

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013)

MARIA DO ROSÁRIO TELES DE FARIAS NUNES

GOIÂNIA - GO
FEVEREIRO / 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013)

MARIA DO ROSÁRIO TELES DE FARIAS NUNES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás/UFG como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

GOIÂNIA - GO
FEVEREIRO / 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Nunes, Maria do Rosário Teles de Farias

“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013) [manuscrito] / Maria do Rosário Teles de Farias Nunes. - 2016. cxxii, 122 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Margarida Machado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. EJA. 2. Matrículas na EJA. 3. EAJA. 4. Goiânia. I. Machado, Maria Margarida, orient. II. Título.

MARIA DO ROSÁRIO TELES DE FARIAS

**“NÃO FUI, E SE VOU NÃO FICO” – A QUESTÃO DA
MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES,
JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA
(1997-2013)”**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de 2016, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Maria Margarida Machado – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira – FE/UFG



Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte – PUC/GO

A *vita activa*, ou seja, a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo, tem raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas e não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou que o estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político (ARENDDT, 2007, p.14).

DEDICATÓRIA

A Deus, meu amigo de todas as horas. Ao meu esposo Samuel pelo companheirismo até mesmo nos momentos de dificuldades. Aos meus filhos Jéssica, Lucas e Marcos, que tanto amo. Aos meus familiares, que de alguma forma contribuíram com esta conquista e também à todos (as) estudantes que, assim como eu, têm lutado pelo acesso e a oferta de uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

As conquistas que alcançamos no decorrer da vida sempre ocorrem porque alguém, de alguma maneira, nos ajudou no processo. Seja com o trabalho corpo a corpo com o que produzimos, sejam por meio de ideias escritas em livros, artigos, dissertações, teses, apresentações de comunicações, etc. Nesta pesquisa não foi diferente, pois muitas pessoas ajudaram a tecer as ideias aqui apresentadas.

Sendo assim, não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus, por tudo que tem feito a mim desde os 09 anos de idade, época em que saí da casa dos meus pais, no Tocantins, e vim para Goiânia para trabalhar e estudar, enfrentando a dura realidade de conciliar trabalho e estudos, ainda criança.

À professora Dr^a Maria Margarida Machado por me orientar nesta investigação, com toda sua experiência no campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que, como uma biblioteca ambulante, contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa. Aproveito para dizer que foi muito bom desfrutar da sua amizade nestes dois anos de pesquisa.

Também agradeço à professora Dr^a Maria Emilia de Castro Rodrigues, com quem aprendi muito sobre a EJA desde a graduação em pedagogia e também por ela aceitar participar da banca de qualificação, trazendo valiosas contribuições. Suas pontuações ajudaram a enriquecer a minha produção.

Ao professor Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, por aceitar participar da minha banca de qualificação e trazer ricas contribuições da área de estatística, discutindo a melhor maneira de analisarmos os dados de matrículas. Sua ajuda na produção dos gráficos e ponderações foram salutares para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte por fazer parte da composição da banca de defesa desta dissertação, trazendo inestimáveis contribuições decorrentes de sua experiência enquanto pesquisador da EAJA em Goiânia.

Agradeço ao professor Cláudio Rodrigues Leles, da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás por me ajudar a desvendar os caminhos para se trabalhar com o programa estatístico *Statistical Package for Social Science*.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, por dois anos consecutivos, me disponibilizou bolsa de incentivo à pesquisa, vinculada à Rede de Pesquisa do Observatório da Educação (OBEDUC), possibilitando a dedicação exclusiva ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao meu amado esposo, Samuel Nunes, por sua presença constante em todas as minhas escolhas, vitórias e dificuldades. Seu amor e carinho servem como motor para vencer muitas adversidades. Também lhe agradeço por ajudar na produção desta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer aos meus filhos por toda compreensão quando queriam passear, brincar, contar histórias, mas eu não tinha condições de acompanhá-los nisso, pois me dedicava às atividades do mestrado.

A cada um dos meus familiares, que em momentos difíceis contribuíram para que eu chegasse neste nível de escolaridade. Em especial, meu muito obrigado ao meu cunhado Saulo Nunes, por cuidar de meus filhos nos momentos que precisei viajar para apresentar artigos em forma de comunicações.

Agradeço a todos (as) colegas da equipe do Centro Memória Viva (CMV), os que estavam desde que cheguei, tais como: Maria Aldina, Maribel Scheveidt, Ariadiny Cândido, Danielly Cardoso; e aos que foram se integrando à equipe, como Andréia Ferreira, Maria Clara Lôbo Sahium, Bruna Lorryne, Kátia Hilário, Raísa Bonfim, Luana e Carol.

À Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA) e ao Departamento de Administração Educacional (DAE) pela ajuda nos momentos de discussão com os dados apresentados de matrículas, aprovados, reprovados e transferência dos alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e, em especial pelas entrevistas concedidas.

À Helimar Vieira, pela amizade e ajuda no momento de construção do pré-projeto de pesquisa.

Minha amiga Andréa Moreira, te agradeço pela leitura inicial deste trabalho, em que foi possível ver os equívocos que ocorreram na tecelagem de um texto ainda em construção.

Agradeço também à minha amiga/companheira Maria Aldina por se dispor à leitura atenta desta pesquisa em sua fase final, pontuando o que era pertinente modificar.

À revisora Maria Fernanda, o meu muitíssimo obrigada, por aceitar revisar este trabalho em pleno feriado de carnaval. Sua perspicácia foi fundamental para dar os retoques finais que esta produção carecia.

Agradeço à toda equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Tanto aos servidores administrativos, quanto aos que trabalham no serviço de limpeza, portaria, ao professorado e todo alunado que de maneira ímpar nos incita a estudar mais e também a construir um Brasil melhor para se viver.

Àqueles que de alguma maneira contribuíram com a produção desta pesquisa e que não tiveram seus nomes mencionados aqui, recebam o meu muito obrigada!!!!!!

LISTA DE SIGLAS

AJA - Adolescentes, Jovens e Adultos

AI-5 - Ato Institucional nº 05

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPLAR - Campanha de Educação Popular

CME - Conselho Municipal de Educação

CPC - Centro de Cultura Popular

CPG - Centro dos Professores de Goiás

DAE - Departamento de Administração Educacional

DEEB - Diretoria de Estatísticas da Educação Básica

DEF-AJA - Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

DPEJA - Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos

EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FE/UFG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

FMI - Fundo Monetário Internacional

FMMDE - Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEAJA - Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFG - Instituto Federal de Goiás

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OBEDUC - Observatório da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PME - Plano Municipal de Educação

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Proposta Político Pedagógica

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RME - Rede Municipal de Educação

SASS - *Statistical Analysis System*

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME/Goiânia – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS, TABELA, QUADRO E HISTOGRAMA

Gráficos

1 - Evolução das matrículas da EAJA da SME de Goiânia de 1 ^a à 4 ^a série, de 1997 a 2013.....	64
2 - Evolução das matrículas da EAJA da SME de Goiânia de 5 ^a à 8 ^a série, de 1997 a 2013.....	69
3 - Relação entre o período analisado e o número de matrículas.....	75
4 - Evolução das matrículas da EAJA da SME de Goiânia de 5 ^a à 8 ^a série, de 2003 a 2013 registradas no Censo Escolar.....	75
5 - Tendência de queda das matrículas da EAJA da SME/Goiânia de 2004 a 2013.....	79
6 - Tendência de queda de matrículas da SME de Goiânia nos 10 últimos anos de análise registradas no Censo Escolar.....	80
7 - Tendência de queda de matrículas da SME/Goiânia nos 10 últimos anos de análise registradas no Censo Escolar.....	81
Tabela 1 - Matrículas por tipo de oferta da EJA no Brasil - 2006 a 2014.....	63
Quadro 1 - Matrículas registradas no Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar.....	76
Quadro 2 - Dados sobre o histograma.....	87
Histograma 1 - População sem instrução e fundamental incompleto: cidades do Estado de Goiás.....	86

NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. *“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013)*. 2016. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RESUMO

Esta investigação insere-se na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. O objetivo foi compreender as questões relacionadas ao acesso e permanência na educação como direito de adolescentes, jovens e adultos, a partir da análise da redução de matrículas na modalidade da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia), no período de 1997 a 2013. Orientou esta investigação a seguinte pergunta: por que as ações, projetos e programas dedicados a EAJA na SME/Goiânia, no período de 1997 a 2013, não contribuíram para o aumento significativo de matrícula nesta modalidade de ensino? Tratou-se de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando obras que discorrem sobre a EJA no Brasil e sobre a EAJA em Goiânia, bem como documentos oficiais referentes aos processos e diretrizes da Educação no Brasil e da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Realizou-se entrevista com gestores que atuam nesta Rede e trabalham com dados relativos à EAJA. A pesquisa assumiu ainda um caráter quantitativo, pela utilização e análise dos dados disponibilizados pela SME/Goiânia e pelo INEP/MEC sobre o Censo Escolar. A presente investigação, portanto, corrobora com pesquisas anteriores que indicam a necessidade da construção de políticas públicas efetivas de Estado para a EJA que materializem o direito à educação para todos.

Palavras-chaves: EJA; matrículas na EJA; EAJA; Goiânia

NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. **"I don't went, and if I go, I do not stay" - the question of enrollment in education of adolescents, youth and adults of the Goiânia Municipal Network (1997-2013)**. 2016. 122 p. Dissertation (Program of Postgraduate in Education) - College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2016.

ABSTRACT

This investigation inserts in the line of research Education, Labor and Social Movements. Our purpose was to understand the issues related to access and remaining in education as a right of adolescents, youth and adults, based on the enrollment reduction analysis in the modality of Education of Adolescents, Youth and Adults (EAYA), of the Municipal Secretary of Education in Goiania (MSE/Goiânia) in the 1997-2013 period. This research was guided by the question: Why did not the actions, projects and programs dedicated to EAYA in MSE/Goiânia, in the period 1997-2013, contribute to the significant increase in enrollment in this modality of education? Our analysis was corroborated by the documentary and bibliographical research, using works that discuss the EYA in Brazil and the EAYA in Goiânia, as well as official documents of the proceedings and guidelines of Education in Brazil and Municipal Education Network from Goiânia. We interviewed managers who work in this network and working in data on EAYA. The survey also had a quantitative character, by the use and analysis of data provided by the MSE/Goiânia and by the INEP / MEC on the School Census. This investigation therefore confirms previous research indicating the need to build effective public policies of State in order to the EJA to materialize the right to education for all.

Key-words: EJA; enrollments in EJA; EAYA; Goiânia.

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Capítulo 1	
Revelando a Construção de uma Trajetória de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos.....	21
1.1 Aspectos da História da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.....	23
1.2 Do Ensino Noturno à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA).....	35
1.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos documentos legais.....	47
Capítulo 2	
Movimentação das matrículas da EAJA em Goiânia-GO: a importância das ações, projetos e programas para esta modalidade de ensino.....	61
2.1 Analisando os dados de matrícula do período de 1997 a 2013 na EAJA.....	63
2.2 Analisando a queda das matrículas, no período de 2004 a 2013.....	78
Considerações finais.....	88
Referências.....	93
Apêndices.....	100
Anexo.....	120

INTRODUÇÃO

A necessidade de priorizar o trabalho em detrimento dos estudos tem levado significativo número de jovens e adultos a desistirem dos bancos escolares. Todavia, esse mesmo trabalho que diminui a frequência dos alunos nas escolas é o mesmo que exige deles uma formação educacional melhor para o exercício de suas profissões. Isso indica que uma quantidade significativa da população, muitos deles atendidos na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, lutam por conciliar as demandas do trabalho e de estudos.

No percurso de retorno aos estudos, alguns conseguem êxito, outros não. Muitas vezes, a desistência dos estudos ocorre, por exemplo, por não conseguirem ajustar a carga horária do trabalho com as exigências escolares. Para alguns que adentram o espaço escolar, também é possível se deparar com pessoas conhecidas ainda sem acesso à educação e mesmo com colegas de classe que não conseguem mais permanecer neste espaço.

Convém salientar que o trabalho é apenas um dos motivos que contribuem para esta desistência. Pesquisas mostram que este não é o único fator para a desistência ou mesmo para início dos estudos (Cf. Campos, 2003; Silva, 2004; entre outras). Questões relacionadas a problemas familiares, de saúde, mudança de moradia, ou mesmo problemas vinculados à própria realidade das escolas, como falta de segurança, iluminação inadequada, despreparo dos professores e material pedagógico inadequado também estão entre esses fatores. Devem-se considerar ainda as políticas públicas, se as mesmas condizem com as necessidades dos educandos. A dificuldade de completar a educação básica e ter acesso aos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade, tanto por meio de formações voltadas para a comunidade, quanto pelo acesso e permanência no sistema educacional regular, leva uma parcela de estudantes a frequentarem a EJA.

Assim, buscando compreender sobre o acesso e permanência dos educandos na escola, o objetivo desta pesquisa foi analisar a redução de matrículas na modalidade de

Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)¹ da SME/Goiânia, no período de 1997 a 2013. O intuito foi compreender se a lógica de redução de matrículas em âmbito municipal acompanha o declínio que ocorreu em nível nacional, bem como quais ações foram desenvolvidas no município para a garantia de educação nesta modalidade de ensino.

O tema desta pesquisa resultou da minha inquietação sobre o quantitativo de pessoas que não tiveram acesso à escolarização, divulgado anualmente pelo MEC. Após a leitura de uma entrevista com Haddad (2013), concedida à revista *Gestão Escolar*, percebeu-se uma queda acentuada nas matrículas da EJA que passaram de 4,9 milhões para 3,9 milhões entre 2007 e 2012. Segundo este autor, esta redução das matrículas ocorreu no cenário em que cerca de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais estavam sem instrução, ou ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental.

A EJA é uma modalidade da educação básica pouco valorizada e reconhecida por nossos governantes brasileiros (ARROYO, 1987). A luta para que o atendimento dos educandos desta modalidade se consolide nos sistemas oficiais de educação remonta aos anos de 1930, enquanto direito do povo à educação popular. Somente no final dos anos 1980, a educação como direito de todos passa a ter visibilidade nas políticas públicas oficiais e, conseqüentemente, nas secretarias estaduais e municipais de educação, não se caracterizando mais como um “favor” das autoridades locais. Em 1988 este direito é oficializado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, em 1996, observam-se novos direcionamentos para esta modalidade de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Alguns dos principais motivos da existência da EJA no Brasil são as precárias condições da educação escolar regular ofertada, o que em alguns casos, leva os educandos a abandonarem os estudos. A insuficiência de escolas impossibilita que parte da população estude na idade convencional segundo a legislação brasileira. A EJA, como uma modalidade de ensino voltada os que não puderam estudar na “idade

¹ O termo EAJA é utilizado em Goiânia para se referir ao atendimento a adolescentes, jovens e adultos no ensino fundamental, que ocorria inicialmente nas classes de Ensino Noturno e que vai se constituindo em um atendimento diferenciado a partir dos anos 1990, como será explicado no capítulo 1 desta dissertação. Em âmbito nacional, esse atendimento é realizado em sua maioria, pela modalidade denominada EJA.

regular”², acaba sendo campo de lutas e embates políticos acirrados para que se configure como política de acesso à educação.

É uma realidade histórica que ainda enfrenta dificuldades para consolidar a garantia do direito à educação. Isso ocorre também por causa do avanço progressivo dos alunos nos chamados ciclos de desenvolvimento³. Sem o devido alcance da aprendizagem, os alunos ficam retidos nas escolas e a partir dos 15 anos são encaminhados para a EJA. Observa-se ainda a existência de jovens procurando a EJA para obterem certificação em um tempo menor de estudos. Segundo a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), a idade para o acesso à EJA foi antecipada, pois se antes a idade mínima para matrícula era de 18 e 21 anos, atualmente, é de 15 e 18 anos, respectivamente, para o ensino fundamental e médio.

Haddad (2013), afirma que “os governos desistiram dos jovens e adultos” (p.16), porque para as redes de ensino essa modalidade não é atrativa, já que recebem apenas 20% de recursos financeiros, se comparado ao percentual recebido por aluno do ensino regular na zona urbana. No decorrer da entrevista, quando questionado sobre quais seriam as evidências da desistência do governo pela EJA, esse autor explica que ainda existem muitas barreiras a serem superadas, como por exemplo, o fato de que

[...] as redes fixam um número mínimo de alunos para formar as turmas no período noturno, faltam coordenadores especializados na modalidade, as bibliotecas ficam fechadas e não há iluminação na quadra de esporte à noite, entre outros problemas. O aluno mal sabe onde há a vaga. Não se investe em divulgação, que precisaria ser feita nos metrô, nos ônibus e pela internet. Além disso, o público da EJA raramente toma a iniciativa de procurar a escola, por vergonha ou por acreditar que o tempo de estudar passou. Teria de haver uma atitude ativa do Estado e uma intensa mobilização (HADDAD, 2013, p.17).

² A expressão “idade regular” é questionada nos últimos anos pelos pesquisadores do campo da EJA, tendo em vista que o Brasil é signatário de vários documentos internacionais que definem a educação como direito ao longo de toda a vida. Portanto, é incoerente tratar uma faixa etária obrigatória como regular e as que estão fora dessa faixa como idade irregular.

³ "Agregar as séries do antigo primário em um ciclo e as séries do antigo ginásio em outro ciclo, em vez de contribuir para a construção de uma organização única de educação fundamental, que ainda não temos, pode significar um recuo à estrutura escolar [...] Essa divisão inconsequente do direito à educação fundamental nas velhas divisões – 1ª à 4ª e 5ª à 8ª – continua norteando os PCNs. Tudo segue os velhos blocos pré-5.692/71: currículos para 1ª - 4ª (1º ciclo), currículos para 5ª - 8ª (2º ciclo), formação de professores para as séries iniciais de um lado, e formação de professores para 5ª-8ª, e ensino médio, de outro. Que retrocesso lamentável" (ARROYO, 1999, p.156-157).

Conforme o autor, o desinteresse em atender os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular, se deve à lógica do custo-benefício, em que pela forte influência da economia sobre a Educação prevalece a ótica da racionalidade e da produtividade em prejuízo ao direito à Educação. Dessa maneira, a luta por uma EJA capaz de proporcionar verdadeiro acesso ao conhecimento ainda é algo que carece de muito embate político.

Partindo da afirmação de Haddad (2013), da "desistência dos governos", esta pesquisa objetivou analisar os dados de matrícula na EAJA em Goiânia, no período de 1997 a 2013. Esse período foi definido porque engloba a época que vigoraram no Brasil duas políticas de fundos educacionais diferentes, que foram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A importância da análise das matrículas da EAJA deste período se caracteriza porque quando o FUNDEF estava em vigor – de 1997 a 2006 – o cômputo das matrículas da EJA para a redistribuição ao Fundo de Manutenção nos Estados não poderia ser considerado. Contudo, quando o FUNDEB começou a vigorar, a partir de 2007, todas as matrículas da educação básica foram contadas, inclusive as da EJA, embora o valor aluno/ano desta seja relativamente menor quanto às demais etapas e modalidades da educação básica.

Assim, buscou-se analisar os dados estatísticos de matrículas da EAJA da SME/Goiânia, registradas nesta secretaria e também no Censo Escolar do INEP/MEC, observando o quantitativo registrado por estes dois órgãos entre os anos de 1997 a 2013. Portanto, orientou inicialmente, esta investigação o questionamento de por que as ações, projetos e programas dedicados a EAJA da SME/Goiânia no período de 1997 a 2013 não contribuíram para o aumento significativo de matrícula nesta modalidade de ensino?

Para responder a esta indagação, utilizamos como referencial teórico e metodológico os estudos bibliográficos e documentais específicos da EAJA em Goiânia. A pesquisa bibliográfica acessou trabalhos que discorrem sobre a história da SME/Goiânia, o modo como a oferta da educação a adolescentes, jovens e adultos no município se configura atualmente. Para isto contamos com as pesquisas de Dourado

(1990), Clímaco (1991), Bites (1992), Carmo (1996), Machado (1997), Goiânia (2000 e 2005), entre outras.

A pesquisa documental foi realizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), no Parecer do Conselho Nacional de Educação, elaborado pelo relator Carlos Jamil Cury (BRASIL, 2000) e na Lei Orgânica do município (GOIÂNIA, 1990). Nestes documentos buscou-se avaliar as concepções da EJA, e da educação de forma geral, como direito. Ainda, fez parte do estudo documental a análise das Propostas Político-Pedagógicas da EAJA (GOIÂNIA, 2000, 2005 e 2010), que explicitam a trajetória de construção desta modalidade no município.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, utilizamos recursos estatísticos para acessar e analisar a base de dados das matrículas da EAJA em Goiânia registradas no Censo Escolar do INEP e também os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A análise quantitativa foi orientada pela estatística descritiva e pelo estudo longitudinal em que são medidos a média, o desvio padrão, valor mínimo, valor máximo e a correlação entre os dados do recorte temporal a ser analisado.

Realizou-se duas entrevistas semiestruturadas visando compreender o trabalho desenvolvido pela SME/Goiânia e a forma de lançamento dos dados estatísticos desta instituição no Censo Escolar. Realizou-se a entrevista 1 com um membro da Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA)⁴ e a entrevista 2 com a responsável pela coordenação do Departamento de Administração Educacional (DAE) do período de 2008 a 2013.

O resultado desses estudos que remontam aos conceitos e práticas da EAJA na SME/Goiânia e sua correlação com os dados de matrícula foram organizados nesta dissertação em dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta o histórico da SME/Goiânia, com o início de seu funcionamento como Ensino Noturno até chegar à 1990, com o atendimento pelo nome de EAJA. Neste capítulo também elencamos acerca da EJA em três leis nacionais, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000). Baseamos também nossa discussão pela Lei Orgânica de Goiânia (GOIÂNIA, 1990).

⁴ A DEF-AJA é um dos setores da SME/Goiânia que acompanha a política de EJA e que no ano de 2016 passou a denominar-se Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEAJA).

No capítulo 2 apresentamos o movimento das matrículas da EAJA no período pesquisado, destacando os anos em que houve queda e crescimento. Visando demonstrar elementos que influenciaram nesta movimentação das matrículas, elencamos as ações, projetos, programas e parcerias que foram desenvolvidas na SME/Goiânia, juntamente com outras entidades, com o intuito de melhor atender ao público da EAJA. Neste capítulo também analisamos as diferenças das matrículas da EAJA, registradas na SME/Goiânia e no Censo Escolar do INEP/MEC pontuando se houve ou não uma verdadeira diferença na quantidade das mesmas, antes e depois das mudanças na forma de registro no Censo Escolar.

Nas considerações finais retomamos a pergunta que norteou esta pesquisa apontando para os resultados desta investigação que contribuíram, inclusive, para repensar e reformular o problema inicial. Os limites encontrados no processo de pesquisa também possibilitaram a apresentação de outras temáticas que precisam ser investigadas, para realmente alcançar a compreensão dos limites ainda impostos à garantia do direito à educação.

Capítulo 1

Revelando a Construção de uma Trajetória de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos

Desde a criação da SME/Goiânia, o atendimento a adolescentes, jovens e adultos no turno noturno, que em sua maioria eram trabalhadores, não possuía uma proposta específica. De forma geral, esse atendimento ocorria sob a perspectiva de continuidade dos trabalhos pedagógicos realizados com os alunos do diurno. Entretanto, esta realidade sofreu mudanças significativas a partir da década de 1990, quando a SME/Goiânia entende que era necessário proporcionar uma educação diferenciada para o educando do ensino noturno.

Com o intuito de alcançar aqueles que não foram para escola e/ou que não deram continuidade aos estudos regulares a SME/Goiânia busca prestar um atendimento que supere as limitações dos jovens e adultos que são trabalhadores, por meio da criação de projetos, programas, formações de gestores e de educadores, novas formas de gestão das escolas, criação de conselhos escolares, entre outros (Cf. Clímaco, 1991; Machado, 1997; Dourado, 1990 e Goiânia, 2010).

O atendimento aos alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), que ocorria no noturno, sofreu influência, na década de 1990, pela criação do *Projeto Intenção de Estudos*, que teve o seu início na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Contou com o apoio da SME/Goiânia, resultando posteriormente no Projeto AJA, contribuindo para o atual modo de atendimento da EAJA. Este projeto foi criado pela professora Maria Helena Barcelos Café, que na época lecionava a disciplina de estágio na FE/UFG, projeto que buscava proporcionar educação a meninos e meninas que vinham sendo expulsas das salas de aula do Ensino Regular e, ao mesmo tempo, propiciar às alunas do curso de pedagogia o estágio na própria faculdade (CAFÉ, 1996).

Esta experiência teve funcionamento na FE/UFG por um ano, passando em 1993 pela aprovação no Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), quando começou a funcionar em várias escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Cabe salientar que esta é uma das formas atuais de atendimento com a qual a Rede

atende os alunos da EAJA influenciando mudanças importantes na oferta da escolarização de adolescentes, jovens e adultos.

Esta pesquisa não propõe trazer o histórico da EJA em âmbito nacional, por entender que este já está suficientemente aprofundado por autores como Arroyo (1987), Beisegel (1987), Haddad (1997), Paiva (1987), entre outros. Assim, nos itens seguintes utilizaremos pesquisas que investigaram sobre a oferta de educação da EAJA, atentando para os aspectos diferenciados que cada uma destas ofertas propõem, e ao mesmo tempo discutindo como a oferta é tratada pelas leis sobre educação no país.

Este Capítulo 1 está organizado de modo que no primeiro item trouxemos a investigação de Dourado (1990), que discute sobre a eleição de diretores das escolas como uma forma de democratizar a oferta de educação aos alunos do noturno que frequentavam as escolas municipais de Goiânia. Em Clímaco (1991), verificam-se as características clientelistas com as quais a SME/Goiânia prestou atendimento às demandas da educação.

Bites (1992) afirma que o ensino noturno na SME/Goiânia ocorreu numa lógica na qual os educadores reproduziam as aulas conforme ministradas no diurno, sem que houvesse a preocupação de preparar aulas conforme as especificidades dos educandos da EAJA. Carmo (1996) investigou sobre a instituição dos Conselhos Escolares nas escolas da SME/Goiânia, e relata que esta conquista significou um dos resultados da luta da população goianiense pela consolidação de uma educação democrática. Ainda, ganha destaque o trabalho de Machado (1997) que pesquisou sobre a experiência do Projeto AJA na SME/Goiânia no período de 1993 a 1996.

No primeiro e segundo subtópicos abordamos autores que discutiram sobre a criação do atendimento aos alunos no turno noturno da SME/Goiânia até à década de 1990, quando este atendimento passou a ser ofertado como EAJA. O terceiro subtópico foi organizado com o objetivo de discutir como o direito à educação está sendo tratado nas leis, visando mostrar que o acesso ao ensino escolarizado que os educandos da EAJA demandam não é algo que nasce no seio da SME/Goiânia, mas, a partir da década de 1980, ganha maior visibilidade e está contemplado em documentos legais de abrangência nacional e municipal.

1.1 Aspectos da História da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia

Discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos na SME/Goiânia faz com que retomemos ao modo como esta modalidade de educação começou a ser disponibilizada no município. Este olhar possibilita compreender quais foram os desdobramentos ocorridos no início da criação do EJA e com isso entender a atual forma deste atendimento educacional.

Além disso, esse percurso histórico nos faz conhecer a trajetória educacional da SME/Goiânia, da execução de projetos e de sua forma de trabalho para o atendimento destes educandos, no qual se observa um processo de lutas e embates no campo político. Desta maneira, o foco é verificar o que foi ofertado na Rede para os adolescentes, jovens e adultos que estavam em processo de escolarização tardia quando comparados com os anos iniciais e finais⁵ preconizados pela lei para a conclusão do Ensino Fundamental.

Para explicitarmos alguns aspectos desta história, salientamos na dissertação de Clímaco (1991) algumas questões trabalhadas em sua pesquisa referente à construção da SME/Goiânia no final da década de 1950 e início da década de 1960. Para realizar tal trabalho, Clímaco retoma alguns aspectos da história da construção da cidade de Goiânia, onde a população era formada significativamente por trabalhadores que migravam das cidades interioranas do próprio Estado e de outros Estados para a construção da nova capital do Estado de Goiás⁶.

Conforme Clímaco, os migrantes vinham em busca de emprego e não reivindicavam escolas para seus filhos como um direito constituído em lei, mas entendiam como um favor político de algum vereador ou prefeito. Posteriormente, ao surgir a figura do líder da associação dos moradores do bairro, este favor era reivindicado a ele.

A autora chama a atenção para a postura clientelista e paternalista com a qual a classe trabalhadora lidava para conseguir algum benefício dos políticos naquela época, conduta esta que contrariava a garantia dos direitos de cidadania. Tais benefícios têm

⁵ O Ensino Fundamental completo para crianças e adolescente, no Brasil, está organizado para ter o seu término nas redes regulares, quando o educando estiver com 14 (quatorze) anos de idade, e é dividido da seguinte maneira: anos iniciais - dos 06 (seis) aos 10 (anos) anos de idade e os anos finais - dos 11 (onze) aos 14 (quatorze) anos de idade. Perfazendo um total de 09 (nove) anos.

⁶ A capital do Estado de Goiás era a cidade de Goiás, mas por questões políticas, na década de 1930, Goiânia foi eleita para ser a nova capital do Estado.

relação, por exemplo, com a contratação de professoras⁷, a criação de escolas (que não correspondiam à demanda) e a providência de vagas para turmas que já estavam lotadas. Neste sentido,

Pode-se afirmar que à construção de uma cidadania plena corresponde um recuo da situação de exclusão. Esta, entretanto, não pode ser homogeneizada, sob risco de incorrer em erro. Da mesma forma que [...] Decca chama a atenção para o perigo de homogeneizar os vencidos de 1964, deve-se evitar, aqui, homogeneizar os excluídos. Há graus variados de exclusão. Há alguns mais excluídos que outros (CLÍMACO, 1991, p. 117-118).

A autora elucida a situação de exclusão de direitos básicos, como o direito à educação pela qual muitos trabalhadores se encontravam e cita a falta de uma formação adequada para a atuação das educadoras nas poucas escolas que até então existia. A maioria tinha apenas o ensino fundamental completo, sendo este então um dos fatores que cooperava para a evasão dos alunos: o próprio despreparo das educadoras. Posteriormente, a criação do curso normal e a contratação das docentes por meio de concurso público contribuíram para a superação desta falta de formação das educadoras.

Conforme Teixeira (1968), numa sociedade democrática como a nossa, o princípio da igualdade não se baseia na semelhança psicológica dos indivíduos, mas na sua equidade política. Assim, devem ser atribuídas oportunidades iguais de desenvolvimento e participação social. Partindo deste princípio da igualdade analisado por Teixeira e diante das discussões de Clímaco (1991), nota-se que no momento de criação da SME/Goiânia, uma Rede de ensino público, a igualdade não vigorava. Depreende-se que aqueles pais que mantinham amizade com algum político conseguiam vagas para seus filhos, enquanto os que não tinham essa relação e não detinham de condições financeiras de inserir seus filhos em uma escola particular, deixava-os sem estudar.

Embora suas reflexões datem de décadas distintas, nota-se em Clímaco (1991) e em Teixeira (1968) que a desigualdade de um indivíduo para outro é algo incontestável, tendo em vista as próprias injustiças sociais. Para que esta desigualdade seja superada, o Estado deve oferecer meios de desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de

⁷ Na pesquisa de Clímaco (1991) existe a menção apenas à contratação de professoras.

forma geral, no intuito de habilitá-los a uma maior participação nos diferentes espaços da sociedade, para o exercício efetivo de cidadania.

Nesse aspecto, Teixeira (1968) discorre que o saber científico construído por meio da educação contribui para que os indivíduos desenvolvam um novo olhar sobre a própria realidade. Contudo, no decorrer de nossa história as teorias do indivíduo soberano e a do *laissez-faire*⁸ econômico foram formas de justificar o modo de funcionamento das novas forças sociais. A fundamentação sobre a sociedade democrática, por um lado, estava baseada na livre iniciativa individual, e por outro, na proteção da propriedade. Então, ele explica que

Longe estavam os ideólogos do século dezoito de imaginar que as suas doutrinas iriam, assim, criar a cultura do dinheiro de uma sociedade de exploração do trabalho humano, que poderia rivalizar com qualquer das sociedades anteriores, fundadas na desigualdade humana. O que se prometia no século dezoito era a libertação do indivíduo em uma nova sociedade, organizada na base de um novo saber, ainda em germe, mas que se esperava poder desenvolver-se e permitir a elaboração, com a contribuição de todos, de uma civilização materialmente desenvolvida e moralmente justa (TEIXEIRA, 1968, p.18).

Este modo de funcionamento da sociedade reduzia e limitava minimamente a responsabilidade do Estado, que por meio de seus gestores colocava os menos favorecidos economicamente no caos da livre competição do *laissez-faire*, o qual se caracterizava como a mão invisível das leis naturais da economia. Outra questão exposta por Teixeira (1968) se refere ao fato de que neste novo modelo de sociedade, a educação ficou relegada mais à iniciativa privada, e a possibilidade de adentrá-la só seria possível aos que tivessem recursos financeiros.

Se a possibilidade de êxito na educação só seria possível aos detentores de um poder aquisitivo financeiro, como ficaria a parcela da população que não possuísse essas condições? Como ficariam, por exemplo, as pessoas que moravam no campo e que não tinham acesso à educação, ou por não haver escola, ou por falta de vagas suficientes, ou mesmo por incapacidade financeira para custear com as despesas de escolas

⁸ De acordo com Salomão (2007) o termo *laissez-faire* é uma das expressões da língua francesa, tais como são também as expressões *laissez faire*, *laissez aller*, *laissez passer*, que significam literalmente e respectivamente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar". *Laissez-faire* é uma expressão considerada símbolo do liberalismo econômico e condiz com a ideia de que o mercado capitalista deve funcionar livremente e sem interferências.

particulares? Como ficaria também a classe trabalhadora, que desistiam dos estudos ou nem se quer chegavam a frequentar uma escola?

No caso de Goiânia, conforme relatado por Clímaco (1991), além do interesse da SME/Goiânia em tentar responder aos anseios dos políticos da época, a instituição buscava possibilitar o acesso à educação àqueles desprovidos de recursos financeiros. Isso porque a autora explica que houve oferta de educação à classe trabalhadora e a seus filhos pela Rede de ensino, através do atendimento no noturno, desde a criação da SME em 1961. Nessa época, duas escolas funcionavam no terceiro turno, sendo que em 1965 já havia seis escolas com este tipo de atendimento. Mesmo sem uma proposta específica de ensino para estes alunos do noturno e sob os mandos de políticos da época, nota-se certa preocupação da SME/Goiânia em proporcionar educação para aqueles que não tinham condições de pagarem pelos seus estudos e não poderiam frequentar a escola no horário diurno.

Dourado (1990) também observou em sua pesquisa algumas características clientelistas e paternalistas no início da criação da SME/Goiânia, como a contratação de professores, a indicação dos diretores de escolas e a inserção de alunos nas unidades educacionais por meio de algum político. E explica que para além desta postura, havia uma tentativa de democratização da educação por meio da contratação de professores e da eleição dos diretores das escolas através do concurso público. Também aconteceu abertura de mais escolas para atender à demanda, sendo necessário apenas procurar as escolas de interesse. Segundo o autor, a participação dos movimentos sociais foi de suma importância neste processo, principalmente do movimento docente goiano.

O autor traz informações da constituição, da trajetória da SME/Goiânia e também discute que no pós 1964 as classes trabalhadoras, mais especificamente as massas urbanas, se rearticularam na cobrança pelos direitos sociais da população, buscando assim seu espaço enquanto cidadãos.

Na década de 1980, conforme observado pelo autor, a participação popular em Goiás encontrava-se marginalizada, tendo em vista os partidos políticos atuarem de forma excludente. A classe trabalhadora, então, encontrava respaldo nos movimentos nacionais⁹ para se rearticularem na luta por direitos sociais. A garantia de escola pública

⁹ Em nível nacional havia movimentos sociais criados na década de 1960 que visavam contribuir na luta por uma sociedade menos desigual, como é o caso do MEB (Movimento de Educação de Base), MCP

de boa qualidade e da democratização do ensino público foi um dos focos das lutas dos vários movimentos sociais na época.

É importante ressaltar que as escolas municipais, foram sempre alvos de apadrinhamento e privilégios, onde, o executivo e/ou legislativo se colocavam como interlocutores dos vícios clientelísticos. Isso permite-nos compreender as variadas formas de interferência na condução da SME, acarretando assim uma série de dificuldades à estruturação do planejamento e condução pedagógica da mesma (DOURADO, 1990, p. 90).

Conforme o autor aponta, a indicação dos diretores, assim como a contratação dos professores e dos funcionários da escola era realizada por vereadores. Ou seja, constatou-se que em Goiânia a educação tinha características marcadamente excludentes e antidemocráticas e isso contribuía para que as escolas estivessem, de forma notória, em estado de abandono e em condições insalubres, com precariedade da qualificação docente, baixa oferta de vagas e aumento de repetências e evasões.

Ao analisar o regimento interno da SME/Goiânia, Dourado (1990) afirma que a Secretaria modificou o anterior atendimento clientelista, pois as atribuições e competências dos servidores ocorriam de modo claro e objetivo por meio de documentos legais burocráticos. Contudo, em uma avaliação posterior, o autor constatou que estes documentos eram apenas modos de mascarar o aspecto clientelista que continuava ocorrendo, só que de forma mais aprimorada.

Além disso, o autor esclarece que a falta de escolas e vagas para atender a demanda da população conduzia a um funcionamento das escolas em três, quatro e até cinco turnos, com carga horária reduzida. A má qualidade da educação era evidenciada nos próprios índices educacionais da Rede.

Quanto ao desempenho da rede escolar, predomina em todos os níveis de ensino o fracasso escolar, balizado por elevadas taxas de reprovação e desistência, onde, segundo dados da SME, a primeira fase do 1º grau, a taxa de evasão e desistência atinge o patamar de 37% enquanto que na 2ª fase do primeiro grau, mais da metade dos alunos (50, 70%) são reprovados ou abandonam o sistema escolar. Todos estes dados evidenciam e indicam a institucionalização do fracasso escolar, implicando assim à sua clientela trabalhadores e seus filhos - a sistemática exclusão do sistema de ensino. É importante

salientar que essa realidade do município de Goiânia é parte constitutiva do precário quadro da educação nacional (DOURADO, 1990, p. 99).

Diante das observações discutidas pelo autor, não se pode apontar a SME/Goiânia como única deficitária para o atendimento e promoção da educação no município, pois sua política condizia com as práticas políticas da sociedade brasileira, em nível nacional. Aqueles que detinham cargos de governança buscavam se favorecer e impunham à população menos favorecida economicamente, um modo específico de funcionamento das instituições, o que corroborou para que pais, alunos e professores se unissem em defesa de uma escola pública, democrática e de boa qualidade.

Devido às pressões da sociedade goianiense, a educação municipal em Goiânia apresentou sensíveis propostas de mudanças, sendo uma delas a conquista do Estatuto do Magistério Público do Município, em 1983, garantindo aos professores um plano de carreira, melhores condições de trabalho e aprimoramento profissional.

Verificou-se em Teixeira (1968), Dourado (1990) e Bites (1992) que a sociedade civil brasileira se organizou na luta para efetivar a democratização, tanto no que se refere às questões sociais, quanto com relação à educação. Constatou-se que esses autores foram contrários às práticas de clientelismo, favoritismo e autoritarismo nas escolas. Sendo assim, Dourado (1990) salienta sobre a importância da não aceitação dessas práticas por parte dos movimentos dos educadores, pais e alunos, tendo em vista que impedem a democratização da escola.

O embate ininterrupto que passava a ser travado pela sociedade civil vai se organizando através de associações de bairros, de classes, movimentos estudantis, onde a denúncia ao autoritarismo vigente no bojo da sociedade brasileira - duas décadas de regime (repressão militar) - vai-se configurando como imperativo maior daqueles que anseiam pela democratização da sociedade, das políticas públicas e das instituições sociais. Dentre elas, particularmente a luta pela democratização da escola, entendida, por alguns, como mera oferta de vagas e, por outros, como democratização do acesso, permanência e gestão (p.129).

Na mesma linha de ideias sobre as reivindicações da população para gozarem dos direitos sociais, Carmo (1996) explicita que durante o regime militar os brasileiros passaram por uma intensa repressão política, sendo que a sociedade deveria manter-se sem reivindicar seus direitos. Somente no final da década de 1970, principalmente

quando o Ato Institucional nº 05 (AI-5)¹⁰ foi revogado, é que houve a participação da sociedade civil na busca pela descentralização política e pela instituição da gestão democrática e participativa da população, diferentemente do que ocorreu durante o governo militar.

Nesse cenário, a SME/Goiânia que já havia conquistado a eleição de diretor por meio da votação de toda comunidade escolar, buscou dar continuidade à luta em prol da consolidação do processo democrático, alcançando maior participação da comunidade através dos Conselhos Escolares instituídos pela Lei Orgânica do Município¹¹ (GOIÂNIA, 1990) criada em 1992.

Carmo (1996) também explica que as decepções ideológicas de alguns e a necessidade de garantir a sobrevivência de outros, ocasionou a união de vários grupos na busca pelo fortalecimento da sociedade civil e na tentativa de defesa contra as dificuldades da falta de garantia de direitos sociais básicos por parte do Estado. O autor salienta a preocupação dos movimentos populares e de algumas entidades da área educacional goiana com os problemas oriundos da relação entre a educação e a sociedade. Essa preocupação se baseou nos princípios de uma democracia participativa que buscava atender às demandas populares.

A Assembleia do Povo - movimento que surgiu em julho de 1979, a partir das Comunidades de Base em alguns bairros de Goiânia e que congregava várias associações de bairros da capital para lutar pela melhoria dos seus bairros e da qualidade de vida - e o Comitê pelo Ensino Público e Gratuito denunciaram a falta de vagas nas escolas, a cobrança indevida das taxas escolares, a interferência político-partidária e o estado de calamidade em que as escolas se encontravam (CARMO, 1996, p. 30).

É importante observar que o período histórico abordado, década de 1960 a 1980, contemplou uma época em que o Brasil avançava nas conquistas dos direitos sociais para a população. Entretanto, com a vigência do período militar, os brasileiros se viram

¹⁰ Durante o Ato Institucional número 5 (AI-5) foi proibido manifestações populares de caráter político, com censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas, como formas de cercear os descontentamentos da população para com o governo vigente. O Presidente da República também poderia suspender direitos políticos pelo período de 10 anos para qualquer cidadão brasileiro.

¹¹ A Lei Orgânica do Município (GOIÂNIA, 1990) é a lei maior do município que tem por objetivo organizar e normatizar as atividades realizadas no mesmo. "Os Municípios (que por força dos arts. 1.º e 18 da CF/88 fazem parte da Federação brasileira, sendo, portanto, autônomos em relação aos outros componentes, na medida em que também têm autonomia "F.A.P." — Financeira, Administrativa e Política) elaborarão leis orgânicas como se fossem "Constituições Municipais" (LENZA, 2012, p.194).

em um momento histórico de repressão, sendo impelidos a se unirem para superar o Estado repressor, que não respondia aos anseios da sociedade brasileira. Isto ocorreu por meio da criação de diversas associações, movimentos, conselhos, etc., em nível nacional, estadual e municipal.

No contexto específico de Goiânia, algumas instituições tais como os movimentos de educadores, representantes de instituições, etc., atuaram na busca pela democratização das instituições públicas levando a uma maior participação da população. O Centro dos Professores de Goiás (CPG) e alguns representantes de entidades públicas, como foi o caso da professora Dalísia Dolles, secretária de educação neste período, foram de suma importância na atuação deste processo. A cobrança por uma educação de qualidade por parte da população goianiense fez com que a SME/Goiânia constatasse a situação deficitária do ensino público no município. Tal situação ocasionou na elaboração de uma proposta pedagógica¹², entre 1989 a 1992, a fim de propiciar uma educação de qualidade e resgatar a credibilidade da Secretaria perante a população (CARMO, 1996).

Os objetivos básicos dessa proposta consistiam na redefinição político-pedagógica da educação e na revitalização da ação pedagógica, sem substituir as propostas encaminhadas nas gestões anteriores (SME, s.d. 4), mas, ao contrário, buscando aperfeiçoar o processo em curso (...) objetivando um ensino voltado para os interesses populares, a SME nesta gestão estabeleceu como metas de ação: 1) valorização e qualificação do professor; 2) redefinição político-pedagógica da educação; e 3) democratização do ensino (CARMO, p.81 e 82).

Machado (1997) também refletiu sobre a postura dos educadores ante as mudanças que precisavam ser realizadas na educação municipal e as dificuldades de diálogo com os políticos da época. Tanto educadores quanto a secretária de educação enfrentaram as resistências encontradas ao longo do trabalho, conseguindo algumas conquistas. A autora ainda chama a atenção para a contribuição dos movimentos populares na conquista de direitos para a população mais carente.

Carmo (1996) também relata que houve maior investimento na qualificação dos professores, pois se partiu do pressuposto que o professor qualificado teria maiores e

¹² Cf. GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período noturno. Goiânia, 2000.

melhores condições de garantir um ensino de qualidade aos educandos. Contou-se ainda com a construção de um Plano de Ação em 1992, com o intuito de viabilizar o setor administrativo, recuperar a parte física das escolas, aquisição de aparelhos de TV e vídeo, aperfeiçoamento de pessoal técnico, construção de mais unidades escolares e produção de material didático e pedagógico para atender a professores e alunos do ensino fundamental. Admitia-se também que a democratização do ensino não poderia ficar restrita a medidas episódicas, mas sim em garantir o caráter popular que caracterizava a escola pública.

No entanto, o esforço para se conseguir a melhoria da qualidade do ensino restringiu-se a medidas de aperfeiçoamento das estruturas administrativas da SME, da capacitação dos professores através de cursos de reciclagem e acompanhamento próximo das suas atividades por parte das equipes de técnicos do Núcleo de Orientação e Supervisão, inclusive produzindo e fornecendo material didático-pedagógico aos professores (CARMO, 1996, p.88).

Tanto na democratização das instituições, quanto nas medidas de aperfeiçoamento dos educadores, faltava somar o caráter popular da educação que deveria ser alcançado pelas escolas públicas. Isso porque nem a democratização e nem a preocupação com aspectos estruturais e de formação de educadores são por si só suficientes para a resolução de questões concernentes à má qualidade da educação.

A questão é que desde a década de 1960 sucedia uma crença na qual a democratização das instâncias de ordem pública resolveria os problemas nacionais, dentre eles, os da área da educação, bem como a proposta de implantação dos Conselhos Escolares na SME/Goiânia. Esta surgiu como uma das metas de democratização do ensino, ainda que, com poucos debates e também sem os encaminhamentos necessários para a criação dos mesmos.

O processo democrático no cotidiano escolar não depende da concessão das autoridades governamentais nem das boas intenções individuais de alguém, mas é uma conquista, é um caminho que se faz ao caminhar, é uma busca permanente das condições que propiciem a participação coletiva da comunidade escolar e de coerência entre o discurso e a prática democrática. A participação efetiva da comunidade nas decisões dos objetivos e das formas de alcançá-los possibilitará que ela ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. Contudo, os avanços nesse

processo de democratização terão consistência e continuidade se forem resultados da ação da sociedade civil enquanto sujeito social e não como concessão dos que representam o poder do Estado (CARMO, 1996, p. 178).

Certamente os conselhos escolares constituíram um momento histórico em que a população goianiense foi ganhando espaço na escola, abrindo caminhos para o diálogo entre os seus dirigentes e os demais participantes da comunidade escolar, indagando sobre os rumos da educação. Nesse sentido, a escola teria a função tanto social quanto política de problematizar, transmitir e socializar os saberes construídos historicamente. Ainda, propondo novos saberes, visando a formação dos indivíduos e inserindo-os nos embates colocados pela sociedade. Acerca disto, Gasparin (2007) explicita que a prática educativa deve ter, portanto, a função de sistematizar os conhecimentos e anseios que chegam à escola, possibilitando posteriormente que cheguem à prática social dos indivíduos.

Na história da SME/Goiânia nota-se um grupo da sociedade goianiense que se posiciona ante as forças políticas desde a década de 1980, desenvolvendo avanços na área educacional. Observa-se isto por meio da Lei 6.042 (GOIÂNIA, 1983), que criou o Estatuto do Magistério, passando a estabelecer a realização de concursos públicos para a contratação dos profissionais da educação nesse âmbito e valorizando-os nesse sentido. Neste mesmo ano, também instituiu-se a eleição para diretores das escolas.

Cabe salientar que o movimento dos professores por meio do Centro de Professores de Goiás (CPG)¹³ contribuiu nas articulações entre os demais movimentos e sindicatos. A eleição para diretores teve início em 1983 e hoje é uma das conquistas consolidadas pela SME/Goiânia, sendo então um avanço na construção de uma política pública democrática (GOMES, 2006).

Em sua pesquisa sobre as eleições de diretores de escola nos municípios brasileiros, incluindo Goiânia, Paro (1996) constatou que um dos principais argumentos para a implantação dessas eleições fundamentava-se na continuidade da postura clientelista e de favorecimento pessoal frequente nas escolas. Existia a crença na capacidade do sistema eletivo neutralizar tais práticas. Nos locais em que foi adotada, gerou uma importante diminuição ou mesmo eliminação da influência de agentes

¹³ Transformado depois no Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), que funciona até os dias atuais.

políticos nas decisões da escola (como vereadores, prefeitos, cabos eleitorais, etc.). Isso representou um significativo avanço para a construção de um espaço educacional público democrático voltado ao atendimento dos anseios da população e não aos interesses de políticos.

Contudo, o autor afirma que a eleição de diretores não significou o fim do clientelismo, pois em algumas escolas as brechas para a ação dos agentes políticos continuaram a existir e em outras estas práticas passaram a fazer parte de seu funcionamento interior, seja no processo de eleição do diretor, ou durante o exercício do seu mandato. Paro (1996) enfatiza a influência político-partidária que ocorria em alguns estados e municípios brasileiros e em Goiânia, o autor cita Dourado (1990) e Canesin (1993) reportando às marcas profundas do clientelismo, encontradas nas primeiras eleições, em que

Passar de uma situação clientelista, onde o que vale é o critério político-partidário, para uma situação de escolha democrática, legitimado pela vontade dos sujeitos envolvidos na situação escolar, faria supor, para muitos, mudanças significativas no perfil do diretor da escola pública básica [...] Todavia, parece que a nova situação ainda não teve a qualidade de dotar o diretor e a escola de um novo poder de barganha diante do próprio Estado que, habituado a agir clientelisticamente no atendimento às unidades escolares, com a ausência do clientelismo, se acomoda em simplesmente não dar ouvidos às solicitações do diretor. De qualquer forma, o ter conseguido nova postura, pelo menos do diretor, parece ser uma conquista do processo eletivo que não se deve menosprezar. Além disso, há indícios de que os próprios diretores consideram a nova situação mais positiva para a administração da escola [...] Tudo isso remete à própria situação atual da escola pública básica. Sendo esta uma questão de natureza eminentemente política, visto que quem detém o poder de decidir, o Estado, nega-se a atender os interesses dos usuários que são os que financiam a escola estatal por meio de seus impostos, nem sempre ela é assim percebida pelos que trabalham na unidade escolar. Nos sistemas em que o diretor é nomeado, seu compromisso político é com quem está no poder, porque foi quem o nomeou; nos sistemas em que ele é concursado, seu compromisso é também com quem está no poder, pois o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários mas sim com o Estado que é quem o legitima pela Lei. Mas há uma diferença importante: quando há a nomeação pura e simples, o aspecto político fica à mostra, provocando, especialmente em períodos de democratização da sociedade, descontentamento e mobilização dos prejudicados no sentido de superar a situação; mas, nos casos em que há a ocorrência do concurso como critério exclusivo de escolha, há o agravante de que o aspecto político fica escamoteado, com maior

tendência de acomodação e de crença na justificativa meramente técnica para os problemas da escola (PARO, 1996, p.04 - 08).

O concurso para a eleição de diretores significou a construção de uma política pautada na garantia do direito a uma educação democrática, primando pela construção da cidadania não embasada em formas clientelistas, paternalistas ou mesmo de favoritismos na gestão da máquina pública.

Segundo Bites (1992), qualquer governo poderia colocar a educação como prioridade, mas para isso é preciso dotar as escolas de condições de funcionamento, sem a intromissão de interesses políticos particulares. É preciso garantir estrutura física adequada, material pedagógico pertinente ao público atendido, recursos humanos, lanche, horário de funcionamento condizente, educadores com formação específica para cada área, etc. Construir escolas sem garantir condições para o funcionamento adequado à população, sobretudo sob um viés clientelista, condiz com a conduta de um Estado que oferta os direitos sociais com mínimas condições e de forma precarizada.

Arroyo (2003) faz uma leitura sobre a oferta de educação às classes subalternas e enfatiza que não é dada a devida atenção e o necessário investimento do Estado. Segundo ele, quando esta oferta começou a acontecer, abarcou a necessidade de formação do trabalhador com saberes mínimos para acompanhar o desenvolvimento industrial presente no país nesse momento. Ou seja, a educação oferecida à classe trabalhadora não condizia com uma educação que perpassasse toda a vida, como direito, mas sim como meio de preparação para o trabalho nas grandes indústrias. Existia então a crença na qual "povo educado, país desenvolvido" (p.13). Esta forma de educação pautava-se pelo acesso a saberes mínimos para exercer alguma profissão e não como um bem a ser buscado ao longo da vida.

Diante dessas colocações, depreende-se do histórico da SME/Goiânia, com início de funcionamento na década de 1960, uma postura marcadamente clientelista, em que predominavam os ditames políticos da época. Porém, observa-se que com as mudanças que ocorriam em âmbito nacional e com a postura de várias entidades da sociedade goiana que exigiam um atendimento mais condizente com as necessidades da comunidade escolar, essa situação foi tomando outra forma.

Na pesquisa de Tomazett (2011) ele explica que a dualidade de uma educação voltada para elite e outra voltada para a classe trabalhadora, desde a década de 1930, já

aspirava para a ampliação da participação política da sociedade, no sentido de estabelecer uma pressão social ante as decisões do Estado quanto aos rumos educacionais.

1.2 Do Ensino Noturno à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

De acordo com o que foi trabalhado no tópico anterior, verificamos que a SME/Goiânia foi constituída com um peso bastante clientelista segundo a pesquisa de Dourado (1990). Também foi possível depreender que o processo de reabertura política pelo qual passou a Rede, em busca de uma gestão mais pautada por uma política democrática, trouxe uma série de componentes que propiciaram mudanças em seu modo de funcionamento. A abertura para o debate sobre o atendimento prestado juntamente com a população contribuiu sobremaneira para o fim da intervenção tão direta dos vereadores, determinando seu rumo e a sua caminhada. Quando retira-se a figura do vereador, quem assume os rumos da secretaria? Em parte conta-se com quem está na pasta da educação.

Observa-se que há um peso por parte das secretárias e secretários que assumem as secretarias de educação. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) este peso fica bem claro, pois a gestão que assume a Secretaria abre espaço para a organização dessa modalidade de ensino. Principalmente, se considerarmos que antes de 1996 a EJA ainda não era considerada uma modalidade e só passa a sê-lo após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que a escola pública sofre diretamente as consequências das decisões políticas tomadas pelos que estão à frente das gestões, elencamos os representantes que lideraram a prefeitura de Goiânia na década de 1990 até os dias atuais, para em seguida analisarmos a Ensino Noturno e a EAJA no município.

No período de 1993 a 1996 a prefeitura da capital goiana estava sob o comando de Darci Accorsi, do Partido dos Trabalhadores (PT). Posteriormente assume Nion Albernaz, que cumpriu mandato de 1997 a 2000. Nesta época, mudou de partido, pois antes pertencia ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e ingressou no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Pedro Wilson então iniciou seu mandato em 2001, ficando até 2004. De 2005 a 2008, Iris Resende Machado foi eleito

para a gestão municipal e reeleito em 2009 até 2012. Porém, permaneceu como prefeito apenas até 2010, retirando-se para candidatar-se a governador do Estado de Goiás. Paulo Garcia do PT, até então vice-prefeito de Iris, assumiu neste momento e permaneceu até 2012. Neste mesmo ano, Paulo Garcia foi reeleito e atualmente é o gestor da prefeitura de Goiânia.

O ensino noturno na SME/Goiânia ocorreu até a década de 1990. Quanto a isso, Bittes (1992) relata que historicamente a educação noturna e diurna, tanto em relação ao Brasil, quanto em Goiás, continuamente foi objeto de muitos discursos e leis, contudo no campo da ação houve pouca repercussão para efetivação de uma oferta digna. Observa-se isto quando a autora explica que

Uma política de educação que se pretenda democrática terá que, além da indispensável universalização da escolaridade de 1º grau nos turnos diurno e noturno se preocupar e acionar mecanismos no sentido de recuperar a dignidade profissional do docente, humanizando suas condições de vida e trabalho, explicitar científica e politicamente o papel da escola bem como prover a mesma de recursos indispensáveis ao seu funcionamento, respeitando ao mesmo tempo as experiências e vivências bem sucedidas entre outros [...] (BITES, 1992, p.31).

No que se refere ao Ensino Regular Noturno em Goiânia, a autora descreve que na época de sua pesquisa ele se estruturava de acordo com os padrões do Ensino Regular Diurno, mas apresentando resultados negativos. Isso porque a forma de ensino diurna não se enquadrava às especificidades do público trabalhador, que se dirigia à escola após um exaustivo dia de trabalho. A política de educação liberal não conseguiu se articular com os setores sociais e econômicos de maneira a possibilitar escolarização, além de garantir espaço e tempo à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a autora explica que "o Estado de Goiás não tem uma política de educação, mas sim uma política de programas, projetos, desvinculados e desarticulados uns com os outros. (...) o que existe são programas... para gastar dinheiro" (BITES, 1992, p.233).

Quanto à EAJA, segundo Gomes (2006), foi adotada essa nomenclatura em Goiânia pela Divisão do Ensino Noturno da SME/Goiânia, a partir da gestão de 1997 a 2000. A referência a adolescentes começou a ocorrer desde a experiência do grupo de estudo da FE/UFG por meio do *Projeto Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1ª à 4ª série de 11 a 17 anos* realizada em 1992, com turmas de

adolescentes. Em 1993 transferiu-se essa iniciativa para SME/Goiânia, sendo aprovada no Conselho Estadual de Educação pelo nome *Projeto de experiência pedagógica de 1ª à 4ª série do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos* (Projeto AJA) (GOMES, 2006).

Machado (1997) escreveu a respeito do Projeto *Intenção de Estudo* que se iniciou na FE/UFG e depois foi assumido pela SME/Goiânia, quando passou a funcionar na Rede com o nome de Projeto AJA. Este último lançava algumas inovações, tais como o atendimento a adolescentes, jovens e adultos, formação continuada dos professores por meio de encontros semanais, avanço progressivo dos alunos independente da frequência, matrícula em qualquer época do ano sem a obrigatoriedade de apresentação de documentação da escola anterior. O trabalho desenvolvido neste projeto tinha por fim atender a adolescentes que estavam fora da escola e também a adolescentes que viviam nas ruas de Goiânia.

Rodrigues (2000) salienta que o projeto ficou conhecido pelo nome *Alfabetização para meninos e meninas de rua*, por atender a crianças moradoras de rua, apesar de o nome ser formalmente *Intenção de Estudo*. Nas Propostas Político-Pedagógicas da EJA (GOIÂNIA, 2000 e 2005), este projeto consta como *Alfabetização e Cidadania*, criado pelo grupo de estudos *Intenção de Estudo* da FE/UFG em parceria com a SME/Goiânia e coordenado pela professora Maria Helena Barcelos Café, em 1992¹⁴.

O MEC, a partir de 1991, propôs a liberação de verbas, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), para projetos de EJA, o que possibilitou a várias Universidades construírem projetos nesta área. A Faculdade de Educação/UFG, elaborou um projeto que contava, entre outras ações, com a “Produção e conhecimento na área da Metodologia de Alfabetização para Meninos e Meninas com Defasagem Idade/Série no Ensino Fundamental” (p.64)

No ano de 1993, quando criado o *Projeto AJA* na SME/Goiânia, seus princípios foram incorporados à EAJA, sendo ofertada por toda a Secretaria. Esses princípios embasavam nos conceitos de: 1. **Cidadania** - enquanto igualdade política, econômica,

¹⁴ Acerca da história do nome inicial do Projeto AJA é importante a leitura do artigo de CAFÉ, Maria Helena Barcellos. Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: realidade em construção no município de Goiânia. In RAAAB – *Alfabetização e Cidadania*, nº 04. São Paulo, dezembro, 1996, p. 55-66.

jurídica, social e cultural; 2. **Identidade** - cada pessoa é autora de sua própria história; 3. **Aprendizagem** – o conhecimento é construído no coletivo; e a 4. **Linguagem** – também construída no coletivo, visando superar a concepção de decodificação e a reescrita das palavras (GOIÂNIA, 2005).

No *Projeto AJA* havia o intuito de se considerar uma ação educativa que abrangesse a realidade local e o contexto social mais amplo, além da construção de uma relação dialógica no ato de ensinar e aprender. Não somente o educador deveria ser considerado como o detentor do saber, mas professores e alunos eram todos considerados capazes de viabilizarem o processo, superando o velho distanciamento entre aquele que sabe e aqueles que não sabem.

É importante notar que os sistemas municipais de ensino no Brasil foram precedidos pela existência da rede estadual de ensino. Em Goiânia, a criação da Secretaria Municipal de Educação ocorreu em 1961. Antes funcionava como Departamento Municipal de Educação sob as ordenanças do Estado e após negociação com o prefeito conquistou-se a separação das duas instâncias. A partir dessa mudança, a Rede Municipal demonstra em seu histórico uma atitude de enfrentamento perante o clientelismo e à troca de favores que dificultam o atendimento ao cidadão (GOMES, 2006).

A consolidação do espaço da equipe que trabalhava com a EAJA em Goiânia também se consolidou no decorrer dos anos. Por exemplo, em 1995 a *Equipe do Noturno* se transformou no Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SEAJA). No ano de 2000 foi implantada a Base Curricular Paritária em toda a EAJA da SME/Goiânia, uma forma de organização curricular em que as disciplinas eram ministradas com a mesma carga horária, não havendo a sobreposição de um componente curricular sobre o outro.

Instituiu-se então na SME a base curricular paritária, que buscava maior homogeneidade na distribuição da carga horária entre os professores do turno noturno, independente da área de conhecimento em que atuavam. No ano de 2000, foi implementada na rede municipal de ensino de Goiânia a base curricular paritária (CALIXTO, 2004, p.41).

No dia 08 de dezembro de 2000, também foi aprovada a nova *Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos*, pelo

Conselho Municipal de Educação (CME). Esta proposta abriu caminhos para novas formas de organização do trabalho pedagógico e da estrutura curricular, justificada pelo comprometimento com uma prática que leve em conta a formação do cidadão crítico, reflexivo, participativo, agente promotor de mudanças e comprometido com a realidade à sua volta.

Conforme Gomes (2006) o atendimento aos educandos jovens e adultos ocorria por meio do Ensino Noturno nas classes de ensino supletivo desde o final da década de 1960. Diante da insatisfação dos educadores da Rede municipal com os resultados desta forma de atendimento, solicitaram que as classes de ensino supletivo passassem para o ensino noturno até 1992.

Observa-se que as ações realizadas na SME/Goiânia a partir da década de 1990 condiz com todo um trabalho de mobilização por parte da sociedade civil e, principalmente dos educadores preocupados com a oferta de uma educação democrática para a população. Neste período verifica-se também uma discussão sobre a oferta de educação para todos em nível internacional, que deveria ser voltada para um maior quantitativo de pessoas e também como um dos caminhos para a vivência em sociedade. Visando cumprir com o compromisso assumido na *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*, em 1997, quando da aprovação da *Agenda para o Futuro*, fixou responsabilidades aos países em desenvolvimento de garantirem o direito universal à alfabetização e à educação básica.

Dessa forma, o MEC se vê forçado a assumir compromissos em encontros internacionais, em nome do governo brasileiro, desde a referida Conferência ocorrida em Jomtien¹⁵, o que, por sua vez, levou à realização de Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), realizados anualmente, e à constituição de 'Fóruns de Educação de Jovens e Adultos' nos estados e municípios brasileiros. (GOMES, 2006, p. 55).

Com maior responsabilidade da gestão federal pela educação brasileira, este período apresenta um alargamento da visão da educação de jovens e adultos, tanto nos estados, quanto nos municípios brasileiros. Tal alargamento possibilitou a superação de uma visão compensatória com relação à reposição de escolaridade que não se efetivou na idade regular. A posição assumida perpassa a formação continuada, como direito que

¹⁵ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorreu em Jomtien/Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990.

deve percorrer ao longo da vida de cada cidadão, posição esta estabelecida na V Conferência Internacional de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo/Alemanha, em 1997.

Uma educação integral de adolescentes, jovens e adultos passa pela articulação entre os programas e planos governamentais com a educação fundamental, o domínio da leitura, da escrita e dos cálculos, mas sem perder a dimensão da realidade social desses alunos. Hoje, vem se alargando o envolvimento dos municípios em propostas e programas para este atendimento e, nesse espaço de construções, a busca por uma alternativa que contemple as especificidades dessa modalidade de educandos (GOMES, 2006, p.56).

Os princípios de igualdade de direitos sociais e de uma educação para todos conforme já vinham sendo buscados pelos educadores brasileiros foram discutidos e ratificados pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, em 1990, e pela V CONFINTEA, em 1997, tornando tais princípios objetos de políticas públicas.

Esses princípios que já eram almeçados pelos educadores goianos e colocados em pauta na luta por uma educação democrática para a população podem ser encontrados nas três Propostas Político-Pedagógicas da EAJA (GOIÂNIA, 2000, 2005 e 2010). Sendo possível observar que após a implantação da primeira proposta (GOIÂNIA, 2000), a EAJA começou a ter outra dinâmica de trabalho pelos educadores e outra forma de tratamento aos educandos.

Calixto (2004) também elenca algumas iniciativas da SME/Goiânia na busca em ofertar uma educação democrática e de qualidade a adolescentes, jovens e adultos. Explica que desde a criação do *Projeto AJA*, em 1993, quando atuou como uma das educadoras dos cursos de formação para educadores do *Projeto* evidenciava-se as dificuldades destes e dos coordenadores para o colocarem em prática.

Apesar da formação dos educadores e das avaliações do trabalho realizado, houve incompreensão a respeito da perspectiva freireana que se evidenciava no *Projeto*, a de valorizar a realidade dos educandos, por meio de temas geradores e de eixos temáticos nas atividades educacionais. Diante destas dificuldades de implantação, ao longo dos dois primeiros anos os professores nas reuniões de formação retomavam os temas geradores que julgavam significativos para os educandos, de acordo com a convivência com eles.

Calixto (2004) também considerou que apesar do *Projeto* ter produzido momentos de formação semanais e trimestrais, estudos e reflexões acerca das questões teórico-metodológicas, não impediu que os educadores tivessem dificuldades em transpor aquilo que aprenderam para a prática cotidiana em sala de aula. Entretanto, por mais que esse *Projeto* apresentasse dificuldades aos educadores, conduziu a EAJA da SME/Goiânia a uma nova realidade de ensino: aumentou-se o número de turmas e diminuíram os índices de evasão.

A autora também salientou que após alguns anos de funcionamento do *Projeto*, o aumento de turmas trouxe algumas dificuldades à SME/Goiânia, pois tinha o caráter de suplência do ensino, inviabilizando o recebimento de recursos federais. Houve, portanto, a necessidade de promover algumas mudanças. É possível entender essa problemática quando, por exemplo, no ano de 1999, 80% das turmas da EAJA optaram por aderir aos princípios que orientavam a forma de organização da oferta de escolarização para adolescentes, jovens e adultos. Isto levou a SME/Goiânia, em 2001, a reconhecer o seu êxito e inserir na Proposta Curricular da EAJA as suas características, ajustando-a com carga horária mínima como forma de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). O êxito do *Projeto AJA* fez com que a SME/Goiânia mantivesse turmas funcionando até hoje e este projeto representa o atendimento do primeiro segmento do ensino fundamental.

Conforme salientado por Calixto (2004) e Gomes (2006), outra iniciativa que logrou êxito no atendimento aos adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia foi a parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB), na formação dos Círculos de Cultura para alfabetização. Esta parceria possibilitou uma aproximação da SME/Goiânia com várias entidades populares voltadas à escolarização de adultos.

Conforme o *Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia* (1998), em 1993 uma outra modalidade de atendimento à EJA se deu pelo convênio com o Movimento de Educação de Base (MEB), na formação de círculos de Cultura para alfabetização. O Ensino Regular, o Projeto AJA e o Círculo de Cultura se constituíram, então, em três experiências em uma só rede, no mesmo período. (GOMES, 2006, p. 43).

Segundo Calixto (2004), os três modos de atendimento da Rede, o Ensino Regular, o *Projeto AJA* e os Círculos de Cultura promoveram entre os envolvidos com a

EAJA em Goiânia, amplas discussões no que se refere ao trabalho realizado e as melhorias que poderiam ser adotadas. Estas discussões resultaram na realização de dois seminários, um em agosto e outro em novembro de 1994. As problematizações que surgiram nesses dois seminários levaram à elaboração tanto de uma Proposta para um Projeto de lei, encaminhado à Câmara Municipal de Goiânia, quanto na elaboração de diretrizes para a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) na Rede Municipal de Ensino.

Uma das medidas tomadas como desdobramento do projeto de lei que garantiu a especificidade dessa modalidade educativa foi a construção da Proposta Curricular para EAJA que teve como princípio a participação e o envolvimento dos profissionais que atuam com adolescentes, jovens e adultos na SME. Nesse sentido, a partir de 1996, a equipe do ensino noturno da SME organizou junto aos professores uma coletânea de textos que foi publicada com o objetivo de dar maior apoio aos educadores e favorecer a troca de experiências, enriquecendo suas fontes de pesquisa, com texto sugestivos para o uso em sala de aula. Foram editados: o caderno intitulado “Nossa Pasta”, um outro específico de Educação Artística e mais um abordando a educação sexual. Naquele ano (1996) foram realizadas diversas oficinas sobre a metodologia de tema gerador – objeto do presente estudo - tanto na sede da Secretaria de Educação como nas escolas. Em janeiro de 1996, foi distribuído para os professores da EAJA todo o material impresso, em um encontro que culminou na elaboração dos Princípios Político-Pedagógicos do Ensino Noturno (CALIXTO, 2004 p. 40).

Em 1996 também foram realizadas diversas oficinas e um seminário com o objetivo de mobilizar os professores para discutirem as propostas curriculares para o ensino noturno. Observa-se que a SME/Goiânia também optou por aceitar sugestões, por meio da votação, numa assembleia posterior ao seminário.

Calixto (2004), explica que em 1998 constituiu-se a primeira equipe multidisciplinar na SME/Goiânia que passou a orientar a 2ª fase do ensino fundamental. Consolidou-se também mais um seminário da EAJA, que contou com a participação de aproximadamente 500 educadores e pessoas envolvidas no ensino fundamental noturno. O objetivo deste seminário foi a troca de experiências entre os profissionais da Rede municipal de Educação de Goiânia com representantes das secretarias de Santo André/São Paulo e Porto Alegre/Rio Grande do Sul. Posteriormente, foram organizados outros seminários visando a melhoria da qualidade do trabalho realizado na e pela SME/Goiânia no âmbito educacional. Um destes seminários obteve como resultado a

votação e aprovação em assembleia da Proposta Curricular do Ensino Noturno, em vigor até os dias atuais.

Diante dessas implementações, em 1999 elaborou-se para o ensino noturno uma proposta curricular que apresentava uma Organização Alternativa conforme exigido pela LDB (BRASIL, 1996): carga horária anual mínima de 600 horas de trabalho efetivo em sala de aula, 200 horas de atividades complementares realizadas em outros espaços e em plantões pedagógicos.

Nas escolas com número de alunos insuficiente para compor 4 turmas no primeiro ou no segundo segmento, houve uma organização alternativa, com turmas multisseriadas de 1ª e 2ª séries juntas, e 3ª e 4ª séries; ou em casos extremos de 1ª a 4ª séries, em uma única classe. No segundo segmento 5ª e 6ª ou 7ª e 8ª séries. Este atendimento alternativo pode ocorrer em escolas, locais de trabalho ou espaços comunitários, assumido pelo professor da rede municipal com três horas diárias de aula, como extensão de uma escola da Rede Municipal de Educação. O horário de funcionamento das turmas também é flexível, podendo ser organizadas turmas pela manhã, tarde e noite, conforme o interesse e necessidades dos alunos (RODRIGUES, COSTA & SCHVEEIDT, 2016, p.06).

Ainda em 1999, a SME/Goiânia passou a trabalhar com uma proposta que visava assegurar formação continuada aos profissionais educadores, por meio da contratação de um educador a mais para cada quatro salas de aula. Esta iniciativa tinha por finalidade desenvolver atividades pedagógicas, culturais e sociais com os alunos da primeira etapa do ensino fundamental, enquanto o titular da classe estivesse na formação continuada. Neste mesmo ano, visando construir uma proposta pedagógica para a etapa de ensino de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, também aconteceram diversos encontros entre os profissionais que atuavam nestas etapas.

Outro desafio enfrentado pela atual gestão é ampliar o acesso à escola daqueles que não o tiveram na idade apropriada, assegurando a sua permanência na unidade educacional e conclusão do curso. Para tanto, a partir de agosto de 2001, a rede pública municipal de educação, mediante parcerias com outros órgãos públicos municipais, estaduais ou federais e com organismos da sociedade civil, propõe-se a efetivar a expansão do Projeto AJA, estruturando turmas com organização de carga horária diferenciada e atendimento por educadores populares, originados da própria comunidade. A atual gestão considera essas ações necessárias para definir uma política de educação consistente e ampliada, com vistas à inclusão social, o que se dará mediante o exercício pleno da cidadania (CALIXTO, 2004, p.41- 42).

Verificou-se que as experiências atravessadas pela EAJA da SME/Goiânia nos apontam para a possibilidade de consolidação do atendimento aos seus usuários e da garantia do direito de acesso e permanência na educação. A concretização desse trabalho depende então de lutas políticas e pedagógicas voltadas para quem requer essa educação. Para isso, se faz necessário a indução de políticas públicas, do compromisso por parte dos que estão na gestão da prefeitura, da Secretaria Municipal de Educação, das secretarias nas escolas, etc. Não se pode perder de vista a ação indutora que compete à União para a consolidação da política de Educação de Jovens e Adultos.

As possibilidades e lacunas apresentadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação podem ser aproveitadas visando a institucionalização das políticas de Educação de Jovens e Adultos, conferindo-lhes continuidade, autonomia e flexibilidade, no sentido da construção de programas e experiências significativas e consistentes, voltadas aos interesses e anseios dos jovens e adultos trabalhadores. A consolidação da educação de jovens e adultos como direito público subjetivo, independente da idade, clama pela constituição de políticas inclusivas que a insiram organicamente nas redes públicas e garantam sua oferta e continuidade, bem como sua adequação à realidade dos grupos sociais destinatários deste ensino. Esta consolidação envolve intensa luta política, com vistas à ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores (CALIXTO, 2004).

Conforme Machado (1997), a escolarização voltada para a classe trabalhadora goianiense era ofertada como Ensino Noturno até a década de 1990, pois não existia uma política de educação específica voltada para este público. A partir da década de 1990 é que surgiram algumas propostas e projetos que visavam atender a adolescentes, jovens e adultos que ainda não tinham frequentado a escola, ou queriam retornar aos estudos.

Com intuito de prestar melhor atendimento aos educandos da EAJA, a SME desde o ano de 2000, trabalha com Propostas Político-Pedagógicas que melhor orientem as práticas ocorridas na EAJA. Assim, tivemos a construção de três propostas (GOIÂNIA, 2000, 2005 e 2010) que orientaram o processo político e pedagógico desta modalidade de ensino em Goiânia, fundamentando sua base teórica em autores como: Freire (1979, 1987a, 2000, 2004) Candau (2002), Moreira (2007), Vygotsky (1998), Oliveira (1999), Paro (1999), Oliveira e Paiva (2004), entre outros. Este aporte teórico considera o ser humano como um sujeito histórico, cujas ações são pautadas pela

compreensão da realidade em que vivem, percebendo o espaço escolar como um meio para a formação educacional.

Nestas Propostas Político-Pedagógicas (GOIÂNIA, 2000, 2005 e 2010) percebe-se a preocupação com a oferta de uma educação que consiga alcançar os educandos que enfrentaram e/ou enfrentam dificuldades para estudar. Nesse aspecto, verifica-se que a ideia de trazer os elementos presentes no *Projeto AJA* para a proposta da EAJA contribui com as noções de: 1. **Flexibilidade** - corresponde ao recebimento dos alunos na rede com documento de transferência ou não da escola anterior; 2. **Avanço** - conforme o desempenho escolar, em que o(a) educando(a) pode passar para a série seguinte se corresponder ao novo nível de aprendizagem; 3. **Jantar** – passou a ser ofertado aos alunos, pois grande parte deles chegavam à escola no turno noturno sem condições financeiras para o custeio de alimentação, cansados e com fome; 4. **Não há uma rigidez quanto ao horário** de chegada destes alunos à escola; assim como **não há rigidez quanto à frequência**, pois o foco está voltado para a aprendizagem e para o compromisso do educando com o conhecimento, o que leva a uma flexibilidade nas faltas.

Conforme a Proposta Político-Pedagógica (GOIÂNIA, 2010) a SME/Goiânia concentrou seus esforços em divulgar, subsidiar e reconhecer as práticas pedagógicas de êxito que eram desenvolvidas nas escolas. Valorizava a continuidade de pesquisas, estudos e debates fundamentados na perspectiva freireana. Através de estudos e formação dos educadores, a Secretaria dispendeu esforço em divulgar o trabalho realizado na EAJA, garantindo então, a Organização Alternativa de 5ª à 8ª série.

Além disso, eram elaborados todo semestre questionários intitulados *Dados Administrativo-Pedagógicos*, nos quais se obtinham o levantamento de informações e posições em relação ao andamento da proposta, com o intuito de acompanhar, avaliar e provocar a ação-reflexão-ação do trabalho pedagógico no corpo escolar. Neste mesmo período também foram construídos o Projeto *Revelando nossa História* e o Projeto de Leitura e Escrita como modo de socializar as experiências de sucesso realizadas nas escolas. Continuamente se atentava para a melhoria e implementação dessas ações nas escolas. Ainda, realizaram-se formações e discussões entre os apoios pedagógicos, encontros com a presença de educadores, gestores e educandos, planejamentos, avaliações diagnósticas, sistematizações de cartas escritas pelos educadores, dentre outras ações importantes para o avanço pretendido (GOIÂNIA, 2010).

Avaliando as três Propostas Político Pedagógicas para a EAJA (GOIÂNIA, 2000, 2005 e 2010) elaboradas pela SME/Goiânia verificou-se que houve a criação de projetos, reuniões, encontros, avaliações diagnósticas, mudanças nas formas de trabalho e parcerias, visando ofertar uma educação de qualidade e que pudesse alcançar as necessidades dos educandos na escola. Nelas é possível encontrar uma proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos que se pauta em aportes teóricos que defendem uma perspectiva dialética e sócio interacionista de construção do conhecimento.

Estes aportes teóricos pressupõem ter o aluno, especialmente o aluno da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), como sujeito de seu processo de aprendizagem. Esta compreensão implica em ações no interior da escola capazes de trazer esse aluno para o centro de suas discussões e decisões (GOMES, COSTA & SANTOS, 2008, p.01).

Essas considerações acerca das propostas da SME/Goiânia estavam vinculadas às mudanças na organização curricular da EAJA, visando o aumento do número de matrículas e buscando melhorar o rendimento dos alunos. Importante ressaltar que todas estas ações se pautavam em documentos pertinentes à educação brasileira, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), lei máxima no Brasil, LDB (BRASIL, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (2000), que estabelecem a educação como um direito de todos¹⁶.

A Proposta Político Pedagógica da EAJA (GOIÂNIA, 2010) condiz então com uma prática de educação que alcance a todos, pois sua organização curricular está fundamentada em uma concepção humanista e histórica de formação do sujeito. Compreende a prática pedagógica como uma ação política e dialógica que tem por intuito a construção do conhecimento e a criação de possibilidades de atuação dos sujeitos no social. Nesta organização curricular, consideram-se como ponto de partida do ensino e aprendizagem os saberes, a cultura e a realidade dos educandos, propondo a flexibilidade das normas escolares. Parte-se também da ideia de que toda prática

¹⁶ O termo "educação para todos" ao qual a legislação se refere e que fazemos tratamos neste trabalho, diz respeito a uma não redução da EJA a um apêndice dentro de um sistema de educação dualista, mas sim primar pela oferta de Educação Básica para todos, além das crianças e adolescentes, ou outros grupos sociais. "Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito" (BRASIL, 2007, p.08).

educativa é um ato político e "esta é uma grande descoberta: a educação é política!" (FREIRE, 1987, p.34).

O primeiro segmento da EAJA, correspondente a 1ª à 4ª séries, bem como o *Projeto AJA*, seguem uma única forma de atendimento. Compõem-se de quatro etapas, cada uma com 600 horas presenciais, para os educandos, e 40 horas de formação continuada para os professores, assegurada dentro da carga horária. No segundo segmento, de 5ª à 8ª séries, a SME/Goiânia passou a trabalhar com duas formas de atendimento, a Organização Alternativa e a Base Curricular Paritária.

Conforme foi trabalhado nesta pesquisa, Clímaco (1991) revelou que na década de 1960 e de 1970 a SME/Goiânia desenvolvia seus trabalhos sob uma perspectiva bastante clientelista e paternalista. Dourado (1990) elucidou o novo caráter das escolas com a escolha dos diretores, que ocorria anteriormente por indicação política e que a partir de 1980 passou ser via eleição. Na década de 1990 percebeu-se uma nova forma de organização da SME/Goiânia com a criação de projetos, parcerias com outras instituições como a Universidade Católica de Goiás (UCG)¹⁷ e a Universidade Federal de Goiás (UFG), além da formação de professores, mudanças e ampliação na forma de atendimento para proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade ao seu público.

Chegamos à década de 2000 com a continuidade de vários trabalhos iniciados na em 1990. Entretanto, notou-se também a descontinuidade da mobilização dos educadores e da comunidade por uma educação pública de qualidade. Verificou-se ainda que o trabalho de conscientização e de formação por parte da sociedade, bem como as ações e as mobilizações dos educadores e da sociedade civil foi se enfraquecendo nos últimos anos.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos documentos legais

Este subtópico insere-se no desenvolvimento deste capítulo por compreender que a EJA encontra-se relegada a governos, campanhas, gestões, decisões de particulares. Contudo, o fato de ser contemplada nas leis como direito ao qual todo

¹⁷ Atualmente, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO).

cidadão deve ter acesso, favoreceu aos municípios brasileiros, como é o caso de Goiânia, a construção de maneiras de ofertá-la, tentando cumprir o que rege a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Como já salientado, a garantia do direito à educação não surge nos municípios sem que esteja sancionada na Constituição de 1988. Mas mesmo quando contemplada na lei federal que é norteadora das práticas no país, sua existência legal não garante por si só o direito à educação em todos os municípios brasileiros. Entretanto, abre caminhos para o comprometimento dos gestores das diferentes instituições, com a garantia de uma educação, pública e de qualidade, planejando meios de viabilizar esse atendimento. Ainda, a Constituição Federal fornece amparo legal para que qualquer cidadão possa cobrar a efetividade do cumprimento de seus direitos, ou seja, que sejam assegurados.

Assim, para abordarmos o modo como a EJA vem sendo tratada legalmente, nos embasamos no recorte temporal de 1988 até os dias atuais. O período de 1988 é essencial para compreendermos a EJA porque é a partir da Constituição Federal, que a ordem jurídica na política da nossa sociedade é diretamente fundamentada e, é nela que a EJA ganha certo destaque. A CF é o resultado de todo um campo de tensões e disputas da sociedade civil em torno da concepção de educação pública no Brasil e de todo o processo que será constituído em favor da Educação de Jovens e Adultos, embora haja percalços e limitações dos referendos posteriores. No art. 205 da Constituição a educação aparece como um direito de todos e dever do estado e da família, como segue:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pensar a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, nos convoca ao entendimento de que, ao Estado representativo¹⁸, como é o caso do Brasil, compete garantir educação àqueles que não possuem condições econômicas para arcar com despesas nesse âmbito. Vale ressaltar que o termo "todos" na CF é relativo, pois na história da sociedade houve constantemente a necessidade de demonstrar que deve caber

¹⁸ Ter o Estado como garantidor de direitos básicos de existência àqueles que não tiveram ou não tem condições de arcar com os custos de acesso a esses direitos, corresponde ao modo atual de organização da sociedade. No Brasil, vivemos sob um Estado democrático representativo, em que o povo tem a função de escolher por voto quais serão os representantes partidários nos diversos cargos governamentais. São então estes representantes que tem por função delimitar os rumos econômicos e políticos do país.

neste "todos" os jovens e adultos, as pessoas com deficiência, os indígenas, entre outros grupos minoritários. Isso fica claro nos sucessivos artigos do documento, como por exemplo, o art. 208, que conforme citado abaixo em que possui o termo "inclusive". Nota-se que essa mesma questão também perpassa as legislações complementares.

No art. 208, após a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), observa-se no texto os deveres que competem ao Estado para com a Educação brasileira, descritos da seguinte maneira:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Neste artigo verifica-se como a EJA foi contemplada legalmente na CF (BRASIL, 1988) e na Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) quando descreve que compete ao Estado assegurar inclusive a oferta de Educação Básica gratuita para todos aqueles que não obtiveram acesso a ela na idade própria. Outro aspecto relevante para os educandos da EJA é a questão da garantia do atendimento tanto no turno diurno quanto no noturno, considerando que a maioria trabalha durante o dia e só consegue estudar no turno noturno, da mesma forma que os que trabalham no noturno necessitam da escola durante o dia. Outras situações específicas também são abarcadas pela oferta da EJA nos dois períodos, tais como a condição de pessoas idosas que dão prioridade por retomar os estudos no diurno.

Um questionamento passível de ser feito a partir do inciso VII, § 2º do art. 208 da CF, é: se a oferta irregular de educação obrigatória é responsabilidade da autoridade competente, porque ainda temos, conforme índices educacionais, pessoas fora da escola, sem sequer terem iniciado a Educação Básica, isto não deveria acarretar alguma sanção aos gestores públicos?

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 trata em seu art. 212 da educação como um direito de todos, com igualdade de acesso e permanência gratuita da população nas unidades escolares. Conforme aponta Dubet (2004), ao escrever sobre a educação francesa, falar de igualdade quando as condições sociais concretas de existência são desiguais é no mínimo se comprometer a possibilitar outras condições que permitam aos sujeitos usufruírem realmente de seus direitos. O autor salienta que a igualdade de oportunidades não existe de fato nas sociedades democráticas, pois nelas se pressupõe apenas a igualdade de acesso, o que logo não torna a escola mais justa. Portanto, as leis que tratem apenas da igualdade de acesso e permanência na educação não são suficientes para a garantia desse direito. É necessário oferecer condições reais para que isso seja assegurado.

Ao tratar da educação como um direito, Arroyo (2011) aponta importantes contribuições. Ele salienta as tensões entre as trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão e vulnerabilidade social em relação às trajetórias escolares pelas quais os jovens e adultos das classes populares são submetidos desde a infância. Essa tensão condiz com a realidade de muitos indivíduos que desistem de estudar, porque a rigidez do sistema escolar os expulsa do espaço da escola, pela dissonância com a realidade vivenciada por eles. Para Arroyo,

As trajetórias de vida dos jovens e adultos não se tornaram mais fáceis; ao contrário, vêm se tornando mais imprevisíveis e incontroláveis para os próprios jovens e adultos, até para os adolescentes que são forçados a frequentar o ensino noturno. Os índices de abandono na EJA que tenta escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado? (ARROYO, 2011, p.46).

Concordamos com o autor quando defende a necessidade de reinventarmos a garantia do direito à educação pública buscando novas formas de ofertá-la aos setores populares, considerando as especificidades e trajetórias de vida dos jovens e adultos. Estas trajetórias se diferem sobremaneira do que ocorre com os filhos da elite brasileira que, de certa forma acabam, historicamente, por serem os beneficiários do sistema escolar.

Outro documento importante para analisar é a LDB (BRASIL, 1996). Seu art. 2º (p.01), por exemplo, é condizente com o que consta na CF (BRASIL, 1988), pois abarca a ideia de que a educação deve ser tratada como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e para o trabalho, conforme podemos ver que

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que se refere ao dever do Estado para a garantia do direito àqueles que não possuem condições de arcar com os estudos, consta o seguinte:

Do Direito à Educação e do Dever de Educar - Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Inciso I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, p.02, 1996).

Este artigo indica que o Estado deve garantir educação pública mediante a garantia do Ensino Fundamental obrigatório, sobretudo para aqueles que não tiveram acesso no tempo previsto pela legislação brasileira. Além disso, deve oferecer o ensino noturno adequado às condições do educando, considerando também as características dos alunos da EJA, suas necessidades e disponibilidades de acesso e permanência na escola, tendo em vista serem em sua maioria trabalhadores.

Se realmente o art. 4º da LDB (BRASIL, 1996) fosse cumprido não precisaria do embate político para que uma parcela significativa da população tivesse garantido o seu direito à educação. Ainda mais se considerarmos que não há a necessidade de lutar por aquilo que já se tem estabelecido, e sim pelo que não se tem.

O art. 5º desta mesma Lei define a educação como um direito subjetivo de cada cidadão e coloca as responsabilidades dos estados e municípios de fazerem recenseamentos da população em idade escolar, tanto os do ensino fundamental quanto os da Educação de Jovens e Adultos, através de chamada pública, como forma de assegurar o acesso de toda população à Educação Básica obrigatória.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. § 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. § 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. § 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. § 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. § 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, p.03, 1996).

O direito público subjetivo à educação do qual qualquer cidadão pode usufruir, conforme consta no artigo citado acima, não condiz com algumas pesquisas realizadas, como a de Costa (2010). Nela consta que algumas pessoas com sonho de estudar, não o fizeram tendo em vista a falta de oportunidade e condições para exercer tal direito.

Outra questão concernente a este artigo da LDB se refere ao recenseamento que deve ser feito pela união, estados e municípios, em regime de colaboração, para que façam um levantamento da população em idade escolar, para a manutenção adequada do

ensino. Todavia, não se observa na prática o cumprimento deste pressuposto, pois mesmo com o recenseamento periódico para coleta de informações gerais sobre a população, faltam iniciativas por parte dos governantes para a efetivação de propostas para a educação.

Ao elencar estas questões do direito à educação, a pergunta que nos intriga é, se o Poder Público não vem assegurando o direito à educação a uma significativa quantidade da população, quem está nas gestões dos órgãos públicos, não deveria, portanto, responder por crime de responsabilidade, conforme definido na CF (BRASIL, 1988)?

Uma avaliação possível ante a esta questão é que no Brasil as leis efetivamente valem para os que possuem alguma condição financeira, segundo Teixeira (1968), ainda na década de 1950. Ou mesmo para aqueles que ocupam algum cargo governamental e que por meio deste conseguem favores de outros representantes públicos. Estas ideias advêm da compreensão de que para a população que demanda representação do Estado, a fim de efetivar seus direitos básicos, o judiciário se ausenta e os ocupantes de cargos do poder executivo pouco ou nada fazem em prol da população mais carente.

A EJA foi criada porque o sistema público regular de ensino brasileiro não conseguiu comportar as trajetórias de vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às classes populares, e a atual realidade de opressão e exclusão do sistema escolar não é menos trágica do que na década de 1960. Assim, as tentativas de garantir o direito à educação dessa classe, nas perversas condições a que são submetidas, não são menos sérias atualmente do que na década de 1960. Também não são menos sérias as condições da EJA se comparada ao sistema escolar regular (ARROYO, 2011).

Arroyo também salienta que pelas experiências da Educação de Jovens e Adultos o sistema escolar brasileiro requer-se uma inovação urgente, a fim de torná-lo mais democrático e mais público. Espera-se que se torne um campo de direito e de responsabilidade pública, pois os milhões de educandos com escolaridade defasada são a prova de que este sistema de ensino está longe de ser público.

A EJA também está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, p.15) na seção V, em que consta:

Da Educação de Jovens e Adultos - Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade

de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Conforme consta no § 1º do art. 37 os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular ou que queiram dar continuidade aos estudos. Tal premissa é contraditória, pois ainda há uma significativa parcela de alunos que desistem dos estudos exatamente por falta de coerência entre o modo de funcionamento da escola regular e as necessidades/dificuldades cotidianas dos educandos.

Já no § 2º, embora esteja previsto que “o poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, percebe-se que não existe realmente a viabilização, por parte de nossos gestores, desta norma. Se isto ocorresse, não teríamos significativa quantidade de pessoas fora dos bancos escolares. Outra questão é que as ações mencionadas neste parágrafo não estão claras quanto às iniciativas a serem tomadas para a viabilização deste acesso e permanência na escola.

Convém ressaltar que essa nova lei substitui a Lei nº 5692 (BRASIL, 1971), passando a denominar como “Educação de Jovens e Adultos” o que a anterior denominava como “Ensino Supletivo”. Contudo, ainda se mantém na seção V do art. 38 os exames com caráter de suplência.

Conforme incentivo à municipalização da educação preconizada no art. 211 da CF (BRASIL, 1988), a “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”. A LDB (BRASIL, 1996) então põe a responsabilidade do Ensino Fundamental sob os estados e

municípios, o que deveria contribuir para uma melhor organização das Redes de Ensino nessas esferas de governo, viabilizando o acesso e a permanência na escola.

Observa-se no histórico da SME/Goiânia a busca pela construção de sua autonomia legislativa. Esta autonomia só foi possível após a municipalização da educação, pois antes, a mesma funcionava sob normas do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e com a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), foi possível a regulamentação das diretrizes que foram norteando o Sistema Municipal de Ensino, incluindo a própria EAJA (GOIÂNIA, 2010).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, elaborado pelo relator Carlos Jamil Cury (BRASIL, 2000) é outro documento oficial importante para analisarmos a EJA, pois nele encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino, trazendo em seu texto a questão da negação do direito à educação àqueles que historicamente ficaram à margem de direitos sociais básicos, como é o caso da educação.

O Parecer trata ainda da discriminação social e do preconceito pelos quais alguns grupos são submetidos e excluídos de gozarem de uma cidadania plena. Aborda que as desigualdades existem quando há a barreira, por exemplo, entre o alfabetizado e o analfabeto, entre o que possui o domínio da escrita e o que não a tem, o rico e o pobre, entre outras dicotomias. Sobre essas desigualdades sociais, o Estado teria a função de intervir para dirimi-las, tendo a escola como um dos espaços privilegiados para tal exercício.

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor

redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (BRASIL, 2000, p.08).

Pode-se observar novamente a responsabilidade que o Estado democrático ocupa ante às históricas desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira e que são mais acirradas para alguns grupos. Desta maneira, o Estado teria a função de agir como promotor de direitos, como o da educação, sendo ele um dos meios pelos quais outras desigualdades seriam superadas.

Após tratarmos do direito à educação nas três leis nacionais, passemos a verificar na Lei Orgânica do município de Goiânia (GOIÂNIA, 1990) essas questões. Cabe aos municípios da federação brasileira, que gozam de certa autonomia política, financeira e administrativa, efetivar leis orgânicas que funcionem como se fossem "Constituições Municipais", obedecendo ao que consta na nossa lei maior, a CF (BRASIL, 1988). Concerne a eles

[...] a *capacidade de auto-organização municipal* está delimitada no art. 29, *caput*, da CF/88, sendo que seu exercício caberá à Câmara Municipal, conforme o parágrafo único do art. 11 do ADCT, que estabelece: “promulgada a Constituição do Estado, caberá à **Câmara Municipal**, no prazo de 6 meses, votar a Lei Orgânica respectiva, em dois turnos de discussão e votação, **respeitado o disposto na Constituição Federal e na Constituição Estadual**” (LENZA, 2012, p.193, grifos do autor).

Desta maneira, na Lei Orgânica do Município (GOIÂNIA, 1990) deve constar a mesma responsabilidade que está prevista na lei federal nacional quanto aos aspectos relativos à educação, não podendo comparecer de modo diferente. Analisaremos, conseqüentemente, alguns artigos da lei municipal para melhor compreensão deste assunto.

O art. 4º, por exemplo, indica a ideia de que a educação, moradia, lazer, trabalho, saúde, entre outros componentes sociais, são considerados direitos e para completar, o art. 12º ratifica que "ao Município de Goiânia, em comum com a União e com o Estado de Goiás, compete: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência". Nesses dois artigos fica então evidente, conforme consta na CF (BRASIL, 1988), a responsabilidade que o poder público adquire perante a efetivação dos direitos básicos para a população. Ao falar de educação não se podem culpar apenas

os sujeitos que não tiveram acesso a ela, mas deve-se considerar a falta de responsabilidade dos governantes quanto a esse direito, conforme o artigo seguinte:

Art. 235 - A educação, direito de todos, é um dever do Município e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando constituir-se em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade.

É interessante observar neste artigo a responsabilidade atribuída ao município quanto à garantia do direito à educação. A sociedade aparece apenas como colaboradora do processo educativo, diferentemente do que rege a Constituição Federal/88, que coloca a educação como dever do Estado e da família. Assim, fica nítido o compromisso atribuído ao município de Goiânia no que concerne à efetividade do acesso, permanência e êxito nos estudos da população que não possui condições financeiras de bancar seus estudos.

O art. 63 dispõe que à "Câmara Municipal compete, mediante lei, sobre as matérias de competência do Município, especialmente sobre: d) à abertura de meios de acesso à cultura, à educação e à ciência". Neste caso, verifica-se o comprometimento que deve ser exercido por parte da Câmara Municipal visando garantir o direito à educação.

No art. 236 também é retratado o modo como o ensino deve ser ministrado, devendo se pautar nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Conforme já foi salientado, este princípio de igualdade de acesso e permanência na escola pode ser questionado quando efetivamente as condições sócio econômicas entre as classes sociais são diferentes, no qual uns possuem menos do que outros. Faz-se imprescindível, portanto, suprir outras necessidades básicas destes cidadãos, como por exemplo, alimentação, transporte, moradia, para que possam gozar da igualdade de acesso e permanência na escola.

Art. 238 - Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, integrado às diretrizes da Educação Nacional e Estadual, e inspirado nos seguintes princípios: I - a educação é dever do Poder Público e direito do cidadão, sendo assegurado a todos iguais oportunidades de recebê-la; II - o ensino mantido pelo Município será gratuito e de qualidade; III - a participação do cidadão na definição das diretrizes,

na implantação e no controle do ensino municipal será garantida;
Parágrafo único - Integrarão o Sistema Municipal de Ensino as escolas públicas e privadas, localizadas no município.

Novamente, verifica-se no artigo acima a educação sendo definida como dever do Poder Público e direito do cidadão. Ainda, o entendimento de que devem ser asseguradas a todos iguais oportunidades para recebê-la. O que reforça mais uma vez a responsabilidade com a população mais carente economicamente com respeito aos governantes que assumem e representam o povo no Estado.

Mais específico para a modalidade da EJA, temos nos arts. 242 e 243 a seguinte orientação:

Art. 242 - A educação de jovens tem o objetivo de assegurar a escolarização da população não atendida oportunamente no ensino regular, promovendo sua formação básica. **Art. 243** - O Município se responsabilizará prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda nesses níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

Nos arts. 242 e 243 verifica-se a responsabilidade do município com a população não escolarizada conforme a organização idade/série do Ensino Regular. Há ênfase também na qualidade para esse atendimento, o que é de suma importância quando olhamos o caso dos analfabetos funcionais. Ou seja, não basta diminuir os índices de pessoas sem escolaridade, mas sim de alcançar melhores níveis de conhecimento e saberes para os educandos.

Quando falamos de direito à educação, um aspecto relevante é a questão da igualdade de direitos nas escolas das sociedades democráticas, que não deveriam coadunar com a lógica capitalista, pois para que esta subsista, parte da população acaba mantendo-se em situações precárias de sobrevivência.

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas de garantia do direito à educação dos jovens e adultos

populares sem termos a coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público (ARROYO, 2011, p. 47).

Entender a garantia do direito à educação é compreender que ele perpassa pelas diversas entidades/instituições brasileiras, bem como os fóruns de EJA. Nesse sentido, estas instituições precisam acompanhar e desenvolver ações sérias de organização, tanto no aspecto curricular, quanto no tempo e espaço do sistema escolar para os educadores e educandos. Devem ainda formular e apresentar propostas aos dirigentes governamentais que contribuam para possibilitar o acesso, a permanência e o sucesso das classes populares no sistema de educação brasileiro.

[...] mostrando aos formuladores de políticas que não é suficiente celebrar a "quase" universalização da entrada no sistema escolar enquanto esse sistema, com sua rigidez excludente e seletiva, torna inviável a permanência dos setores mais marginalizados e penalizados da sociedade. A EJA sempre veio recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos (ARROYO, 2011, p.48).

A forma rígida com que o sistema regular de ensino funciona e atende seu público, certamente serve como privilégio educacional a determinadas classes sociais¹⁹, porém, acaba sendo um entrave para o gozo dos direitos das classes populares brasileiras. Um sistema seletivo que condiciona crianças, adolescentes, jovens e adultos dessas classes a uma lógica de exclusão do sistema regular de ensino. Esse sistema seletivo torna-se distante das reais condições de vida das pessoas que estão submersas nessa exclusão.

Por vezes, somos conduzidos a concordar com Bourdieu (1998), de que a escola por ser uma instituição regida pelas normas do Estado se presta mais à lógica de conservação da ordem vigente do que à sua transformação. Entretanto, não podemos perder de vista que é nesta mesma escola que há a possibilidade da modificação dessa lógica excludente e o educador deve acreditar nisto, numa educação que supere as

¹⁹ Acerca das discrepâncias no funcionamento das várias instituições públicas reguladas pelo Estado, os estudos de Bourdieu (1998) trazem grandes contribuições.

desigualdades tão acirradas às quais determinados grupos da sociedade estão submetidos.

Capítulo 2

Movimentação das matrículas da EAJA em Goiânia-GO: a importância das ações, projetos e programas para esta modalidade de ensino

Neste capítulo discorreremos sobre as matrículas na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) em Goiânia, abrangendo o período de 1997 a 2013. Estes dados foram localizados a partir de uma tabela fornecida pela SME/Goiânia, denominada: *Rendimento Escolar – Departamento de Administração Educacional – SME*, na qual constam informações a respeito dos educandos matriculados, evadidos, reprovados, aprovados, entre outras informações. Para nossa pesquisa foram considerados apenas os dados de matrícula, em função do curto prazo para discutir os demais.

Posteriormente, buscamos verificar como estes dados estavam registrados no portal do INEP/MEC, órgão responsável pela manutenção do registro de matrícula, rendimento e movimentação escolar dos alunos de todo Brasil, por meio do Censo Escolar. Nos microdados²⁰ encontramos informações sobre as matrículas do Ensino Regular Noturno, da Educação de Jovens e Adultos/Ensino Supletivo (noturno e diurno), das turmas multisseriadas e a quantidade de alunos por faixa etária.

Para o manuseio dos dados do Censo Escolar trabalhamos com o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) – *Versão 21*, com o qual é possível extrair dados mais específicos²¹. Embasamos as reflexões em Bruni (2012) que traz importantes explicações para o trabalho com este programa estatístico. Vale lembrar que os dados do sistema do Censo Escolar são alimentados pelas escolas e secretarias de educação brasileiras, no mês de maio, conforme a Portaria nº 264 (BRASIL, 2007) do Ministério da Educação (MEC).

²⁰ Os microdados são arquivos de dados eletrônicos com várias informações sobre cada unidade de observação. Geralmente, as planilhas nas quais os dados são organizados, podem ser lidas de modo que, cada linha ou coluna contenha informações (organizadas pelas diferentes variáveis).

²¹ O caminho para o acesso aos microdados do Censo Escolar está detalhado no Apêndice 1 desta pesquisa.

Dessa forma, o Censo Escolar deve apresentar os mesmos dados oficiais das Secretarias Municipais de Educação. Porém, há a possibilidade da SME/Goiânia ter outros dados que não estão no rol das estatísticas do Censo Escolar e são dados complementares, porque as secretarias podem atualizar estes dados no decorrer de cada ano e produzirem novas tabelas até o final deles. Esses dados da SME/Goiânia são primários, enquanto os do Censo, secundários²².

Para a análise dos dados, fizemos uso da estatística descritiva em que foram calculados a média, o desvio padrão, o valor mínimo e o valor máximo. A estatística descritiva tem como objetivo descrever e analisar fatos relacionados a determinado grupo ou população, sem a pretensão de obter conclusões de caráter mais genérico. "Consiste na recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos" (REIS, 2008, p.08). Também utilizou-se a estatística inferencial na busca por correlações entre as variáveis trabalhadas - ano e matrícula. A estatística inferencial permite testar hipóteses e tirar conclusões. "Conhecidas certas propriedades (obtidas a partir de uma análise descritiva da amostra), expressas por meio de proposições, imaginam-se proposições mais gerais, que expressem a existência de leis (na População)" (MARTINS, 2005, p.35).

Para corroborar com a análise dos dados, este capítulo também contará com as duas entrevistas semiestruturadas realizadas com dois funcionários da SME/Goiânia. A entrevista nº 1 foi feita com um integrante da Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA) que discutiu sobre as contribuições da Base Curricular para a EAJA e a entrevista nº 2 foi desenvolvida com o responsável pela coordenação do Departamento de Administração Educacional (DAE), no período de 2008 a 2013, cuja temática foi o registro das matrículas da SME/Goiânia no Censo Escolar do INEP/MEC.

²² Em estatística, considera-se "Dados primários – quando são publicados ou coletados pelo próprio pesquisador ou organização que os escolheu; Dados secundários – quando são publicados ou coletados por outra organização" (CORREA, 2003, p.14).

2.1 Analisando os dados de matrícula do período de 1997 a 2013 na EAJA

Antes de passarmos à análise dos dados de matrícula de Goiânia, cabe considerar que o problema desta pesquisa se iniciou pela preocupação com a redução das matrículas da EJA em nível nacional. Este fenômeno tem preocupado os pesquisadores da área, pois os dados divulgados pelo próprio Ministério da Educação envolvem uma redução nas formas de atendimento educacional para os jovens, adultos e idosos, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas por tipo de oferta da EJA no Brasil - 2006 a 2014

	2006	2014*	Variação
EJA - Fundamental (presencial)	3.516.225	2.115.642	-39,80%
EJA - Fundamental (semi presencial / presença flexível)	349.404	170.003	-51,30%
EJA - Ensino Médio (presencial)	1.345.167	1.000.010	-25,70%
EJA - Ensino Médio (semi presencial / presença flexível)	405.497	266.161	-34,40%
TOTAL NA EJA (EF e EM presencial e semi presencial / flexível)	5.616.293	3.551.816	-36,80%
Ensino Regular 1ª a 4ª séries (alunos com 15 anos ou mais)	592.831	182.992	-69,10%
Ensino Regular 5ª a 8ª séries (alunos com 18 anos ou mais)	1.091.561	289.064	-73,50%
Ensino Regular Médio (alunos com 25 anos ou mais)	640.536	199.007	-68,90%
Educação Profissional / Nível Médio (alunos com 25 anos ou mais)	276.685	581.303	110,10%
Educação Especial / EJA	36.953	111.963	203,00%
Total nas demais ofertas	1.684.392	184.470	-89,00%
Total Geral	8.384.374	5.100.615	-39,20%

Fonte: Elaborada pela Secadi/MEC a partir dos dados do Censo Escolar do INEP/MEC.

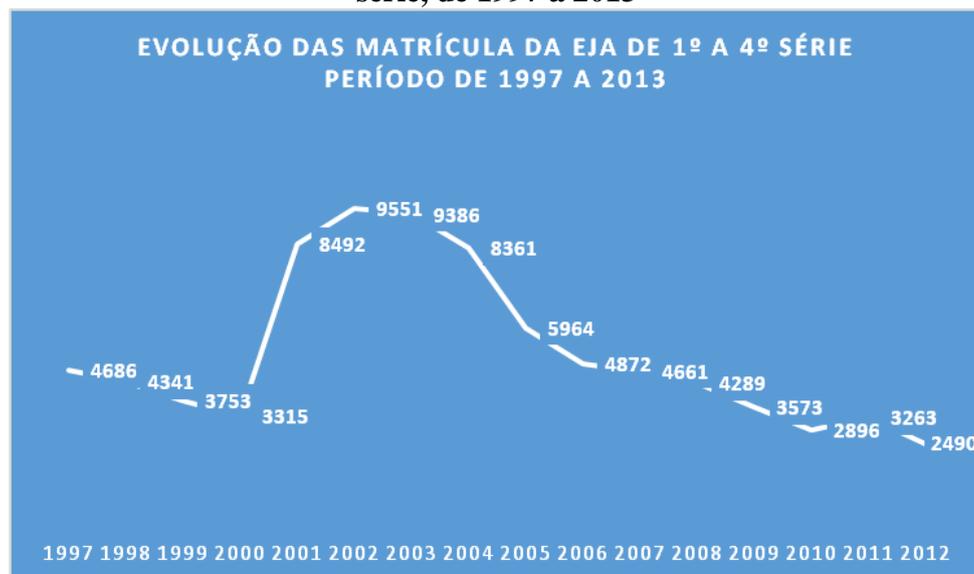
De acordo com os dados da Tabela 1, observa-se a redução das matrículas na EJA presencial, semipresencial e ensino médio em todo o Brasil. Este mesmo movimento pode ser visto também no Ensino Regular, que atende adolescentes, jovens e adultos no período noturno. Verifica-se que em alguns casos há uma variação negativa moderada, ou seja, abaixo de -50%. Porém, há casos no qual a variação negativa é mais acentuada, chegando a atingir -89%. A variação positiva ocorre apenas em dois casos: na educação profissional de nível médio, com 110,10%, e na educação especial/EJA com 203,00%. No primeiro caso o impacto tem relação com as matrículas de EJA integradas à educação profissional e tecnológica que cresceram na rede federal e nas redes estaduais. No segundo caso, as matrículas da Educação Especial na EJA sofreram o impacto da política de inclusão.

Trouxemos os dados de matrícula da Tabela 1, que são de âmbito nacional, porque foram eles que nos inquietaram a buscar compreender o comportamento das

matrículas desta modalidade de ensino em âmbito municipal. As matrículas da EJA fundamental presencial e do ensino regular de 1ª à 4ª séries (alunos de 15 anos ou mais) e de 5ª à 8ª séries (alunos com 18 ou mais), descritos na Tabela 1, dialogam de certa maneira com a movimentação das matrículas no município de Goiânia. Essa relação pode ser verificada abaixo, no Gráfico 1.

A análise dos dados com a utilização de gráficos nos possibilita melhor compreensão sobre a população pesquisada. Ao observar os dados sem a utilização dos gráficos corre-se o risco de não notar certas movimentações que o gráfico possibilita. Desta maneira, os dados de matrículas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), de 1997 a 2013 fornecidos pela SME/Goiânia e registrados no Censo Escolar serão expostos na forma de gráficos.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas da EAJA da SME de Goiânia de 1ª à 4ª série, de 1997 a 2013



Fonte: Rendimento Escolar - Departamento de Administração Educacional – SME/Goiânia
Elaborado pelos autores.

A variação média de crescimento das matrículas de alunos da EAJA na SME/Goiânia no período de 1997 a 2013 foi de -1,1%, com desvio padrão de 42,5% (DP=42,5%). Isto indica uma pequena queda do número absoluto de matrículas da 1ª à 4ª séries, porém com alto desvio padrão, o que expressa alta variação entre os números no período em análise. Tal discrepância numérica pode ser dimensionada pela variação do índice de matrículas, sendo o valor mínimo de -35,8% (referente a 1998, computando 4.686 matrículas em relação ao ano de 1997, com registro de 7.297

matrículas) e valor máximo de crescimento de 156,2% (referente ao ano de 2002, com registro de 8.492 matrículas em relação ao ano de 2001, com registro de 3.315 matrículas).

Observa-se pelo gráfico que a evolução do número de matrículas em 1997 era moderada. Em 2001 até 2004 nota-se um significativo aumento e a partir de 2005 esse número decresce. Uma das leituras possíveis sobre o aumento do número de matrículas no período de 2001 a 2004, refere-se à implementação de políticas para essa modalidade de ensino por parte dos gestores à frente da prefeitura de Goiânia. Deve-se também ao tipo de trabalho desenvolvido no âmbito da educação municipal para o alcance desse quantitativo de educandos nas escolas.

Para a compreensão da variação dos dados no Gráfico 1, referente à etapa de 1ª à 4ª, e do Gráfico 2, referente a etapa de 5ª à 8ª, é pertinente verificar as ações, os projetos e as iniciativas tomadas no âmbito da SME/Goiânia para a oferta de educação para os adolescentes, jovens e adultos do município. Com esse intento, falaremos sobre alguns projetos que funcionaram em Goiânia, visando atender a estes educandos.

Conforme os trabalhos realizados pela SME/Goiânia na década de 1990 constata-se que a criação do Projeto AJA, buscando recuperar a experiência do *Intenção de Estudos*, surgiu como uma tentativa de educação diversificada que promovesse um ensino democrático e voltado ao cidadão. Ressalta-se que este Projeto não foi barrado e nem extinto imediatamente porque a comunidade resistiu a isto, pois percebiam que seu funcionamento atraía os jovens e adolescentes para a escola. A preocupação com a permanência dos alunos na escola pode ser considerada por meio de uma ficha de avaliação que não continha apenas as alternativas de matriculado, permanência e evasão para preenchimento, mas também a descrição de razões pelas quais as evasões ocorriam e mesmo o que foi feito para que os alunos permanecessem.

Os Círculos de Cultura Popular criados em 1993 também constituíram outra forma de atendimento prestada pela SME/Goiânia que visava garantir o direito à educação. No entanto, não encontramos pesquisas que abordassem sobre esse tipo de oferta de educação no município de Goiânia, mas sim breves menções desse Círculo nas dissertações de Gomes (2004) e Calixto (2004). Porém, queremos ressaltar que esse trabalho da Secretaria certamente pautou-se pela forma como eram atendidos os educandos dos Círculos de Cultura de Angicos, liderados por Freire, e explicitado por ele em uma de suas obras:

[...] Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (Freire, 1967, p.102 e 103).

Havia nos Círculos de Cultura de Angicos o objetivo de formação de uma consciência crítica, por meio da alfabetização dos educandos para que pudessem atuar e participar de forma democrática na sociedade. Nestes círculos, realizava-se o levantamento prévio do vocabulário dos participantes e a partir disso retiravam-se as palavras geradoras que faziam parte de sua realidade. A práxis educativa realizada desta maneira considerava que para a construção de uma educação libertadora era necessário não partir dos conhecimentos da cultura dominante e sim das experiências do dia a dia dos alunos.

O Projeto AJA-expansão é outro tipo de atendimento aos alunos da EAJA criado em 2001 pela SME/Goiânia, com o objetivo de servir à população acima de 15 anos de idade para aprenderem a ler e escrever. Neste projeto atuavam educadores voluntários e se desenvolvia em parceria com associações, movimentos sociais, igrejas, sindicatos, Organizações não governamentais (ONGs), entre outras instituições. Após dois anos de funcionamento, a Secretaria firmou parceria com o programa Brasil Alfabetizado e o projeto AJA-expansão passou a funcionar como AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado. Desta maneira,

O Projeto AJA-Expansão, da Secretaria Municipal de Goiânia - SME, desenvolvido em parceria com a sociedade civil, universidades e outras instituições, constitui-se em uma oportunidade de iniciar o processo de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos que ainda não foram alfabetizados. Através desse projeto a SME pretende garantir o acesso ao ensino fundamental a quarenta e cinco mil pessoas, residentes em Goiânia, acima de 15 anos que ainda não são alfabetizadas, segundo dados do Censo de 2000, do IBGE. Esse projeto configura-se na concretização de uma bandeira de luta contra o analfabetismo em Goiânia, fazendo parte, hoje, de uma política pública municipal integrada de combate emergencial e estrutural às situações de exclusão social (ULHÔA e RODRIGUES, 2004, p.01).

Neste projeto houve toda uma movimentação por parte da SME/Goiânia, preocupada com a formação inicial e continuada dos educadores que atuavam nesta modalidade de ensino, com o envolvimento da sociedade civil, por meio da atuação de várias entidades, além de buscar um modo específico de funcionamento para o projeto nos bairros. Preocupou-se também com as parcerias conquistadas com a UCG e a UFG, para, juntas, buscarem a melhor forma de sistematizar e desenvolver este trabalho.

Estes modos de atendimento com os quais a SME/Goiânia atendia o público da EAJA na década de 1990 foi se consolidando com o avanço da modalidade em nível nacional e tomou força no período de 2001 a 2004, o que se verifica pelo movimento de crescimento das matrículas. (Gráfico 1).

A existência de um trabalho diferenciado na EAJA já ocorria desde a década de 1990 e observa-se que tais ações criaram um campo fértil que pode ser explorado durante a gestão democrática do período de 2001 a 2004, influenciando no aumento das matrículas. Isso indicou que é necessária a continuidade desse tipo de comprometimento da gestão para que os educandos possam retornar, e/ou permanecer nas escolas. A gestão de 2001 a 2004 promoveu a articulação e o diálogo com os vários segmentos da sociedade civil, em especial, os movimentos sociais e os educadores populares.

Vale ressaltar que os gestores da EJA, no interior da SME entre 2001-2004 eram professores da própria SME, da UFG, UCG e da educação popular que historicamente defendiam o direito à educação pública. Trazendo para dentro da gestão o acúmulo histórico desses segmentos na construção da EAJA, aspectos ignorados ou contrapostos pelas gestões seguintes. Ou seja, depreende-se que a gestão 2001-2004 potencializou as experiências já em andamento na rede e nos movimentos sociais convertendo-as em políticas públicas, sob os princípios de uma gestão democrática e popular, que constatava como os fundamentos filosóficos daquela gestão.

Depreende-se além do mais, que esse aumento das matrículas de 2001 a 2004 advém do trabalho desenvolvido pela gestão da prefeitura de Goiânia nessa época, com intensiva veiculação e convocação de toda a comunidade para a valorização da educação. Havia o comprometimento com a formação dos educadores, realizando um trabalho bem próximo às associações de moradores de todos os bairros de Goiânia, com vistas a construir turmas nestes locais. A SME/Goiânia contava com a parceria de empresas e com o envolvimento da sociedade civil na divulgação das atividades realizadas, além da formação dos profissionais envolvidos nas escolas.

De 2001 a 2004 houve iniciativas que vão desde a divulgação até a articulação com a sociedade civil, desenvolvidas não somente com movimentos, mas com empresas e órgãos públicos. Ocorreram mobilizações com cartazes e divulgação dos acontecimentos na mídia e no rádio. O trabalho era assumido não somente pela escola, mas também pela gestão.

Demonstrando ter clareza da direção que pretendia dar à SME e com o intuito de atender às solicitações da comunidade escolar, a Gestão 2001-2004 registra a sua concepção de inclusão, assentada na idéia de que à educação cabe o papel de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, tanto que o documento “Ações e Concepções: 2001-2004, da SME”, registra [esse compromisso] (GOMES, 2006, p.49).

Conclui-se, portanto, que toda essa articulação sistemática com a sociedade civil junto à ações intersetoriais da prefeitura tornou o espaço escolar mais dinâmico para o crescimento no número de matrículas nas escolas, pois quando as articulações cessaram o resultado foi justamente a redução das mesmas. Embora haja a ampliação de recursos, a falta de política, de gestão e de um trabalho corpo a corpo com esses grupos refletiu significativamente na queda do número de alunos nas escolas.

Além dessa questão das mobilizações, a formação de professores foi outro elemento forte que culminou no aumento das matrículas no período de 2001 a 2004. Nessa formação, trabalhavam-se os princípios da educação popular, em que o educador não permanecia na escola esperando a turma se constituir, mas comparecia ao campo. Quando o aluno chegava à escola esse educador buscava então mantê-lo nela.

Este trabalho se norteou pelas Propostas Político-Pedagógicas da EAJA (GOIÂNIA, 2000, 2005 e 2013) que foram construídas sob a perspectiva de uma educação cidadã, pautadas no referencial teórico de Paulo Freire. Neste, considera-se os educandos como sujeitos do processo e trabalha-se com os princípios da educação popular. Propõe uma emancipação de todos os envolvidos no processo e o currículo é um instrumento a ser construído a partir da realidade do educando, não sendo um currículo dado, pronto e acabado, mas construído com o coletivo de alunos e educadores.

Partindo dessas considerações, o Gráfico 2 se refere às matrículas da EAJA de 5^a à 8^a séries da SME/Goiânia, em que verificamos se houve variação das matrículas.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas da EAJA da SME de Goiânia de 5ª à 8ª série de 1997 a 2013



Fonte: Rendimento Escolar - Departamento de Administração Educacional – SME/Goiânia
Elaborado pelos autores.

Embora o Gráfico 2 apresente comportamento variável de matrícula dos alunos da EAJA de 5ª à 8ª séries, com índice de -1,6%, o desvio padrão é menor que o do bloco anterior, com registro de 13% (DP=13%). O indicador decrescente apresenta menor variação do número efetivo de matrículas. O índice mínimo de matrícula registrado foi de -31,1% (referente a 2013, com número de 8.156 matrículas, em relação a 2012, com 11.842 matrículas), com o registro máximo de 23,1% (referente a 1998, com número de 14.802 matrículas, em relação a 1997, com 12.029 matrículas).

Observa-se nesse mesmo gráfico que há maior oscilação entre o aumento e diminuição das matrículas da EAJA de 5ª à 8ª séries do que no Gráfico 1. Verifica-se também um acréscimo das matrículas envolvendo o período de 1997 a 2000. Entre 2001 e 2004 vê-se um aumento com posterior diminuição. E a partir de 2005, há uma constante queda.

Cabe pontuar que em 2005 ocorreu a posse de uma nova gestão na prefeitura e o trabalho realizado anteriormente não foi mais executado. Continuou-se com a execução do Programa Brasil Alfabetizado, sob a responsabilidade do Governo Federal, mas os recursos eram limitados e custeavam apenas o alfabetizador. A parceria com o Brasil Alfabetizado surgiu como ideia de continuidade do trabalho de mobilização na gestão 2001-2004, mas o novo gestor municipal não deu continuidade aos Círculos de Cultura e não prosseguiu com a lógica de administração que vinha sendo realizada.

A parceria federal conseguiu garantir o pagamento das bolsas para os alfabetizadores, mas o trabalho de articulação, mobilização, formação, entre outros, que

se realizava perdeu-se no decorrer dos anos. A falta de mobilização dos docentes e da comunidade não possibilitou que novas turmas se formassem, inviabilizando o processo de permanência dos alunos na escola. Tendo em vista que os alunos da EAJA careciam de iniciativas para mobilização, cada vez mais não se sentiam impelidos a frequentarem as escolas.

É preciso compreender que o público da EAJA é diferente do que comparece na Educação Infantil e no Ensino Regular Diurno, e para que o direito à educação lhe seja garantido deve haver uma decisão política da gestão, buscando abrir espaços, fazendo movimentos de convocação, mobilização e divulgação para convencê-los de irem à escola. Isto ocorre geralmente porque são jovens, adultos e idosos que trabalham e, além de encontrar dificuldades para o retorno aos estudos, geralmente, não ficam sabendo em quais espaços há vagas disponíveis.

Outro aspecto relevante se refere à parceria dos municípios brasileiros com o Programa Brasil Alfabetizado visando ofertar educação para a população jovem e adulta sem escolaridade. Esta iniciativa foi importante para os municípios que não vinham desenvolvendo nenhum trabalho com a população que estava sem frequentar a escola. Entretanto, para os municípios que já desenvolviam um trabalho com a comunidade com resultados significativos, como em Goiânia, esta parceria representou retrocesso já que a verba ficou mais direcionada para o pagamento dos alfabetizadores, e as ações de chamamento para a mobilização da comunidade sem escolarização não obteve continuidade.

No que se refere ao modo como o Programa Brasil Alfabetizado vem funcionando nos municípios, convém apontar que seria importante não inserir apenas recursos nos Estados e municípios para manterem-se dentro de um Programa/Campanha de fomento ao trabalho com alunos sem escolarização. Mas, para além dos recursos, atuar como indutor do processo, com incentivo e proposição efetiva nas secretarias de educação e escolas, bem como participar das pressões e esclarecimentos para a continuidade das conquistas no sistema de ensino. Nos municípios que ainda não se atentavam para a constituição de uma educação mais democrática, o Programa Brasil Alfabetizado forneceu um sentido para um processo inicial. Contudo, para os que já desenvolviam essas ações, mobilizações, projetos e articulações com a comunidade em geral, o trabalho acabou sendo interrompido e se distanciando da realidade dos municípios, o que torna difícil o comprometimento de seus gestores.

A Organização Alternativa é outro modo de atendimento com o qual os educandos da EAJA de 5ª à 8ª são atendidos desde o ano de 2003. Segundo Santos (2007), esse modo conseguiu aprovação pelo CME de Goiânia através da Resolução nº 103, de 09 de junho de 2004. Seu objetivo era atender a grupos reduzidos de alunos por meio da paridade de carga horária entre as disciplinas. Esta estruturação ocorreu em decorrência da crescente demanda por vagas nas unidades escolares e com o intuito de garantir o direito subjetivo de acesso à educação aos jovens e adultos brasileiros, conforme consta na LDB (BRASIL, 1996).

Conforme a PPP da EAJA (GOIÂNIA, 2010, p. 50), a Organização Alternativa funcionava para atender apenas as turmas de 5ª à 8ª séries, visando

[...] assegurar o direito de continuidade a escolarização àqueles que se encontram nas regiões cuja demanda não é suficiente a abertura de turmas para o atendimento já estruturado na EAJA de 5ª à 8ª série. Entende-se por regiões com demanda insuficiente aquelas que possuem baixa concentração de população jovem e adulta com 15 anos ou mais, sem escolarização.

A Organização Alternativa atuava com um atendimento de três horas diárias com 30 educandos por turma. O professor assume as atividades de outro componente curricular buscando viabilizar o planejamento, a equidade da carga horária, a integração do coletivo, formação do professor titular e as atividades são desenvolvidas sob o enfoque da interdisciplinaridade²³, na qual se estabelece relações entre as áreas do conhecimento.

Além daquela forma de organização escolar, a Base Curricular Paritária também é outro modo de atendimento que visa garantir o direito à educação dos alunos da EAJA de 5ª à 8ª séries, sendo ofertada na SME/Goiânia desde o ano de 2001. Pode-se dizer que esse modelo influenciou todo o trabalho do EAJA (GOIÂNIA, 2010).

Visando esclarecer sobre essa oferta de educação, traremos o resultado da entrevista nº 1²⁴, realizada com a responsável em 2014 pela coordenação da Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA).

²³ Conforme a Proposta Político-Pedagógica da EAJA (2010, p.37), "a interdisciplinaridade é entendida como uma posição epistemológica e pedagógica que se concretiza na ação pedagógica a medida que o coletivo de professores estabelece o diálogo e cooperação entre os componentes curriculares, procura romper com a construção fragmentada do conhecimento e possibilita ao educando a análise e compreensão crítica da realidade".

²⁴ Cf. Apêndice 2.

Conforme afirma a entrevistada, ao chegar à SME/Goiânia, dois anos antes da implantação da Base Paritária, já estavam em andamento várias discussões e trabalhos para que a educação tivesse o novo modo de funcionamento. Para ela, a implantação da Base trouxe significativos ganhos para a EAJA, conforme veremos adiante.

Quando perguntamos a ela sobre o alto investimento e o baixo resultado que a Base tem representado, salientou que não se pode analisar desta maneira, pois, segundo ela, se formos calcular, a base tem a duração de apenas 14 anos, o que é pouco tempo quando se fala em educação. Desde sua implantação é possível observar os frutos que a Base Paritária possibilitou e o que tem resultado na nova forma de atuação dos gestores, professores e demais trabalhadores da EAJA no município de Goiânia.

De acordo com a entrevistada, a Base Paritária possibilitou aos educadores terem a mesma carga horária de aulas, ser professor em uma só escola, terem uma noite de estudo semanal *in loco*, ter maior quantidade de professores trabalhando como apoio pedagógico e melhor formação para lidar com as dificuldades dos educandos da EAJA. Além da realização do trabalho coletivo com foco na interdisciplinaridade das diferentes áreas do conhecimento.

A interlocutora ainda salientou que não concordava de falar em baixo resultado da Base Paritária porque além destes benefícios, também se verifica a redução no número de evasões e recuperações dois anos após sua entrada para trabalhar na SME/Goiânia, em 2001. No ano de 2003 a demanda era maior, correspondendo a um índice de 26.000 (vinte e seis mil), e em 2013 foi de apenas 13.000 (treze mil), algo muito significativo. Também considerou relevante que estes índices tenham diminuído e que os de aprovação tenham aumentado. Segundo ela, estes resultados são a demonstração de todo um trabalho que tem se desenvolvido na SME/Goiânia nestes 14 anos de implantação da Base Paritária. Um trabalho de convencimento junto aos educadores e gestores e, ao mesmo tempo, de avaliação diagnóstica do que vem sendo realizado, buscando a cada ano melhorar a atuação nesta modalidade de ensino.

Contribuindo com o que foi salientado pela entrevistada, sobre a base curricular paritária, Santos (2007), afirma que

A instituição da base curricular paritária constituiu o ponto fundamental dessa desestabilização. Assim, pretendeu-se com a introdução dessa base, não “anular a contribuição de cada ciência em particular”, mas o impedimento da suposta ‘supremacia de uma

determinada ciência' sobre outras. [...] Conforme o trecho citado, não bastaria a instituição da referida base para romper com a rigidez da estrutura existente. Outras iniciativas seriam necessárias para sua execução e para garantir a proposta. (SANTOS, 2007, p. 14).

Observa-se que a Base Curricular Paritária foi instituída com a preocupação de ofertar uma educação de qualidade e após algumas reflexões acerca das disciplinas isoladas e as com maior carga horária, a SME/Goiânia fixou que as aulas funcionassem por meio da base paritária. Nesse caso, todas as disciplinas são ministradas com a mesma carga horária, partindo-se do entendimento de que todas as áreas são importantes, se entrecruzam e que podem ser oferecidas por meio de um ensino interdisciplinar.

Depreende-se que a Base Curricular Paritária trouxe ganhos significativos para educandos, gestores, educadores e funcionários das escolas que trabalhavam com a EAJA. O fato dos educadores terem a mesma carga horária e passarem por momentos de formação na escola em que atuavam, favorecia, por exemplo, o desenvolvimento de uma prática educativa melhor sistematizada e preparada para ajudar os educandos a superarem as dificuldades nos momentos de construção do conhecimento.

No entanto, quando a entrevistada aponta os 14 anos de funcionamento da Base Curricular Paritária como pouco tempo para alcançar maiores resultados, é preciso, ao se falar em educação, questionar outros aspectos que lhe asseguram como direito, e não apenas o tempo. Deve-se considerar que este não é o único fator explicativo para efetivar o trabalho, mas a forma de atendimento prestado e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo são de extrema importância. Principalmente por parte daqueles que estão à frente das atividades educativas, das gestões, da coordenação de projetos, da organização de ações voltadas para a oferta de educação e das mobilizações.

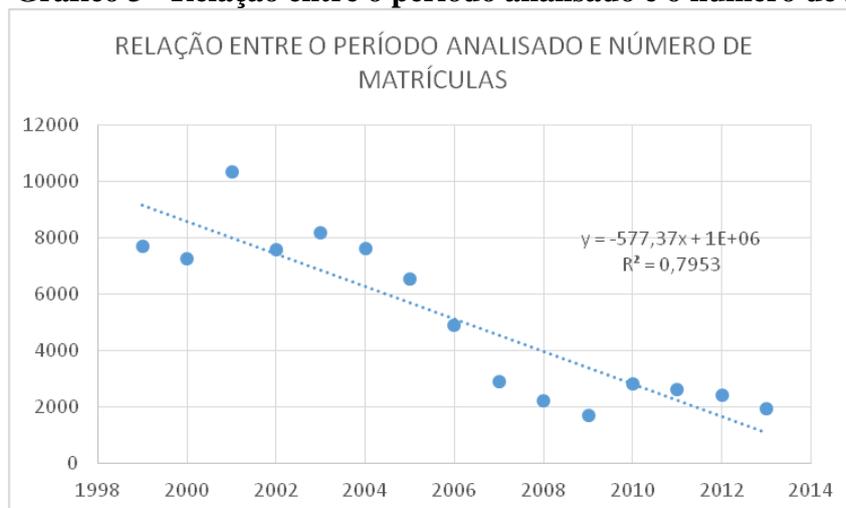
Conforme foi visto, as ações, articulações, mobilizações, projetos, parcerias, o engajamento da sociedade civil, das empresas, dos sindicatos, das igrejas, entre outros, resultaram em um significativo aumento das matrículas de 1ª à 4ª séries no período de 2001 a 2004, e também num crescimento, mais moderado, de 5ª à 8ª séries. Esse movimento expressa então a necessidade de continuidade de tais iniciativas e modos diferenciados de trabalhos voltados para o atendimento aos educandos da EAJA.

De acordo com Duarte (2013), a gestão da prefeitura de Goiânia e da SME/Goiânia do período de 2001 a 2004 desenvolvia um trabalho pautado nos princípios de uma democracia popular com a perspectiva de proporcionar uma educação de qualidade para a população. Ante a muitas práticas que viessem possibilitar o acesso à educação, o autor cita vários projetos e ações intersetorias criadas no município que buscaram alcançar os vários segmentos da população em termos educacionais.

Buscando demonstrar esses projetos e ações, Duarte (2013), elenca alguns trabalhos desenvolvidos pela gestão da SME/Goiânia junto a diversas entidades do poder público municipal, estadual, federal e também junto a sociedade civil, que constam no Relatório de Gestão de 2001 a 2004, que foram: Cultura e arte-educação; Arte na escola; Passeio turístico; Educação patrimonial - Prazer em conhecer; compromisso de preservar; A escola vai ao cinema; Tendas culturais; Bibliotecas escolares; Xadrez nas escolas; Jogos escolares municipais; Criança cidadã, um programa cultural de inclusão social para a educação infantil; Programa Segundo Tempo; Saúde e DST/Aids; Projeto Boa Visão; Saúde Bucal; Salas de estimulação; Projeto Transas Adolescentes; Projeto Estudar sem Fome; Projeto Horta Escolar: plantando sementes, melhorando a vida e a saúde; Bara na alimentação escolar - alimentar, conhecendo e preservando o Cerrado; Equipe multiprofissional; Programa Olho no Olho; Educação ambiental - arborização das escolas; etc. A gestão da prefeitura e da SME/Goiânia do período de 2001 a 2004 estabelecia uma proposta de trabalhos que iam ao encontro dos anseios da população goianiense.

Após analisarmos os dados de matrículas registradas na SME/Goiânia de 1^a à 8^a séries e discutirmos sobre as possíveis ações que contribuíram para o aumento das matrículas, exploraremos a evolução dessa população²⁵ registradas no Censo Escolar de 1997 a 2013. Com isso, buscou-se avaliar se haviam da mesma forma, diferenças nos valores encontrados nas duas fontes pesquisadas, conforme os Gráficos 3 e 4, a seguir. Realizamos esta análise porque pretendíamos identificar como as matrículas da SME/Goiânia estavam registradas no Censo Escolar e se, com efeito, havia bastante diferença dos dados. A hipótese era de que as matrículas do Censo estavam registradas a mais.

²⁵ Segundo Martins (2005), "população é o conjunto de *objectos*, indivíduos ou resultados experimentais acerca do qual se pretende estudar alguma característica comum. Aos elementos da população chamamos unidades estatísticas" (p. 14).

Gráfico 3 - Relação entre o período analisado e o número de matrículas

Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar de 1998 a 2013 - Elaborado pelos autores.

O Gráfico 3 mostra forte correlação²⁶ entre o período analisado e o número de matrículas (com correlação linear de $r = 0,8918$, coeficiente de determinação $r^2 = 0,7953$, ou seja, indicando que 79,53% da variável dependente consegue ser explicada pelos regressores presentes no modelo $y = -577,37x + 10^6$), demonstrando a forte tendência de queda no número de matrículas no período analisado.

No gráfico abaixo analisamos a evolução das matrículas de 5ª à 8ª série, no período de 1997 a 2013.

Gráfico 4 - Evolução das matrículas da EAJA da SME de Goiânia de 5ª à 8ª séries, de 1997 a 2013 registradas no Censo Escolar

Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar de 1997 a 2013 - Elaborado pelos autores.

²⁶ Em estatística o coeficiente de correlação de *Pearson* mede o grau da correlação (e a direção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica (intervalar ou de razão). O valor do coeficiente de correlação r tem a variação entre +1 e -1 (Cf. Correa, 2003).

No Gráfico 4, embora houvesse comportamento variável de matrícula de alunos da EAJA de 5ª à 8ª séries, com índice de -3,6%, o desvio padrão é menor que o do bloco anterior, com registro de 9% (DP=9%). O indicador decrescente apresenta menor variação do número efetivo de matrículas. O índice mínimo de matrícula registrado foi de -24,1% (referente a 2011, com número de 2.591 matrículas, em relação a 2010, com 2.807 matrículas), com o registro máximo de 12,5% (referente a 1998, com número de 51.288 matrículas, em relação a 1997, com 48.389 matrículas).

Com base neste gráfico, pode-se verificar menor variação no número de matrículas, porém quando comparamos os microdados do Censo Escolar com os da SME/Goiânia, observamos que em 1997 e 1998, para as matrículas de 1ª à 4ª séries, os valores do Censo Escolar eram bem maiores, quase três vezes mais que os da Secretaria. Já nos demais anos são menores que os dados da SME/Goiânia.

Conforme Carvalho (2011), uma das explicações que se tem é de que as matrículas desta modalidade de ensino eram lançadas no Censo Escolar em duplicidade e em alguns casos até em triplicidade. Este seria então um dos fatores que justificaria a redução da quantidade de matrículas nos últimos anos, porque ocorreu mudança na forma de registro. Diante disto, uma dúvida aparece: aonde foram registradas as matrículas que englobam o período de 1999 a 2013, que não estão registradas no Censo Escolar em sua totalidade? Ou seja, por que nos microdados do Censo Escolar elas estão registradas em número menor?

Diante dessas diferenças entre os microdados do Censo Escolar e os da SME/Goiânia, baixamos os dados que se encontram no site do INEP/MEC por meio do Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar Rede Municipal – EJA, de 1997 a 2013. Com isso, verificamos que os dados estavam bem diferentes nos registros, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 1 - Matrículas registradas no Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar

Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar - Rede Municipal de Goiânia - EJA - 1997/2013					
ANO	EJA Supletivo Total	EJA supletivo fundamental	EJA Supletivo Presencial fundamental	EJA presencial fundamental	EJA presencial fundamental 2
1997

1998	80336	...	...	...	...
1999	4338	...	...	...	...
2000	4198	4001	...	...	...
2001	4024	3981	...	...	...
2002	507	507	...	...	...
2003	338	338	...	...	...
2004	...	...	403	...	...
2005	407	...	407	...	...
2006	469	...	469	...	...
2007	...	...	...	419	...
2008	...	...	...	...	997
2009	...	...	...	...	517
2010	...	...	...	...	2952
2011	...	...	...	...	2758
2012	...	...	...	...	2509
2013	...	...	...	...	8390

Fonte: Sistema de Consulta a matrícula do Censo Escolar de 1997 a 2013 - Elaborado pelos autores.

Após a observação dos dados do Quadro 1, retornamos aos microdados do Censo Escolar para verificar se passou alguma informação que deveria ser considerada no momento da filtragem das variáveis e constatou-se que estavam corretos e que não haviam outras variáveis a serem vislumbradas. Após esta constatação, procuramos o entrevistado ²⁷ (responsável pelo Departamento de Administração Educacional, da Secretaria Municipal de Educação, de 2008 a 2013), para nos ajudar a esclarecer algumas informações a respeito dos dados lançados no Censo Escolar e os que a SME/Goiânia nos forneceu. A explicação que obtivemos foi a de que os dados de matrículas de 1997 e 1998 que constam nos microdados do Censo Escolar não correspondem à realidade do Ensino Regular Noturno/EAJA da SME/Goiânia. Isso porque não houve a quantidade de matrículas que se acham registradas nesses dois anos e o entrevistado acredita ter ocorrido algum erro no lançamento dos dados por parte dos técnicos do INEP/MEC.

Quanto aos demais anos, de 1999 a 2013, ele afirmou que existe certa lógica e pontuou que os dados registrados nos microdados do Censo Escolar não poderão ter os mesmos valores que os dados registrados nos documentos da SME/Goiânia, pois enquanto esta lança os dados correspondentes aos valores do final de cada ano corrente, aquele registra no início do ano (antes ocorria em março, e a partir de 2007, ocorre em maio).

²⁷ Cf. Apêndice 3.

Com esses dados em mãos, também perguntamos se ocorreu alguma mudança na captura dos dados de matrícula de 1997 a 2013 e a resposta foi sim, que houve mudanças no ano de 2007. Ou seja, de 1997 a 2006 as matrículas eram contabilizadas numericamente. Por exemplo, indagava-se na escola x quantos alunos tinham cada turma de 1º ano. Então, a diretora contava quantos alunos tinham em cada turma, e de acordo com essa contagem é que as matrículas seriam registradas. Não era algo que continha as informações de cada aluno.

O entrevistado explicou ainda, que a partir de 2007 as matrículas passaram a ser registradas com os nomes dos alunos e suas informações pessoais. Era preciso, portanto, registrar maiores informações sobre cada aluno. A partir disso não era mais aceito que as escolas e a Secretaria registrassem apenas números, mas o máximo de informações dos alunos.

De acordo com o entrevistado, esta mudança na forma de registro dos dados, agora de forma nominal, contribuiu para baixar aparentemente o número de alunos em algumas Secretarias de Educação, mas na verdade não é que houve perda de alunos, conforme algumas pessoas costumavam dizer à época. Estes alunos não existiram de fato, pois suas matrículas haviam sido registradas em duplicidade. No ano de 2007, época em que as mudanças na contagem estavam em sua fase inicial, mesmo registrando as matrículas por nome, ainda havia casos de cadastros duplos e por erro de digitação repetia-se o nome da mesma pessoa, etc.

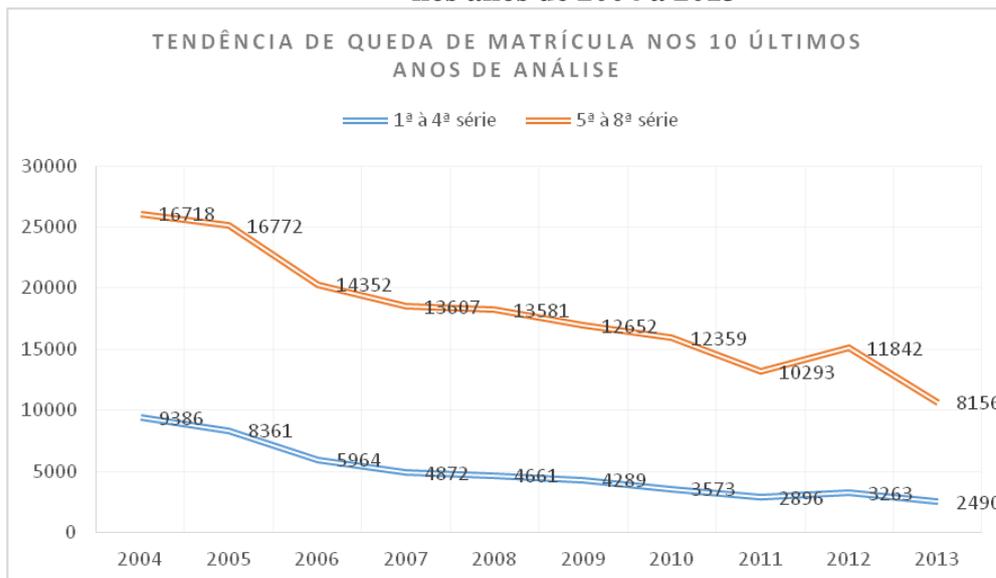
As afirmações deste entrevistado trouxeram algumas questões concernentes às mudanças na forma de registro dos dados por parte da SME/Goiânia no Censo Escolar, porém, a explicação de que até 2007 haveria uma quantidade superior de matrículas registradas no Censo com relação aos registros da SME/Goiânia, não se confirmou ao acessarmos os dados. Conforme mostramos nos Gráficos 3 e 4, apenas para os anos de 1997 e 1998 é que houve uma grande quantidade de matrículas nos dados do Censo. Para os demais anos os valores foram menores.

2.2 Analisando a queda das matrículas, no período de 2004 a 2013

Em estatística é de suma importância que se analise a tendência de uma população com o intuito de compreender se houve mudanças nas variáveis investigadas.

Tal análise, geralmente é usada para previsão (REIS, 2008). Desta maneira, nos gráficos abaixo faremos a análise de tendência e a correlação das matrículas registradas na SME/Goiânia e no Censo Escolar fazendo um recorte de 2004 a 2013, o que corresponde a dez anos de período analisado.

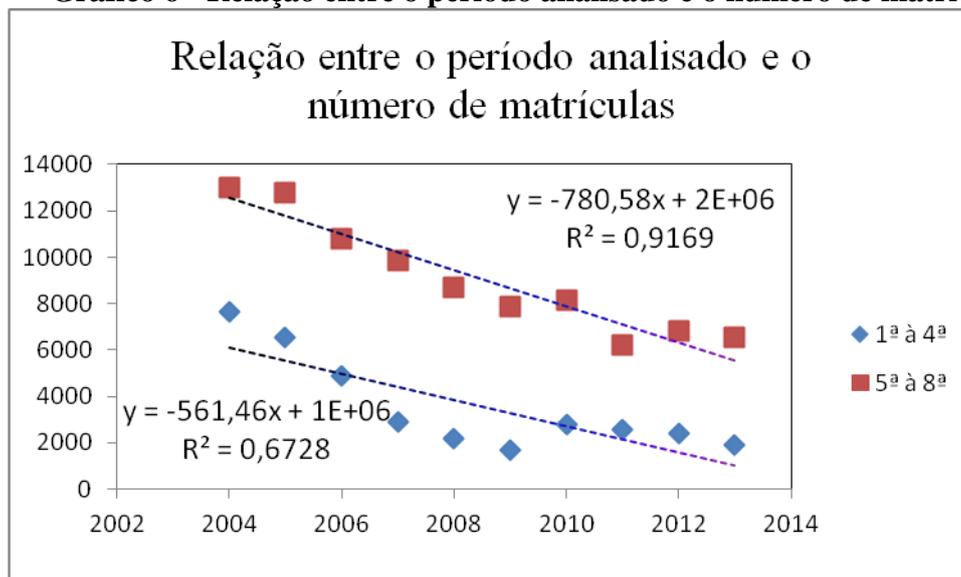
Gráfico 5 - Tendência de queda de matrículas da EAJA da SME/Goiânia nos anos de 2004 a 2013



Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar de 2004 a 2013 - Elaborado pelos autores.

Ao recortar, fazendo a análise dos dados referentes aos últimos 10 anos (2004 a 2013), observa-se claramente no gráfico acima uma tendência decrescente do número de matrículas de 1ª à 4ª séries, com registro médio de -28,7% e -31, 5% para o número de matrículas de 5ª à 8ª séries.

No gráfico abaixo observamos a relação entre a quantidade de matrículas e o período analisado tanto para as matrículas de 1ª à 4ª séries quanto para as de 5ª à 8ª séries.

Gráfico 6 - Relação entre o período analisado e o número de matrículas

Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar de 2004 a 2013 - Elaborado pelos autores.

O Gráfico 6 mostra forte correlação negativa entre o período analisado e o número de matrículas de 5ª à 8ª série (com correlação linear de $r = -0,95753$, coeficiente de determinação $r^2 = 0,9169$ ou seja, indicando que 91,69% da variável dependente consegue ser explicada pelos regressores presentes no modelo $y = -780,58x + 20^6$, demonstrando a forte tendência de queda no número de matrículas no período analisado para as matrículas de 5ª à 8ª série. Quanto às matrículas de 1ª à 4ª série, o gráfico também mostra uma forte correlação negativa entre o período analisado e o número de matrículas (com correlação linear de $r = -0,82024$, coeficiente de determinação $r^2 = 0,6728$, ou seja, indicando que 67,28% da variável dependente consegue ser explicada pelos regressores presentes no modelo $y = -561,46x + 10^6$ demonstrando a tendência de queda no número de matrículas no período analisado para as matrículas de 1ª à 4ª série.

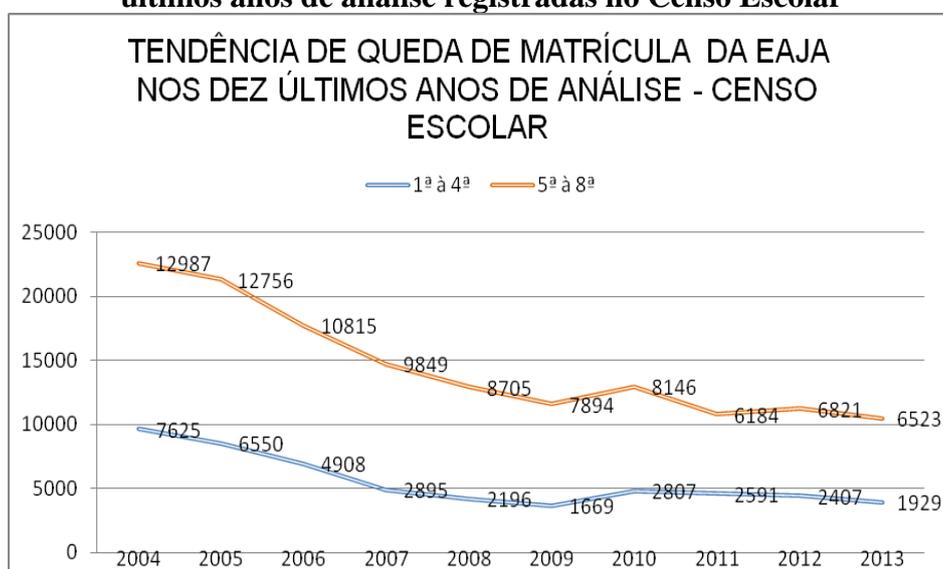
No que se refere às ações e projetos realizados, constata-se que há um movimento nos Gráfico 5 e 6 pela influência do Projeto AJA-expansão sobre a 1ª à 4ª séries porque neste período houve maior quantidade de turmas do Projeto AJA. Porém, com a nova gestão no final de 2004 para 2005 ocorreu uma expressiva queda nas matrículas, porque nela não se investiu nesta modalidade de ensino, nem com divulgação do trabalho, nem com formação de educadores. Acredita-se que devido a isso, aconteceu uma queda de 200 para 40 turmas nas escolas do município.

Já com os alunos de 5^a à 8^a séries percebe-se que em 2004 eles estão representados no Gráfico 5 por uma quantidade maior de matrículas do que nos demais anos, significando o resultado do trabalho que era executado nesta época. Porém, a partir de 2005 as matrículas diminuíram bastante. Isso indica que se o trabalho desenvolvido no período de 2001 a 2004 tivesse continuado, possivelmente aumentaria as matrículas, tendo em vista a expectativa de que os alunos que cursavam as turmas de 1^a à 4^a viessem para as turmas de 5^a à 8^a séries nos anos posteriores.

Verifica-se que o Projeto AJA teve influência direta no crescimento das matrículas de 1^a à 4^a e de 5^a à 8^a séries, ou seja, tanto na entrada da primeira etapa quanto na continuidade da segunda etapa, confirmando que os estudos dos alunos foram impulsionados por este projeto. No entanto, observa-se que após o período de 2001 a 2004 houve uma queda também no número de turmas.

No gráfico abaixo é possível apurar a tendência de queda das matrículas da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na SME/Goiânia para os períodos de 2004 a 2013.

Gráfico 7 - Tendência de queda de matrículas da SME/Goiânia nos 10 últimos anos de análise registradas no Censo Escolar



Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar de 2004 a 2013 - Elaborado pelos autores

Em recorte, fazendo a análise dos dados referentes aos últimos 10 anos (2004 a 2013), observa-se no Gráfico 7 uma tendência decrescente do número de matrícula, com registro médio de - 41,0% para 1^a à 4^a séries e -24,1% para 5^a à 8^a séries.

Ao observarmos a redução na quantidade de matrículas na EAJA da SME/Goiânia, localizamos em algumas dissertações, como em Silva (2004), a explicação desse fenômeno de redução pela opção das pessoas em não dar continuidade aos estudos, tendo em vista a necessidade de ter que escolher pelo trabalho em detrimento dos estudos. E isto é algo recorrente, e não apenas momentâneo. Por isso, se deve requerer a criação de políticas públicas de acesso, permanência, continuidade e êxito nos estudos para o público da EJA.

O problema de uma alta quantidade de matrículas no início do ano, mas a não permanência dos educandos no decorrer do mesmo para conclusão da série, tem acarretado no pouco rendimento escolar para esta modalidade de ensino. Além do fator trabalho, a dificuldade de transitar de uma localidade para a outra, por motivos de doença, problemas familiares, falta de segurança no percurso, falta de se sentir como pertencente ao espaço da sala de aula, etc., se coloca como obstáculo.

Em âmbito nacional, Carvalho (2011, p. 319) expõe alguns dados de matrícula de sua entrevista com o diretor do Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – Ministério da Educação/MEC), em exercício de 2008 a 2010. A pesquisa expressa a grande quantidade de alunos matriculados na EJA até o ano de 2005 e o declínio das mesmas a partir de 2007. Com relação a este movimentação, o diretor explicou que no antigo procedimento metodológico de contagem havia a possibilidade de uma mesma matrícula ocorrer duas ou três vezes. Algo que, segundo ele, deixou de ocorrer no novo procedimento, em que a contagem é identificada por aluno e não por escola. Todavia, Carvalho (2011) chama a atenção para a questão de que nos censos posteriores à mudança metodológica, as matrículas em EJA continuaram caindo.

Contudo, no caso de Goiânia, essa explicação do diretor do DPEJA relativo ao registro de matrícula em até três vezes não é válida, pois, como dito anteriormente, nos microdados do Censo Escolar há essa diferença apenas para os anos de 1997 e 1998. Para os demais anos (1999 a 2013), os dados registrados nos dois órgãos não são similares, mas se aproximam. E se de fato houve o registro de matrículas em duplicidade ou, em triplicidade seria em uma ou outra matrícula. Portanto, não consideramos que esta seja uma justificativa plausível para a redução de matrículas na EAJA da SME/Goiânia.

Outra questão específica no caso de Goiânia é que as matrículas tiveram um aumento no período de 2001 a 2004 e a constante diminuição após este período, o que não coincide com o período das mudanças metodológicas do registro dos dados no Censo Escolar, que começaram a ocorrer a partir de 2007.

Conforme Zanetti (2013), a queda das matrículas de jovens, adultos e idosos nas redes públicas estaduais e municipais de ensino pode ocorrer pela falta de interesse do próprio MEC neste tipo de atendimento, bem como dos gestores quanto à aceitação de maior número de alunos matriculados. Isso, porque tal investimento sobrecarregaria os recursos totais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e do Fundo de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e geraria a consequente queda do repasse valor/aluno. "Como vemos a oferta de EJA continua muito limitada para as reais necessidades da população jovem, adulta e idosa em relação à escolarização básica" (ZANETTI, 2013, p. 07).

A política de fundos foi criada no Brasil visando contribuir com a educação pública, gratuita e de qualidade para a população. Apesar de não ser foco desta pesquisa, não podemos deixar de salientar que tivemos vigorando no Brasil, de 1997 a 2013, dois tipos específicos de fundos contábeis, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o FUNDEB.

Esse tipo de política não é recente, pois se verifica em Teixeira (1968) que ela surgiu como tentativa de efetivação da educação pública como direito de todos os brasileiros e é uma luta que vem sendo travada a muito tempo, como podemos ver:

Constituídos os fundos de educação, fixadas as condições gerais de sua aplicação nos serviços que forem estabelecidos pela lei, devemos confiar sua execução e administração aos Conselhos de Educação, organizados na forma da lei, com autonomia e responsabilidade. [...] Aprovadas as medidas sugeridas e incorporadas às leis complementares estaduais dessas Diretrizes e Bases, a administração educacional seria transferida aos Conselhos de Educação, - federal, estaduais e municipais - que receberiam, anualmente, os recursos globais dos respectivos fundos de educação, naquelas leis instituídos, e elaborariam os planos educacionais e os respectivos orçamentos (p. 68).

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo

Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Passou a vigorar nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, apresentando uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

No FUNDEF, os alunos que cursavam o supletivo, correspondente ao Ensino Fundamental não foram incluídos para o cálculo das matrículas e, portanto, para o repasse de seus recursos. Isto contribuiu para desestimular a continuidade da oferta da EJA, bem como para a criação ou ampliação de turmas na educação de jovens e adultos nos Estados e municípios. A falta de verba para esta modalidade de ensino acarretou na redução da oferta de vagas no supletivo em uma parcela significativa de municípios brasileiros. O que fez com que a EJA passasse a ser ofertada como ensino regular noturno, tendo em conta suas matrículas não serem contabilizadas nos cálculos do FUNDEF. Ressalta-se que esse atendimento no noturno era executado sem qualquer adaptação de caráter pedagógico para atender às especificidades dos jovens e adultos.

No ano de 2007, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF que vigorou de 1998 a 2006. Sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, ano em que o total de alunos matriculados na rede pública passou a ser considerado na distribuição dos recursos. Esse Fundo e suas definições irão vigorar até 2020.

O que foi significativo na mudança de política desses fundos diz respeito ao valor do aluno em Goiânia, que passa a ter o mesmo do que o de outras cidades, mesmo sem a igual arrecadação. Antes não era assim, o dinheiro arrecadado em Goiânia ficava concentrado em Goiânia. Por exemplo, se um município tivesse maior recolhimento de impostos ele teria maior quantidade de recursos para aplicar em educação, enquanto um município que não recolhesse o mesmo permanecia com esse pouco recurso para investir no sistema educacional.

Como a conta é Estadual e os municípios colaboram com o mesmo montante, cada aluno recebe aquele valor específico, independente de onde estuda. Essa redistribuição financeira que ocorre no Estado busca equalizar o recurso do fundo aos municípios, medida fundamental para a realização do trabalho no campo da educação nos municípios mais pobres.

Caso o valor a ser distribuído aos municípios fique menor do que o estipulado pelo MEC, este o completa. Em Goiás essa complementação ainda não foi necessária,

porque o valor aluno/ano está constantemente sendo alcançado. Isso costuma ocorrer em Estados mais pobres como é o caso de algumas regiões Norte e Nordeste²⁸. No FUNDEF o governo não faria essa complementação, mas na vigência do FUNDEB encontra-se um dispositivo que exige o pagamento dessa diferença, sem o qual o Presidente em exercício é acionado judicialmente.

Salientamos que essas mudanças na política de fundos foram importantes para a educação, no entanto, não impactaram na EJA, pois havia a expectativa de que o FUNDEB contribuísse com esta modalidade, o que efetivamente não aconteceu. Tanto é que podemos verificar a diminuição da quantidade de matrículas a partir da vigência dele em âmbito nacional.

Acerca da política de fundos em âmbito municipal é pertinente citar o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), criado em 2001, foi uma conquista da SME/Goiânia, como resultado de sua busca por autonomia financeira.

A criação do FMMDE permitiu à SME autonomia para o gerenciamento direto dos recursos municipais vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Ainda, deu-lhe autonomia para a elaboração de um planejamento mais adequado e realista, considerando as ações administrativas e pedagógicas necessárias à gestão da Rede Municipal de Ensino (RME). Permitiu ainda aos gestores da SME o acesso e o domínio dos elementos orçamentários e financeiros necessários à execução dos projetos, dos programas e das ações de manutenção e desenvolvimento do ensino público municipal (NASCIMENTO & MACHADO, 2013, p.199).

A falta de autonomia para gerir os recursos educacionais trazia muitas dificuldades e limitações para os gestores da SME/Goiânia e também para os gestores escolares que necessitavam que determinadas questões fossem encaminhadas com certa urgência. A criação do FMMDE permitiu o atendimento das necessidades emergenciais das instituições educacionais, possibilitando maior liberdade para a criação de ações e projetos que viabilizassem a melhoria da qualidade da educação ofertada pela Rede.

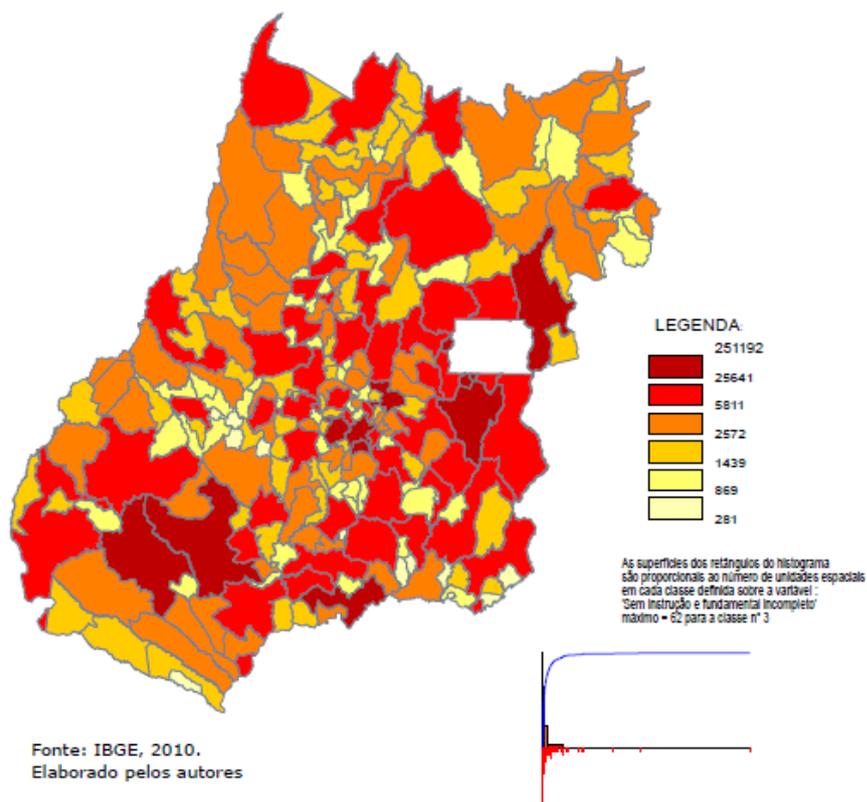
Todo trabalho realizado pela SME/Goiânia em parceria com os vários segmentos da sociedade contribuiu para que significativa parcela da população Goiana que se encontrava sem instrução, ou que não tinha concluído o ensino fundamental tivesse a

²⁸ Acerca desse assunto Cf. (FERNANDES, 2009).

oportunidade de dar início ou retornar aos estudos. No entanto, a falta de continuidade das ações, projetos e das articulações entre as entidades, movimentos sociais, educadores e sociedade civil fez com que esse comprometimento de ofertar educação para a população fosse perdendo o fôlego e acarretasse na redução das matrículas. Assim, falar que a redução das matrículas na EAJA se deve à falta de demanda por educação é algo que não procede. Conforme os dados do histograma abaixo para o ano de 2010 ainda existia uma grande demanda pela EAJA em Goiânia. O que não deve ter sido erradicado nos três anos posteriores.

Histograma 1 - População sem instrução e fundamental incompleto: cidades do Estado de Goiás

POPULAÇÃO SEM INSTRUÇÃO E FUNDAMENTAL INCOMPLETO: GOIÁS



Fonte: Censo do IBGE, 2010. Elaborado pelos autores.

Quadro 2 - Dados sobre o histograma

Cidades de Goiás	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
5208707 - Goiânia - GO	251192	121812	249309	162859	2575
5215231 - Novo Gama - GO	25641	7801	12424	1542	325
5215306 - Orizona - GO	5811	1067	1495	605	29
5212709 - Mambaí - GO	2572	345	451	81	5
5220264 - São Miguel do Passa Quatro - GO	1439	370	356	155	-
5220280 - São Patrício - GO	869	148	206	64	-
5201207 - Anhanguera - GO	281	134	151	87	-

Dados do Censo do IBGE de 2010. Elaborado pelos autores

De acordo com o histograma, os dados mostram que no ano de 2010 ainda havia uma alta quantidade de pessoas sem instrução e com ensino fundamental incompleto na capital Goiana, totalizando uma quantidade de 251.192 (duzentas e cinquenta e uma mil e cento e noventa e duas) pessoas, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O que não justificaria dizer que a diminuição das matrículas se explica pela falta de demanda para a EAJA em Goiânia.

No quadro, constam apenas as cidades cuja quantidade de pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto estão representadas no histograma, porém, convém pontuar que o IBGE fornece esses dados referentes a todas as cidades do Estado de Goiás.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a redução de matrículas na EAJA da SME/Goiânia, no período de 1997 a 2013, com intuito de compreender se a lógica de redução de matrículas em âmbito municipal acompanhava o declínio que vinha ocorrendo em nível nacional. No entanto, constatou-se, que não houve essa linearidade quanto à diminuição das matrículas da EAJA no município de Goiânia, pois no período de 2001 a 2004, o que aconteceu foi um significativo aumento.

Nesta investigação também se analisou quais ações foram implementadas no município para a garantia de educação aos adolescentes, jovens e adultos, visando investigar o quanto elas influenciaram no aumento das matrículas. No que se refere a essas ações, conforme apresentado no Capítulo 1 e retomado no Capítulo 2, percebemos que sem continuidade delas no centro da política de EJA em Goiânia, gerou redução no número de matrículas.

No período de 1997 a 2013, quando vigorava o FUNDEF (até 2006) e o FUNDEB (a partir de 2007), os dados de matrícula não apresentaram a variação esperada pelos pesquisadores e gestores da modalidade de EJA no Brasil. Quando funcionava o FUNDEF, aguardava-se uma redução das matrículas, tendo em vista a não inclusão delas no cômputo de alunos atendidos para redistribuição dos recursos. Em Goiânia, isto não se confirma, conforme dados analisados no Capítulo 2, por dois motivos: houve a implantação de ações complementares na rede que mobilizou o crescimento da EAJA e, por outro lado, as matrículas acabaram sendo contabilizadas no FUNDEF, pois os alunos estavam registrados no ensino regular noturno.

Quanto à expectativa de ampliação do número de matrícula motivada pela inclusão dos alunos da EJA no FUNDEB, os dados no município de Goiânia coincidem com o comportamento nacional de redução destas matrículas, a partir de 2005. Essa situação efetou-se em função das gestões que estavam à frente da prefeitura de Goiânia, bem como na Secretaria Municipal de Educação, descontinuando as ações e mobilizações realizadas pela gestão de 2001 a 2004.

No processo de investigação, ao acessar os dados estatísticos de matrículas da EAJA registrados na SME/Goiânia e no Censo Escolar do INEP/MEC, no período de 1997 a 2013, tínhamos a expectativa de que os dados fossem os mesmos, em função de

ser de responsabilidade do município a alimentação dos dados do Censo Escolar. Todavia, ao analisá-los, compreendemos que apenas em 1997 e 1998 as matrículas do Censo apresentavam-se mais numerosas do que as da Secretaria. Para os demais anos, era as matrículas do Censo Escolar que permaneciam em menor quantidade do que as da Secretaria. Isso contradiz a explicação do diretor do DPEJA (em exercício de 2008 a 2010), de que tal redução que ocorreu a partir de 2007 se deu pelas mudanças na forma de registro, pois até 2006 haviam sido lançadas repetidamente.

Quando decidimos verificar a redução de matrículas na EAJA da SME/Goiânia, também havia o intuito de trabalharmos com os dados de rendimento e movimentação escolar. Porém, observou-se que somente os dados relativos às matrículas já seriam suficientes para a produção de uma pesquisa, já que continham vários fatores passíveis de análise diante da queda e aumento em períodos determinados.

Retomando a pergunta inicial que havia norteado a pesquisa, qual seja a do por que as ações, projetos e programas dedicados à EAJA da SME/Goiânia, no período de 1997 a 2013, não contribuírem para um aumento significativo das matrículas desta modalidade de ensino. Constatamos que nossa questão geradora não pode ser respondida num olhar horizontal para o período analisado. Há significativas ações que se desenvolvem a partir dos anos 1990 na rede municipal de Goiânia e que se intensificam entre 2001 e 2004, o que resulta numa variação positiva da matrícula. O mesmo não ocorrerá após os anos de 2005.

Além de poder analisar os dados de matrículas nas escolas que ofertam a EAJA, também foi possível conhecer o trabalho desenvolvido pela SME/Goiânia para esta modalidade. Um trabalho rico e que vem buscando formas de alcançar as pessoas sem escolarização. Ter contato com essa forma de funcionamento de uma secretaria de ensino contribuiu para o entendimento das articulações, participações da comunidade e das entidades na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível notar que em Goiânia, no decorrer dos 17 anos analisados, existiu uma busca pela disponibilização de uma educação de qualidade ao olharmos as iniciativas que foram tomadas no município. Tudo isto sem deixar de considerar a importância do diálogo por parte do gestor municipal e da secretaria, desenvolvendo uma escuta dos anseios da população. Todavia, isso não se mostrou suficiente para que ultrapassássemos os efeitos negativos advindos da descontinuidade das políticas de governo.

Outro entendimento propiciado pela pesquisa dos dados de matrículas foi perceber as dificuldades enfrentadas por esta modalidade de ensino para garantir o acesso e permanência na educação. Também foi importante apreender que uma política pública de estado para este tipo de ensino deve incluir ações, programas, projetos e mobilizações contínuos, com a finalidade de oferecer à população jovem e adulta a oportunidade de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e sistematizados na escola.

Conforme salientado na Introdução desta pesquisa, este estudo proporcionou ainda conhecer a EJA como uma forma de ensino busca acolher os alunos que não tiveram êxito no Ensino "Regular", devido a uma série de fatores. No Brasil, a presença nas salas de aula da EJA seja uma realidade na vida de muitos.

Desta maneira, observou-se que mesmo que o sistema de ensino atendesse todas as crianças e adolescentes, conforme a organização idade/série prevista em lei, ainda assim, seria difícil não existir alunos que demandassem pela EJA. Tal condição se mostra, tendo em vista o quantitativo de pessoas jovens, adultas e idosas que no Século XXI, ainda precisam concluir a Educação Básica no Brasil.

O cumprimento dos anos escolares do ensino fundamental e médio durante a infância, adolescência e juventude, é geralmente mais fácil de ser realizado quando o educando não tem sobre si toda uma carga de trabalho, a responsabilidade sobre si mesmo e com os familiares. O que é uma exceção para muitos brasileiros, quando se observa a quantidade de crianças, adolescentes e jovens que precisam trabalhar para se manterem e também ajudar nas despesas da família.

Diante destas questões, é necessário que se construa um sistema de ensino que consiga garantir o direito à educação também a esta parte da população, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Esses sujeitos, que em sua maioria, precisam conciliar o trabalho com os estudos, carecem de um efetivo compromisso dos nossos governantes por meio de políticas públicas que verdadeiramente os alcance.

Também é preciso entender que o quantitativo de pessoas que não conseguiram superar os entraves de frequentar uma sala de aula é responsabilidade da sociedade brasileira como um todo, que ainda permanece com um sistema educacional deficitário para o público mais carente economicamente. Um sistema que além de não conseguir acolhê-los para permanecerem nele, ainda exclui boa parcela dos que tentam adentrá-lo. Isso sem falar na quantidade de analfabetos funcionais que o mesmo tem gerado.

Os gestores que estão à frente dos mais diversos tipos de instituições devem tratar a educação como algo a ser vivenciado ao longo da vida, e não apenas como uma rápida formação de preparo para desenvolver alguma atividade no mercado de trabalho. Compreender a educação de forma ampla desmistifica a ideia de que, por exemplo, ao adulto e ao idoso não é necessário prestar atendimento educacional, já que formá-los não mais contribuirá para inseri-los no mercado. Na verdade, pensar a educação como um direito condiz com a busca por formas de ofertá-la à população, independente de sua idade.

Perante essas questões, a pesquisa nos aponta para o fato de que os gestores tem papel fundamental na garantia de direitos sociais básicos para a população, sendo imprescindível que estes cargos sejam ocupados por pessoas comprometidas com os anseios da população menos favorecida e com a construção de uma educação nos moldes de uma democracia, pelos direitos dos cidadãos que dela fazem parte.

Entretanto, a pesquisa também mostrou o importante papel dos movimentos sociais e dos educadores comprometidos para o alcance de uma prática mais democrática pelas mais diferenciadas gestões. Assim, a defesa da educação democrática e cidadã perpassa por vários setores da sociedade, que, comprometidos com as melhorias na área da educação, não a deixam relegada sob a responsabilidade de um ou outro segmento, ou ainda, a uma ou outra gestão, mas antes, a assumem como um bem de todos os cidadãos.

A pesquisa demonstrou a forte relação existente nas reivindicações feitas pelos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, articulados com grupos de educadores preocupados com a oferta da educação como um direito ao qual todo cidadão deveria ter acesso, uma educação de qualidade. Nesse processo, o papel dos movimentos sociais juntos aos educadores ao exercerem a escuta, o diálogo e ao mesmo tempo cobrando daqueles que ocupavam os diferentes cargos de gestão foi de extrema importância para que os mesmos dessem uma resposta favorável às reivindicações e anseios da sociedade civil.

Portanto, não se pode atribuir os avanços conquistados na área educacional na EAJA em Goiânia apenas às gestões, certamente estas foram importantes sim, principalmente, as que buscaram desenvolver uma gestão conforme os moldes de uma gestão democrática e popular, no entanto, não se pode perder de vista o importante papel desempenhado pelos movimentos sociais e por vários grupos de educadores para

que a oferta de uma educação pública e de qualidade viesse se consolidar ao longo dos anos.

Neste processo de finalização desta pesquisa, cabe reconhecer que há muitos aspectos que precisam continuar sendo investigados. Não foi possível avançarmos nas reflexões que se desdobram a partir da matrícula. Outras investigações sobre as aprovações, reprovações, evasões e transferências dos alunos desta modalidade precisam ser realizadas, considerando que estes assuntos podem elucidar outras questões que não foram tratadas nesta análise.

Outro campo importante para o desenvolvimento de pesquisas seriam os impasses no manuseio dos microdados do Censo Escolar, buscando contribuir com melhor tratamento deles pelos que trabalham com essa informação estatística. No Brasil a área da educação desenvolve poucas pesquisas de cunho quantitativo e em alguns casos, observa-se o descuido com os dados educacionais por parte daqueles que os manipulam. Não que seja um fim em si mesmo, mas porque quando decisões políticas são tomadas com base em dados estatísticos, eles acabam por refletir a realidade de uma forma assertiva.

Referências

- ARENDDT, Hannah. (1906-1975). **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. -10ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel G. “Educação e Exclusão da cidadania.” In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- _____, Miguel G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. Edições Loyola, São Paulo, 2003.
- _____, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- BEISIGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular. Um Estudo sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BITES, Maria Francisca de S. C. **Ensino Noturno em Goiânia: um diagnóstico**. Dissertação, FE/UFG, Goiânia, 1992. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Maria_Francisca_de_Souza_Carvalho_Bites.pdf. Acesso em: 26 de out. de 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11/2000, de 07 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96.
- _____. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 264**. Brasília, 2007.
- _____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar**. Brasília, 1997 a 2013.

_____. _____. **Microdados do Censo Escolar - Manual de Orientações.** INEP, Brasília, 1997 a 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Revogado pelo Decreto nº 6.253, de 2007. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 11 de fev. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. Acesso em: 11 de fev. 2016.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da Constituição Federal, e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____, Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59.** Brasília. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei Federal nº 9.424/1996.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei N. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 11 fev. 2016.

- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 11 de fev. 2016.
- _____, Presidência da República. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.
- _____, República Federativa. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 22 abr. 2015.
- BRUNI, Adriano Leal. **SPSS - Guia prático para pesquisadores.** São Paulo: Atlas, 2012.
- CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** Dissertação de Mestrado, FE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.
- CARMO, Alberto Ribeiro do. **Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia,** Dissertação de Mestrado, FE/UFG, Goiânia, 1996. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_Alberto_Ribeiro_do_Carmo.pdf. Acesso em: 29 de out. 2015.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente.** São Paulo. 2011. (Tese apresentada à FE/USP).
- CORREA, Sônia Maria Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística.** 2ª ed.- Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.
- COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem.** 2008. 148 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da Escola: Eleições de Diretores, Um Caminho?** Dissertação de Mestrado, FE/UFG, Goiânia, 1990. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-_Luiz_Fernandes_Dourado.pdf. Acesso em: 27 de out. 2015.

DUARTE, Aldimar Jacinto. Projetos integrados e ações intersetoriais: uma experiência de gestão democrática na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004). In: CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes Loureiro (Orgs). **Para além da escola: por uma política pública intersetorial**. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **O FUNDEB como política pública de financiamento da educação básica**. Revista Retratos da Escola, v. 3, n.04, p. 23-38. Brasília. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____, Paulo; SHOR, *Ira*. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

GOMES, Dinorá de Castro; COSTA, Cláudia Borges; SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **A educação de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Goiânia - A propostas: a escola, o professor e o aluno**. 31ª Reunião da Anped, Caxambu/MG. 2008.

GOIÂNIA, Câmara Municipal de. **Lei 6042/83 - Estatuto do magistério público do município de Goiânia**. Goiânia, 1983.

_____. _____. **Lei Orgânica do município de Goiânia - 1990**. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 051, de 12 de julho de 2012 (DOM N.º 5.395 de 24-07-2012). Goiânia, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período noturno.** Goiânia, 2000.

_____. _____. **Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: Proposta Político-Pedagógica.** Goiânia, 2005.

_____. _____. **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.** Goiânia, 2010.

_____. _____. **Dados estatísticos da EAJA – rendimento escolar. Departamento de Administração de Educação (DAE).** Goiânia, 2014.

HADDAD, Sérgio. Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Sérgio. **Os governos desistiram dos Jovens e Adultos.** Revista Gestão Escolar, Ano v, nº 27, Agosto/Setembro, Editora: Abril, 2013.

IBGE, 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População sem instrução e fundamental incompleto: Goiás.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> . Acesso em: mar. 2016.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado.** 16. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo : Saraiva, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia.** Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia. 1997. (Dissertação apresentada à FE/UFG).

MARTINS, Maria Eugénia Graça. **Introdução à probabilidade e à estatística com complementos de Excel.** Departamento de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL). Sociedade Portuguesa de Estatística. Junho, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2008.

NASCIMENTO, João Batista do; MACHADO, Maria Margarida. Gestão democrática dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino em Goiânia. In: CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes Loureiro (Orgs).

Para além da escola: por uma política pública intersetorial. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, no 12. São Paulo, dezembro, 1999.

OLIVEIRA, Ines Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª. ed. São Paulo: Loyola. 1987.

PARO, Vitor H. **Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da Escola Básica**. In: FERRETI, João Celso et. al. (org.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xama, 1999.

REIS, Elisabeth. **Estatística descritiva**. 7ª ed. Sílabo: Lisboa, 2008.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia-Go**. Goiânia. 2000. (Dissertação apresentada à FE/UFG).

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. COSTA, Cláudia Borges. SCHVEEIDT, Maribel. **A educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-Goiás/Brasil: Um caminho na construção de políticas de Estado**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1423785-A-educacao-de-jovens-e-adultos-na-secretaria-municipal-de-educacao-de-goiania-goias-brasil.html>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SALOMÃO, Gilberto. Iluminismo: **Laissez faire, laissez passer e o despotismo esclarecido**. 2007. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/iluminismo-3-ilaissez-faire-laissez-passeri-e-o-despotismo-esclarecido.htm>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. Goiânia. 2007. (Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO).

SILVA, Ivonete Maria. **Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda: O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia**. 2004. (Dissertação apresentada à FE/UFG).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo, Editora Nacional, 1968.

ULHÔA, Andrea Alves; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Formação dos Educadores Populares do Projeto AJA Expansão**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANETTI, Maria Aparecida. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Fóruns de EJA do Brasil**. Belo Horizonte. 2013.

Apêndices

Apêndice 1- Caminhos para a obtenção dos dados do Censo Escolar

No Brasil, no decorrer dos anos, mais especificamente, a partir de 1995, buscou-se disponibilizar os dados educacionais por meio do Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão criado em 1937 e que funciona sob a administração do Ministério da Educação (MEC). O Censo Escolar faz o levantamento estatístico educacional de todos os anos, a nível nacional. Estes números correspondem às diversas informações de cada unidade escolar no território brasileiro como: matrícula dos alunos, estrutura disponibilizada pelas escolas, professores, com identificações variadas como turno, turma, idade, sexo, às matrículas de todas as escolas brasileiras, etc.

Sejam elas públicas ou privadas, abrangendo todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica) da Educação Básica.

Nos dados registrados no Censo Escolar é possível localizar informações acerca dos estabelecimentos de ensino, dos alunos, turmas, matrículas, equipamentos que cada escola possui, disciplinas ministradas, educadores, local de funcionamento de cada escola, laboratórios, esgoto, bibliotecas, rendimento escolar, etc, todos organizados pela Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (DEEB). Ter conhecimento destas informações contribui para a formulação de políticas públicas, além da criação de programas na área educacional e também para nortear quais serão as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação.

Para ter acesso aos microdados educacionais brasileiros - Censo Escolar, necessita-se entrar no site do INEP/MEC por meio do link²⁹ e acessar os hiperlinks informações estatísticas e microdados, respectivamente. Depois, clica-se em download. Ao clicar em *download*, verificará que apareceram *hiperlinks* com os arquivos correspondentes ao Censo Escolar do ano de 1995 até 2014.

Para ter acesso aos microdados, o INEP/MEC orienta que trabalhe com dois programas específicos de dados estatísticos, o SPSS (*Statistical Package for Social*

²⁹ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>

Sciences) ou o SASS (*Statistical Analysis System*). No nosso caso, optamos por trabalhar com o SPSS.

O trabalho de baixar os arquivos do Censo Escolar é algo que pode demandar certo tempo, devido ao peso dos arquivos e à quantidade de dados que possuem. Isto exige do pesquisador um computador mais potente para trabalhar e também é preciso conseguir uma licença da IBM (*International Business Machines*) para que seja possível baixar os dados pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Ao transportar os dados das planilhas SPSS para outra planilha e organizá-los, pode ocorrer algumas diferenças de valores, se, por exemplo, no momento da extração dos dados, buscar organizá-los nomeando a que se referia cada dado nas células. Isto ocorre porque os dados não se adequam à nova forma de organização e exclui alguns dados que foram transportados do programa SPSS.

A seguir buscaremos descrever como foi realizado o manuseio com os microdados estatísticos do Censo Escolar, explicando ano a ano como foi executada cada etapa. O leitor verificará que, devido à similaridade, houveram anos em que foi possível juntar as informações, já em outros, foi necessário descrevê-las separadamente, por causa das suas especificidades.

Os dados do ano de 1997 foram coletados de acordo com as informações do Manual de Orientações do Censo Escolar (BRASIL, 1997), postado no portal do INEP/MEC, para serem trabalhados no programa de dados estatísticos SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) ou SASS (*Statistical Analysis System*). Conforme já foi mencionado, utilizamos o SPSS e o trabalho teve os seguintes procedimentos: a princípio, necessitou-se salvar o arquivo `micro_censo_escolar1997.zip`, disponibilizado pelo portal do INEP/MEC, endereço `<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>` no computador, depois de descompactar a pasta salvamos os arquivos "INPUT_SPSS_CENSOESC.SPS" e "DADOS_CENSOESC" no diretório "C:\\" do computador. Depois, selecionamos o arquivo "INPUT_SPSS_CENSOESC.SPS" e executamos o programa utilizando as variáveis de interesse. Segue o INPUT³⁰ utilizado:

```
FILE HANDLE DADOS_CENSOESC NAME =
'C:\DADOS_CENSOESC.TXT'
/MODE = CHARACTER /LRECL=2530.
```

³⁰ Os *inputs* (entradas) para acesso aos microdados do Censo Escolar vêm descritos nos manuais de orientação do Censo.

DATA LIST FIXED
FILE = DADOS_CENSOESC
/MASCARA 1-8
ANO 9-16
CODMUNIC 17-28 (A)
UF 29-78 (A)
SIGLA 79-80 (A)
MUNIC 81-130 (A)
DEP 131-140 (A)
LOC 141-150 (A)
CODFUNC 151-161 (A)
UNID_EXEC 162-162 (A)
NIVELCRE 163-163 (A)
NIVELPRE 164-164 (A)
NIV_F1A4_8 165-165 (A)
NIV_F5A8_8 166-166 (A)
NIVELMEDIO 167-167 (A)
NIVELMEDPR 168-168 (A)
SUPL_AVA 169-169 (A)
SUPL_P_EXA 170-170 (A)
ESP_EXCL 171-171 (A)
ESP_T_ES 172-172 (A)
ESP_ALU 173-180 (A)
ED_IN_LM 181-181 (A)
ED_IN_LP 182-182 (A)
REGULAM 183-183 (A)
PRED_ESC 184-184 (A)
TEMPLO 185-185 (A)
SALA_PROF 186-186 (A)
CAS_PROF 187-187 (A)
OUTR_ESC 188-188 (A)
GALPAO 189-189 (A)
OUTR_INS 190-190 (A)
PROP_FED 191-191 (A)
PROP_EST 192-192 (A)
PROP_MUN 193-193 (A)
PROP_PAR 194-194 (A)
PROPRIO 195-195 (A)
ALUGADO 196-196 (A)
CEDIDO 197-197 (A)
TERRENO 198-205
AREA_CONST 206-213
PAVIMENTOS 214-221
MURO 222-222 (A)
DIRETORI 223-223 (A)
SECRETAR 224-224 (A)
BIBLIO 225-225 (A)
LAB_CIEN 226-226 (A)
LAB_INFO 227-227 (A)
COZINHA 228-228 (A)
DEP_ALIM 229-229 (A)
REFEITOR 230-230 (A)
PATIO 231-231 (A)

QUADRA 232-232 (A)
PARQ_INF 233-233 (A)
DORMITOR 234-234 (A)
BERCARIO 235-235 (A)
SANI_DEN 236-236 (A)
SANI_FOR 237-237 (A)
SANI_PRE 238-238 (A)
SANI_ESP 239-239 (A)
FOG_IND 240-240 (A)
FOG_DOM 241-241 (A)
FOG_LEN 242-242 (A)
GELADEIR 243-243 (A)
FREEZER 244-244 (A)
FILTRO 245-245 (A)
COMPEN 246-253
PC486386 254-261
COMPOUTR 262-269
VIMPRESS 270-277
VVIDEO 278-285
VTV 286-293
PARABOL 294-301
RETRO 302-309
APSOM 310-317
APDEFAUD 318-325
APDEFVIS 326-333
APDEFFIS 334-341
ENER_PUB 342-342 (A)
ENER_GER 343-343 (A)
ENER_INE 344-344 (A)
VOLTAGEM 345-354 (A)
AGUA_PUB 355-355 (A)
AGUA_ART 356-356 (A)
AGUA_CAC 357-357 (A)
AGUA_FON 358-358 (A)
AGUA_INE 359-359 (A)
ESG_PUB 360-360 (A)
ESG_FOSS 361-361 (A)
ESG_INEX 362-362 (A)
MERENDA 363-363 (A)
LIVRO 364-364 (A)
FNDE 365-365 (A)
PTA 366-366 (A)
INFO_ESC 367-367 (A)
TV_ESC 368-368 (A)
TRAN_ESC 369-369 (A)
MAT_ESC 370-370 (A)
CEST_SAUDE 371-378 (A)
OUTROS 379-386 (A)
PERMANEN 387-394
PROVISOR 395-402
NOESTAB 403-410
FORAESTA 411-418
FUNCION 419-426

PROFESS 427-434
VDG1C1 435-442
VDG1C2 443-450
VDG1C3 451-458
VDG1C4 459-466
VDG1C5 467-474
VDG1C6 475-482
VDG1C7 483-490
VDG1C8 491-498
DPE113 499-506
DPE117 507-514
DPE118 515-522
DPE119 523-530
DPE11D 531-538
DPE11E 539-546
NPE113 547-554
NPE117 555-562
NPE118 563-570
NPE119 571-578
NPE11D 579-586
NPE11E 587-594
VPE211 595-602
VPE215 603-610
VPE216 611-618
VPE221 619-626
VPE225 627-634
VPE226 635-642
VPE611 643-650
VPE615 651-658
VPE616 659-666
VPE621 667-674
VPE625 675-682
VPE626 683-690
VPE511 691-698
VPE515 699-706
VPE516 707-714
DEF113 715-722
DEF114 723-730
DEF115 731-738
DEF116 739-746
DEF117 747-754
DEF118 755-762
DEF119 763-770
DEF11A 771-778
DEF11B 779-786
DEF11C 787-794
DEF11D 795-802
DEF11E 803-810
DEF11F 811-818
DEF11G 819-826
DEF11H 827-834
DEF11I 835-842
DEF11J 843-850

NEF113 851-858
NEF114 859-866
NEF115 867-874
NEF116 875-882
NEF117 883-890
NEF118 891-898
NEF119 899-906
NEF11A 907-914
NEF11B 915-922
NEF11C 923-930
NEF11D 931-938
NEF11E 939-946
NEF11F 947-954
NEF11G 955-962
NEF11H 963-970
NEF11I 971-978
NEF11J 979-986
VEF211 987-994
VEF212 995-1002
VEF213 1003-1010
VEF214 1011-1018
VEF215 1019-1026
VEF216 1027-1034
VEF217 1035-1042
VEF218 1043-1050
VEF219 1051-1058
VEF221 1059-1066
VEF222 1067-1074
VEF223 1075-1082
VEF224 1083-1090
VEF225 1091-1098
VEF226 1099-1106
VEF227 1107-1114
VEF228 1115-1122
VEF1011 1123-1130
VEF1012 1131-1138
VEF1013 1139-1146
VEF1014 1147-1154
VEF1015 1155-1162
VEF1016 1163-1170
VEF1017 1171-1178
VEF1018 1179-1186
VEF1021 1187-1194
VEF1022 1195-1202
VEF1023 1203-1210
VEF1024 1211-1218
VEF1025 1219-1226
VEF1026 1227-1234
VEF1027 1235-1242
VEF1028 1243-1250
VEF541 1251-1258
VEF542 1259-1266
VEF543 1267-1274

VEF544 1275-1282
VEF545 1283-1290
VEF546 1291-1298
VEF547 1299-1306
VEF548 1307-1314
VEF841 1315-1322
VEF842 1323-1330
VEF843 1331-1338
VEF844 1339-1346
VEF845 1347-1354
VEF846 1355-1362
VEF847 1363-1370
VEF848 1371-1378
VEF831 1379-1386
VEF832 1387-1394
VEF833 1395-1402
VEF834 1403-1410
VEF835 1411-1418
VEF836 1419-1426
VEF837 1427-1434
VEF838 1435-1442
VEF871 1443-1450
VEF872 1451-1458
VEF873 1459-1466
VEF874 1467-1474
VEF875 1475-1482
VEF876 1483-1490
VEF877 1491-1498
VEF878 1499-1506
VEF851 1507-1514
VEF852 1515-1522
VEF853 1523-1530
VEF854 1531-1538
VEF855 1539-1546
VEF856 1547-1554
VEF857 1555-1562
VEF858 1563-1570
VEF861 1571-1578
VEF862 1579-1586
VEF863 1587-1594
VEF864 1595-1602
VEF865 1603-1610
VEF866 1611-1618
VEF867 1619-1626
VEF868 1627-1634
VEF918 1635-1642
DEM113 1643-1650
DEM114 1651-1658
DEM115 1659-1666
DEM116 1667-1674
DEM117 1675-1682
DEM118 1683-1690
DEM119 1691-1698

DEM11A 1699-1706
DEM11B 1707-1714
DEM11C 1715-1722
NEM113 1723-1730
NEM114 1731-1738
NEM115 1739-1746
NEM116 1747-1754
NEM117 1755-1762
NEM118 1763-1770
NEM119 1771-1778
NEM11A 1779-1786
NEM11B 1787-1794
NEM11C 1795-1802
VEM211 1803-1810
VEM212 1811-1818
VEM213 1819-1826
VEM214 1827-1834
VEM215 1835-1842
VEM221 1843-1850
VEM222 1851-1858
VEM223 1859-1866
VEM224 1867-1874
VEM225 1875-1882
VEM1311 1883-1890
VEM1312 1891-1898
VEM1313 1899-1906
VEM1314 1907-1914
VEM1315 1915-1922
VEM1321 1923-1930
VEM1322 1931-1938
VEM1323 1939-1946
VEM1324 1947-1954
VEM1325 1955-1962
VEM541 1963-1970
VEM542 1971-1978
VEM543 1979-1986
VEM544 1987-1994
VEM971 1995-2002
VEM972 2003-2010
VEM973 2011-2018
VEM974 2019-2026
VEM981 2027-2034
VEM982 2035-2042
VEM983 2043-2050
VEM984 2051-2058
VEM991 2059-2066
VEM992 2067-2074
VEM993 2075-2082
VEM994 2083-2090
VEM9A1 2091-2098
VEM9A2 2099-2106
VEM9A3 2107-2114
VEM9A4 2115-2122

VEM9B1 2123-2130
VEM9B2 2131-2138
VEM9B3 2139-2146
VEM9B4 2147-2154
VEM1411 2155-2162
VEE811 2163-2170
VEE812 2171-2178
VEE813 2179-2186
VEE814 2187-2194
VEE815 2195-2202
VEE816 2203-2210
VEE817 2211-2218
VEE821 2219-2226
VEE822 2227-2234
VEE823 2235-2242
VEE824 2243-2250
VEE825 2251-2258
VEE826 2259-2266
VEE827 2267-2274
VEE831 2275-2282
VEE832 2283-2290
VEE833 2291-2298
VEE834 2299-2306
VEE835 2307-2314
VEE836 2315-2322
VEE837 2323-2330
VEE841 2331-2338
VEE842 2339-2346
VEE843 2347-2354
VEE844 2355-2362
VEE845 2363-2370
VEE846 2371-2378
VEE847 2379-2386
VEE911 2387-2394
VEE912 2395-2402
VEE913 2403-2410
VEE914 2411-2418
VEE915 2419-2426
VEE916 2427-2434
VEE917 2435-2442
VES711 2443-2450
VES712 2451-2458
VES713 2459-2466
VES714 2467-2474
VES715 2475-2482
VES811 2483-2490
VES812 2491-2498
VES813 2499-2506
VES911 2507-2514
VES912 2515-2522
VES913 2523-2530

EXECUTE. (BRASIL, 1997, p.27-33).

Os microdados de 1997 comportavam dados educacionais de todos os Estados brasileiros, assim, foi necessário fazer o filtro para localizar apenas o Estado de Goiás, depois o município de Goiânia, as escolas municipais de Goiânia e as escolas que atendiam no ensino regular noturno e na EJA .

De acordo com o Manual de Orientações do Censo Escolar (BRAISL, 1997), utilizamos as seguintes variáveis de controle para localizarmos os dados: para os dados do Estado de Goiás filtramos pela "SIGLA DA UF GO". Para os dados do município de Goiânia, utilizamos a variável "MUNIC" juntamente, com o seu código que é 520301008707. Para termos acesso à quantidade de escolas municipais de Goiânia foi utilizada a variável "DEP" filtrando apenas as escolas sob a dependência administrativa da instância Municipal.

Como a atual pesquisa buscou analisar os dados referentes às matrículas do Ensino Regular Noturno e da Educação de Jovens e Adultos, foram utilizadas para o Ensino Regular Noturno - bloco 5 as variáveis correspondentes às matrículas de 1^a à 8^a séries. E para a Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo - bloco 8, as variáveis correspondentes às matrículas de 1^a à 8^a séries, cursos presenciais³¹.

Trabalhar com os dados do ano de 1998 foi bem similar ao trabalho com os dados do ano de 1997 pelo fato de ser um banco de dados com, praticamente, as mesmas informações. À princípio, foi feita a transferência dos arquivos "INPUT_SPSS_CENSOESC.SPS" e "DADOS_CENSOESC" para o diretório "C:\\" do computador. Depois, selecionamos o arquivo "INPUT_SPSS_CENSOESC.SPS" e executamos o programa utilizando as variáveis de interesse. Este também é um banco de dados que traz os dados educacionais de todos os estados brasileiros. Desta maneira, fizemos a filtragem apenas do Estado de Goiás, depois, somente do município de Goiânia, respectivamente escolas municipais, dados das matrículas de 1^a à 8^a séries do Ensino Regular Noturno - bloco 5, e bloco 9 para a Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo³².

³¹ Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NEF11C, NEF11D, NEF11E, NEF11F, NEF11G, NEF11H, NEF11I e NEF11J e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno VES712 e VES713.

³² Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NEF11C, NEF11D, NEF11E, NEF11F, NEF11G, NEF11H, NEF11I e NEF11J e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno VES732, VES733, VES742, VES743, VES752 e VES753.

No banco de dados de 1998 (isto começa a ocorrer no banco de dados de 1997) foi possível observar a inviabilidade de se trabalhar com a questão da idade dos alunos do Ensino Regular Noturno porque estes dados não foram disponibilizados pelo Censo Escolar. No arquivo em que estão as matrículas consta a idade dos educandos, mas não traz o horário de início das turmas e nem mesmo se estas turmas são do diurno ou do noturno.

No banco de dados de 1999 foram feitos os mesmos procedimentos iniciais utilizados nos anos anteriores. Neste banco de dados também encontram-se informações de todos os estados brasileiros, sendo necessário, portanto, fazermos a filtragem, sucessivamente, primeiro do estado de Goiás, depois de Goiânia, depois das escolas municipais e por fim localizamos as matrículas do Ensino Regular Noturno - bloco 5, e bloco 8 para as matrículas da Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo³³.

Para trabalharmos com o banco de dados do ano 2000 salvamos a pasta `micro_censo_escolar1997.zip` no computador, a descompactamos e salvamos os arquivos `"INPUT_SPSS_CENSOESC.SPS"` e `"DADOS_CENSOESC"` no diretório `"C:\"` do computador. Ao selecionarmos o arquivo `"INPUT_SPSS_CENSOESC.SPS"` para executarmos o programa, após estar aberto, observamos que havia a seguinte especificação `FILE='D:\DADOS\DADOS_CENSOESC.TXT'` por meio da qual o programa não consegue fazer a leitura dos dados, então retiramos da fórmula a parte `D e \DADOS`. No lugar da letra `D` colocamos a letra `C` porque o arquivo está no diretório `"C:\"` e o programa funcionou.

Após organização para que o programa fizesse a leitura dos dados, realizamos a filtragem separando o Estado de Goiás dos demais estados brasileiros, depois apenas a cidade de Goiânia, as escolas municipais de Goiânia e por fim, separamos as matrículas do Ensino Regular noturno - bloco 5, e bloco 8 para a Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo³⁴.

³³ Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NEF11C, NEF11D, NEF11E, NEF11F, NEF11G, NEF11H, NEF11I e NEF11J e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno, VES762, VES763, VES772, VES773, VES782, VES83, VES792, VES793, VES7A2, VES7A3, VES7B2, VES7B3, VES7C2, VES7C3.

³⁴ Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NEF11C, NEF11D, NEF11E, NEF11F, NEF11G, NEF11H, NEF11I e NEF11J e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno VES762, VES763, VES7D2, VES7D3, VES7E2, VES7E3, VES792, VES793, VES7A2, VES7A3, VES7B2, VES7B3, VES7C2 e VES7C3.

No banco de dados de 2001 o Censo Escolar mais uma vez disponibilizou a fórmula `FILE='D:\DADOS\DADOS_CENSOESC.TXT'`, fórmula esta que não corresponde com o arquivo `C:\Dados` disponibilizado pelo mesmo órgão, e como já sabemos que basta fazer as alterações necessárias, conforme explicamos acima, fizemos as devidas mudanças e começamos a trabalhar com a filtragem das variáveis que nos interessavam.

Ao chegarmos aos dados referentes às escolas municipais de Goiânia localizamos as matrículas do Ensino Fundamental Regular Noturno - bloco 6, e a Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo - bloco 10³⁵. No ano de 2001 há matrículas na EJA diurno localizadas pelas variáveis DES1018 e DES1019.

No ano de 2002 a fórmula do *input* veio da seguinte maneira `/FILE = 'D:\DADOS\DADOS_CENSOESC.TXT'`, sendo necessário portanto, fazer as adequações conforme explicado acima.

Os bancos de dados dos anos de 2003 a 2006 estavam com a fórmula correta. Em 2003 foram utilizadas as variáveis para identificarmos as matrículas do Ensino Regular Noturno no bloco - 6, e no bloco-10, as variáveis das matrículas da Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo do turno Diurno e noturno³⁶.

No ano de 2004, foram utilizadas as mesmas variáveis do ano de 2003, a única coisa que mudou foi a exposição dos blocos que neste ano os dados referentes ao Ensino Fundamental Regular Noturno estão no bloco - 7.

Para o ano de 2005, o Caderno de Orientações do Censo Escolar orienta que se utilize as variáveis que estão no bloco-5 para identificar as matrículas do Ensino Regular Noturno e para a Educação de Jovens e Adultos/Ensino supletivo, as variáveis do bloco-8, correspondentes ao turno Diurno e noturno³⁷.

³⁵ Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NES1018, NES1019, e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno VES762, VES763, VES7D2, VES7D3, VES7E2, VES7E3, VES792, VES793, VES7A2, VES7A3, VES7B2, VES7B3, VES7C2 e VES7C3.

³⁶ Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NEF11C, NEF11D, NEF11E, NEF11F, NEF11G, NEF11H, NEF11I e NEF11J. Para a EJA/Ensino Supletivo diurno DES1018 e 1019 e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno NES1018, NES1019, VES762, VES763, VES7d2, VES7d3, VES7E2, VES7E3, VES792, VES793, VES7A2, VES7A3, VES7B2, VES7B3, VES7C2 e VES7C3.

³⁷ Para o Ensino Regular Noturno foram utilizadas as variáveis NEF11C, NEF11D, NEF11E, NEF11F, NEF11G, NEF11H, NEF11I e NEF11J. Para a EJA/Ensino Supletivo diurno DES101F, DES101G, DES101H e DES101I, e para a EJA/Ensino Supletivo Noturno NES101F, NES101G, NES101H e NES101I.

Em 2006, utilizou-se as mesmas variáveis de 2005. Todos os bancos de dados analisados até o ano de 2006 comportaram informações educacionais de todos estados brasileiros e os dados vinham juntos em um mesmo arquivo. A partir de 2007, os dados estão separados por estado e nas orientações do programa é possível encontrar as seguintes informações:

1) Os arquivos que contem as tabelas de matrículas estão separados por Unidade da Federação e foram compactados segundo suas Regiões Geográficas. Para execução deste programa é necessário que o arquivo correspondente à Unidade da Federação a ser trabalhado seja descompactado da pasta de sua Região no diretório (C:\) do computador. 2) Este programa também deve ser salvo nesse diretório. 3) Abaixo, no código do programa, não está especificada a Unidade da Federação que será carregada, sendo, portanto, necessário substituir a abreviatura "UF" pela sigla da Unidade da Federação a ser trabalhada. Exemplo: Substituir: C:\TS_MATRICULA_UF; Por: C:\TS_MATRICULA_RO; 4) Ao terminar esses procedimentos execute o programa salvo utilizando as variáveis de interesse (BRASIL, 2007, p.45).

A partir de 2007 o modo de exposição dos dados também muda, antes, o que orientava a encontrar cada informação era o código da escola. Neste ano, o que direciona o trabalho com as informações, são as matrículas de cada aluno.

Até o ano de 2006, a unidade básica de pesquisa do Censo era a escola. A partir de 2007, o Censo adota o aluno como unidade básica de coleta, incluindo, além dos dados gerais sobre a escola, informações específicas sobre cada aluno, cada professor regente e cada turma; adota, ainda, o Sistema Educacenso como instrumento de coleta via Internet (*Ibidem*, p.05).

Outra questão que é necessária salientar, é que a mudança do modo de registro dos dados em 2007 fez com que as matrículas do Ensino Regular Noturno não fossem mais localizadas no arquivo das mesmas, e sim no arquivo das turmas, fazendo o filtro para turmas que se iniciam após às 17:00. Ou seja, a partir de 2007 não se consegue localizar as matrículas do Ensino Regular Noturno no arquivo/*Input* das matrículas e sim no arquivo/*Input* das turmas. Desta maneira, trouxemos o input utilizado para ilustrar as mudanças:

```
GET DATA /TYPE = TXT  
/FILE = 'C:\TS_TURMA.TXT'
```

```
/FIXCASE = 1
/ARRANGEMENT = FIXED
/FIRSTCASE = 1
/IMPORTCASE = ALL
/VARIABLES =
/1
ANO_CENSO 0-3 F4
PK_COD_TURMA 4-13 F10
NO_TURMA 14-93 A80
HR_INICIAL 94-95 A2
HR_INICIAL_MINUTO 96-97 A2
NU_DURACAO_TURMA 98-100 F3
NUM_MATRICULAS 101-103 F3
FK_COD_MOD_ENSINO 104-105 F2
FK_COD_ETAPA_ENSINO 106-108 F3
FK_COD_CURSO_PROF 109-116 F8
FK_COD_TIPO_TURMA 117-118 F2
ID_QUIMICA 119-119 A1
ID_FISICA 120-120 A1
ID_MATEMATICA 121-121 A1
ID_BIOLOGIA 122-122 A1
ID_Ciencias 123-123 A1
ID_LINGUA_LITERAT_PORTUGUESA 124-124 A1
ID_LINGUA_LITERAT_INGLES 125-125 A1
ID_LINGUA_LITERAT_ESPANHOL 126-126 A1
ID_LINGUA_LITERAT_OUTRA 127-127 A1
ID_ARTES 128-128 A1
ID_EDUCACAO_FISICA 129-129 A1
ID_HISTORIA 130-130 A1
ID_GEOGRAFIA 131-131 A1
ID_FILOSOFIA 132-132 A1
ID_ESTUDOS_SOCIAIS 133-133 A1
ID_INFORMATICA_COMPUTACAO 134-134 A1
ID_PROFISSIONALIZANTE 135-135 A1
ID_DIDATICA_METODOLOGIA 136-136 A1
ID_FUNDAMENTOS_EDUCACAO 137-137 A1
ID_DISC_ATENDIMENTO_ESPECIAIS 138-138 A1
ID_DISC_DIVERSIDADE_SOCIO_CULT 139-139 A1
ID_OUTRAS_DISCIPLINAS_PEDAG 140-140 A1
ID_LIBRAS 141-141 A1
ID_OUTRAS_DISCIPLINAS 142-142 A1
PK_COD_ENTIDADE 143-150 F8
FK_COD_ESTADO 151-152 F2
SIGLA 153-154 A2
FK_COD_MUNICIPIO 155-161 F7
ID_LOCALIZACAO 162-162 A1
ID_DEPENDENCIA_ADM 163-163 A1
DESC_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA 164-164 A1
ID_CONVENIADA_PP 165-165 A1
ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_EMP 166-166 A1
ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_ONG 167-167 A1
ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_SIND 168-168 A1
ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_APAE 169-169 A1
```

ID_DOCUMENTO_REGULAMENTACAO 170-170 A1
ID_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA 171-171 A1
ID_EDUCACAO_INDIGENA 172-172 A1

.
CACHE.
EXECUTE. (BRASIL, 2007, p.42-43).

Devido a estas mudanças, a planilha SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) do ano de 2007 é bem diferente dos anos anteriores. Ela apresenta maior quantidade de informações sobre os alunos, como por exemplo, idade, ano de nascimento, código da unidade de federação em que cada educando nasceu, idade, mês de nascimento, etc. A partir dos dados de 2007 é necessário que se faça o filtro dos dados de Goiânia por meio do código 5208707 porque não há mais o nome da cidade de Goiânia como nos bancos de dados dos anos anteriores. Agora, temos uma grande quantidade de números e códigos para especificar cada caso. No caso da localização da cidade de Goiânia, o código trabalhado foi o mesmo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Desta maneira, para localizarmos as matrículas de toda cidade de Goiânia foi necessário trabalharmos com a variável CODIGO_MUNICIPIO_ESCOLA e filtrarmos apenas os dados com o código 5208707. Porque, na verdade, foi disponibilizado o arquivo correspondente ao estado de Goiás, desta forma, há várias cidades além de Goiânia, e estas precisam ser retiradas. Para localizarmos as escolas municipais fizemos o filtro utilizando a variável ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC e retiramos apenas os dados que correspondiam ao número 3 que é o código que se refere às escolas municipais de Goiânia. Em 2007 as informações não estão organizadas por blocos, mas por questionários. Ex: Escolas, turmas, matrículas e docentes.

À partir de 2007 o Caderno de Orientações do Censo Escolar não traz a informação dos alunos do Ensino Regular Noturno no arquivo das matrículas. Elas podem ser encontradas no arquivo em que estão as turmas. O arquivo de matrículas traz as informações de modo geral como Ensino Regular e também não especifica se o atendimento é no diurno ou noturno. Pode-se localizar estas informações no arquivo turmas, separando o ensino regular noturno de acordo com as turmas que tem início às 17:00.

Conforme já foi salientado, antes os arquivos com os dados vinham juntos e a partir de 2007 vêm todos separados. Por exemplo, matrículas vêm em um arquivo, turmas em outro, escolas e docentes também em outros arquivos e pastas.

No *Input* do ano de 2008 foi necessário fazer a mudança da Unidade da federação conforme é instruído que se faça a partir de 2007 para que seja possível rodar o programa. Então, foi feito assim: basta colocar GO onde está escrito UF quando abre o *input* de 2008 e executar o programa, que ele disponibiliza os dados. Neste banco de dados encontramos as matrículas em um arquivo separadas e bastou que separássemos a cidade de Goiânia das demais, depois as escolas municipais e por último as matrículas do Ensino Regular Noturno e da Educação de Jovens e Adultos/Ensino Supletivo.

Para localizarmos e separarmos todos os dados referentes à cidade de Goiânia nos orientamos pela variável de controle CODIGO_MUNICIPIO_ESCOLA e utilizamos o código 5208707, pois, neste banco de dados é a única forma de fazer a filtragem dos dados da cidade, ou seja, por código numérico.

No banco de dados de 2009 também foi necessário colocar a Unidade federativa GO que corresponde ao estado de Goiás. Novamente, foi utilizado o CODIGO_MUNICIPIO_ESCOLA para filtrar apenas os dados da cidade de Goiânia. Para localizar as Escolas Municipais de Goiânia nos orientamos pela variável de controle ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC separando apenas os dados correspondentes ao número 3 porque segundo o Manual do Usuário do Censo Escolar (BRASIL, 2009), este número corresponde às escolas municipais de Goiânia.

Nos anos de 2010 a 2013 também foi necessário colocarmos GO no lugar da UF para que o programa pudesse rodar. Separando Goiânia pelo CODIGO_MUNICIPIO_ESCOLA. E depois, procedeu-se da mesma maneira que se fez com o banco de dados do ano de 2009 para a filtragem das matrículas do Ensino Regular Noturno e da Educação de Jovens e Adultos/Ensino Supletivo. Em 2013 as matrículas que eram lançadas como pertencentes às turmas do Ensino Regular Noturno passam a ser contadas somente como matrículas da Educação de Jovens e Adultos. Devido a isto, não há dados da EJA nos microdados do Censo Escolar para este ano nas turmas de Ensino Regular Noturno.

Apêndice 2 - Roteiro da entrevista 1

- 1- Como era a modulação dos professores antes da base curricular paritária e como fica com a base curricular paritária, observando o alto investimento e o baixo resultado que a base tem representado?
- 2- Pra você, então foi um resultado normal ante a todas as dificuldades?
- 3- O trabalho de formação dos professores, por exemplo, com o coordenador, perpassa a questão da base curricular paritária também?
- 4- Como funciona esse apoio pedagógico de um para três escolas? Você poderia falar um pouquinho.
- 5- É alguém que dá aula naquela própria escola, que é designado pra este trabalho, ou não?
- 6- É feito um cronograma de quais leituras? Existe esse tipo de acompanhamento com os apoios e os educadores?
- 07- Quem foca mais no trabalho de leitura e escrita é o professor de língua portuguesa?
- 08- Esses coordenadores que fazem a formação desses professores, eles passam por alguma formação?
- 09- Em sua opinião, você acha que a estrutura das escolas hoje está melhor? Mas que precisa ser feito um trabalho pedagógico mais acirrado.
- 10- Isso os próprios educadores? Interessante.
- 11- A base paritária ela é financiada com verba do governo federal, é municipal ou é estadual? Eu não sei.
- 12- Essa verba da base curricular paritária não é aquela que vem do FUNDEB não? Não tem nada a ver?
- 13- É porque normalmente, quando fala em base curricular paritária, faz-se esse questionamento porque tem um alto investimento com o funcionamento da base, exatamente, pela existência dela, porque antes era por modulação e agora não. E porque tem esse baixo resultado? Então, se teve um alto investimento, de onde vem esse investimento?

Apêndice 3 - Roteiro da entrevista 2

- 1-** Você trabalhou de qual período a qual período lançando os dados do censo Escolar?
- 2-** Quais as mudanças sofridas na forma de captura do dado do censo no período de 1997 a 2013?
- 3-** Como estas mudanças impactam na observação da matrícula da EJA e do ensino regular noturno?
- 4-** como pode-se identificar se as turmas multisseriadas possuem alunos da EJA, ou seja com 14 anos e mais?
- 5-** Há dois momentos de coleta para EJA e para o regular noturno?
- 6-** Esta estratégia muda muito o dado da primeira para a segunda?

Apêndice 4 - Tabela de dados estatísticos do Censo Escolar

DADOS ESTATÍSTICOS DO ENSINO REGULAR NOTURNO E DA EJA/ENSINO SUPLETIVO - EXTRAÍDOS DOS MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DE 1997 A 2013							
ANO	MATRÍCULAS DO ENSINO REGULAR NOTURNO			MATRÍCULAS DO ENSINO SUPLETIVO E EM EJA NOTURNO			TOTAL DE MATRÍCULAS DO ENS. REGULAR NOTURNO E ENS. SUPLETIVO/EJA NOTURNO 1ª à 8ª
	1ª à 4ª	5ª à 8ª	TOTAL DE 1ª à 8ª	1ª à 4ª	5ª à 8ª	TOTAL DE 1ª à 8ª	
1997	47904	12622	60526	485	62	547	61073
1998	48931	14018	62949	2357	253	2610	65559
1999	3860	14134	17994	3837	0	3837	21831
2000	3274	14882	18156	4001	0	4001	22157
2001	2728	13983	16711	7636	76	7712	24423
2002	6858	13741	20599	738	0	738	21337
2003	7779	13850	21629	405	0	405	22034
2004	7111	12987	20098	514	0	514	20612
2005	6434	12756	19190	116	0	116	19306
2006	4789	10815	15604	119	0	119	15723
2007	2466	9849	12315	429	0	429	12744
2008	1553	8349	9902	643	356	999	10901
2009	1188	7858	9046	481	36	517	9563
2010	113	7811	7779	2694	335	3029	10808
2011	389	5969	6358	2202	215	2417	8775
2012	0	6821	6821	2407	0	2407	9228
2013	0	0	0	1929	6523	8452	8452

Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar de 1997 a 2013.
Elaborado pela pesquisadora.

Anexo

ANEXO -Tabela de dados estatísticos da EAJA - Rendimento Escolar

DADOS ESTADÍSTICOS DA EAJA – Rendimento Escolar

ANO	MATRICULADOS			APROVADOS			PERCENTUAL %			REPROVADOS			PERCENTUAL %			EVADIDOS			PERCENTUAL			Nº DE TURMAS			Nº DE ESCOLAS			Nº DE ALUNOS POR TURMA		
	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total	1ª à 4ª	5ª à 8ª	Total			
1997	7297	12029	19326	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	239	279	518	57	44	71	30,5	43,1	37,3
1998	4686	14802	19488	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	114	328	442	...	...	80	41,1	45,1	44,0
1999	4341	16500	20841	2060	7827	9887	47,45	47,44	47,44	289	1409	1698	6,657	8,539	8,147	1757	5617	7374	40,47	34,04	35,38	...	...	...	37	54	73	...	...	...
2000	3753	17100	20853	1560	8299	9859	41,57	48,53	47,28	342	1207	1549	9,113	7,058	7,428	1663	5721	7384	44,31	33,46	35,41	...	...	...	37	60	66	...	...	...
2001	3315	17124	20439	1342	8392	9734	40,48	49,01	47,62	292	1293	1585	8,808	7,551	7,755	1517	5677	7194	45,76	33,15	35,2	...	...	...	...	...	70	...	...	...
2002	8492	16165	24656	3540	7361	10901	41,69	45,54	44,21	995	1033	2028	11,72	6,39	8,225	3547	6129	9676	41,77	37,92	39,24	...	...	...	65	60	88	...	...	...
2003	9551	17372	26923	3501	7117	10618	36,66	40,97	39,44	1183	1296	2479	12,39	7,46	9,208	4393	7282	11675	46	41,92	43,36	247	376	623	71	67	93	38,6	46,2	43,2
2004	9386	16718	26104	3144	6650	9794	33,5	39,78	37,52	1179	1420	2599	12,56	8,494	9,956	4406	7481	11887	46,94	44,75	45,54	232	389	621	77	73	98	53,0	44,8	42,0
2005	8361	16772	25133	2588	6171	8759	30,95	36,79	34,85	1146	1378	2524	13,71	8,216	10,04	4079	8015	12094	48,79	47,79	48,12	139	355	494	82	78	100	60,1	47,2	43,2
2006	5964	14352	20321	2131	5746	7877	35,73	40,04	38,76	952	1267	2219	15,96	8,828	10,92	2709	6319	9028	45,42	44,03	44,43	116	312	428	79	78	90	51,4	46,0	37,2
2007	4872	13607	18487	1780	5272	7052	36,54	38,74	38,15	828	1133	1961	17	8,327	10,61	2123	6175	8298	43,58	45,38	44,89	88	303	391	77	78	87	55,3	44,9	35,6
2008	4661	13581	18242	1563	5045	6608	33,53	37,15	36,22	728	1116	1844	15,62	8,217	10,11	2213	6322	8535	47,48	46,55	46,79	179	284	463	77	78	90	26	47,8	55,2
2009	4289	12652	16941	1654	5042	6696	38,56	39,85	39,53	620	975	1595	14,46	7,706	9,415	1895	5546	7441	44,18	43,83	43,92	149	342	491	84	81	93	28,8	37,2	46,2
2010	3573	12359	15932	1446	4657	6103	40,47	37,68	38,31	474	1311	1785	13,27	10,61	11,2	1511	5356	6867	42,29	43,34	43,1	189	308	497	84	83	91	18,9	40,1	32,0
2011	2896	10293	13189	1414	4749	6163	48,83	46,14	46,73	409	779	1188	14,12	7,568	9,008	985	3893	4878	34,01	37,82	36,99	178	247	425	85	84	89	16,3	41,7	31,0
2012	3263	11842	15105	1986	6958	8944	60,86	58,76	59,21	344	596	940	10,54	5,033	6,223	751	2865	3616	23,02	24,19	23,94	166	349	515	84	82	86	19,6	33,9	29,3
2013	2490	8156	10646																			157	312	469	79	78	83	15,9	26,1	22,7

Fonte: Rendimento Escolar-Departamento de Administração Educacional - S.M.E.