96 que criou o Fundef (Brasil, Governo da República, 1996c), previu tal mecanismo no art. 2º, § 1º, inciso II. Porém, esse dispositivo foi vetado e como consequência houve uma retração de oferta na EJA. Outra reação de alguns Estados foi a de incluir jovens e adultos na matrícula do ensino fundamental regular, sob forma de classes de aceleração. Terminado o prazo de dez anos do Fundef, a experiência foi ampliada e aperfeiçoada para a educação básica, alcançando a EJA. Denominemo-lo de Fundo da Educação Básica, ou mais precisamente como Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020.

Ressalte-se que o Fundeb (Brasil, Governo da República, 2007) é composto, na quase totalidade, por recursos vinculados de impostos dos próprios Estados, Distrito Federal e municípios, podendo também receber contribuições de Estados, Distrito Federal e municípios, a saber: 16,66 % em 2007; 18,33 % em 2008, e 20 % a partir de 2009, sobre: Fundo de Participação dos Estados - FPE; Fundo de Participação dos municípios - FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações - IPIexp; Desoneração de Exportações. Além desses recursos, o Fundeb ainda recebe a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

É importante destacar que o Fundeb destina o limite máximo de 15% de seus recursos, em cada Estado, para segmento da EJA, porém, esse limite é imposto pela legislação apenas para fins de distribuição dos recursos, não cabendo, portanto, sua necessária aplicação para fins de utilização pelo Estado ou município, dos recursos repassados à conta do Fundo. Neste sentido, caso o número total de matrículas da educação de jovens e adultos de determinado Estado, multiplicado pelo valor aluno/ano desta modalidade de ensino, implicar num valor financeiro superior a 15% do total dos recursos previstos para aquele Estado no ano, o valor por aluno/ano da EJA terá que ser reduzido, de forma que o limite de comprometimento dos recursos para esta modalidade permaneça abaixo desse patamar de 15% do Fundo. (Brasil, Ministério de Educação, 2013).

Na esteira deste raciocínio, Di Pierro e Haddad (2015) assinalam que o modesto fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da EJA é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, afirmam os autores que os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então.

Apesar de tal aperfeiçoamento, as cifras de despesa por aluno são relativamente modestas, ao passo que o valor anual previsto por aluno continua a apresentar diferenças expressivas, como exemplifica a Tabela 1. Esta apresenta dois Estados relativamente menos e dois mais desenvolvidos. Acrescente-se que as expectativas de receita poderão não se confirmar, em virtude da conjuntura econômica recessiva. O montante das despesas, além de variar do máximo ao mínimo, em 31,4%, na

avaliação em processo, e em 73,2% na EJA integrada à educação profissional, mostra-se quase sempre inferior na EJA. Com efeito, o ensino fundamental, séries finais, urbano, cujo currículo é em parte similar, apresenta valores mais altos, em torno de 37%. A associação da educação geral com a educação profissional é sabidamente de custos mais altos, sendo o valor para EJA inferior, exceto no Rio Grande do Sul, que mantém uma rede expressiva de educação profissional.

**TABELA 1. VALOR POR ALUNO DE EJA E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL URBANO E DO ENSINO MÉDIO REGULAR INTEGRADO AO PROFISSIONAL PREVISTOS PELO FUNDEB PARA 2016, EM USD DE 30/12/2015, COTAÇÃO OFICIAL - ESTADOS SELECIONADOS**

Estados e respectivas regiões	EJA		Educação regular	
	Avaliação no processo	Integrado à educação profissional	Ensino fundamental, séries finais, urbano	Ensino médio integrado à educação profissional
Amazonas (Norte)	561	842	772	912
Alagoas (Nordeste)	561	842	772	912
São Paulo (Sudeste)	737	941	1.013	1.198
Rio Grande do Sul (Sul)	733	1.458	1.008	1.191

**Fontes:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015) e Banco Central (2016, 29 de fevereiro).

**Obs.:** Os valores para EJA não são desagregados por ensino fundamental e médio.

Considerando as limitações contábeis acima, a tabela 2 reitera as desigualdades regionais e os valores mínimos modestos, em particular para a EJA integrada à educação profissional. Isso se traduz na prática em professores menos remunerados, dificuldades de seleção de educadores, escassez ou ausência de bibliotecas, laboratórios, oficinas e tecnologias da informação e comunicação. A complementação federal contribui para reduzir as desigualdades, sendo, no caso do Estado de mais baixos indicadores sociais, maior que seis vezes o aporte estadual.

## **EJA: Algumas políticas recentes**

Cabe acrescentar que, aliadas às mudanças do financiamento educacional, políticas federais, implantadas desde 2005, estabeleceram o ProJovem Campo Saberes da Terra, que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa é uma estratégia de ação integrando a EJA à educação profissional, com a duração de 24 meses e profissionalização inicial em produção rural familiar. Dois anos depois, o ProJovem Campo Saberes da Terra (Brasil, Ministério da Educação, 2005) foi incluído no Programa

**TABELA 2. BRASIL - ESTIMATIVA DE RECEITAS DO FUNDEB, 2015. VALOR ANUAL POR ALUNO POR ALTERNATIVA DE EJA SEGUNDO A UNIDADE FEDERATIVA. CONTRIBUIÇÃO DOS ENTES FEDERATIVOS, EM USD DE 30/12/2015, COTAÇÃO OFICIAL**

Estados e Distrito Federal	Valor anual por aluno de EJA			
	Avaliação no processo	Integrado à educação profissional	Contribuição dos estados, DF e municípios	Complementação da união (em USD 1000)
Acre	612	917	40.841	-
Alagoas	528	792	144.260	1.729
Amapá	739	1.108	38.757	-
Amazonas	528	792	101.243	22.330
Bahia	528	792	508.281	89.525
Ceará	528	792	153.616	45.611
Distrito Federal (DF)	696	1.044	77.654	-
Espírito Santo	606	908	95.245	-
Goiás	660	989	92.298	-
Maranhão	528	792	213.841	1.508.686
Mato Grosso	561	842	111.882	-
Mato Grosso do Sul	631	947	61.462	-
Minas Gerais	561	842	295.973	-
Pará	528	792	283.881	98.511
Paraíba	528	792	187.635	4.663
Paraná	576	864	180.628	-
Pernambuco	528	792	271.905	18.511
Piauí	528	792	102.652	13.564
Rio de Janeiro	836	908	248.950	-
Rio Grande do Norte	528	792	94.327	10.435
Rio Grande do Sul	703	1.054	184.319	-
Rondônia	637	956	64.324	-
Roraima	858	1.288	20.921	-
Santa Catarina	660	991	71.688	-
São Paulo	696	1.043	577.018	-
Sergipe	637	956	69.026	-
Tocantins	694	1.041	31.448	-
<b>Brasil</b>	<b>16.910</b>	<b>23.299</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

**Fonte:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação. Estimativas segundo a Lei n. 11.494/2007, art. 15, I e II, e Portaria Interministerial n. 17/2014.

**Observação:** Os valores para o Brasil (Tabela 2) foram calculados por média aritmética simples e têm apenas valor ilustrativo. A efetivação das quantias depende do comportamento da receita de impostos no decorrer do ano.

Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) (Brasil, Ministério da Educação, 2008) e, de 2012 em diante, passou a ser coordenado pelo Ministério da Educação.

O Projovem (Brasil, Ministério da Educação, 2008) é dividido em três modalidades: a) adolescente; b) trabalhador; c) urbano, que integram a EJA, a formação profissional e ações comunitárias com o exercício da cidadania, para elevar a escolaridade e preparar para o trabalho. Além dela, os jovens (18-29 anos de idade) são foco do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, Governo da República, 2006), incluindo a formação continuada. Como forma de melhorar este cenário, desde 2012, com a vigência da Resolução CD/FNDE n. 48 (Brasil, Ministério da Educação, 2012), que transfere recursos financeiros aos Estados, municípios e Distrito Federal para a manutenção de novas turmas de EJA, o Ministério da Educação (MEC) tem investido sistematicamente numa política de integração entre o processo inicial de alfabetização e a continuidade dos estudos de pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental ou médio. Nesta perspectiva, os egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), coordenado pelo MEC (Brasil, Ministério da Educação, 2003), para promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, passaram a ter prioridade para se matricularem na EJA, além das populações do campo, as comunidades quilombolas, os povos indígenas e as pessoas que cumprem pena em unidades prisionais (Brasil, Ministério da Educação, 2014). De qualquer modo, a acumulação e a avaliação das experiências, bem como a sua continuidade, conforme acentuado antes, estão sujeitas a variações temporais.

## Que dizem os dados?

Apesar das mudanças, verifica-se que as matrículas persistem em cair. Por quê? Como se relacionam a repetição constante, o atraso na educação regular e as matrículas da EJA? Os alunos matriculados na EJA de fato a frequentam? Os diferentes conjuntos de dados são coerentes? Uns podem iluminar o que fica nebuloso nos outros? Questões como estas ao menos podem receber respostas parciais dos dados existentes, que apresentam limitado número de variáveis e algumas descontinuidades. Assim, os dados primários aqui utilizados são oficiais e abertos, compreendendo os censos educacionais junto às escolas, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ambos anuais. Pode-se afirmar que os dados estatísticos agregados são subexplorados, apesar das suas limitações, o que motivou o presente trabalho. Com isso, escapam constatações que seriam interessantes, bem como indagações geradas para outras pesquisas.

Adverte-se que as investigações periódicas oficiais acima captam certo número constante de variáveis, mas ao longo do tempo adicionam ora umas, ora outras, conforme eventuais necessidades, motivo pelo qual nem sempre os números têm continuidade. A Tabela 3 apresenta um panorama do declínio das matrículas tanto na educação regular como na EJA, quer no ensino fundamental, quer no médio. No primeiro caso, se atribui à decrescente taxa de natalidade e ao envelhecimento populacional (Gomes, 2013), porém continua a haver coortes subescolarizadas, que têm sua nova oportunidade na EJA.

**TABELA 3. BRASIL: MATRÍCULAS E CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NAS MODALIDADES REGULAR E EJA, 2010-14 (EM MILHARES)**

Anos	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Ensino fundamental</b>					
<b>Regular</b>					
Matrículas	31.005	30.359	29.702	29.069	28.460
Concluintes	2.475	2.469	2.533	...	...
<b>EJA</b>					
Matrículas	2.860	2.682	2.561	2.448	2.284
Concluintes	499	460	413	...	...
Matrícula EJA/Regular (%)	9,2	8,8	8,6	8,4	8,0
<b>Ensino médio</b>					
<b>Regular</b>					
Matrículas	8.358	7.978	8.377	8.313	8.300
Concluintes	1.793	2.200	1.878	...	...
<b>EJA</b>					
Matrículas	1.427	1.224	1.346	1.325	1.309
Concluintes	401	403	385	...	...
Matrícula EJA/Regular (%)	17,1	15,3	16,1	15,9	15,8

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE, 2016a, 27 de fevereiro).

No segundo caso, apesar das recompensas econômicas de completar o ensino médio e do alto número de concluintes do ensino fundamental que não prossegue os estudos, a matrícula vem caindo há mais de um decênio. Currículos desinteressantes e relativamente alta defasagem idade/série ao concluir o nível precedente são dois fortes motivos apontados. O declínio das matrículas é quase constante: no ensino fundamental regular reduziram-se em 8,9%; na EJA ainda mais, 20,1%; no ensino médio regular e na EJA, a perda foi respectivamente de 0,7% e 8,3%.

É verdade que o Brasil tem ajustado lentamente as coortes de alunos, diminuindo reprovação e abandono, todavia, a defasagem idade/série ainda é alta: se a matrícula do ensino fundamental, o grande funil, for dividida pelos nove anos de escolarização, teoricamente em 2012 concluiriam cerca de 3.300 mil alunos e não 2.533 mil. Por isso, não surpreende encontrar uma proporção cada vez menor das matrículas de EJA sobre a educação regular. Mas, por outro lado, o nível médio de escolaridade da população brasileira, apesar do crescimento, não é elevado: em 2013 a média de anos de

escolaridade da população de 25 anos de idade em diante era de 7,7, isto é, ensino fundamental incompleto (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2014: 111). Por isso mesmo, são maiores os retornos financeiros de avançar na escolarização, contudo, uma parte dos jovens, sobretudo os socialmente menos favorecidos, não busca vagas disponíveis (Lima e Gomes, 2013; Lima, Coelho e Gomes, 2015).

Com efeito, Neri (2011) verificou, com base em dados da PNAD 2007, que, apesar do alto retorno econômico da educação, 17% da população de 15 a 17 anos de idade estavam fora da escola, em particular fora da escola média. A maioria (40,3%) declarou não ter interesse, 27,1% tinham demandas de renda e trabalho, 21,7% indicaram outros motivos e 10,9% apontaram falta de escola. Supõe-se que a racionalidade econômica, que incentiva a estudar mais para obter maiores rendimentos, entre outros benefícios, perde para outros fatores. Noutras palavras, perder o “trem” uma vez contribui fortemente para não tomar o que passa mais tarde. Esta é uma tendência digna de nota. Confirmando a preocupante situação, ainda assim, verifica-se na Tabela 4 disponibilizada a título de ilustração, que a população brasileira tem amplo espaço para avançar na sua escolaridade, porque, apesar do aumento do acesso, ainda se desenha como uma seletiva pirâmide, agora estreitando a sua base pelas menores taxas de fecundidade e natalidade. A primeira faixa, de zero a quatro anos de estudo, se refere à antiga escola primária. A segunda, aos anos finais do ensino fundamental de oito anos. Os que tinham nove a 12 anos completos de estudo já eram quase um terço, se bem que os dados de 2014 incluíram o ensino fundamental de nove anos, além do ensino médio. Portanto, a EJA pode e precisa ter um papel altamente relevante, apesar dos modestos avanços observados no período.

TABELA 4. BRASIL: PESSOAS DE 10 ANOS E MAIS DE IDADE POR ANOS DE ESTUDO, 2011 E 2014 (EM %)

Anos de estudo	2011	2014
0-4	32,5	29,1
5-8	25,1	25,3
9-12	31,0	32,5
13 e mais	11,2	13,0
Não determinados	0,2	0,1
<b>Total</b>	100,0 (n=13.684 mil)	100,0 (n=16.926 mil)

Fonte: IBGE (2016b, 24 de março).

A Tabela 5, por sua vez, coteja as matrículas e os concluintes disponíveis no último censo educacional que apurou a divisão por idade. As primeiras transbordam os limites etários esperados (ensino fundamental regular - seis a 14 anos; ensino médio regular - 15 a 17 anos). Encontravam-se nas escolas alunos mais e menos jovens. Conforme improvisações em diversas circunstâncias, havia crianças em idade pré-escolar na escola fundamental, ao passo que jovens e adultos permaneciam na educação

regular até 30 anos e mais, ou seja, não se encaminhavam para a EJA, em princípio mais adequada e vantajosa. O mesmo ocorria com os seus concluintes. Conforme já informado, a idade mínima para admissão à EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Entretanto, constata-se que havia alunos admitidos antes destes limites, embora o contingente fosse reduzido. Uns optavam pela educação regular, outros pela EJA. Esta superposição de modalidades sugere que a EJA não tenha identidade própria, dirigida para jovens e adultos que antes fracassaram na escola. De fato, Gomes e Carnielli (2003), em estudos de caso, verificaram que a escolha se devia mais à facilidade da EJA ou ao maior prestígio da educação regular, ainda que noturna, tanto para chegar a um curso superior quanto para obter trabalho. Barreto e Martinez (2010) constataram a migração da educação regular para a EJA, com o fim de concluir o ensino médio, chamando estes alunos de “flu-tuantes”.

TABELA 5. BRASIL: MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NAS MODALIDADES REGULAR E EJA E CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2008 (EM %; N<sup>OS</sup> ABSOLUTOS EM MILHARES)

Grupos etários (anos)	Ensino fundamental			Ensino médio	
	Regular Matrículas	EJA Matrículas	Regular Concluintes	Regular Matrículas	EJA Matrículas
0-5	0,1	...	...	...	...
6-10	45,0	...	...	...	...
11-14	43,2	...	...	...	...
0-14	88,3	4,0	52,3	1,1	0,1
15-17	9,6	16,8	43,8	63,1	3,6
18-19	0,9	11,1	2,1	21,7	17,0
20-24	0,5	14,4	1,1	8,8	29,7
25-29	0,2	11,8	0,3	5,3	15,9
30 e mais	0,5	41,9	1,4	5,3	33,7
<b>Total</b>	100,0 (n=31.694)	100,0 (n=3.268)	100,0 (n=2.355)	100,0 (n=31.694)	100,0 (n=1.639)

Fonte: INEP (2016b, 29 de fevereiro).

Deve-se considerar, ainda, que o custo de oportunidade da escolarização aumenta significativamente com a idade, isto é, torna-se cada vez mais “caro” e desencorajador deixar parte das suas atividades para estudar. Assim, a EJA pode atuar como uma escolarização mais breve e de menor qualidade —para certificação—, enquanto a educação regular noturna pode tornar-se alternativa mais demorada e exigente, sobretudo para aqueles que pretendem prosseguir nos estudos e avançar no

trabalho. Para estes o alto custo de oportunidade seria compensador e a educação regular, um investimento a valer a pena pelo seu futuro retorno. Uma hipótese é que o país ainda não tenha desenvolvido uma verdadeira pedagogia para jovens e adultos, tornando-a uma versão diluída e até infantilizada da educação regular, com o reforço de instalações e equipamentos pouco apropriados, além de professores experientes com crianças e adolescentes.

Estes dados, embora censitários e originados de declarações das escolas, merecem cotejo com os da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), cujos declarantes são os chefes de domicílio. Além destas diferenças metodológicas, os censos captam as matrículas geralmente em março, ao passo que as PNADs interrogam sobre a frequência à escola quase sempre na última semana de setembro. Com o abandono, pode-se esperar que os números das PNADs sejam menores que as matrículas informadas pelos censos.

TABELA 6. FREQUÊNCIA À ESCOLA POR GRUPO ETÁRIO SEGUNDO O NÍVEL E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO, COMPARADA COM AS MATRÍCULAS, 2011-14

Grupos etários (em anos)	2011	2012	2013	2014
<b>Frequência fundamental regular e EJA</b>				
5-15	90,4	91,7	91,8	92,6
16 e mais	9,6	8,3	8,2	7,4
Total	100,0 (N=32.426)	100,0 (N=31.740)	100,0 (N=31.225)	100,0 (N=30.076)
<b>Matrícula total</b>	33.867	32.920	32.150	30.744
<b>Frequência médio regular e EJA</b>				
12-15	21,7	21,0	21,5	22,0
16-17	41,8	43,6	44,7	45,6
18 e mais	36,5	35,4	33,8	32,4
Total	100,0 (N=9.498)	100,0 (N=9.543)	100,0 (N=9.523)	100,0 (N=9.466)
<b>Matrícula total</b>	9.202	9.723	9.638	9.609

**Fontes:** INEP (2016b, 29 de fevereiro) e IBGE (2016a, 01 de março).

**Nota:** Em 2010 não se realizou a PNAD, em virtude do Censo Demográfico.

A Tabela 6 revela que os dados amostrais confirmam o declínio do número de estudantes frequentes, bem como a redução da expressiva defasagem idade/série. No ensino fundamental os limites do mais numeroso grupo de idade foram cinco e 15 anos, quando a idade prescrita é dos seis aos 14, assim superestimando a população na idade própria. Os estudantes de 16 anos e mais variaram de 9,6% a

8,2%. Por sua vez, os estudantes que frequentavam o ensino médio, inclusive cursos pré-vestibulares, deveriam ter de 15 a 17 anos. Todavia, pouco mais de um quinto deles tinha 15 anos ou menos, indicando que uma parte dos alunos chegava antes a este nível, provavelmente pela antecipação do ingresso no ensino fundamental. Menos da metade se incluía no grupo de 16-17 anos, enquanto os de 18 anos e mais variavam em torno de um terço, denotando a retenção acumulativa tanto no ensino fundamental quanto no médio.

A comparação das matrículas nos censos educacionais e da frequência escolar nas pesquisas amostrais contrariam a expectativa em vários casos. As diferenças metodológicas levaram a números diferentes, porém, ao contrário do esperado, a matrícula do ensino fundamental foi menor que a frequência escolar em 2012 e 2014. O contrário se registrou em 2011 e 2013, o que merece ser investigado. No ensino médio a matrícula também foi menor que a frequência em 2011, embora tivesse sido maior em 2012-14. A despesa computada por aluno, apesar dos múltiplos controles, pode levar à superestimativa da matrícula, como ocorre em outros países. Por seu lado, as respostas à PNAD, pesquisa declaratória, podem ser influenciadas por vários motivos, entre eles as supostas expectativas sociais dos entrevistadores e o acanhamento de declarar fatos desfavoráveis, como o atraso escolar e o baixo nível de escolaridade.

Ficou claro que a educação regular e a EJA se superpõem e abrigam alunos abaixo e acima da idade própria, reiterando o questionamento da identidade e da real capacidade da EJA no sentido de acolher os estudantes que vivem outra realidade. Por isso, tentativas de aumentar a relevância, atratividade e flexibilidade da EJA criaram novos segmentos, isto é, semipresencial e profissional, a primeira pela flexibilidade e a última pelo vínculo com o preparo para o trabalho. É assim que a Tabela 7 indica a distribuição das matrículas de EJA por modalidade. No último quadriênio, as duas modalidades não lograram atrair mais alunos, já que o total das matrículas diminuiu mais expressivamente no ensino fundamental e menos no ensino médio. Entre as principais motivações que explicam este declínio, Catelli (2013) ressalta a ausência de um modelo flexível, compatível com a realidade desse público e a importância de um planejamento articulado entre as iniciativas públicas voltadas para essa modalidade.

Quanto às modalidades, o ensino presencial aos poucos perdeu matrículas para as demais. O ensino presencial e profissional, com uma base numérica menor, apresentou alto percentual de incremento. Nesse sentido, o profissional foi mais atrativo ao nível fundamental, porém a sua participação continuou minoritária. Somando-se as taxas de abandono e reprovação, o fracasso escolar aumentou, sobretudo no ensino médio, se bem que as mesmas foram mais altas no ensino fundamental, em um caso com o insucesso de mais da metade dos alunos. As taxas de reprovação menores que as de abandono sugerem que parte dos matriculados, jovens e adultos, deixa a escola, antevendo a possível reprovação, o que seria uma reprovação “branca”. Na educação de segunda oportunidade esta é uma perda trágica para os cidadãos e a coletividade: não se consegue, em geral, utilizar pedagogias para o sucesso, ao contrário, parece que caminhamos para trás.

Outro corte da realidade é o regional e, em parte, social. O Brasil apresenta agudas desigualdades regionais e sociais. As Regiões Norte (Amazônia) e Nordeste são as relativamente menos desenvolvidas e menos escolarizadas. Retomando os dados educacionais censitários, a Tabela 8 permite verificar que a distribuição das matrículas do ensino fundamental na modalidade de EJA tendem a se concentrar nestas Regiões, ao passo que nas relativamente mais desenvolvidas diminui, como se a

busca de escolarização tivesse encontrado limites. Tais limites não se devem à ampla conquista de elevados níveis de escolarização, mas à aparente falta de disposição e possibilidade de as pessoas continuarem na escola. Igualmente, a redução percentual de matrículas entre 2010 e 2014 foram menores no Norte e Nordeste. O contingente de alunos da EJA em relação à educação regular era também maior nessas Regiões e reduziu-se nas demais.

TABELA 7. BRASIL - MATRÍCULA NA EJA POR MODALIDADE SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO, COM AS TAXAS DE ABANDONO E REPROVAÇÃO, 2010 E 2014 (% , NºS ABSOLUTOS EM MILHARES)

Anos	2010	2014	Varição (%)
<b>Ensino fundamental</b>			
Presencial	91,7	89,2	- 2,7
Semipresencial	7,4	8,3	+ 12,2
Profissional	0,9	2,5	+ 177,8
<b>Total</b>	100,0 (N=2.682)	100,0 (N=1.143)	- 57,4
Taxa de abandono	33,9	36,7	+ 8,3
Taxa de reprovação	15,9	17,0	+ 6,9
<b>Total</b>	49,8	53,7	+ 7,8
<b>Ensino médio</b>			
Presencial	79,4	76,4	- 3,8
Semipresencial	17,9	20,3	+ 13,4
Profissional	2,7	3,3	+ 22,2
<b>Total</b>	100,0 (N=1.427)	100,0 (N=1.309)	- 8,3
Taxa de abandono	20,7	23,4	+ 13,0
Taxa de reprovação	12,6	14,9	+ 18,3
<b>Total</b>	33,3	38,3	+ 15,0

Fonte: INEP (2016b, 29 de fevereiro).

Já o ensino médio apresentava comportamento em parte diverso: em 2010 as matrículas de EJA alcançavam alto percentual no Nordeste, todavia, em 2014 quase a metade se concentrava na Região Sudeste, aumentando no Sul e Centro-Oeste. No entanto, a redução percentual de matrículas no quadriênio foi maior nas regiões relativamente mais desenvolvidas. Ainda na Tabela 8, quanto ao

ensino médio, a proporção de matrículas da EJA sobre a educação regular havia se reduzido muito, em especial nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Tais dados podem indicar que, com a progressiva correção de idade-série dos alunos, a educação regular tenha diminuído a necessidade da educação de segunda oportunidade.

Outra possibilidade é que a diminuição das matrículas do ensino médio na modalidade EJA, mais rápida que na educação regular, indique uma perda maior de prestígio daquela modalidade em detrimento da educação regular. Cabe lembrar, ainda, que o quadriênio analisado teve altas taxas de crescimento de trabalhadores e empregados, com maiores demandas de qualidade e número de anos de estudo. Recorde-se, entretanto, que, a partir de 2015, a conjuntura econômica passou a ser recessiva, com aumento do desemprego. Não fosse o nível relativamente baixo de anos de estudo da população, poder-se-ia apostar que a educação regular estaria a tomar o lugar da EJA. Ao contrário, esta ainda tem muitos jovens e adultos para escolarizar.

TABELA 8. BRASIL - DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO REGULAR E EJA, VARIAÇÃO DAS MATRÍCULAS DE EJA E PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS DA EJA SOBRE A EDUCAÇÃO REGULAR POR NÍVEL EDUCACIONAL SEGUNDO A REGIÃO, 2010 E 2014

Regiões	Matrículas 2010 (%)	Matrículas 2014 (%)	Variação das matrículas 2010-14 (%)	Matrículas de EJA/regular 2010 (%)	Matrículas de EJA/regular 2014 (%)
<b>Ensino fundamental</b>					
Norte	13,4	14,4	- 13,6	12,1	14,4
Nordeste	44,0	47,5	- 13,8	14,6	11,3
Sudeste	28,5	23,9	- 33,1	7,5	4,6
Sul	8,4	8,7	- 17,8	6,6	4,9
Centro-Oeste	5,7	5,5	- 21,8	7,7	5,7
<b>Brasil</b>	100,0	100,0	- 20,1	9,2	8,0
<b>Ensio médio</b>					
Norte	13,4	11,0	- 37,7	48,4	19,5
Nordeste	44,0	28,7	- 29,9	55,5	15,5
Sudeste	28,5	40,0	- 64,3	23,6	15,3
Sul	8,4	11,8	- 63,9	20,8	13,5
Centro-Oeste	5,7	8,5	- 67,9	26,2	17,9
<b>Brasil</b>	100,0	100,0	- 45,8	34,5	15,7

Fonte: INEP (2016b, 29 de fevereiro)

## Considerações finais: pingos d'água no oceano?

Conquanto as matrículas prossigam reduzindo-se, Catelli (2013) frisa também que o declínio das matrículas não significa que a escolarização seja suficiente. Pelo Censo de 2010, o Brasil tinha 65 milhões de pessoas com 15 anos e mais que não concluíram o ensino fundamental e 22 milhões com 18 anos e mais que concluíram o fundamental, mas não o ensino médio. Apesar das exigências sociais e econômicas de escolaridade serem cada vez maiores (mais ainda na recessão econômica), a população não parece buscar a EJA. Nestes termos: 1) o seu acesso potencial é deficiente; 2) a sua eficiência, no que tange ao fracasso, manifesto pela reprovação e abandono, é muito baixa; 3) não se conhece a sua qualidade, vez que o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos é de inscrição voluntária e faltam resultados públicos agregados; 4) o grau de democratização, em linhas gerais, acompanha as disparidades sociais, regionais e rurais-urbanas.

Acrescente-se a mencionada superposição da educação regular, em especial noturna, e da EJA; a provável hierarquização de prestígio social; a flutuação dos estudantes e a possível falta de identidade da EJA. Com isso, a EJA, em vez de uma alternativa para democratização, pode atuar regressivamente, oferecendo ensino mais “facilitado” e de menor retorno socioeconômico aos que têm menos.

No quadro internacional, o Brasil tem na EJA um dos seus maiores desafios, visto que a agenda internacional vem gradativamente ganhando relevância nos últimos anos. Apesar do debate interno ainda ser pequeno. Contudo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu relatório de 2014, avaliou positivamente os avanços das políticas brasileiras de universalização da educação primária e ampliação de oportunidades educacionais para a juventude (Di Pierro e Haddad, 2015).

No entanto, apesar desses avanços, o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT), apresentado pela Unesco (2015), mostrou que o Brasil figurava entre 53 países que não tinham atingido as metas criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia), e renovadas no ano de 2000, em Dakar (Senegal), na Cúpula Mundial de Educação, para cumprimento até o ano de 2015, prazo em que venceram.

Diante do exposto, é preciso repensar a EJA, dada a problemática que a envolve. Assim, faz-se necessário que haja um currículo que atenda as particularidades do público docente, com formação direcionada para atuarem nessa modalidade de ensino, além de espaços destinados a educação de jovens e adultos, porém, como vimos ao longo do estudo, pela lentidão das mudanças, quando existem, os problemas estruturais, entre eles as assimetrias regionais e sociais, permanecem de pé. Neste cenário, o papel indispensável da EJA seria o de oferecer mais aos que têm menos, ou seja, adotar uma perspectiva progressiva. No entanto, a tônica ainda é a do desinteresse discente pelos currículos obsoletos e outros motivos, como mencionado acima (Neri, 2011). Em síntese, se nos últimos anos pode haver vagas de sobra, se houvesse verdadeira pedagogia de adultos com uma proposta curricular que levasse em conta o perfil socioeconômico e cultural do educando, reconhecendo também a diversidade e a especificidade de cada região do Brasil, possivelmente faltassem lugares para estudantes em numerosas situações e locais.

## Referências bibliográficas

- Banco Central (2016), *Cotação do dólar para venda de reais*. <http://www4.bcb.gov.br/pec/taxas/port/ptaxnpsq.asp?id=txcotacao> (consultado em 29 de fevereiro de 2016).
- Barreto, M. C. de A. e S. A. Martinez (2010), *Vantagens e desvantagens do/no ensino médio noturno sob o olhar do jovem do regular e da EJA*. [http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/17%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Miriam%20C%20Barreto%20e%20Sílvia%20Martinez\\_VantagensDesvantagensdoEnsinoMediosoboOlhardoJovemETC.pdf](http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/17%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Miriam%20C%20Barreto%20e%20Sílvia%20Martinez_VantagensDesvantagensdoEnsinoMediosoboOlhardoJovemETC.pdf) (consultado em 7 de outubro de 2015).
- Brasil, Governo da República (1988), *Constituição da república federativa do Brasil*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Brasil, Governo da República (1996a, 13 de setembro), Constituição: Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm) (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Brasil, Governo da República (1996b, 21 de dezembro), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm) (consultado em 4 de novembro de 2015).
- Brasil, Governo da República (1996c, 26 de dezembro), Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm) (consultado em 4 de novembro de 2015).
- Brasil, Governo da República (2006, 20 de dezembro), Constituição: Emenda constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm) (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Brasil, Governo da República (2007, 21 de junho), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Brasil, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2013), *Fundeb: Manual de orientação*, Brasília, FNDE. [http://mpeduc.mp.br/mpeduc/www2/control\\_social/arquivos/manual\\_fundeb\\_2013.pdf](http://mpeduc.mp.br/mpeduc/www2/control_social/arquivos/manual_fundeb_2013.pdf) (consultado em 9 de novembro de 2016).
- Brasil, Ministério da Educação (2008, 11 de junho), Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm) (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2000), Parecer nº 11/2000, diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Brasil, Ministério da Educação (2003), Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=99965> (consultado em 15 de outubro de 2015).
- Brasil, Ministério da Educação (2005), *Projovem campo: Saberes da terra*. <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra> (consultado em 15 de novembro de 2015).

- Brasil, Ministério da Educação (2012), Resolução n. 48, de 2 de outubro de 2012. [https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000048&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2012&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000048&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC) (consultado em 15 de outubro de 2016).
- Brasil, Ministério da Educação (2014), *Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015*, Brasília, MEC. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192) (consultado em 13 de outubro de 2016).
- Catelli, R. (2013, 4 de outubro), Educação de jovens e adultos: Censo escolar 2013: Matrículas na educação de jovens e adultos registra queda de 20%. Ação Educativa. <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20-> (consultado em 5 de novembro de 2015).
- Di Pierro, M. C. (2010), “A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: Avaliação, desafios e perspectivas”, em *Educação & Sociedade*, núm. 112, vol. 31, pp. 939-959.
- Di Pierro, M. C. e S. Haddad (2015), “Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: Uma análise das agendas nacional e internacional”, em *Cad. Cedes*, núm. 96, vol. 35, pp. 197-217. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf> (consultado em 15 de outubro de 2016).
- Di Pierro, M. C., O. Jóia e V.M. Ribeiro (2001), “Visões da educação de jovens e adultos no Brasil”, em *Cadernos Cedes*, núm. 55, vol. 21, pp. 58-77. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541> (consultado em 15 de outubro de 2016).
- Freire, P. (2001), *Política e educação: Ensaio* (5a. ed.), São Paulo, Cortez (Coleção questões da nossa época; v. 23).
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015), Valor por aluno, ano e receita anual prevista. [www.fnnde.gov.br/fundeb\\_valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista\\_2016%20\(3\).pdf](http://www.fnnde.gov.br/fundeb_valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista_2016%20(3).pdf) (consultado em 15 de outubro de 2016).
- Gomes, C. A. (2013), “Youth: The right to a place in the sun”, em *Sisyphus*, núm. 2, vol. 1, pp. 10-37.
- Gomes, C. A. e B. L. Carnielli (2003), “Expansão do ensino médio: Temores sobre a educação de jovens e adultos”, em *Cadernos de Pesquisa*, núm. 119, pp. 47-69.
- Haddad, S. (coord.) (2007), *Novos caminhos em EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*, São Paulo, Global. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/10.pdf> (consultado em 9 de novembro de 2016).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2009), *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional: 2007*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad\\_eja.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad_eja.pdf) (consultado em 13 de outubro de 2016).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014), *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*, Rio de Janeiro, Autor.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016a), Freqüência à escola tabela 984. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=pnad&o=3&i=P&c=984> (consultado em 01 de março de 2016).

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016b), Pesquisa nacional por amostra de domicílios. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=pnad&o=3&i=P&c=272> (consultado em 24 de março de 2016).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2016a), Sinopses educação básica. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (consultado em 27 de fevereiro de 2016).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2016b), Sinopses dos censos da educação básica. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (consultado em 29 de fevereiro de 2016).
- Lima, L. e C. A. Gomes (2013), “Ensino médio para todos: Oportunidades e desafios”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 238, vol. 94, pp. 745-769.
- Lima, L., S. R. Coelho e C.A. Gomes (2015), “Educação obrigatória até 17 anos: O que fazer com o ensino médio?”, em *Boletim Técnico do SENAC*, núm. 3, vol.41, pp. 70-89. [http://www.senac.br/media/97767/pag\\_70\\_bts\\_41\\_3\\_bx7.pdf](http://www.senac.br/media/97767/pag_70_bts_41_3_bx7.pdf) (consultado em 15 de fevereiro de 2016).
- Neri, M. C. (coord.) (2011), *Tempo de permanência na escola*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/tp/> (consultado em 01 de outubro de 2015).
- UNESCO (2015), *Relatório de monitoramento global de educação para todos*, Paris, Unesco.