

JULIANA ANDRADE ROCHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
UBERLÂNDIA-MG (1990/2008)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
2016**

JULIANA ANDRADE ROCHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
UBERLÂNDIA-MG (1990/ 2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Culturas Educacionais.

Orientadora: Dra. Ana Maria Gonçalves

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

2016

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

Rocha, Juliana Andrade
Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia
MG (1990/2008) [manuscrito] / Juliana Andrade Rocha. - 2016.
CXXVIII, 128 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão,
2016.

Bibliografia.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Políticas Públicas para Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos.
3. PME.A. I. Gonçalves, Ana Maria, orient. II. Título.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
UBERLÂNDIA-MG (1990/2008)**

Dissertação a ser aprovada para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, pela banca examinadora formada por:

Catalão, 2 de fevereiro de 2016.



Prof.^a. Dr.^a. Ana Maria Gonçalves – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.

Orientadora
Presidente da Banca



Prof.^a. Dr.^a. Maria Margarida Machado – UFG/Regional Goiânia.



Prof.^a. Dr.^a. Sônia Maria dos Santos – UFU/FACED.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, força e inspiração.

Agradeço, com admiração e respeito a minha orientadora, Prof^a. Dra. Ana Maria Gonçalves, pela parceria e pelos ensinamentos ao longo desta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, pela aprendizagem proporcionada durante os dois anos do mestrado.

Aos professores integrantes da banca examinadora, pela gentileza em aceitar o convite para compô-la.

A minha mãe, irmã e noivo, pela compreensão e apoio durante esta trajetória.

Aos meus amigos e familiares, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

As minhas amigas Karen e Taynara, pelas contribuições e apoio durante esta trajetória.

Aos funcionários do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (Cemepe) e do Arquivo Público de Uberlândia, pela inestimável contribuição.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2000, p. 155).

RESUMO

O presente estudo buscou analisar como se constituiu, implantou e desenvolveu o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), em Uberlândia-MG, no período de 1990 a 2008. O recorte temporal corresponde ao seu início até o ano em que passou a atender a EJA de 1ª a 4ª série na rede municipal. Os objetivos específicos foram: analisar as medidas políticas adotadas no cenário educacional brasileiro a partir do final dos anos 1980, no sentido de configurar o quadro que propiciou a criação do PMEa; caracterizar de que forma tem se constituído, historicamente, o atendimento para esse ensino em Uberlândia; demonstrar como se constituiu o PMEa, sua implantação e desenvolvimento de 1990 a 2008. O estudo foi realizado tomando como referência metodológica a pesquisa documental e bibliográfica. Nesse sentido, foram realizadas consultas de documentos no Arquivo Público de Uberlândia, Prefeitura Municipal de Uberlândia e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe), assim como pesquisa bibliográfica, especialmente sobre o programa. Dentre as fontes documentais recorreu-se, também, a jornais. Para compreender o contexto de constituição desse programa, retomou-se o debate acerca da municipalização do ensino e a instituição da educação como direito, bem como se buscou demarcar as características históricas das propostas de EJA no país, no sentido de entender as razões da estruturação de um projeto dessa natureza na rede municipal de ensino em Uberlândia. Constatou-se que questões relativas ao direito à educação, ao processo de municipalização do ensino e às mudanças no financiamento foram fatores que afetaram essa modalidade de ensino e incidiram sobre a decisão dos gestores em Uberlândia a criarem o PMEa. Verificou-se, ainda, que as mudanças na administração municipal, em virtude da alternância de partidos no governo, determinaram modificações no programa, transformando-o numa política pública ainda que marcada por uma série de problemas.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação. Educação de Jovens e Adultos. PMEa.

ABSTRACT

The present study investigates how was it formed, implemented and developed the Municipal Program for the Eradication of Illiteracy (PMEA) in Uberlândia, Minas Gerais, covering 1990 to 2008. The time frame corresponds to the beginning of the program to the year in which it happened to meet EJA from 1st to 4th grade in public schools. The specific objectives were: to analyze the policy measures adopted in the Brazilian educational scene from the late 1980s, to set up the framework which allowed the creation of PMEAs; characterize how has constituted historically the service for adult education in Uberlândia; demonstrate how to set up the PMEAs, its implementation and development 1990 to 2008. The study was conducted using as a methodological reference to documentary and bibliographic research. In this sense, document consultations were held in the Public Archives of Uberlândia, Uberlândia City Hall and Municipal Center for Educational Studies and Projects - CEMEPE, as well as literature, especially on the PMEAs. Among the documentary sources it used also to newspapers. To understand this program constitution context resumed the debate about teaching municipalization and the institution of education as a right, and we tried to mark the historic features of the proposed adult education in the country, in order to understand the reasons for structuring a project of this nature in municipal schools in Uberlândia. It was found that issues relating to the right to education, the municipalization process of education and changes in funding were factors that affected the EJA and focused on the decision of managers in Uberlândia to create the PMEAs. There was also that changes in municipal administration, because of the alternation of parties in government, determined changes in the program transforming it into a public policy although marked by a series of problems.

Keywords: Public Policies for Education. Youth and Adult Education. PMEAs.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Governadores de Minas Gerais (1947-2015)	53
QUADRO 2	Crescimento da população total de Uberlândia	55
QUADRO 3	Escolas e grupos escolares noturnos em Uberlândia (1937-1957)	59
QUADRO 4	Métodos utilizados no programa	103
QUADRO 5	Professores do PMEA	103
QUADRO 6	Quantitativo sala/alunos	104
QUADRO 7	Dados do analfabetismo em Uberlândia	105

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Imagem de divulgação do PMEA (impressão digital)	78
FIGURA 2	Ministro da educação visitará Uberlândia para lançamento do PMEA	79
FIGURA 3	Lançamento do PMEA	80
FIGURA 4	Ministro da educação anuncia recursos para erradicação do analfabetismo	81
FIGURA 5	Imagem de divulgação do PMEA (assinatura)	82
FIGURA 6	Entrevista com aluno do PMEA	83
FIGURA 7	Treinamento para atuação no PMEA	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aciub	Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
Apac	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
Arena	Aliança Renovadora Nacional
Asul	Associação dos Surdos de Uberlândia
Ceai	Centro de Estudo e Aprendizagem Integral
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Ceja	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz
Certo	Centro de Excelência em Reabilitação e Trabalho Orientado
Cesu	Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia
CF	Constituição Federal
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Confitea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
CPCTAL	Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler
Demae	Departamento Municipal de Água e Esgoto
Detran	Departamento de Trânsito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eneja	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FEF	Fundo de Estabilidade Fiscal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIT	Faculdades Integradas do Triângulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundef	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBDF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Icasu	Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional de Literatura
IPI	Imposto sobre Produto Industrializado
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Neja	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDS	Partido Democrático Social
PEP	Programa de Educação Profissional
PFL	Partido da Frente Liberal
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social de Transporte
Setec	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SME	Secretária Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UDN	União Democrática Nacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UTC	Uberlândia Tênis Clube
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS	20
1.1 Da educação como direito à municipalização	20
1.2 Financiamento da educação: o lugar da EJA	24
1.3 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um apêndice nas políticas	30
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UBERLÂNDIA	47
2.1 Uberlândia: um município com vocação para inovação	47
2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais e Uberlândia	56
2.3 Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA): o município como indutor de política de EJA	69
CAPÍTULO III - PME A: UMA EXPERIÊNCIA DE EJA EM UBERLÂNDIA (1990-2008)	72
3.1 PME A: do idealizado	72
3.2. PME A: do realizado	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), adotadas no cenário educacional brasileiro desde o final dos anos de 1980, no sentido de configurar o quadro que propiciou a criação do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) no município de Uberlândia – MG.

A história da EJA apresenta muitas variações ao longo do tempo, ligadas estreitamente às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos históricos do país. Nesse sentido, esse tipo de ensino em Minas Gerais, por conseguinte em Uberlândia, a exemplo do que ocorre no restante do país, vem sendo ofertado por meio de programas de alfabetização.

De modo geral, foram surgindo campanhas com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar na chamada idade regular. Elas foram realizadas com o intuito de eliminar os altos índices de analfabetismo, ou seja, não enfrentam, desde o seu princípio o problema, mas demarcam a ausência de políticas públicas efetivas, voltadas especificamente para a EJA.

Assim, em muitos municípios brasileiros, incluindo Uberlândia, o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, na maioria das vezes, tinha como propósito ampliar o número de eleitores, sem a menor preocupação real com o ensino. Apenas, recentemente, cursos presenciais e supletivos, referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, passaram a ser ofertados.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos e as iniciativas de alfabetização foi confiada a leigos, que poderiam atuar como voluntários, sem formação pedagógica. Nesse sentido os programas voltados para esse ensino vêm sendo marcados pela prevalência de uma visão assistencialista e pela inexistência de financiamento específico, afastando essa modalidade do campo dos direitos sociais. Essa ideia, que os têm guiado, resulta quase sempre em baixa qualidade de ensino, na utilização de instalações improvisadas e/ou precárias, assim como na contratação de profissionais sem nenhuma qualificação específica e na ausência de debates acerca do currículo para essa modalidade de ensino.

Mas, nos últimos anos, os debates sobre esse tema se intensificaram, de modo que alcançou status de modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu título V, definiu os níveis e as modalidades de educação e ensino no sistema escolar, criando a de Educação de Jovens

e Adultos. Em Uberlândia, esta foi instituída como modalidade através do Decreto 10.079, de 11 de novembro de 2005 (UBERLÂNDIA, 2005).

Nesse sentido, passou a ser pensada de um modo próprio, que leva em consideração as particularidades do público a qual se destina, ou seja, a pessoas jovens e adultas que foram excluídas do sistema de ensino na idade considerada “adequada”, algumas vezes por falta de vagas, outras pelas condições políticas ou socioeconômicas, ou em virtude da necessidade de trabalhar. Enfim, são diversos os motivos que excluíram esses alunos da escola. A EJA pode ser vista, então, para essas pessoas, como o resgate de uma dívida social.

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre essa temática surgiu a partir da experiência que vivi como professora voluntária, no período em que fui aluna no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na situação, desenvolvi um trabalho de apoio a esse público, no Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia. Esse momento me propiciou a possibilidade de ouvir dos alunos relatos sobre suas trajetórias escolares, suas dificuldades, a falta de oportunidades, despertando em mim o desejo de buscar maior entendimento acerca dessa modalidade.

Nessa direção, realizei estudos que culminaram em pesquisa sobre EJA nas disciplinas optativas Monografia I e II, o que propiciou uma maior aproximação com esse campo de estudo. Nesse período, participei, também, de um grupo de pesquisa sobre esse tema na mesma instituição, o que me possibilitou ampliar os estudos sobre alfabetização, letramento e formação continuada. Além disso, fui monitora na disciplina Educação de Jovens e Adultos, experiência que me trouxe aprendizagens muito significativas, visto que as suas atividades oportunizaram outro olhar em relação à dinâmica da sala de aula.

Ainda como discente percebi que a EJA não tem recebido a devida atenção por parte da universidade, no âmbito das licenciaturas especificamente, haja vista sua presença enquanto disciplina obrigatória constar apenas no curso de Pedagogia. Destaca-se, ainda, o fato de que dos anos de 1990 a 2005 essa disciplina era oferecida apenas como optativa.

Ademais, identifiquei que a produção científica sobre essa modalidade de ensino, especialmente em Uberlândia, não é muito ampla.¹

¹ Dissertações sobre a Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia: Oliveira (1995);

Considerando essas experiências, propus-me um estudo sobre o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), desenvolvido nesse município, no sentido de compreender a sua constituição, implantação, os pressupostos, finalidades e repercussão. O recorte temporal adotado abrange o período de 1990 a 2008, que se justifica por coincidir com o início do programa, quando o atendimento se restringia à alfabetização, finalizando com o ano em que ele ampliou o atendimento a alunos de EJA do 1º ao 5º ano.

O PMEA foi idealizado em 1989 e iniciado em 1990. Seu objetivo seria o de atender trabalhadores jovens e adultos, que não concluíram a escolaridade na idade considerada apropriada, contribuindo para resolver ou amenizar o problema do analfabetismo na cidade.

Em levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, foram identificadas seis dissertações sobre o PMEA. Dentre elas, as que tomam o PMEA como política são duas: a de Maria Clarisse Vieira (2000), aborda as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando as experiências ocorridas no município de Uberlândia – MG, durante os anos 1980 e 1990; e a de Fernandes (2002), propõe um resgate histórico das principais ações quanto à Educação de Jovens e Adultos no município, no período de 1982 a 2000, ressaltando os principais desafios para implantação e manutenção do PMEA.

As outras quatro dissertações, são as de: Oliveira (1995), tem como objetivo discutir as implicações do construtivismo piagetiano e da psicogênese da língua escrita na prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), nos anos de 1991 e 1992; Bernardes (2002), busca conhecer a natureza e o processo de construção de saberes profissionais por alfabetizadoras de jovens e adultos, no contexto do PMEA; Prata (2011), apresenta os resultados de pesquisa realizada em salas de aula do PMEA, com objetivo de refletir sobre os saberes e práticas de professores da EJA a partir de três dimensões fundamentais: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítico-cultural; por último, a realizada por Silva (2014) analisa as histórias de vida e de escolarização de alunos trabalhadores, matriculados no PMEA, verificando em suas falas palavras geradoras, com vistas a contribuir com a configuração de uma educação de jovens e adultos que

Bernardes (2000); Galvão (2000); M. C. Vieira (2000); Guarato (2001); Fernandes (2002); Oliveira (2011); Prata (2011); Silva (2014); Silva (2015).

não os silencie, ou seja, que conduza a uma práxis educativa, dialógica e problematizadora.

A escolha desse objeto se vincula, também, à compreensão de que o sistema de ensino público, constituído ao longo dos anos, não conseguiu atender à demanda de educação escolar de crianças e adolescentes no Brasil, e que ainda hoje o país tem uma enorme dívida social, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015)².

Nesse sentido, vale registrar que em 2014 o índice de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever era de 8,3%. Historicamente, essa dívida vem sendo enfrentada, ora com campanhas de alfabetização de jovens e adultos, ora com medidas da sociedade civil. Em outros termos, foram diversas as tentativas de contribuir com a erradicação do analfabetismo no Brasil, entretanto os dados ainda são preocupantes.

Convém ressaltar que a legislação atual preconiza a educação para todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988), assegura esse direito independente de qualquer fator. Conforme assegurado no artigo 1º da Emenda Constitucional (EC) 59/2009 “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” (BRASIL, 2009).

Da mesma forma, a Constituição do Estado de Minas Gerais, aprovada em 1989, no seu artigo 195, seção III, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (MINAS GERAIS, 1989). Os incisos I e XII do artigo 198 completam “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno” e “expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo, adequados às condições do educando”. O parágrafo primeiro ressalta, ainda, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Nessa perspectiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, consta no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - 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.

² Dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – IBGE, divulgada em novembro/2015.

§ 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 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. 38 - 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 (BRASIL, 1996).

Constata-se, nesse artigo, a preocupação de que a EJA seja assegurada a um universo específico, o dos trabalhadores, buscando, inclusive, favorecer ações integradas e complementares para facilitar o acesso e a permanência desses alunos.

De acordo com o *Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação* ((PLATAFORMA BRASILEIRA..., 2003), conceber a educação como direito diz respeito ao fato de considerar o ser humano em sua vocação. Afinal, ao exercitar suas capacidades, este faz história e transforma o mundo, fazendo valer seu direito de ser ativo na sociedade na qual vive (HADDAD, 2003).

Apesar de toda legislação nacional e internacional, que afirma e assegura essa ideia, o número de pessoas sem acesso à escola e a um ensino de qualidade é enorme. Considerando que todas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, conforme o Artigo 26, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), é preciso um investimento amplo da sociedade para que toda a pessoa tenha acesso ao ensino.

Assim, no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, o governo brasileiro reafirma o compromisso de promover educação para todos (de qualidade). Afinal, é dever dos governos democráticos garanti-la a pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos profissionais da área, a qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

Concretizá-los é, portanto, uma necessidade da atual sociedade, além de ser uma exigência do mercado de trabalho, cada dia mais excludente. Fazer parte de uma

realidade em que o domínio da leitura e da escrita se torna cada vez mais importante é um dos grandes desafios da população brasileira, que ainda sofre com o analfabetismo e a baixa escolaridade da população.

Ao abordar essa questão, nas *Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos* afirma-se que: “só quem se vê privado [...] [do direito à educação e escolarização] pode aquilatar a falta que eles fazem e as consequências materiais e simbólicas advindas da negação deste direito fundamental” (BRASIL, 2000, p. 4). Giovanetti, na mesma direção, ressalta:

Este direito é aqui entendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos (2006, p. 246).

Dessa forma, a EJA se insere na perspectiva do direito e se constitui numa exigência na sociedade e sua necessidade; como assinala Beisiegel (1996), não pode ser remetida ao mercado ou à economia, mas deve ser situada como um direito da cidadania contemporânea. Além disso, nesses termos há que se reconhecer que a educação escolar é promotora de qualidade de vida, que a sua privação leva as pessoas a serem excluídas em várias outras situações, por exemplo, de uma melhor oportunidade de emprego, de uma real participação social, de conhecer melhor seus direitos como cidadãos e lutar por eles, enfim, de poder sonhar com dias melhores e uma vida melhor, seja no campo profissional, social ou familiar.

Diante desse panorama, este trabalho buscou responder à seguinte questão: “como se constituiu, implantou e desenvolveu o PMEIA, em Uberlândia – MG, no período de 1990 a 2008?” O objetivo geral foi, portanto, compreender o processo de constituição, implantação e o desenvolvimento do programa nesse período.

Os objetivos específicos foram: analisar as medidas políticas adotadas no cenário educacional brasileiro a partir do final dos anos de 1980, no sentido de configurar o quadro que propiciou a criação do PMEIA; caracterizar de que forma tem se constituído, historicamente, o atendimento para EJA em Uberlândia; demonstrar como se constituiu o PMEIA, sua implantação e desenvolvimento de 1990 a 2008.

O estudo foi realizado tomando como referência metodológica a pesquisa documental e bibliográfica. Nesse sentido, foram realizadas consultas de documentos no Arquivo Público de Uberlândia, Prefeitura Municipal de Uberlândia e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Cemepe, assim como pesquisa bibliográfica,

especialmente sobre o programa.

Entre as fontes documentais recorreu-se, também, aos jornais, visto que:

Os impressos são uma das fontes privilegiadas para a análise histórica. E, dessa forma, os jornalistas podem vir a ser os interlocutores do passado para o historiador do futuro. E esse diálogo é marcante no momento atual, quando se procura, também através de textos, visualizar rostos, histórias e lembranças de um passado aparentemente sepultado nos impressos (BARBOSA, 1998, p. 88).

Afinal, conforme Cellard (2008), uma análise confiável tenta cercar essa temática, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto possível. Nesse sentido, a opção foi pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa. No âmbito da educação, esta última assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é utilizada nas Ciências Humanas e Sociais desde o final dos anos de 1960, sendo um modelo diferente das pesquisas quantitativas, por mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, valorizando os seus aspectos qualitativos, principalmente os da vida humana e social.

Vale lembrar que nesse tipo abordagem, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, no qual os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Philips (1974, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ) afirma que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (1986, p. 38), incluindo leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Há, contudo, que se atentar, concordando com Cellard (2008), que na pesquisa documental é necessário localizar os textos pertinentes, avaliar sua credibilidade e representatividade, fazer julgamento cuidadoso sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados, buscar compreender adequadamente o sentido da mensagem.

Para assegurar um olhar crítico a esse respeito, esse autor (CELLARD, 2008) indica etapas na avaliação de documentos. Primeiro, é preciso considerar o contexto histórico no qual foram produzidos, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem

se destina, seja qual tenha sido a época em que foram escritos.

Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais do seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos (CELLARD, 2008, p. 299-300).

Deve-se questionar, portanto, por que tal documento chegou a nós em detrimento de outros, assim como conhecer, minimamente, a identidade da pessoa que se expressa, seus interesses e os motivos que a levaram a escrever.

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (CELLARD, 2008, p. 300).

Ademais, é importante considerar a qualidade da informação transmitida. Nesse sentido, faz-se necessário verificar a procedência do documento e a relação que os autores têm com o que descrevem. Na “análise de um documento deve-se levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões” (CELLARD, 2008, p. 302). É importante, ainda, investigar a história do acervo. Efetivamente a abertura do autor, os subentendidos, e a estrutura de um texto pode variar conforme o contexto.

Segundo Cellard (2008), deve-se delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, além de prestar atenção aos que são ideias-chave presentes em um texto, avaliar sua importância e seu sentido no contexto preciso em que são empregados. Por fim, examinar a lógica interna, o esquema ou plano do texto, a fim de perceber como foram desenvolvidos os argumentos e partes principais.

Conforme citado, paralelo ao trabalho de busca de fontes documentais foi realizado um levantamento bibliográfico, pois em qualquer pesquisa, independente da área de conhecimento, ele é exigido, visto que auxilia na fundamentação teórica, assim como identifica outras contribuições sobre um mesmo assunto até para justificar as suas contribuições.

Trata-se, dessa forma, do estudo e análise de documentos científicos, tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, artigos científicos, teses e dissertações. De acordo com Oliveira (2007), sua principal finalidade é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do

tema em estudo. Marconi e Lakatos (2009) afirmam que os meios de comunicação também podem ser utilizados como fontes bibliográficas, tais como vídeos. Esse tipo de pesquisa pode ser utilizada para corroborar conceitos, justificar aplicações ou propor inovações.

Segundo Ferrari (1982), essa corrente pode ser entendida como o ato de ler, selecionar, fichar e arquivar conteúdos de interesse para o estudo que está sendo elaborado. Porém, faz-se necessário avaliar esse material, de forma a selecionar o que realmente é importante para o tema em estudo e rejeitar o que não for adequado. Também é essencial ter cuidado para não dispersar o assunto. Esse trabalho exige habilidade e sensibilidade do pesquisador.

Nesta dissertação, buscaram-se diversas fontes bibliográficas que auxiliaram na compreensão referente ao processo de constituição, implantação e desenvolvimento do PMEIA, em Uberlândia, no período mencionado.

Considerando, portanto, o problema e objetivos, estruturou-se a presente pesquisa em três capítulos. Inicialmente, faz-se uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir dos anos de 1980, abordando o seu direito no Brasil, seus indicadores nos anos de 1990, assim como as suas políticas nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio da Silva (Lula). Posteriormente, traz-se a discussão sobre o direito à educação, os indicadores e as políticas de EJA em Uberlândia. Por fim, apresenta-se o PMEIA, sua constituição, implantação, desenvolvimento, readequações e resultados, abarcando, assim, o contexto das gestões e as diretrizes pedagógicas.

Espero que este trabalho possa contribuir com a história da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia. Afinal, acredito que expor essa discussão ao conhecimento de um maior número de pessoas, maior será a possibilidade de mais pessoas levantarem a bandeira de luta contra o analfabetismo e pela efetivação do direito à educação para todos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS

Neste capítulo apresenta-se a educação como direito constitucional inalienável, vinculado ao debate acerca da municipalização, incluindo a EJA, que passou a ser tratada como modalidade de ensino. Alinha-se nessa discussão a questão do financiamento do ensino a partir dos governos FHC e Lula, no bojo dos debates sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Faz-se, também, um retrospecto histórico da EJA, demarcando como o analfabetismo foi percebido, quais programas foram criados e as ações políticas efetivadas, finalizando com sua articulação ao Ensino Profissional. O objetivo desta reconstituição é contextualizar a experiência do PMEIA articulado às iniciativas vivenciadas em EJA no país.

1.1 Da educação como direito à municipalização

No Brasil, é evidente a desigualdade na distribuição de bens e riquezas, motivo pelo qual há exclusão de boa parcela da população dos direitos sociais. Isso faz com que a EJA represente uma modalidade de ensino à parte, e um dos fatores que contribui com essa situação são as políticas públicas elitistas e seletivas que historicamente foram implantadas no país.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura o direito à Educação Fundamental, inclusive sua oferta gratuita, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. O artigo 211, do capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto, da Constituição Federal (1988) afirma que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A união organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

Esse artigo trata da responsabilidade quanto ao Ensino Fundamental, por parte

dos municípios, retomando a discussão da municipalização, já preconizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vista como urgente e necessária. Neste é afirmado que:

[...] a organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e necessidade de adaptação da escola aos interesses e às necessidades regionais (AZEVEDO, 2002, p. 69).

De acordo com Oliveira, essas discussões quanto à descentralização do ensino brasileiro,

fizeram-se presentes após o Ato Adicional de 1834, passando por discussões ocorridas na Primeira República, estando presente em relação à questão curricular no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Constituições Federais quanto ao financiamento, na debatida proposta de Anísio Teixeira (1957), durante a tramitação das Leis n. 4.024/61 e n. 5.692/71, durante a Constituinte dos anos 80, além das discussões ocorridas em diferentes Estados, a partir da redemocratização do país, quando da implementação de políticas de parcerias/convênios com os municípios (1999b, p. 11).

Para Azanha (1991), a luta pela municipalização do ensino de 1º grau teve como marco o pensamento de Anísio Spínola Teixeira. Segundo o autor, essas ideias foram apresentadas no Congresso Nacional de Municipalidades, em 1957, e podem ser resumidas nestes itens:

- a) a municipalização abrangeria apenas o antigo ensino primário (na época, o ensino pré-primário era algo muito distante e irrealizável). Com relação ao ensino primário, o município teria as atribuições de organização, administração e execução. Apenas a supervisão ficaria a cargo do Estado;
- b) o desempenho das atribuições municipais de educação ficaria a cargo de um Conselho de Educação. Na ordenação do ensino municipal, o Conselho local atenderia às normas de uma lei orgânica do ensino elaborada por um Conselho Estadual de Educação em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional, interpretadas por um Conselho Federal de Educação;
- c) ao Conselho Municipal de Educação caberia a determinação do custo do aluno nas escolas do município e a fixação da *cota municipal* de contribuição possível para fazer face a esse custo. A complementação desses recursos seria feita pela transferência ao município de uma *cota estadual* e de uma *cota federal*. Para administração desses recursos haveria, em cada esfera, os respectivos fundos de educação;
- d) para A. Teixeira, a municipalização do ensino primário ofereceria vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica. Quanto à primeira, as razões são óbvias. Quanto à segunda, as vantagens adviriam do fato do professor ser um elemento local ou pelo menos aí integrado e não mais um *cônsul* representante de um poder externo. Quanto à terceira, residiria principalmente na possibilidade do currículo

escolar refletir a cultura local (AZANHA, 1991, p. 1, grifo do autor).

Segundo Azanha (1991), que para Anísio Teixeira, a municipalização do ensino seria a resposta para uma situação a ser modificada, com vistas à melhoria do ensino. Nesse sentido, a reordenação das responsabilidades municipal, estadual e federal fortaleceria e consolidaria o ensino primário. Azanha (1991, p. 2) afirma que essa visão além de simplista é romântica, visto que ignora “toda a complexidade do jogo político que cerca o traçado de uma política educacional de dimensões tão amplas”.

Apesar de antigo, o debate sobre a necessidade de descentralização do poder, que resultaria na municipalização do ensino, após Anísio Teixeira, ficou muitos anos sem ser discutido, assim como não se buscou sua concretização. Somente a partir da Constituição de 1988 que esse assunto emergiu, visto que se anunciou autonomia dos municípios e abertura para formulação dessa política.

Há que se destacar, também, a criação, em 1986, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a qual caberia alinhar com o governo central a defesa da municipalização do ensino. Desse modo, ela passou a pressionar maior participação dos municípios nas questões referentes à educação, tendo como bandeira a descentralização do processo educacional no Brasil.

Algumas pesquisas apontam que a municipalização caminhou para uma desobrigação governamental frente aos problemas educacionais (AZEVEDO, 2004; FERRARO, 2009; HADDAD, 2007). Contudo, ela não pode ser vista como transferência de responsabilidade pedagógica e/ou administrativa da União para os municípios, ainda que se reconheça que é nessa esfera que as ações voltadas aos cidadãos acontecem, visto que a EJA se realiza onde as pessoas estão, e elas não estão no âmbito federal ou estadual, estão no município. Silva destaca que “o que para uns não passa de uma reforma político-administrativa, para outros, é um processo histórico de redistribuição do poder” (1999, p. 143).

Complementando, Silva afirma que:

a municipalização, por si, não parece que tenha sido independência para promover transformações na situação educacional brasileira. Pelo contrário, a municipalização, enquanto possibilidade, meio, guia-se pela perspectiva da unidade dentro da diversidade, o que extrapola os limites de um ajuste administrativo (1999, p. 153).

Além disso, defende que a municipalização vinculada à probabilidade de descentralização do poder “não se caracteriza pela imposição legal, mas antes se caracteriza como um atalho para o avanço da expansão da escolarização entre os

segmentos desprivilegiados da sociedade e a elevação dos seus padrões de qualidade” (SILVA, 1999, p. 153).

Politicamente, a Constituição Federal de 1988 acelerou o processo de municipalização ao apresentar a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. A municipalização passou a ser entendida como estratégia importante para a participação da população, visto que forçaria mudanças no formato coronelista e propiciaria ao povo proximidade com as instâncias de poder. Isso posto, não significa que a influência coronelística tenha desaparecido a partir de 1988. Aliás, em Minas Gerais, como em outras unidades da federação, esse fenômeno ainda é muito presente.

Além disso, vale lembrar que as responsabilidades em relação à oferta de educação foram descentralizadas e o orçamento permaneceu concentrado na arrecadação federal. Desse modo, tem-se a necessidade de mudança na legislação federal, de forma que além das suas obrigações o município tenha o recurso. A arrecadação de impostos não pode ficar concentrada na União.

Nesse quadro, a municipalização seria um mecanismo de organização do ensino brasileiro, por meio de um pacto entre União, estados e municípios, em que os primeiros seriam responsáveis pelos recursos e pela formação de educadores, e os últimos pela direção e administração, por estarem mais próximos dos problemas e acessíveis às cobranças (SILVA, 1999). Sob essa premissa, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dispôs sobre a organização dos sistemas municipais de ensino ao lado dos sistemas federal e estadual, deliberando, ainda, sobre o Regime de Colaboração, matéria retomada na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Em relação a Uberlândia, a referência à criação de um Conselho Municipal de Educação se deu quando do debate da Lei Orgânica do Município, promulgada em 1991, a qual estabeleceu as diretrizes e objetivos do Sistema Municipal de Ensino (artigos 159 e 161)³. No entanto, o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia-MG, criado pela Lei nº 2.138, de 24 de novembro de 1992, só foi regulamentado no ano de 1997, logo após a aprovação e promulgação da LDB 9.394/96. A Lei nº 7.382/97 normatizou, fixou competências, objetivos, e estabeleceu a composição do Conselho Municipal de Educação no município.

³Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/30/462/secretaria.html>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

1.2 Financiamento da educação: o lugar da EJA

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), de natureza contábil, foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, com vistas a aplicar recursos na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização do magistério. A LDB e Lei nº 9.424/96, que o regulamentam, “indicam aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser observada, sobretudo em relação à divisão de encargos e de planejamento, e ao estabelecimento de normas” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 930). Desse modo, o Fundef se transformou num fator indutor da municipalização do Ensino Fundamental. Afinal, ele criou uma subvinculação no orçamento da educação destinada a esse nível de ensino.

A Lei que instaurou o fundo sofreu três vetos presidenciais, um deles dizia respeito à exclusão das matrículas da EJA do cômputo geral das que poderiam fazer jus aos recursos do fundo.

O primeiro dele refere-se à inclusão das “matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos na função suplência” (Art. 2º, § 1º, II), como integrantes para o cálculo do custo aluno. Alegou-se que a permanência desse dispositivo poderia provocar “uma indesejável corrida no sentido de criar recursos desta natureza sem rigor” e sem atender a critérios mínimos, além disso, alegou-se não dispor o MEC de dados estatísticos consistentes sobre o ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999a, p. 31).

Tendo em vista as dificuldades de financiamento desse ensino, os municípios, obrigados legalmente a ofertarem essa modalidade de ensino, utilizaram a estratégia de repasse de parte dessa responsabilidade à sociedade civil. Afinal, os recursos do Fundef, de acordo com a Lei nº 9.424/96, seriam distribuídos na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando as matrículas da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental presencial. Outra saída, foram as matrículas em classe de aceleração.

De acordo com o artigo 1º dessa mesma lei, em cada estado e no Distrito Federal se daria a composição de um fundo da seguinte forma: 15% dos recursos provenientes da parcela estadual e municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); do Fundo de Participação dos Estados (FPE); do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e da parcela estadual do Imposto sobre Produtos Industrializados

(IPI).

Essa composição e a disponibilidade de recursos, não associada à capacidade financeira local, mas ao número de alunos, abria possibilidade de elevar a qualidade da educação nos locais de menor recurso, assim como estimulava os municípios a levarem para a escola crianças que antes não a frequentavam (MENDES, 2001).

Além disso, o governo federal fixou um valor mínimo anual a ser gasto por aluno, que seria de R\$ 300,00, no primeiro ano de vigência da lei, conforme o artigo 6º, parágrafo 4º, sendo que, nos estados onde o valor total do fundo não fosse suficiente, a União entraria com uma complementação de recursos, de modo a assegurar um padrão mínimo de ensino em todo o país.

Para Saviani,

se essas medidas tinham o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos tendo em vista o financiamento do ensino fundamental, elas se limitaram, no entanto, a regular a aplicação de recursos já vinculados, não provendo novas fontes de recursos e, além disso, reduzindo a participação financeira da União através da Emenda ao artigo 60 das disposições Constitucionais Transitórias. Como resultado, o custo mínimo por aluno foi fixado em R\$ 300,00 (trezentos reais), cifra irrisória comparada com os valores praticados pelos países que lograram generalizar o acesso e a permanência no ensino fundamental. Trata-se, assim, de um patamar que consagra o estado de miséria da educação nacional, evidenciando a precária vontade política do governo no enfrentamento dessa questão (2011, p. 83).

Além disso, o Fundef tentou resolver o problema salarial e de formação dos professores estabelecendo, no artigo 7º, que 60% dos recursos do fundo deveriam ser usados, por cada estado e cada município, para pagamento de salários de professores em efetivo exercício em sala de aula. Considerando o contingente de docentes com baixa qualificação, estabeleceu-se que nos primeiros cinco anos de vigência do fundo, essa porcentagem poderia ser aplicada, alternativamente, na capacitação de “professores leigos”.

Mendes (2001) destaca, como ponto fraco do Fundef, sua vulnerabilidade à fraude, dada a possibilidade de inflar o número de matrículas com objetivo de receber mais recursos. Segundo o autor, os conselhos municipais e estaduais de fiscalização, formados por professores, pais de alunos e dirigentes de entidades públicas e sindicais da área de Educação, foram instituídos para coibir essas ações.

É importante ressaltar que a própria lei do fundo, em seu artigo 4º, estabelecia o acompanhamento e controle social por parte dos conselhos, os chamados “Conselhos

Gestores do Fundão”. Segundo Mendes (2001, p. 5), eles deveriam supervisionar o uso dos recursos, assim como os dados enviados por “municípios e estados para o Censo Escolar, levantamento anual feito pelo Ministério da Educação com vistas a avaliar o Ensino Fundamental e obter dados relativos às matrículas para definir a distribuição dos recursos do Fundef”. Há que se registrar, no entanto, a pouca eficácia desses conselhos, conforme pesquisa de Matos (2001) e Azevedo (2002).

O estado de Minas Gerais foi um dos acusados de “engrossar” o número de matrícula, incluindo as específicas de EJA, vedadas por lei. Percebe-se, portanto, que esta foi relegada à periferia dos debates educacionais e excluída de uma ação importante que definia os rumos da educação.

A política de financiamento, implantada a partir do Fundef, acabou inviabilizando, em diversos municípios, programas de EJA, assim como de Educação Infantil e Educação Especial. Segundo Oliveira, passou-se a dispor apenas de 40% de seu orçamento “para fazer frente à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil e da educação de jovens e adultos” (1999b, p. 34).

A nova legislação definiu os caminhos que seriam seguidos para o cumprimento da universalização do Ensino Fundamental por meio da descentralização das ações, via municipalização do ensino. Assim, governadores e prefeitos acusavam perda de receita dos estados e municípios. O processo foi considerado como confisco de recursos.

Oliveira também destaca o caráter indutor do fundo quanto à municipalização:

Constata-se que essa legislação induz claramente à municipalização. A criação do fundo trouxe como consequência a possibilidade do Município “ganhar” ou “perder” parte de seu próprio orçamento. Assim, premiado pela escassez de recursos, provocada pela recessão e agravada pelo FEF – Fundo de Estabilidade Fiscal e pela Lei Kandir, a possibilidade de não perder recursos torna-se algo desejável. Cresceram também os artifícios de não burlar a lei, pela criação de alunos e funcionários “fantasmas”, a fim de ter acesso a recursos do Fundo, tal qual denúncias divulgadas pela imprensa (1999b, p. 32).

Mendes (2001), no entanto, aponta a importância do Fundef, ao observar que à medida que se intensificou o processo de municipalização, ocorreu, também, melhoria na qualidade do ensino. Esta foi representada pela elevação da taxa de aprovação, aumento do número de professores com curso superior, redução da taxa de abandono e redução das desigualdades das estatísticas de educação entre os municípios.

A prioridade da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso consistia em incentivar a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e melhorar a

qualidade do atendimento escolar, fornecendo estímulos e instrumentos aos estados e municípios para que eles pudessem desempenhar suas tarefas. Porém, sem o complemento da União isso se tornou inviável. No conjunto das medidas, houve alguns silenciamentos quanto a temas atinentes ao dever do Estado, como: a educação das crianças pequenas, dos jovens e adultos e dos portadores de necessidades especiais, entre outros. “É como se somente a educação escolar no sentido mais estrito dissesse respeito ao Ministério da Educação que, antes da posse, se concebe como um ministério do ensino fundamental, médio e superior” (VIEIRA, S., 2000, p. 183). A EJA, nesse contexto, situava-se no projeto de educação complementar.

Concordando com Sofia Vieira (2000), é possível afirmar que o país, naquela conjuntura, optou por enfatizar uma das linhas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, deixando a EJA entregue à própria sorte. Aos jovens marginalizados pelo sistema educativo restou a alternativa de programas de aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental, os quais têm se revelado de reduzida expressão face ao contingente de excluídos.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, o principal líder do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito presidente da república. Em linhas gerais, no que se refere às questões de fundo, orientações do governo FHC foram mantidas, frustrando expectativas dos educadores. No entanto, novas medidas foram tomadas, alterando determinados aspectos da regulamentação da LDB. O Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que representou um significativo avanço em relação ao fundo anterior, principalmente quanto à Educação de Jovens e Adultos.

Em 2006, no final do primeiro mandato do governo Lula, ocorreu a aprovação, em 19 de dezembro, da Emenda Constitucional nº 53, que substituiu o Fundef pelo Fundeb, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 29 de dezembro de 2006. Este passou a incluir além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA, abrangendo os meios urbano e rural, além das modalidades de Educação Especial, indígena e quilombola, assim como a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

A distribuição do recurso passou a ter como base o número de alunos da educação básica (creche, pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, observa-se a seguinte escala de inclusão: alunos do Ensino Fundamental regular e especial (100% a partir do 1º ano); alunos da Educação

Infantil, Ensino Médio e EJA (33,33% no 1º ano, 66,66% no 2º ano e 100% a partir do 3º ano). Constata-se que existiam três travas, visto que a EJA foi entrando no cálculo aos poucos; com um percentual de 0,7; além disso, o número de matrículas se restringia a 15% não sendo permitido ultrapassar esse número.

Vale lembrar que em cada esfera (estadual ou municipal) deveriam ser considerados os alunos da educação básica que fossem sua prioridade. Além disso, ficou definido um mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica e o restante em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

Ocorria, então, “um importante avanço representado, por um lado, pela ampliação do âmbito de incidência e, por outro lado, por um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo” (SAVIANI, 2011, p. 83).

Os recursos continuaram concentrados na União, redistribuídos por meio do Fundeb e do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), de forma que o governo estabeleceu um valor mínimo por aluno. Para ampliar o compromisso da União com o financiamento da educação básica, incluiu-se um dispositivo na Medida Provisória nº 339, vedando ao governo federal utilizar o salário-educação para suprir a sua parte na composição do fundo, diferentemente do que ocorria no governo anterior.

De acordo com o artigo 3º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundeb, os fundos, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, passaram a ser compostos por 20% das seguintes fontes de receita:

I - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;

II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;

III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;

V - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;

VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM e prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;

VIII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal e prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989; e

IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

§ 1º Inclui-se na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos do caput deste artigo o montante de recursos financeiros transferidos pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, conforme disposto na Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996.

§ 2º Além dos recursos mencionados nos incisos do caput e no § 1º deste artigo, os Fundos contarão com a complementação da União, nos termos da Seção II deste Capítulo (BRASIL, 2007b).

Conforme o artigo 3º, § 1º, do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007a), a destinação de recursos para EJA deveria observar o limite de até 15% dos recursos dos fundos de cada Estado e do Distrito Federal. Carvalho explica que

A alegação do governo para a inclusão deste teto no FUNDEB consistia em afirmar que, devido à demanda reprimida, havia um receio de que aumentasse consideravelmente as matrículas nessa modalidade, que representavam na época cerca de 9% do total da educação básica. Esse provável crescimento acelerado nas matrículas da EJA sobrecarregaria os recursos totais do fundo, com a consequente queda em seu custo-aluno anual (2012, p. 8).

A ampliação dos recursos, segundo Saviani, apesar de permitir atender a um número maior de alunos, continuou em condições precárias, ou seja, “com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios” (2011, p. 86).

Pode-se afirmar, portanto, que durante o governo Lula os investimentos federais para EJA cresceram. Houve um avanço em relação à retomada do papel da União na indução de políticas públicas para essa modalidade de ensino. No entanto, em virtude desses recursos financeiros serem insuficientes, ela permaneceu com uma taxa elevada

de evasão, carecendo de políticas públicas que respeitassem a especificidade do público para qual se destina, além de profissionais qualificados e infraestrutura adequada.

1.3 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um apêndice nas políticas

De acordo com Paiva (1973), a primeira Constituição Brasileira, de 1824, decretou que a educação deveria ser ofertada de forma gratuita, no ensino primário, para todos os cidadãos. Mas, com a descentralização do ensino, por meio do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade quanto à instrução primária foi repassada às províncias, o que fez com que ela fosse desenvolvida desigualmente em todo o país. A partir de 1870, preocupações referentes à educação elementar se multiplicaram, no entanto, exerceram um papel de pequena importância nas lutas políticas que precederam à Proclamação da República.

Cabe ressaltar que a Constituição de 1824 assegurava instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas que a cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Assim, os cursos noturnos para adultos analfabetos, criados pelo Decreto nº 7.031 de setembro de 1878, nas escolas públicas do município da corte, se destinavam ao sexo masculino.

Em 1881, foi aprovada a Lei Saraiva (Lei n. 3.029/1881), que excluía os analfabetos da participação política, conseqüentemente, do direito ao voto (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PIAUÍ, 2015). Segundo Paiva (1973), essa ação visava difundir o ensino elementar, auxiliando na mudança na composição do bloco de poder. Mas os objetivos não foram alcançados, aliás, reforçaram o preconceito, visto que no momento em que se passou a valorizar a instrução nesse contexto, o analfabeto passou a ser rotulado como incapaz e culpado pelo atraso do país. Passou, desse modo, a ser visto como um mal nacional, uma vergonha para o país, que pleiteava se situar entre as nações cultas. O censo de 1890 revelou a existência de 85,2% de pessoas analfabetas na população maior de cinco anos, e em 1990 essa taxa foi de 75,7% (FERNANDES, 2002).

A primeira constituição republicana, de 1891,

retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º), dando continuidade ao que de certo modo, já estava posto na Lei n. 3.029/1881 do Conselheiro Saraiva (BRASIL, 2000, p.14).

Assim, no início da república, as ações relativas ao combate ao analfabetismo se

limitaram a cursos noturnos de instrução primária em estabelecimentos públicos, que, de modo geral, se tratavam de “iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas” (BRASIL, 2000, p. 15).

Nos anos de 1920, no governo de Artur Bernardes, movimentos civis e oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo. Nesse sentido, o Decreto nº 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, Lei Rocha Vaz, estabeleceu o concurso da União para difusão do ensino primário, e seu art. 27 estabelecia a criação de escolas noturnas para adultos.

Somente a partir de 1930 teve início, efetivamente, ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. No entanto, representando mudança efetiva, o marco foi a Constituição de 1934, que estabeleceu a exigência de elaboração de um Plano Nacional da Educação. Esta reconheceu, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos, estendendo o ensino primário aos adultos como seu componente e como dever do Estado. Nesse sentido, o parágrafo único do artigo 150 diz:

O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934).

No entanto, Machado reitera que a obrigatoriedade se atribui “à responsabilidade do indivíduo e não à do Estado na garantia da oferta, o que é ainda reforçado pelo condicionante às matrículas que justifica em toda medida a não garantia de oferta de educação para todos” (2010, p. 248).

A Constituição do Estado Novo⁴, implantado em 1937, apresenta uma redação diferente em relação a essa questão, reduzindo o direito à educação ao considerar que o ensino seria obrigatório e gratuito, mas sem excluir “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”, determinando assim que seria exigida na matrícula, “aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (BRASIL, 1937).

O Estado Novo introduziu, ainda, a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos de criar escolas de aprendizagem, bem como a centralização da educação. Nesse sentido, a partir dos anos de 1940 surgiu o “Sistema S”, que cumpre um papel importante na oferta de cursos profissionalizantes em todo o Brasil, nas respectivas áreas de atuação: indústria, comércio, agropecuária, entre outras.

A primeira desenvolvida foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, seguida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), quatro anos depois. Embora sejam privadas, são mantidas por contribuições estipuladas pela Constituição Federal de 1988.

Atualmente o “Sistema S” é formado pelas seguintes entidades: Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942); Sesi – Serviço Social da Indústria(1942) Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946); Sesc – Serviço Social do Comércio (1946); Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (1972); Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (1991); Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (1993); Sest – Serviço Social do Transporte (1993) e SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (1998).

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, cuja finalidade era a de ampliar e melhorar o sistema escolar primário de todo país. Em seguida, com o Decreto nº 6.785 de 14 de agosto de 1944, definiu-se o aporte de recursos federais à composição desse fundo. A partir destes deveria ser realizado “um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111), haja vista o censo de 1940 ter indicado a existência de uma taxa de 55% de analfabetos entre a população de 18 anos ou mais.

⁴ O período autoritário no Brasil perdurou de 1937 a 1945, instaurado através de um golpe de Estado, que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo. Teve o apoio das forças armadas e de lideranças políticas. De acordo com Skidmore (1976), nesse momento os ideais de bem-estar social e nacionalismo econômico foram perseguidos sob a tutela autoritária.

No âmbito das ações desencadeadas, em 1945 foi estabelecido que 25% “dos recursos de cada auxílio deveria ser aplicado em um plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos” (SILVA, 2015, p. 5). A criação da Unesco, nesse ano, influenciou as ações para EJA.

Em janeiro de 1946, através do Decreto nº 8.529, entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Primário, que estabelecia as condições de organização do ensino elementar com duração de dois anos e disciplinas obrigatórias. Dessa forma, o ensino primário supletivo deveria atender aos mesmos princípios indicados no artigo que trata do ensino primário fundamental, no sentido de alcançar melhor ajustamento social de adolescentes e adultos (BRASIL, 1946).

Posteriormente, foram surgindo campanhas de alfabetização de jovens e adultos, entre as quais podemos citar: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB; sistema rádio educativo criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo federal (1961); Centros Populares de Cultura – CPC (1963); Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL (PAIVA, 1973). Tratava-se de campanhas em que prevalecia a ausência de políticas públicas efetivas, voltadas especificamente para educação de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, reconheceu a educação como direito de todos, assegurando o ensino primário obrigatório a partir dos sete anos de idade, e para aqueles que iniciassem os estudos após essa fase poderiam ser formadas classes de aceleração ou cursos supletivos. Ainda nesse período, em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, ainda no governo de João Goulart.

Todavia, com a instauração do regime militar (1964-1985), os movimentos sociais e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos por órgãos do governo federal. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com princípios opostos aos de Paulo Freire. Sua criação se deu através da Lei 5.379/67, com objetivo de erradicar o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão de obra para atender aos interesses capitalistas, além de propiciar educação continuada a adolescentes e adultos. O Mobral foi extinto em 1985, durante o governo José Sarney.

A Constituição de 1967, aprovada no governo de Humberto Castelo Branco, manteve a educação como direitos de todos e estendeu, pela primeira vez, a

obrigatoriedade até os 14 anos. “Esta mesma Constituição que retira o vínculo constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 70” (BRASIL, 2000, p. 20).

Em 1988, uma nova constituição foi promulgada, assegurando o direito à educação fundamental, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa lei preconiza, ainda, que isso ocorra sem distinção de raça, cor, gênero ou idade.

Após sua aprovação, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), na Tailândia. Os resultados desse evento foram sintetizados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual estabelece o compromisso de satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem (Neba) de todas as crianças, jovens e adultos (VIEIRA, M., 2000). No que se refere ao analfabetismo, o artigo 60, da Constituição Federal estabeleceu a orientação de reservar 50% dos recursos vinculados à educação, num período de 10 anos, para a eliminação desse problema e para a universalização do Ensino Fundamental.

Entre outros objetivos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabelecia, até o ano 2000, a redução do percentual de analfabetismo adulto para a metade dos níveis existentes. Contudo, a ela priorizou o Ensino Fundamental para crianças, e as políticas do país se orientaram prioritariamente para ações junto à faixa de escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos (VIEIRA, M., 2000). Assim, é importante destacar que apesar do lema “educação para todos”, o foco estava nas crianças dentro desse parâmetro e não exatamente em todos.

Os anos de 1990 foram marcados por uma concepção produtivista nas políticas educacionais. Essa visão, denominada de acumulação (ou teoria) do capital humano, concebe a educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Essa noção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais, visto que baseadas em relações custo-benefício recomendam priorizar a educação de crianças e jovens em idade apropriada, deixando de lado a educação de jovens e adultos.

Nesse período, a EJA perdeu força como política pública, diminuindo sua participação nas ações governamentais, sob o argumento de que o analfabetismo seria resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada. Esse processo teve início no governo Collor e acentuou-se durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Saviani (1998), a partir da posse de Fernando Collor, em março de 1990, tinha-se como prioridade inserir o Brasil no quadro do mercado globalizado, comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas, de modo geral e, especificamente, a política educacional.

Merece nota o discurso de Goldemberg, então ministro da educação em 1991. Segundo este, o adulto analfabeto já encontrara seu lugar na sociedade, o qual podia até não ser o ideal, mas funcionava como espaço de profissões que não exigiam alfabetização, como a de pedreiro ou lixeiro. Para ele, alfabetizar esse sujeito não mudaria muito sua posição na sociedade, isso poderia até “perturbar” o governo (VIEIRA, M., 2000).

Beisegel (1996), contrário a essa argumentação, assinala que a referência para a avaliação da validade da educação do jovem e adulto analfabeto não deve ser o mercado, o trabalho ou a economia, mas as exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Tal perspectiva não descarta a consciência das questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia, mas se expressa em expectativas e necessidades de participação na vida coletiva.

De acordo com Sofia Vieira (2000), no campo educacional, o governo Collor não trouxe um quadro político novo. Nele foi proposto o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o qual envolvia praticamente todas as áreas de atuação do ministério, exceto o Ensino Superior. Tratava-se, na realidade, de um documento orientador da política educacional do governo, que se apresentava na perspectiva do cumprimento de preceitos constitucionais de universalização do Ensino Fundamental e de eliminação do analfabetismo. Collor tinha como meta “reduzir em setenta por cento o contingente de analfabetos no país” (VIEIRA, S., 2000, p. 94). O PNAC apresentava potencial para guiar a política educacional do governo, ainda que não apresentasse alternativas inovadoras para enfrentar os problemas.

Contudo, o projeto ficou à mercê dos fatos que motivaram a crise, que culminaram com um processo de impugnação de mandato (impeachment) do presidente. A crise foi explicitada na articulação nacional para o afastamento do presidente do cargo, o que culminou com a sua saída definitiva (VIEIRA, S., 2000). De acordo com Sofia Vieira (2000), a interpretação feita por alguns autores refere-se ao governo Collor como um período marcado por ações tópicas e, às vezes, limitadas a anúncios de planos e programas que foram efetivados parcialmente ou que nunca saíram do papel.

De fato, para educação brasileira, essa fase passou em “brancas nuvens”, o que

significou paralisia da máquina federal, por diversos motivos. Além disso, tratou-se de um governo que, em relação à educação, não governou e não deixou claro o seu papel, caracterizando-se por muito discurso e pouca ação (VIEIRA, S., 2000).

Ao final de 1992, Itamar Franco assumiu a presidência da república. Seu governo foi marcado por certa continuidade em relação ao anterior, mas no campo educacional sua política centrou-se, especialmente, no ensino de crianças pequenas e valorização do professor. De acordo com Fernandes, para a educação “o governo Itamar significaria, sobretudo, um período cujos principais momentos se configuram em torno de processos de mobilização” (2002, p. 116). A autora destaca que as políticas adotadas nesse governo vão de encontro às tendências mundiais de globalização, ficando as políticas sociais e, conseqüentemente, as educacionais, subordinadas à lógica das exigências do mercado internacional.

Destaca-se a criação do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), que incorporava os princípios estabelecidos na Conferência Mundial, realizada em Jomtien na Tailândia, que compreendia a educação fundamental para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade dita apropriada. O plano também respondia ao dispositivo constitucional, que determinava “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” em 10 anos (BRASIL, 1993, p. 14).

Nesse período, foi realizada a Conferência Nacional de Educação Para Todos (1994) e o Plano Decenal, sendo configurados como momentos de escuta à sociedade e, também, de se apontar um horizonte futuro para a educação brasileira. Com o encerramento desse evento, estava concluído o “Acordo Nacional de Educação para Todos”, que se transformaria no “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”, assinado no final de 1994. Tal processo se desdobraria em planos educacionais elaborados por estados e municípios. No mesmo ano, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente. Assim, “Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, ideias e planos para o futuro. Tudo está sempre começando outra vez”, é a avaliação de Sofia Vieira (2000, p. 133), sobre esse momento histórico.

No governo FHC explicita-se um projeto político que guarda sintonia com o estabelecido pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Destacam-se as alterações do capítulo da educação, na Constituição Federal, através da Emenda nº14/96.

A partir desta, quanto à EJA, houve um retrocesso no que diz respeito aos

direitos educacionais previstos constitucionalmente, visto que o artigo 208 foi modificado, retirando-se a obrigatoriedade e mantendo-se a gratuidade (OLIVEIRA, 1999b).

De acordo com Fernandes (2002), a aprovação dessa emenda implicou na supressão, artigo 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, do compromisso com a erradicação do analfabetismo no prazo de 10 anos. Reduziu-se, também, o percentual de 50% para 30% dos recursos a que se refere o artigo 212, destinados à erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. Com isso, a União passou a assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório sem arcar com a sua manutenção.

A aprovação da LDB 9.394/96 foi uma das mudanças mais importantes da década de 1990. Há que se registrar a Lei 9.424/96, que disciplinava os gastos da União, estados e municípios em educação. A partir disso, a municipalização ganhou força e aprofundou-se, o que implicou na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Conforme Machado (2009), o governo FHC foi contraditório, sancionou a LDB, mas apresentou veto à lei do fundo, fator que atingiu diretamente a EJA. A restrição de gastos fez com que vários municípios brasileiros reduzissem a oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do Fundef, porém sem adaptação pedagógica que respeitasse as especificidades desse público.

Outro destaque, na contramão da garantia da educação para jovens e adultos, foi a criação, em 1996, do Programa Alfabetização Solidária (PAS)⁵, concebido pelo Conselho da ONG Comunidade Solidária, vinculada à Casa Civil da presidência da república, com vistas a desenvolver ações sociais de combate à pobreza. Seu desenvolvimento se dava através da parceria entre os poderes públicos, federal e municipal, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

Os recursos financeiros para o custo do aluno no PAS eram compartilhados entre governo federal e as empresas, que podiam selecionar os municípios a serem apoiados. O MEC contribuía com 50% do custo-aluno no PAS e, nos municípios com IDH (Índice de

⁵ Lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal-RN, em setembro de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha (MACHADO, 2009, p. 20).

Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5 e que não fossem “adotados” por parceiros privados, o governo assumia o custo do projeto. Pode-se dizer que o PAS simboliza a consolidação da tendência à descentralização, tendo por objetivo empreender ações sociais de combate a situações de extrema pobreza (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

O programa tinha como prioridade levar a alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo. Em 1997, priorizaram-se os situados nas regiões Norte e Nordeste (com taxas superiores a 55%), pautando-se em cinco vertentes: “a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca de parcerias e incentivo a elas, a avaliação permanente e a mobilização da juventude” (MACHADO, 2009, p. 21). Em 1999, o programa atingiu os grandes centros urbanos e em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

Com o tempo, o PAS modificou seus propósitos, passando de um programa de combate ao analfabetismo a fomentador da rede de EJA, o que despertou dúvidas a respeito da sua eficácia e desta última como modalidade de ensino, conforme previsto na LDB 9394/96. Como resultado disso, houve uma demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA (constituídos a partir de 1996 e organizados nos estados) ao Conselho Nacional da Educação (CNE) quanto à explicitação do novo sentido atribuído à EJA, desencadeando a realização de audiências públicas, que resultaram no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual trata das Diretrizes Curriculares para EJA (MACHADO, 2009).

No parecer, ficou definida como uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, com perfil próprio. Isso fica evidente no artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que explicita:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I – quanto a equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as

práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

O Plano Nacional de Educação (PNE) também reforça essa concepção de EJA, fixando 26 metas. Porém, a realização destas foi prejudicada, pois o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou, na aprovação final da lei, aquelas que se referiam ao financiamento, que garantiria ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento na educação.

Esses vetos não foram retirados pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva; portanto, encontra-se limitada à análise das condições objetivas de interferência do PNE nas políticas implementadas tanto pela União como pelos Estados e municípios, desde sua aprovação. Uma evidência da pouca relevância dessa lei para o andamento das ações em educação é o fato de se chegar ao ano de 2009 com apenas sete Estados tendo aprovado seus planos nas respectivas assembleias legislativas, quando o PNE previa o prazo de um ano para que todos o fizessem (MACHADO, 2009, p. 22).

O investimento voltado para a EJA, durante o governo FHC, em termos oficiais, se deu através do PAS. Essa realidade somente foi alterada com a criação do Programa Recomeço⁶.

Art. 2º - O Programa se trata da transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas da educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino.

Art. 4º - [...]

I – O montante de recursos a ser transferido aos Estados e Municípios, no exercício de 2001, será calculado multiplicando-se o valor de R\$230,00 (duzentos e trinta reais) por aluno/ano, pelo total de matrículas nos cursos da modalidade “supletivo presencial com avaliação no processo” da respectiva rede de ensino, tendo por base o censo escolar realizado pelo Ministério da Educação – MEC no ano anterior ao das transferências;

[...]

b) aos demais Estados e Municípios, situados em microrregiões com IDH menor ou igual a 0,500 ou que estejam individualmente nesta mesma condição, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD – 1998), será transferido o correspondente a 9/12 do montante de recursos, calculado na forma do inciso I deste artigo (BRASIL, 2001 apud MACHADO, 2009, p. 23).

⁶ Programa Supletivo, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, cujo objetivo era contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade dos bolsões de pobreza do país.

Esse repasse de recursos sofreu mudanças em 2003, com o Programa Fazendo Escola, sendo este de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Ele se inicia com a Resolução CD/FNDE/05, de 2 de abril de 2003, e foi desenvolvido, por meio da transferência, em caráter suplementar, de recursos administrativos pelo FNDE. Em essência o programa não sofreu alterações, mas a sua cobertura sim, quando se deixou de distinguir estados e municípios por Índice de Desenvolvimento Humano, universalizando o apoio, inclusive ao Programa Brasil Alfabetizado⁷ (PBA) (MACHADO, 2009).

De acordo com Rummert e Ventura (2007), a transferência dos recursos do programa era conforme o informado no censo escolar do ano anterior, sendo que o valor aplicado anualmente era no máximo R\$250,00⁸ por aluno. Eles poderiam ser utilizados para contratação/remuneração e formação continuada de docentes, aquisição/impressão de material didático, fornecimento de material escolar e compra de gêneros alimentícios para os alunos.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) substituiu a ação quase exclusiva do PAS do governo anterior. De acordo Rummert e Ventura (2007), baseando-se em dados fornecidos pelo Ministério da Educação, o período estipulado para a alfabetização era de oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas.

O lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado, com a apresentação de uma proposta nos moldes de campanha, desvinculada da educação básica, não superando o viés das ações anteriores, deixou os educadores progressistas perplexos pela recorrência do equívoco (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

Questionava-se o caráter de campanha do Programa Brasil Alfabetizado, haja vista a história de iniciativas fracassadas em outros períodos. Ele foi sofrendo modificações, mas eram evidentes as semelhanças na primeira fase com o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Inicialmente, este contou com a possibilidade de apresentação de projetos através de ONGs, universidades e movimentos sindicais e populares. Esse viés de

⁷ O Programa Brasil Alfabetizado teve início em 2003, com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, além de contribuir com a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização desse público, apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal.

⁸ Nos quatro anos de vigência, o FNDE informa que foram aplicados os seguintes montantes anuais de recursos: R\$ 412 milhões (2006); R\$ 460 milhões (2005); R\$ 420 milhões (2004); R\$ 387 milhões (2003).

destinação de recursos públicos a vários parceiros, assim como a instituições privadas, implica na redução da presença direta do Estado na área social, por conseguinte, na “ausência de compromisso com a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 36).

A partir de 2007, o recurso passou a ser enviado exclusivamente para as secretarias municipais e estaduais que apresentassem um plano plurianual de alfabetização. Dessa forma, os estados e municípios se constituíram nos parceiros do PBA. Essa medida gerou questionamentos por parte dos movimentos sociais, que atuavam na alfabetização de jovens e adultos por meio de convênios. “A opção indicada pelo governo federal a essas entidades foi a de que passassem a estabelecer parcerias no âmbito dos territórios e governos estaduais e municipais, para dar continuidade às ações de alfabetização” (MACHADO, 2009, p. 26).

Quanto ao programa, vale registrar a constatação de Rummert e Ventura:

Recebido com grande repercussão pela mídia, o Brasil Alfabetizado, como as iniciativas anteriores, foi apresentado pelos discursos dominantes como a via de solução para o analfabetismo que, no início do século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. [...] entretanto, ao final do ano de 2006, a mesma mídia, embora com menor ênfase, nos oferece informações que evidenciam a procedência da abordagem desfavorável acerca do Programa. Dados apresentados pelo IBGE/PNAD 2005 (IBGE, 2006) demonstravam o fato de que, dois anos após a implementação da nova “campanha”, e tendo sido gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3% (2007, p. 36-37).

Vale destacar que, embora essas ações tenham impacto a nível nacional, as mesmas não estão ligadas diretamente ao PMEIA, mas são importantes para compreender esse período.

Outro aspecto que considero necessário destacar é a denominação “Educação de Jovens e Adultos”, apresentada na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e sua articulação com o ensino profissional. Esta denominação, utilizada atualmente, substitui o que era chamado “Ensino Supletivo” na Lei nº 5.692/71. Essa mudança conceitual foi vista de forma positiva por profissionais da área. Para Soares, não se trata de uma mera atualização vocabular, mas de um alargamento do conceito, ao mudar a expressão ensino para educação. De acordo com o autor, enquanto “o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (2002, p. 12).

Contudo, a nova LDB confere ênfase aos exames supletivos. Para Fernandes

(2002), fazer isso é negar a vivência dos processos escolares aos jovens e adultos, podendo até estimular os que frequentam os cursos regulares a escolher essa opção e, dessa forma, atribuir mais valor aos certificados do que às aprendizagens e saberes.

Haddad (2003) afirma que a atual LDB não inclui importantes proposições, oriundas do projeto da câmara. Nesse sentido, deixa de contemplar vários elementos que possibilitariam o acesso e progressão do aluno trabalhador ao ensino básico, desconsiderando as difíceis condições de vida do aluno trabalhador e os obstáculos que enfrenta para estudar.

O artigo 1º do Decreto nº 2.208/97, regulamentador da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1997), faz referência aos objetivos gerais do ensino profissional relacionados à EJA. O nível básico é destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia:

o artigo 4º irá cuidar da educação profissional de nível básico, definindo-a como modalidade de educação não formal e de duração variável; o parágrafo 1º deste artigo obriga as instituições de educação profissional públicas ou apoiadas pelo Poder Público a oferecer cursos de nível básico a alunos de educação básica e a trabalhadores de modo geral; e o parágrafo 2º define que os concluintes dos cursos de nível básico receberão certificado de qualificação profissional (SAVIANI, 2011, p. 143).

Já o parágrafo único do artigo 39 da LDB 9.394/96 assegura que o “aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, 1996). Propugna-se que essa formação se desenvolva em articulação com o ensino regular, podendo, inclusive, ser desenvolvida no local de trabalho, sendo que os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados para prosseguimento ou conclusão de estudos.

O Decreto nº 2.208/97, que propiciou a nova institucionalidade da educação profissional, contribuiu com a desqualificação da EJA, visto que subdividiu em níveis independentes a formação profissional, sendo que o primeiro, o nível básico não está vinculado a qualquer nível de escolaridade mínima. De acordo com Rummert e Ventura (2007, p. 32) “o decreto concorreu para gerar o campo propício para a oferta de cursos aligeirados de formação profissional”, cursos estes que não contribuem para formação plena dos jovens e adultos trabalhadores.

Sobre as iniciativas do governo FHC, Saviani (2011) alerta que o cerne de sua política educacional, no que se refere à educação profissional, separou o Ensino Médio

e o Ensino Técnico, promovendo uma volta no tempo em relação à LDB de 1961,

já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo (SAVIANI, 2011, p. 144).

A lógica dessa medida comporta um conjunto de objetivos: a redução de custos via cursos de curta duração, supostamente demandados pelo mercado; o descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública como um todo; a racionalização dos recursos existentes nos centros federais de educação tecnológica e escolas técnicas federais, consideradas escolas caras; o repasse de recursos públicos para empresas privadas, com objetivo de estas assumirem a responsabilidade pela educação dos trabalhadores; fomento à iniciativa privada.

No governo Lula foi editado, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154, que revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Para Saviani:

Assim, prevê-se a “articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (artigo 2º, inciso II); e se introduz, no artigo 3º, o conceito de “itinerário formativo”, definido como “o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (artigo 3º, § 1º). Ainda o parágrafo 2º desse mesmo artigo 3º determina a articulação preferencial com os cursos de jovens e adultos consagrando-se, no artigo 4º, a articulação entre a educação profissional de nível médio com o ensino médio. Por fim, além dessa integração horizontal, estipula-se, também, a articulação vertical entre a formação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação tecnológica de graduação (artigo 6º). (2011, p. 146).

É evidente o avanço representado por este último decreto, visto que se retoma a tendência da formação integrada com vistas à superação da dualidade entre educação geral e formação profissional. Porém, essa mudança de concepção precisaria ser acompanhada por alterações na prática da política educacional, adotando-se uma política de Estado que verdadeiramente assumisse o compromisso com o financiamento educacional.

Com o Fundeb, ampliou-se a possibilidade de financiamento de programas de Educação de Jovens e Adultos. Cabe ressaltar que experiências ligadas à formação profissional são importantes, mas fazem-se necessárias ações e projetos pedagógicos capazes de atender à enorme diversidade do público que demanda essa modalidade de ensino. Assim, de acordo com Rummert e Ventura, em relação à educação profissional:

a centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, particularmente a de caráter inicial, [...], e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA (2007, p. 34).

De acordo com dados fornecidos no site do MEC (2005)⁹, o Projeto Escola de Fábrica, criado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, tinha como objetivo ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho. O público beneficiado seria de jovens de 16 a 24 anos de 17 estados do país. Os cursos tinham duração de 600 horas, divididas em 3 módulos, sendo um de 120 horas para reforço escolar do ensino básico, que segundo os organizadores serviria como estímulo à frequência; um módulo com 120 horas, para abordagem de temas transversais, como noções sobre direito do trabalho; e o terceiro de 360 horas, com 300 horas destinadas à formação profissional, sendo 60 horas reservadas para aulas práticas.

O Projovem foi implantado em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), com objetivo de atender jovens com idade entre 18 e 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, que não tivessem concluído o Ensino Fundamental e não possuíssem vínculos formais de trabalho.

A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (CARVALHO, 2012, p. 4).

Em 2008 o programa sofreu alterações, ampliou-se a faixa etária de atendimento para jovens com idade entre 18 e 29 anos, e a duração do curso foi alterada para 18 meses, expandindo, também, o atendimento para municípios com mais de 200 mil habitantes.

O Proeja foi instituído pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006¹⁰. Os cursos desse programa podem ser oferecidos das seguintes formas, todos inseridos na modalidade EJA: Educação Profissional, integrada ao Ensino Médio; Educação

⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=3266:sp-958386849>>. Acesso em: 1 mar. 2005.

¹⁰ O Proeja foi instituído primeiramente pelo Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.

Profissional, concomitante ao Ensino Médio; formação inicial e continuada ou qualificação profissional, integrada ao Ensino Fundamental; formação inicial e continuada ou qualificação profissional, concomitante ao Ensino Fundamental; formação inicial e continuada ou qualificação profissional, integrada ao Ensino Médio; formação inicial e continuada ou qualificação profissional, concomitante ao Ensino Médio.

O Decreto 5.840 prevê a expansão do programa para as redes municipais e estaduais, com possibilidade de colaboração entre esses entes públicos, na oferta de Ensino Fundamental e Médio, integrados à Educação Profissional.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

De acordo com Santos (2010), esse programa não faz parte do currículo de EJA, nem de Educação Profissional, se trata de algo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, mas que não têm possibilidade de acesso e permanência na escola regular.

Além disso, há que se destacar o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), estruturado em 1995, mas em vigor a partir de 1996. Trata-se da qualificação profissional integrada ao conjunto de ações destinadas a estimular oportunidades de geração de trabalho e renda. Oferece formação profissional, de nível básico, aos trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho.

De acordo com Rummert e Ventura as propostas relacionadas à ampliação de escolaridade dos trabalhadores estão subordinadas à lógica de reorganização do capital e têm servido para:

- 1) exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza,

- revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
- 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à situação no quadro societário;
 - 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples (2007, p. 41).

Ainda, conforme as autoras, esses programas parecem se caracterizar mais como um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender as necessidades do capital.

Enfim, essa apresentação histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, abordando o direito à educação no Brasil, seu financiamento, a sua vinculação ao Ensino Profissional nas políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula tiveram como propósito contextualizar a discussão sobre a municipalização do ensino. Portanto, a partir disso, tem-se o intuito de apontar a seguir as políticas de EJA em Minas Gerais com foco em Uberlândia.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UBERLÂNDIA

Este capítulo apresenta o município de Uberlândia, sua constituição histórica, articulada à discussão proposta a respeito da EJA. Nesse sentido, apresentam-se as políticas para essa modalidade de ensino, implantadas no estado de Minas Gerais e na cidade mencionada, desde as campanhas nacionais aos programas criados e/ou subsidiados pela prefeitura municipal desta. Destaca-se a criação dos fóruns de EJA, assim como as outras instâncias que contribuíram na luta contra o analfabetismo, no sentido de situar as condições que propiciaram a constituição do PME.A.

2.1 Uberlândia: um município com vocação para inovação

O município de Uberlândia, localizado no Triângulo Mineiro, é considerado um dos mais importantes centros regionais do estado de Minas Gerais. De acordo com o jornal *Diário do Comércio* (2015), sua história começa no período colonial em uma região denominada Sertão da Farinha Podre. Esse local era habitado por índios Caiapós, por grupos de bandeirantes e mineradores “os quais, percebendo a escassez de ouro e diamante no campo das vertentes e no interior mineiro, usavam a região como ponto de passagem rumo ao planalto central” (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2015, p. 2).

Uberlândia passou a integrar o estado de Minas Gerais em 1816, antes, no período de 1709 a 1748, pertenceu à capitania de São Paulo e, a partir de 1748, à Província de Goiás. Quando passou a pertencer a Província de Minas Gerais, visando a colonização de terras, os grupos indígenas que ali habitavam foram expulsos, e iniciou-se uma campanha de ocupação das chamadas sesmarias. O primeiro sesmeiro foi João Pereira da Rocha, que fundou a Fazenda São Francisco, marco inicial da região. Posteriormente, por volta de 1832, veio a família Carrejo, de Campo Belo, oeste de Minas. A chegada de mais famílias colonizadoras trouxe novas necessidades “que desencadearam na criação de oficinas, serrarias, olarias, engenhos de cana, entre outras instalações urbanas” (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2015, p. 2).

Em 1835, Felisberto Alves Carrejo fundou em sua fazenda a primeira escola da região, a qual atraiu moradores das proximidades, formando rapidamente uma pequena vila, que ficou conhecida como Povoado de São Sebastião da Barra. Felisberto possuía formação adquirida em colégios de missionários.

Em seguida foi criada uma capela em homenagem a Nossa Senhora do Carmo para atender os católicos da região, por solicitação de Felisberto Alves Carrejo. Inaugurada em 1853, “foi o prelúdio para o surgimento do Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha” (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2015, p. 2). Posteriormente, o arraial se tornou distrito de Uberaba com o nome reduzido de São Pedro de Uberabinha.

A história urbana da cidade tem início no dia 31 de agosto de 1888, sob sanção da Lei nº 3.643, quando ocorreu a emancipação do Distrito de Paz e Registro Civil de São Pedro de Uberabinha, que se tornou o município de São Pedro de Uberabinha. Em 1892, foi elevado ao padrão de cidade e conquistou sua primeira Câmara Municipal, tendo como presidente e agente executivo Augusto César Ferreira e Souza. Tornou-se município de Uberlândia através da Lei Estadual nº 1.126, de 19 de outubro de 1929. Esse nome é uma junção do termo latino “úbere” que significa “fértil”, e da palavra de origem inglesa “Land”, que significa “terra”, ou seja, terra fértil.

Durante os primeiros 30 anos de funcionamento do legislativo, não havia prefeitura. O presidente da câmara e os vereadores administravam o orçamento do município. Augusto César Ferreira e Souza foi o primeiro presidente da Câmara, primeiro agente executivo e deputado provincial que conseguiu, pela Lei nº 4.643, de 31 de agosto de 1.888, a emancipação político-administrativa do município. Instalada a comarca em 25 de janeiro de 1892, fez-se o primeiro orçamento e a primeira lei de instrução pública.

Desde então, Uberlândia passou por várias transformações. Sempre teve como pressuposto básico de sua história o ideário “ordem e progresso” e “a fim de concretizar tal ideal, foi forjado, na primeira metade do século XX, um discurso que buscou imprimir à cidade uma imagem de ordem e progresso, civilidade e modernidade.” (BRITO; WARPECHOWSKI, 2008, p. 19).

O projeto de desenvolver uma cidade moderna e de considerável progresso não veio do acaso, mas sim para acompanhar o progresso que a partir do final do século XIX o Brasil vinha experimentando. O país trocara a mão de obra escrava pelo trabalho livre e assalariado, a monarquia fora substituída pela república, e isso, de acordo com Brito e Warpechowski (2008), significava sinais de anseio por renovação social em todos os níveis. O país se inseria no moderno, competitivo e promissor mundo capitalista, conforme aspirava a classe dominante, com vistas à construção de uma nação moderna e civilizada. Sendo assim, diversas cidades se empenhavam para obter

visibilidade e iniciavam projetos de modernização.

A primeira experiência buscou um impacto visual, e houve a tentativa de disciplinarização do espaço urbano de Uberlândia.

E nesse ponto, o Código de Posturas foi fundamental: regulamentou as posturas, comportamentos e regras de sociabilidade. A disciplinarização e higienização do espaço urbano buscavam hierarquizar a sociedade, estabelecendo os papéis e espaços sociais, reforçando o projeto dos grupos sociais e dominantes. A cidade ideal já não suportava mendigos esmolando, animais transitando no perímetro urbano, ruas poeirentas e esburacadas, casas em mau estado de conservação, lixo e entulho nos lotes vagos, indivíduos desocupados a perambular pelos bares e nos jogos de azar, causando rubor à moral. O corpo de leis que integram o primeiro Código de Posturas da cidade começou a ser formado em 1898 e finalmente em 1903 foi promulgado (BRITO; WARPECHOWSKI, 2008, p. 28).

A existência desse código buscava garantir o funcionamento social imprimindo ares de civilidade. Porém, há indícios de que os sujeitos sociais resistiam à ordem. Vale destacar que o crescimento da cidade esteve na mesma razão do crescimento dos problemas urbanos, sociais e morais (BRITO; WARPECHOWSKI, 2008).

A paisagem urbana de Uberlândia modificou-se bastante à medida que a cidade crescia. Desde o início do século XX, o seu espaço foi organizado segundo parâmetros de ordem, progresso e monumentalidade, valores políticos e sociais da elite dominante, os quais eram reproduzidos na imagem urbana, buscando exprimir superioridade, senso de ordem e eficiência. Enfim, reproduziam uma cidade e obras à sua imagem e semelhança. As classes menos privilegiadas economicamente não eram consideradas nesse período.

Durante os anos de 1940, a cidade foi alvo de estratégias geopolíticas por parte do governo federal, destacando-se a “Marcha para o Oeste”. A “abertura de estradas, interligando a região do Triângulo Mineiro a Goiás e Mato Grosso, concorreu de certa forma, para sedimentar a posição estratégica de Uberlândia, como pólo comercial” (MACHADO, 1991, p. 40). Além disso, a construção de Brasília, na segunda metade de 1950, tornou o município um “ponto obrigatório de entrecruzamento do sul, norte e nordeste com o Centro-Oeste do País”, sendo assim “investimentos federais passam a ser canalizados para Uberlândia como forma de viabilização da integração nacional, contida no projeto desenvolvimentista” (MACHADO, 1991, p. 40).

A partir de 1947, com as eleições diretas para prefeito, iniciou-se uma disputa em torno de dois partidos, União Democrática Nacional (UDN) e Partido Social Democrático (PSD), significando uma acomodação partidária entre os grupos que

controlariam o poder local nas décadas seguintes. Em 1947, foi eleito o prefeito José Fonseca; em 1950, Tubal Vilela da Silva, do PSD; em 1954, Afrânio Rodrigues da Cunha, também do mesmo partido. De acordo com Souza (2011, p. 5), “observando o quadro sucessório de Uberlândia, a partir de 1950, a luta política situa-se na disputa das famílias tradicionais”.

De acordo com Carvalho e Alves Filho (2000), os anos de 1950 e 1960 foram de grande importância no plano econômico, político e social para o município. Nesse período, começava uma nova fase de crescimento da cidade, impulsionada pelas transformações que aconteciam no país. Com a construção da nova capital federal (Brasília) e de estradas que a interligavam a São Paulo, o município apresentou um rápido crescimento. Enfim, Uberlândia se beneficiou das políticas de interiorização do país, propostas pelo governo de Juscelino Kubitschek (SOARES, 2008).

Segundo Soares (2008), as elites da cidade tinham como preocupação acompanhar o desenvolvimento do Brasil, chegando a tentar copiar e imitar projetos arquitetônicos que a levassem a se aproximar da modernidade.

Em relação à década de 1960, a política de ocupação dos cerrados, empreendida pelo estado, gerou o desenvolvimento da cultura de grãos em terras da região, ficando a cargo de Uberlândia o armazenamento, a distribuição e a exportação de parte da safra agrícola nacional (MACHADO, 1991).

Decorrente da política de descentralização industrial do eixo São Paulo/Rio, também ocorrida nos anos de 1960, grandes complexos industriais foram transferidos para a cidade, possibilitando a criação do seu polo industrial. Conforme Machado (1991), em 1965 foi inaugurado o Distrito Industrial de Uberlândia, equipado com recursos básicos da infraestrutura para o assentamento de empresas de porte pesado, além de atraentes estímulos e incentivos fiscais concedidos pelo estado e município. A partir de então, diversas e grandes empresas foram sendo instaladas na cidade.

A partir de 1964, os governos militares encontraram apoio nos grupos políticos que estavam no poder local. A sucessão dos nomes ainda se dava em torno da origem familiar e atividade exercida por cada um. Nesse processo, as classes populares continuavam distantes do poder.

Na história política, pós 64, há um revezamento regular entre dois representantes das classes dominantes, escorados em diferenças partidárias – UDN, PSD – que apenas ocultavam objetivos políticos imediatos de satisfação de determinados interesses econômicos também imediatos e localizados. É a fase do incentivo à industrialização, do aumento do fluxo migratório e do auge da

especulação imobiliária (ALVARENGA, 1988, p. 69-70).

Nas eleições de 1966, foi eleito Renato de Freitas, do PSD; em 1969, Virgílio Galassi, da Aliança Renovadora Nacional (Arena); em 1973 Renato de Freitas retorna permanecendo até 1977. Vale destacar que este era advogado e proprietário de terras, e representava a continuidade no processo de modernização conservadora. Na década de 1970, Uberlândia passou por um crescimento acelerado da população, porém isso não afetou essa a conjuntura política. Ainda representando essa continuidade política, Virgílio Galassi vence as eleições de 1976.

Concorda-se com Silva, quando este aponta que:

um dos processo de camuflagem do mandonismo clientelista é a falsa noção de alternância no poder, o que se nota com a observação do quadro sucessório em Uberlândia, isto é, nada mais que a repetição de grupos alternando-se no poder, escamoteando o conflito de classes, e com isso, mantendo as classes populares longe do poder político (2004, p. 55).

É possível perceber que desde 1957 até o final de 1970 ocorreu a sucessão de mandatos com alternância de dois grupos políticos, permanecendo o mesmo perfil ideológico, com o poder nas mãos da elite local, que dominava o quadro político, excluindo a classe popular de qualquer poder decisório.

O PMDB, sucessor do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), teve apoio das classes populares nas eleições de 1979. A partir da década de 1980 foi traçado um novo perfil com o processo de “redemocratização”. De acordo com Souza (2011, p. 7), “fatores como instalação de partidos políticos de esquerda e a criação de associações de moradores redefiniram o cenário da política local”.

A partir de 1981 ocorreu uma modificação na estrutura do poder local, Zaire Rezende do PMDB venceu as eleições de 1982 e assumiu o cargo em um clima de ruptura com os grupos que se revezavam no poder até aquele momento. Nesse ano, foi apresentado um programa de governo, o qual contemplava as intenções dos candidatos para suas atuações públicas, caso fossem eleitos, inovação criada na campanha desse mesmo ano.

O candidato defendia que reconhecia o “direito do povo” de ser construtor de seu próprio destino, uma vez que envolveu a população na definição do seu programa. O referido documento continha demandas apresentadas pelos eleitores. Tratava-se de um momento em que a voz dos até então “excluídos do poder” era escutada.

Eleito, o prefeito Zaire Rezende criou Associações de Moradores (AM) e

organizou núcleos nos bairros periféricos para discussão de problemas do município.

Zaire Rezende identificou o autoritarismo dos governos militares como (o) produtos das mazelas sociais vividas no país. Apresentou a corrupção das ações públicas e o *mal uso* do dinheiro público como problemas decorrentes deste autoritarismo, o qual deveria ser enfrentado, pois a opinião pública insatisfeita movimentava-se pelo desejo de mudança, também em Uberlândia (SANTOS, 2006, p. 2, grifo do autor)

A partir dos debates realizados nos núcleos, criou-se a proposta de “Democracia Participativa”, a qual, segundo Alvarenga (1988), transmitia a falsa ideia de que as classes populares tinham chegado ao poder, visto que a administração permitia essa “participação” que não representava ameaça alguma à constituição do poder local. Informa, ainda, que não passavam de afirmações discursivas sem nenhum significado efetivo. Como estratégia, investiram em serviços urbanos de consumo coletivo para atingir as camadas populares ao invés de investir em obras faraônicas.

Alvarenga (1991) afirma que a democracia participativa era uma proposta de cunho social democrata, que buscava amenizar as contradições sociais e ocultar a visão de uma sociedade igualitária. Tratava-se, na sua acepção, de assegurar as condições socioeconômicas e políticas, permitindo o diálogo e a cooperação, o exercício da liberdade e do consenso, em invés da luta de classes e do conflito.

Nesse sentido, concorda-se com Souza (2006, p. 8) em que “a Administração via nessa forma de participação popular uma forma de assegurar o apoio político das classes populares em eleições futuras”. Afinal, conforme Jesus (2002, p. 6), “os avanços na gestão do prefeito Zaire Rezende foram tímidos (para não dizer insignificantes) diante da situação de desigualdade social, que se impunha sobre a maioria da população de Uberlândia”.

Nas eleições posteriores, o embate foi entre o grupo liderado por Virgílio Galassi e o de Zaire Rezende. Porém, Virgílio Galassi perdeu as eleições, e os partidos de oposição PDS, PFL, PL e PDT se uniram e criaram o Movimento Democrático Uberlandense (MDU) para a disputa eleitoral, tendo Zaire Rezende como candidato.

Para Jesus,

não há como negar, todavia, que ocorreram avanços no sentido de suscitar entre os seus habitantes o desejo de participar e opinar sobre as ações político-administrativas. Todavia, certamente, aquela administração não teria sido tão marcante se, em 1989, o ex-prefeito Virgílio Galassi (um dos maiores expoentes políticos dos setores conservadores de Uberlândia) não tivesse sido reeleito pela terceira vez, e o grupo, do qual ele era um dos maiores representantes, não tivesse permanecido à frente da administração municipal durante mais

doze anos seguidos (1989-2000). Uma análise mais atenta sobre esse processo possibilita perceber que não se trata de um mero retorno, pois a volta do grupo virgilista ao poder contou com significativas mudanças de procedimentos, comparativamente, em relação a períodos anteriores (2002, p. 6).

Paulo Ferolla (PTB) sucedeu Virgílio Galassi em 1992, permanecendo no mandato de 1993 a 1996, porém Virgílio Galassi (PPB) retorna ao poder de 1997 a 2000. Em 2000, a política participativa voltou a ser mote da campanha de Zaire Rezende, do PMDB, com o apoio do PT. Este venceu a disputa, que no primeiro turno ficou centralizada entre os candidatos das coligações em torno do PPB e do PMDB.

Para Souza (2006, p. 10), a gestão de 2001 a 2004 (Zaire Rezende) evidenciou a exclusão da participação popular no panorama do poder de decisão. “Esse cenário, marcado por muitas tensões e dificuldades, atrofiou a tentativa de implantação do Orçamento Participativo que assinalava uma divisão do poder que sempre se encontrou centralizado nas mãos das elites dirigentes do município”, demonstrando a forte tendência conservadora no espaço urbano de Uberlândia.

A gestão 2005-2008 ficou a cargo do prefeito Odelmo Leão Carneiro, do Partido Progressista (PP). Para realizar comparação, convém apresentar dados referentes ao poder na esfera estadual de Minas Gerais. Nesse sentido, segue o quadro dos governadores do estado nesse período:

QUADRO 1 – Governadores de Minas Gerais (1947-2015)

Governador	Partido	Início do mandato	Fim do mandato
Milton Campos	UDN	19 de março de 1947	31 de janeiro de 1951
Juscelino Kubitschek	PSD	31 de janeiro de 1951	31 de março de 1955
Clóvis Salgado da Gama	PSD	31 de março de 1955	31 de janeiro de 1956
José Francisco Bias Fortes	PSD	31 de janeiro de 1956	31 de janeiro de 1961
José de Magalhães Pinto	UDN	31 de janeiro de 1961	31 de janeiro de 1966
Israel Pinheiro	PSD	31 de janeiro de 1966	15 de março de 1971
Rondon Pacheco	Arena	15 de março de 1971	15 de março de 1975
Aureliano Chaves	Arena	15 de março de 1975	5 de julho de 1978
Levindo Ozanam Coelho	Arena	5 de julho de 1978	15 de março de 1979
Francelino Pereira	Arena	15 de março de 1979	15 de março de 1983
Tancredo Neves	PMDB	15 de março de 1983	14 de agosto de 1984
Hélio Garcia	PMDB	14 de agosto de 1984	15 de março de 1987
Newton Cardoso	PMDB	15 de março de 1987	15 de março de 1991
Hélio Garcia	PRS	15 de março de 1991	1º de janeiro de 1995
Eduardo Azeredo	PSDB	1º de janeiro de 1995	1º de janeiro de 1999
Itamar Franco	PMDB	1º de janeiro de 1999	1º de janeiro de 2003
Aécio Neves	PSDB	1º de janeiro de 2003	1º de janeiro de 2007
Aécio Neves	PSDB	1º de janeiro de 2007	31 de março de 2010
Antônio Anastasia	PSDB	31 de março de 2010	1º de janeiro de 2011

Antônio Anastasia	PSDB	1º de janeiro de 2011	04 de abril de 2014
Alberto Pinto Coelho Júnior	PP	04 de abril de 2014	1º de janeiro de 2015
Fernando Pimentel	PT	1º de janeiro de 2015	-----

Fonte: GOVERNO DE MINAS GERAIS (2015).

Atualmente, Uberlândia é a segunda maior cidade do estado em população e está estrategicamente localizada na região sudeste do país, que concentra 58% do PIB nacional.

A cidade é o ponto de ligação entre os maiores centros econômicos do Brasil e já alcançou a 25ª colocação no PIB Nacional, ficando à frente de 14 capitais brasileiras. Esse alto índice de desenvolvimento é resultado de uma economia diversificada e consolidada em todo o território. O agronegócio, por exemplo, é um dos segmentos de grande destaque da região (Diário do Comércio, 2015, p. 3).

A cidade se destaca, também, pelo abate de aves e suínos, por ser a maior exportadora de leite em pó do Brasil, além de sediar grandes empresas do setor atacadista.

Outro segmento impulsionado pela região são as indústrias, que prosperam em segmentos diversos e contam com um distrito industrial composto por mais de 300 empresas, 9,6 milhões de metros quadrados e uma infraestrutura preparada para atender novos empreendimentos com rede de fibra óptica, suprimento de energia dirigido, serviços de abastecimento de água e conexões logísticas inteligentes. Assim como a indústria, o comércio presencia uma acelerada e constante ascensão que levou Uberlândia ao 2º maior mercado consumidor de Minas Gerais, recebendo as maiores redes varejistas do país, franquias nacionais, multinacionais, concessionárias, supermercadistas e novos empreendimentos. A estrutura de Contact Centers instalada na cidade também é referência mundial. O setor gera mais de 9.000 empregos diretos e indiretos e atende grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros. E por falar em empreendedorismo, a cidade aposta na biotecnologia e recebe multinacionais que atuam no melhoramento genético de sementes e o Arranjo Produtivo Local (APL), colocando a cidade no radar dos maiores centros de pesquisa do setor do país. Além disso, os investimentos em bioenergia conquistam seu espaço na cidade com a instalação de usinas de produção de álcool e açúcar. Esse cenário próspero só é possível porque a cidade conta com a mão de obra qualificada de seus 654.681 habitantes. [...] A terra é fértil em oportunidades e em capital intelectual. Polo universitário, a cidade propicia uma formação superior de qualidade com 1 universidade federal e outras 20 instituições privadas de ensino superior e especialização. São mais de 50.000 mil alunos matriculados em graduações, que impulsionam a geração de empregos, com aumento de 87% nos últimos 7 anos. [...] Os hospitais de Uberlândia disponibilizam para a população estruturas com especialização em diversos tipos de atendimento [...] A cidade também dispõe de 82 unidades de atendimento, localizadas nos setores Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro da cidade (Diário do Comércio, 2015, p. 3-5).

No que diz respeito ao lazer, a cidade proporciona diversas alternativas de entretenimento, grandes festivais musicais e artísticos, paisagens naturais (rios, lagos, cachoeiras, represas), parques, zoológico, além do estádio municipal e outros. A imagem criada é de que Uberlândia evolui sem perder as tradições.

QUADRO 2 – Crescimento da população total de Uberlândia

Ano	População
1900	11.856
1920	22.956
1925	23.684
1935	37.500
1940	42.179
1950	54.984
1960	88.282
1970	124.706
1980	240.961
1991	367.061
2000	500.095
2010	604.013

Fonte: IBGE (1900, 1920, 1925, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Apesar de ser visível o crescimento da cidade, em todos os aspectos, isso não significa que não existam problemas sociais, mas estes parecem ser ignorados. É nesse contexto de contradições que a EJA recebe destaque.

Em relação à política do município, as administrações do poder executivo deste tenderam a seguir uma linha similar sempre no sentido de incentivar o progresso local, com vistas a fortalecer seu capital econômico e financeiro.

Conforme aponta Jesus,

Salta aos olhos o fato de que desde 1888 (período da emancipação política de Uberlândia) até 1982, todas as administrações que estiveram à frente do executivo municipal mantiveram características bastante semelhantes na forma de conceber a gestão pública. Governada por militares, ruralistas, farmacêutico, advogado, jornalista e empresários, independente da classe social da qual eles se originaram, a linha política seguida esteve sempre voltada para fortalecer e expandir o capital econômico e financeiro, como os setores do comércio e da indústria e a especulação imobiliária. Sendo assim, as alternâncias de poder se deram ao longo de quase cem anos,

mais em torno do nome de pessoas ou de grupos familiares do que em torno de propostas ou projetos para a cidade como um todo (2002, p.4).

Segundo Jesus, em decorrência dessa linha política, as desigualdades sociais foram sendo “dissimuladas pelo imaginário grandiloquente e ufanista”. (2002, p. 4).

2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais e Uberlândia

Registros quanto à educação em Minas Gerais na época do Império datam do ano de 1827, quando o conselheiro Bernardo Vasconcelos expôs que a província possuía 33 escolas oficiais de primeiras letras, com frequência de 1.107 alunos. Nesse mesmo período, havia 170 escolas particulares primárias, fato que demonstra a pouca influência de estabelecimentos oficiais na instrução. Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal da Província, tendo iniciado seu funcionamento em 1840, na cidade de Ouro Preto (MOURÃO, 1959, apud SOARES, 1995).

De acordo com Soares (1995), Mourão localizou nas Leis e Regulamentos do Ensino em Minas a existência de um Decreto Imperial de junho de 1832, que permitia a criação de um colégio para índios no território da província, o qual seria destinado a índios com mais de cinco anos de idade e adultos “susceptíveis de instrução”. Porém, “esse intento não teve execução, ficando apenas registrado na legislação.” (SOARES, 1995, p. 21).

No que tange às primeiras iniciativas voltadas para instrução popular, estas surgiram nas províncias na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, Mourão (1959 apud SOARES) destaca:

Na província de Minas foram registradas iniciativas de fundação de associações para animar e difundir a instrução, como a criação em Ouro Preto da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, em 1872, e no ano seguinte, em Lavras, a criação da Associação Propagadora da Instrução que mantinha um curso noturno para adultos (1995, p.23-24)

Em 1879, estabeleceu-se que o governo pudesse criar, para o ensino primário de adultos, escolas noturnas e dominicais nas cidades mais populosas (MOACYR, 1939). Para consecução desse objetivo, segundo Soares, passou-se a preconizar a expansão das escolas normais.

No Município da Corte, a reforma Leôncio de Carvalho, que veio a ser transformada em lei por decreto em 1879, considerava obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos.

Essa lei preconizou a criação de escolas normais para evitar a improvisação de professores, incentivando o Governo Central a auxiliar o surgimento das mesmas nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. A partir daí foram criadas novas escolas normais na Província de Minas (1995, p. 26).

Paiva (1987) considera a educação de adultos nesse período precária e irregular. Segundo a autora, as escolas noturnas foram sendo criadas sem que fosse levado em consideração o aspecto instrumental da educação. Além disso, não havia preocupação também com as reais necessidades dos adultos, valorizando apenas a educação em si, de modo geral, sem considerar a especificidade destes.

No fim do Império, a situação da instrução no Brasil permanecia bastante precária, uma vez que o número de analfabetos era alarmante. Com relação à instrução pública, ocorreram poucas alterações nos primeiros anos da República. Com a Lei Saraiva, houve restrição ao voto do analfabeto, tendo sido incorporada pela Constituição de 1891, a qual tinha como objetivo levar a propagação da instrução popular para que a composição do bloco do poder pudesse ser alterada. Prosseguia a estruturação da instrução regular, enquanto que as escolas para adultos criadas eram inapropriadas.

De acordo com Nogueira (2009), no ano de 1913 havia na capital do estado uma escola noturna isolada para atender exclusivamente ao público feminino adulto. Ela funcionou durante o período de 1913 a 1917, nas dependências do seu 3º grupo escolar.

Segundo a autora (Nogueira, 2009), o primeiro grupo escolar noturno do estado de Minas Gerais foi denominado Grupo Escolar Assis das Chagas, criado no final do governo de Delfim Moreira, em 1917, pelo Decreto nº 4.726, com o objetivo de atender os operários da capital. Esse ensino funcionava seguindo as normas estabelecidas pelo Decreto nº 4.930, de 6 de fevereiro de 1918. Este também aprovou o programa de ensino primário do estado.

No governo seguinte de Artur Bernardes foi sancionada a Lei nº 800, de 27 de setembro de 1920, contendo severos dispositivos para obrigar a instrução primária. O artigo 33 portava aos pais, tutores e responsáveis por menores, entre 7 e 14 anos, a obrigatoriedade de fazê-los freqüentar a escola, no caso de residir a menos de 3 quilômetros. Para os infratores era prevista multa ou prisão por três dias. O dever da instrução se estendia ainda aos maiores de 14 anos, aos empregadores e aos funcionários públicos (SOARES, 1995, p. 37).

Até 1930 foram criados os seguintes grupos escolares noturnos em Minas Gerais: em Juiz de Fora, o Grupo Escolar Noturno “Estevam de Oliveira”, pelo Decreto nº 7.098, de 21 de dezembro de 1926; em Belo Horizonte, as escolas noturnas da Rua

Pouso Alegre foram transformadas em Grupo Escolar Noturno “Diogo de Vasconcelos” pelo Decreto nº 9.356, de 5 de fevereiro de 1930; e, em Cataguases, as escolas noturnas foram transformadas em Grupo Escolar “Professor Quaresma” pelo Decreto nº 9.633, de 16 de agosto de 1930.

Em Uberlândia, o governo do agente executivo Eduardo Márquez, através da Lei Municipal nº 278, de 7 de março de 1923, promoveu mudanças no ensino municipal incluindo a criação de uma escola noturna para alunos/trabalhadores do sexo masculino maiores de 16 anos. “Fora convidada a Professora Alice Paes para atuar nesta nova modalidade de ensino municipal” (VIEIRA, 2009, p. 180).

De acordo com Vieira (2009), o governo reconheceu nessa docente, mediante sua trajetória profissional, ela também teria o perfil desejado para enfrentar com êxito o desafio no ensino primário de jovens e adultos na cidade. Sendo assim, iniciou seu trabalho em 11 de janeiro de 1924, com um público estimado de no mínimo 30 alunos matriculados e 20 de frequência diária em uma turma, conforme o estabelecido nos artigos 1º e 2º da Lei nº 278, de 7 de março de 1923.

Vieira (2009, p. 147) afirma que a frequência deles foi diminuindo, e em 31 de outubro de 1924, em sua última visita, tendo o inspetor constatado a baixa frequência dos discentes em três meses consecutivos, declarou suprimida a Escola Noturna Municipal, a partir daquele de 1º de novembro de 1924.

Em 1925, a Câmara Municipal de Uberabinha convidou o professor Jerônimo Arantes para dirigir o ensino noturno para alunos maiores de 16 anos. Ele aceitou o convite, e os trabalhos foram iniciados. Assumiu o cargo de janeiro de 1925 a março de 1927. A população apresentou reivindicações e pleiteou alterações no limite estabelecido por lei sobre a idade mínima de 16 anos, bem como uma melhor delimitação do horário entre o comercial e o de aulas, visto que esses fatores justapunham entre o funcionamento do comércio e o início das aulas (VIEIRA, 2009).

O pedido referente ao limite de idade foi atendido. Criou-se, assim, mais uma classe de ensino noturno para alunos entre 12 e 15 anos. No mês de junho daquele ano registrou-se 36 matriculados. Além disso, foram mantidos discentes com mais de 16 anos, sendo que nesse mesmo período havia 51 matriculados.

De acordo com Vieira (2009), o professor atuou com competência intelectual e técnica, satisfazendo suas próprias expectativas, assim como dos alunos e responsáveis hierárquicos superiores. Não havia reclamações por nenhuma dessas partes, de forma que a frequência atingia a 100% na maioria das vezes.

Posteriormente, foram surgindo outras escolas noturnas. O quadro a seguir mostra as escolas e grupos escolares que funcionavam no período noturno em Uberlândia de 1937 a 1957:

QUADRO 3 – Escolas e grupos escolares noturnos em Uberlândia (1937-1957)

ANO DE INSTALAÇÃO	ESCOLA
1937	Grupo Noturno Augusto César
1945	Escola Municipal Modelo Governador Valadares
1946	Escola Municipal Padre Anchieta
1947	Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica “Eldorado”
1948	Grupo Noturno Felisberto Carrejo
1957	Grupo Noturno Governador Valadares

Fonte: Silva (2015).

Mas as atividades relativas à EJA em Minas Gerais e, por conseguinte, em Uberlândia, começaram de maneira mais sistematizada na década de 1940, quando em 1947, o professor Duntalmo Prazeres e o Dr. Leôncio Ferreira do Amaral foram convidados pela administração a representar o estado na primeira reunião dos delegados dos estados e territórios, no I Congresso Nacional de Educação de Adultos (SOARES, 1995). Nesse mesmo ano, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), como uma tentativa de redução do número de analfabetos.

Na segunda reunião dos delegados, ocorrida no Distrito Federal em 1948, o representante de Minas Gerais foi o professor Manuel Casasanta, na função de delegado estadual de educação de adultos, na qual ficou previsto que Minas Gerais teria 2.000 classes de ensino supletivo naquele ano (SOARES, 1995).

De acordo com Soares, a campanha não tinha somente o objetivo de alfabetizar e não visava só aspecto quantitativo: “Cada classe seria um centro de propagação de informações úteis de educação da saúde, da educação física, das técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias.” (1995, p. 60).

A educação era vista como prioridade nesse período, apesar de haver outros problemas importantes a serem resolvidos. Pensava-se que educar o povo faria com que este fosse capaz de compreender as necessidades do país e de estimular o seu progresso e civilização.

No início da campanha, em 1947, o então presidente da república, Eurico Gaspar Dutra, fez um apelo através da imprensa, argumentando que seria necessário eliminar o analfabetismo no país, visto como um mal responsável pelo atraso da nação.

Acaba o Sr. Presidente da República de lançar através do rádio, a todo o Brasil, um fervoroso apelo, no sentido de ser levada a efeito, uma conjugação de esforços para o objetivo da eliminação do analfabetismo em nossa pátria. Não cremos ficará em vão as suas palavras. [...] Povo alfabetizado significa o valor demográfico da nação triplicado; se quisermos tornar o nosso Brasil de simples expressão geográfica, que é aos olhos dos povos evoluídos política e economicamente, tomemos na devida conta as palavras do Sr. Presidente da República a fim de que se transforme em realidade o apelo embora tardio, mas em tão boa hora lançado (FERVOROSO..., 1947, p. 2).

Era, pois, nesse clima que a campanha se iniciava. Existia a intensão de deixar claro que não tinha caráter político nem o objetivo de criar uma fábrica de eleitores, e sim estimular o progresso do país.

Assim, teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em Minas Gerais, região que apresentava um território de grande proporção e densa população. Foram previstas 1.500 classes a serem instaladas no estado, distribuídas entre 288 municípios, tendo como referência o recenseamento geral de 1940. O município de Uberlândia recebeu sete delas (SOARES, 1995).

Em 1947, era considerada um verdadeiro acontecimento público. No mesmo ano, pela portaria nº 7, foi criada a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos, que tinha o objetivo de viabilizar sua execução no estado. A CEAA recebeu da coordenação geral um grande número de materiais para o desenvolvimento dos trabalhos, entre eles o “1º Guia de Leitura, Instruções aos Professores, livros de registro escolar, quadros murais, boletins mensais e folhas de pagamentos” (SOARES, 1995, p. 96).

De acordo Silva (2015), em 1947 ficou estabelecido, através da portaria nº 8, que as classes de alfabetização de adolescentes e adultos seriam instaladas de acordo com o Plano Nacional de Educação de Adultos, sendo que cada uma deveria ter de 50 a 60 alunos, distribuídos em duas turmas, com a regência de um professor que ensinaria em dias alternados em cada uma delas. As aulas seriam ofertadas à noite, de segunda a sábado, com duração de duas horas.

Para viabilização da campanha, o estado mineiro contou com a ajuda de várias instituições, empresários e também da igreja católica, que mantinham algumas escolas

com a finalidade de alfabetizar adolescentes e adultos. De acordo com Silva (2015), foram abertas classes para esse público em grupos escolares que já existiam na época, e também instâncias particulares tomaram iniciativa por vontade própria.

Para os responsáveis pela execução da campanha, a imprensa tinha um papel fundamental no seu desenvolvimento, pois alertaria a todos os municípios sobre a tarefa de eliminar o analfabetismo, ou seja, mobilizaria a sociedade para atingir esse objetivo. Além disso, outra estratégia empregada foi a de utilizar voluntários, passando uma imagem patriótica, com a qual todos deveriam contribuir.

Os jornais divulgavam notas convocando as pessoas alfabetizadas para ajudar na tarefa de erradicar o analfabetismo do país. Além de chamar os voluntários, eram também passadas instruções de como agir com os analfabetos. [...] De acordo com as reportagens, para a campanha alcançar o sucesso desejado, deveria ser realizada não somente pelos governos, mas também por particulares e o povo. Todos os brasileiros deveriam cooperar. Os voluntários, além de ajudar na tarefa da alfabetização, deveriam também fazer propaganda da campanha junto aos analfabetos que conhecessem, convencendo-os a participar das classes de alfabetização (SILVA, 2015, p. 49-50).

Uberlândia, a qual participou dessa mobilização, abriu classes para esse público. As instituições escolares que funcionaram, no período de 1947 a 1963, sob a responsabilidade do município foram: as escolas urbanas “Grupo Escolar Felisberto Alves Carrejo”, “Grupo Noturno Governador Valadares”, “Grupo Noturno Augusto César”, “Escola Modelo Governador Valadares”, “Escola Municipal Padre José de Anchieta” e a escola noturna rural para alfabetização de adultos da Cerâmica “Eldorado”. Essas instituições não possuíam um local próprio para funcionamento, utilizavam espaços cedidos por outros grupos escolares (estaduais), que funcionavam durante o dia.

No primeiro ano da campanha (1947), foram divulgados dados sobre a alfabetização de adultos no município, de forma que 840 alunos estavam matriculados nos cursos distribuídos nas escolas estaduais, municipais e de iniciativa particular. A cidade de Uberlândia estava empenhada em ajudar na luta contra o analfabetismo.

A Campanha de Alfabetização de Adultos em Uberlândia foi recebida com geral agrado, e grandes têm sido os progressos verificados. Com apenas três meses de trabalho, nossos estabelecimentos já possuem recebendo a instrução, nada menos de 840 alunos adultos, uma cifra que bem retrata o interesse de nossa população analfabeta pela instrução.

Uberlândia, como todas as cidades do Brasil, vem dando a sua contribuição para que arranque de nosso povo, pela raiz, esse grande mal que é o analfabetismo. [...] A campanha tem sido muito bem

compreendida e amparada. Bons resultados já foram colhidos, e em toda parte se cogita de encetá-la em maior escala. É o que se vem fazendo em Uberlândia. Excetuando as escolas mantidas pelo município várias pessoas têm se entregado a esse trabalho, lecionando grupos de adultos analfabetos em suas próprias residências. Somente no Grupo Escolar em curso Noturno, estão matriculados 337 alunos. Em outras duas Escolas Agrupadas, 503 alunos estão recebendo a instrução. Os estabelecimentos mencionados acima são mantidos pelo município. O Estado mantém em nossa cidade 10 escolas. Nessas, também a campanha vem sendo desenvolvida com grande carinho e o número de matrículas é de 337 alunos adultos (O QUE SE FAZ..., 1947, p. 1).

Porém, essa campanha sofreu críticas severas nos anos seguintes. Paiva (1973) argumenta que era reduzida à mera alfabetização, sem aprofundar os conteúdos. Outros críticos viam a educação das crianças como mais importante que a dos adultos naquele momento. Havia, também, a ideia de que a campanha estava preocupada em preparar eleitores, ao contrário do que se pregava no início. Para a imprensa, essas discussões eram um problema paralelo, de pessoas “pessimistas” e “opositores do programa”, e reiterava que, apesar disso, ela alcançava os resultados esperados (SILVA, 2015).

Em 1953, começaram a aparecer boatos de que ela seria extinta pelo governo, o que fez com que algumas autoridades se manifestassem contra essa possibilidade. Em Minas Gerais, o deputado Cícero Dumont discursou sobre o assunto na assembleia legislativa, e fez um apelo a todas as outras assembleias para que apoiassem o pedido dos mineiros junto ao presidente da república e ao ministro da educação, para que fossem mantidos os cursos.

Entretanto, no decorrer de 1958, dentre as críticas, o apoio das instituições, que até então viabilizavam a campanha foi decaindo. Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, aumentaram, também, as discussões referentes à remuneração e qualificação dos professores.

Com o enfraquecimento da campanha em Minas Gerais, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), vinculada à experiência de Leopoldina-MG, em 1958, tornou-se referência nacional. O projeto tinha o objetivo de combater o analfabetismo em todas as faixas etárias. No entanto, ficou limitado somente à Educação Infantil, expandindo, assim o sistema regular de ensino (SOARES, 1995). Isso ocorreu, segundo os seus representantes, devido ao fato de que para atingir esse propósito, era preciso investir na expansão da primeira, sendo assim, a educação de adultos pouco contribuía.

Em relação ao desenvolvimento da CEAA na cidade de Uberlândia, observa-se

que esta buscou contribuir com as atividades que estavam sendo realizadas em todo o país, visto que passava por um período de crescimento em termos econômicos, sociais e políticos. A cidade empenhava-se em ser moderna, portanto, não poderia recusar qualquer pedido do presidente da república. No entanto, quando a campanha entrou em atrito com os interesses das elites da cidade, começou a receber críticas, como o fato de patroas reclamarem dos horários das aulas noturnas.

Uberlândia, com seu lema ordem, progresso e modernização, ajudou no desenvolvimento da campanha no momento em que se julgava necessário passar a imagem de cidade moderna, que contribuía para o bem do país, no entanto, quando essa ação se chocou com os interesses da elite, passou a receber críticas nos jornais, que até então divulgavam a sua importância (SILVA, 2015, p. 108).

Vale lembrar que educação como fator de desenvolvimento político, econômico, histórico e social sempre esteve a serviço das classes dominantes, enquanto reforço ideológico, instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas. Dessa forma, a CEAA, que em seus primeiros anos conseguiu alcançar as metas quantitativas esperadas, foi perdendo espaço, força política e pedagógica até chegar ao fim em 1963.

De acordo com alguns autores (SILVA, 2015; FÁVERO, 2008; PAIVA, 1973), dentre os vários problemas responsáveis pelo fracasso da campanha, os que mais chamaram a atenção foram as práticas nas salas de aula, os modos de ensinar dos professores. Destaca-se que “as teorias sobre o ‘processo de aprendizagem’ da criança foram transferidas para o adulto, demonstrando a carência de metodologias próprias para esse público” (SILVA, 2015, p. 7).

Além disso,

Em 1950 foi divulgado o recenseamento pela imprensa, constatando que no país, apesar das campanhas promovidas, ainda havia a alta porcentagem de 51,75% de analfabetos, ou seja, mais da metade da população do país ainda se encontrava nessa circunstância. Com esse fato ficou comprovado que a campanha não estava alcançando os resultados esperados. Dessa forma, a CEAA começou a entrar em declínio, em função daquele resultado e, por conseguinte, das graves críticas sobre a sua atuação (SILVA, 2015, p. 7).

A partir de 1967, a Educação de Adultos, em Minas Gerais, se efetivou por meio de ações desenvolvidas pelo Mobral, que se expandia por todo o país, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e finalizado em 1985.

De acordo com Oliveira (2010), a cidade de Uberlândia foi pioneira na implantação do Mobral, cujas ações tiveram início em 1971. Nesse ano, a sua gestão

tinha à frente o prefeito Virgílio Galassi. Em 1971, esse movimento em Uberlândia diplomou quase uma centena de alunos no curso de alfabetização.

Conforme o jornal *Correio de Uberlândia* (EM DOIS..., 1972, p. 1), “o MOBREAL através de convênios, registrou um total aproximado de 2 milhões e meio de alunos em 3.385 municípios no ano de 1971. A previsão para 1972 ultrapassa os 3 milhões”. Com o objetivo de agregar mais municípios, foi estabelecida uma parceria com o Projeto Minerva, com elaboração de cursos, através de rádio postos, para os monitores que residiam em locais mais distantes e alfabetizadores residentes na zona rural (GUARATO, 2001). As aulas aconteciam no período noturno, em salas desocupadas nas escolas particulares e públicas, paróquias, centros de assistência social, mercado municipal e Parque do Sabiá.

De acordo com Guarato, a seleção de professores e a divulgação do programa se deram nos seguintes moldes:

A seleção dos professores foi feita por prova escrita, realizada num clube da cidade, denominado Uberlândia Tênis Clube (UTC). Cerca de duas mil pessoas se inscreveram, a maioria jovens, do sexo feminino, concluintes do ginásio. As provas abrangiam conhecimentos gerais de Português, Matemática e Estudos Sociais. Neste ano foram previstas cerca de 40 salas de aulas em diversos bairros espalhados pela cidade. A população era motivada a participar dos cursos de alfabetização através de ampla divulgação dos meios de comunicação da cidade e por folhetos distribuídos, conscientizando a sociedade uberlandense e os empresários da cidade a encaminharem pessoas que não sabiam ler e escrever aos postos mais próximos de suas residências. O “slogan” da campanha de mobilização era: “Você também é responsável!” (2001, p. 90).

Ainda, conforme a autora (GUARATO, 2001), em 1979, o Mobreal buscando diferentes estratégias para a ampliação dos cursos de alfabetização, implantou em todo o país o Programa de Alfabetização Funcional via TV (Mobreal/TV), no sentido de atender pessoas que não tinham condições de frequentar aulas naqueles locais.

Nesse período, foram realizados vários eventos comunitários e assistenciais, com o intuito de conscientizar a comunidade acerca dos valores culturais locais e regionais. Eles se tornaram frequentes com o passar do tempo, de forma que se realizavam feiras de artesanato, shows de artistas da região, concursos, campanhas de arrecadação de recursos financeiros, livros, materiais escolares, e até mesmo de óculos para os alunos “mobrealenses”. Nesse sentido, se utilizava a “Mobralteca”, biblioteca volante que percorria os bairros.

Houve, ainda, assinatura de convênios com empresas, para alfabetização e

profissionalização de funcionários, como o convênio entre o movimento e o Programa de Preparação de Mão de Obra da Secretaria do Trabalho e Ação Social (PIPMO), e com outras entidades, no intuito de colaborarem para integração social e cultural, como o Departamento de Trânsito (Detran), Polícia Militar (PM), Instituto Nacional do Livro (INL), Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), Conselho Federal de Farmácia (CFF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), entre outros. Aos poucos o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) passou a se apresentar de forma diversificada, em função da clientela atendida, característica que permeou todo o período.

De acordo com Guarato (2001), nos anos de 1970, em Uberlândia foi criado o Centro de Estudos Supletivos (Cesu), com a finalidade de proporcionar a jovens e adultos a continuidade dos estudos de 1º e 2º graus. Para a autora, “A criação dessas instituições não implicava preocupações sociais, mas sim criava condições de se concretizar efetivamente a exploração de mão-de-obra semi-qualificada e a mobilização de um exército de reserva para as empresas locais.” (GUARATO, 2001, p. 118).

Além disso, a igreja católica fazia contribuições oferecendo cursos de alfabetização de adultos através do método “Salesiano Dom Bosco”, de autoria dos padres Tiago de Almeida e Lélío de Barros, cujo subcentro era dirigido pela Paróquia Nossa Senhora Aparecida. Esses cursos tiveram a colaboração efetiva do Lions Clube, atendendo cerca de 250 alunos (ALFABETIZAÇÃO..., 1970). A igreja presbiteriana também realizou um amplo trabalho de alfabetização, paralelo à formação religiosa, com aulas bíblicas sistematizadas. Assim, o atendimento da Educação de Adultos foi possível a partir da ação conjunta do governo municipal e da sociedade civil.

Uberlândia, apesar de apresentar um notável desenvolvimento econômico, no censo realizado pelo IBGE (1980) revelou-se que 12,5% da população de pessoas acima 15 anos era analfabeta. Em face desses índices e das exigências da sociedade contemporânea, a educação de adultos foi assumida no município como bandeira de políticos, educadores e diversos setores da sociedade civil. Conforme apresentado, o atendimento a esse público ocorria até então através de exames de massa, realizados pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia, assim como através do Mobral.

A partir de 1980, aos poucos, este último enfraqueceu e passou a receber menos recursos. Havia uma nova proposta, cujo objetivo consistia em auxiliar crianças de quatro a seis anos, ofertando atividades para desenvolvimento da psicomotricidade,

visando prepará-las para o ingresso no sistema escolar formal, a fim de reduzir os índices de evasão e, conseqüentemente, o número de futuros analfabetos.

Com a extinção do movimento (1985), foi criada a Fundação Educar, que se diferenciava pela atuação descentralizada e subordinada ao MEC. De acordo com Vieira e Fonseca, ela “agia como órgão de apoio e fomento, firmando convênios com governos municipais, estaduais, empresas e entidades da sociedade civil” (2000, p. 7).

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com essa fundação para dar continuidade à alfabetização de jovens e adultos. Foi formada uma equipe responsável pela criação de um projeto de EJA a ser implantado no município (FERNANDES, 2002).

Segundo Vieira e Fonseca, em 1986, esse programa:

[...] atendeu a 1.050 alunos, matriculados em vários bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural. Em 1988, o programa reunia cerca 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município (2000, p. 7).

Esse novo atendimento educacional para jovens e adultos funcionava nos períodos vespertino e noturno, cumprindo três horas/aula diárias. O currículo incluía o domínio da leitura e da escrita e os conteúdos sistematizados referentes às quatro séries iniciais, possibilitando aos alunos continuidade nos estudos. O material didático era diferente do usado nas escolas convencionais, utilizando recortes de jornais e revistas e outros meios de comunicação que pudessem trazer a aprendizagem de leitura e interpretação de texto, assim como informações sobre a realidade, além do dia a dia do meio em que os estudantes viviam.

Inicialmente, o programa atuou com leigos da comunidade como professores, posteriormente a exigência mínima era de que possuíssem a segunda série do segundo grau. A Secretaria Municipal de Educação buscou “profissionalizá-los”, exigindo que fossem formados em magistério. A cada início de semestre eram realizados cursos de formação continuada para capacitação, além de diversos encontros e seminários referentes à Educação de Adultos (VIEIRA; FONSECA, 2000).

A alfabetização, nesse contexto, era vista como uma luta para efetivação dos direitos de cidadania. “As ações efetivadas possibilitaram que esse projeto tomasse corpo e se desenvolvesse, tornando-se um segmento da Secretaria Municipal de Educação: a Divisão de Educação de Adultos” (VIEIRA; FONSECA, 2000, p. 8).

Nesse sentido, pode-se afirmar que na década de 1980, surgiram na cidade as primeiras iniciativas da Prefeitura Municipal de Uberlândia, visando o combate ao analfabetismo, cujos índices, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, eram de 16,8% com relação à população acima de 14 anos.

De acordo com Fernandes (2002), esse período foi marcado pelo crescimento do PMDB em várias regiões do país.

Em Uberlândia-MG, não foi diferente. O partido ganha as eleições municipais no ano de 1982, propondo um plano de governo denominado de “Democracia Participativa”, que buscava maior participação da comunidade nas decisões municipais (FERNANDES, 2002, p. 53).

Em 1988, contudo, ocorreu a derrota do partido nas eleições municipais, e as políticas de EJA foram desativadas. Assumiram o governo municipal políticos ligados ao PDS e PFL. Segundo Fernandes (2002), o secretário de educação, Afrânio Rodrigues, considerou inadequadas as políticas para essa modalidade de ensino, devido a esse tipo de proposta e ao pequeno número de pessoas atendidas. Propôs, então, sua reestruturação a partir de estudos realizados no ano de 1989, quando o PME A foi idealizado, iniciando suas atividades em 1990.

Nesse contexto de 1990, quanto à EJA, é fundamental ressaltar, ainda, que em 1998, incentivado pelas ações dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos que surgiram por todo Brasil, foi constituído o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Minas Gerais pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

O fórum mineiro derivou do fórum nacional. Considerando a diversidade e as dificuldades de deslocamento, bem como a necessidade de atender e ampliar as discussões da EJA por todo o estado, atendendo seus 853 municípios, iniciou-se no ano de 2002 um processo de criação de fóruns regionais, os quais favoreceriam o processo de interiorização das discussões sobre esse ensino e suas especificidades.

Assim, foram constituídos 12 fóruns regionais divididos da seguinte forma: Fórum do Leste (Ipatinga), Fórum do Centro-Oeste (Divinópolis), Fórum do Norte (Montes Claros), Fórum da Zona da Mata (Juiz de Fora), Fórum das Vertentes (São João Del-Rei), Fórum dos Inconfidentes (Mariana), Fórum do Sudeste (Viçosa), Fórum Metropolitano (Vespasiano), Fórum Caminho do Mar (Manhuaçu), Fórum do Triângulo Mineiro-Trieja (Uberlândia), Fórum do Sul de Minas e o Fórum do Vale do Jequitinhonha.

Vale destacar que os fóruns (nacional, estadual e regional) são interligados e surgiram como espaços de encontros e ações, em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), as universidades, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Eles têm como objetivo, entre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com Soares (2004), esses eventos são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Dessa forma, ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Paiva amplia essa reflexão, dizendo que:

A marca principal desses fóruns é, de modo geral, o caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma instância de poder formal, embora alguns apresentem coordenações mais ou menos estruturadas. Os que mais têm avançado na experiência de participação solidária são justamente os que atuam sem coordenações fixas, em que o poder circula, e o pertencimento se dá igualmente para todos os que lá estão (2004, p. 37).

Os fóruns se constituem, portanto, em espaços nos quais há maior liberdade para as discussões em torno daquilo que diz respeito ao patrimônio público. Apesar de apresentarem constituição distinta em cada estado, conclui-se que têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo um lugar de pluralidade.

A partir do momento em que o MEC se ausenta na qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os fóruns surgiram como estratégia de mobilização das instituições do país, diretamente envolvidas com a EJA, ou seja, o conhecimento do que se faz, enquanto a socialização de experiências leva à articulação e à intervenção. Nessa perspectiva, instalam-se como espaços de diálogos, em que os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum. Para tanto, mantêm reuniões permanentes, nas quais se aprende com o diferente (SOARES, 2004).

Com o surgimento desses eventos, a partir de 1997 a história da EJA passou a ser registrada no *Boletim da Ação Educativa*, que socializa a agenda dos fóruns e os relatórios dos ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos). De 1999 a 2000, passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação (CNE), para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Além disso, eles têm sido seus interlocutores no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o

aprofundamento dos debates acerca dessa modalidade de ensino no Brasil (SOARES, 2004).

2.3 Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA): o município como indutor de política de EJA

Nos anos de 1990, a EJA no município de Uberlândia tornou-se diversificada, coexistindo diversas formas de atendimento: o ensino regular anual noturno, o ensino regular de suplência oferecido pela rede estadual, municipal e particular e, também, o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), objeto desta pesquisa (VIEIRA; FONSECA, 2000).

O PMEA foi criado no ano definido pela ONU como “Ano Internacional da Alfabetização”, com objetivo de erradicar o analfabetismo, em parceria com empresas, universidade e governo municipal, adotando aspectos inovadores, carga horária reduzida, atendendo basicamente a classe trabalhadora. A abertura de espaço para alfabetização dos funcionários nas empresas possibilitou que o programa ganhasse credibilidade. No entanto, continuava a existir uma divisão de jovens e adultos na/da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que atendia o Ensino Fundamental regular e de suplência. O PMEA era separado do ensino regular.

Vieira afirma que, gradativamente, essas alternativas de escolarização de jovens e adultos tornaram-se exíguas, isto é, houve redução no atendimento ao público da EJA: “em 1998, as salas de suplência e o ensino fundamental regular noturno das redes estadual e municipal são fechadas abruptamente” (2000, p. 12-13). A referida autora relaciona esse fato com a aprovação da Lei 9.424/96, Fundef, (conhecida como “lei do fundo”), que obrigava estados e municípios a aplicarem na manutenção do Ensino Fundamental 60% dos recursos fiscais destinados à educação. O ensino supletivo fundamental não foi incluído no cômputo das matrículas do fundo para fins de recebimento de recursos.

Chilante e Noma apontam que:

Essa lei, que operacionalizou a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e os seus municípios, deixou a EJA fora dos cálculos para o repasse de verbas em decorrência do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao inciso II do parágrafo 1º do art. 2º (2009, p. 226).

Esse acontecimento dificultou a oferta da Educação de Jovens e Adultos. Vale

destacar que, nesse período, na rede estadual foi criado o Programa de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, visando atender os alunos que se encontravam defasados em termos de série/idade. Embora atendesse, principalmente, o segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio e jovens e adultos que não concluíram esses níveis de escolaridade, seu objetivo não era substituir as salas de ensino de suplência e supletivo, que foram fechadas, mas corrigir o fluxo dos alunos fora da faixa etária, encaminhando-os para a série seguinte.

Através das informações sobre o Fundef, é possível afirmar que as classes de aceleração foram criadas para que fosse possível incluir os alunos no repasse de verbas, visto que a EJA não poderia ser contabilizada. Então essas turmas eram formadas os alunos eram matriculados no Ensino Fundamental.

Após isso, com exceção do PMEA e do CESU, não existiam outras possibilidades de atendimento ao aluno trabalhador jovem/adulto semiescolarizado na rede pública de ensino desse município. Assim, embora a Constituição de 1988 tenha estendido o direito à educação para esse público, é perceptível uma inflexão dessa oferta a partir dos anos de 1990, a qual foi perdendo forças, como política pública. Conclui-se que com a extinção da Fundação Educar, a EJA passou por um processo de “municipalização induzida” (DI PIERO, 1996, p. 6).

Em 1998, a rede privada de ensino abarcava mais de dois terços das matrículas dessa modalidade em Uberlândia. Ela atendia 71,8% das matrículas, enquanto a rede estadual atendia 20,7 destas. Já a participação da rede municipal, foi reduzida a 7,5%. A privatização manifestava-se, de forma implícita, pela desobrigação governamental, ou por atribuição, quando as demandas eram transferidas ao setor privado.

Conforme já citado, no final da década de 1990 houve a criação dos fóruns de EJA por todo país, sendo que em 2002 iniciou-se a criação dos fóruns regionais.

Seguindo a corrente das ações governamentais, o estado de Minas Gerais e Uberlândia, em 2005, através do Decreto nº 5.478/2005, instituíram, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Proeja (IFTM, 2011). O IFTM (Instituto Federal do Triângulo Mineiro), de Uberlândia em parceria com a Escola Estadual Frei Egídio Parisi e Escola Municipal Professor Eurico Silva, por meio do MEC/Setec, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais/Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia-MG e da Prefeitura Municipal de Uberlândia, ofereceram o curso de Qualificação Profissional em Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos, com carga horária de 200 horas.

Este era destinado àqueles que desejassem e/ou possuíssem afinidade para atuar na área de alimentos. A condição para participação era a de estar matriculado no Ensino Médio ou Fundamental de uma das duas escolas onde a era oferecida. Pode-se observar que essa oportunidade ficava limitada a apenas uma parcela da população que estudava na EJA de Uberlândia.

De acordo com dados do site da Secretaria Estadual de Educação (2009)¹¹, em 2008, foi iniciado o Programa de Educação Profissional (PEP), com o objetivo de atender os jovens mineiros e prepará-los para melhores e mais oportunidades de acesso à formação profissional técnica de nível médio gratuita. Assim, a partir de agosto de 2009, o PEP atendia, também, estudantes da EJA, na modalidade presencial, passando a oferecer mais de 100 mil vagas em 77 cursos de Educação Profissional.

O PEP-EJA é uma das ações do Programa de Educação Profissional (PEP), desenvolvido pelo governo de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE), em todas as suas regiões. A metodologia selecionada pelos técnicos da SEE é o Telecurso Tec, da Fundação Roberto Marinho, desenvolvida pelo Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. Ela consiste em 145 programas para cada um dos três cursos, que são ministrados em sala de aula com utilização de CD, vídeo e ambiente virtual. Para utilizá-la, a SEE enviou mais computadores para as escolas participantes do programa, além de equipamentos de TV e DVD.

Considerando, pois, esse contexto de políticas nacionais de EJA, e a assunção por parte dos municípios desse segmento de escolarização é que me coloco a tarefa de pensar o PMEa.

Para atingir os objetivos deste estudo, o recorte escolhido refere-se ao período de 1990 a 2008, momento correspondente ao início do programa, até o ano em que este passou a atender a EJA de 1º ao 5º ano na rede municipal, visto que antes o englobava apenas a fase de alfabetização. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia organiza a EJA em duas modalidades: o PMEa e a EJA propriamente dita. No primeiro, a organização e estrutura são realizadas de forma a contemplar o atendimento aos jovens e adultos do nível de alfabetização ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que a gestão é centralizada no Cemepe. A EJA, que abrange o atendimento de jovens e adultos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, fica a cargo da direção escolar.

¹¹ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/pareceres/story/1448-alunos-do-eja-serao-beneficiados-pela-nova-modalidade-do-pep>>. Acesso em: 18 set. 2014.

CAPÍTULO III

PMEA: UMA EXPERIÊNCIA DE EJA EM UBERLÂNDIA (1990-2008)

Neste capítulo apresenta-se o PMEa. Examina-se sua constituição, suas características e metodologia, enquanto projeto de EJA, quem são seus atores educacionais (alunos, professores e coordenadores); as peculiaridades da proposta; os impasses e transformações, no confronto com as condições objetivas de sua estruturação, qual seja a estrutura da SME, e os mecanismos que asseguraram sua sobrevivência ao longo de governos de partidos distintos.

Para concretização da investigação, foram realizadas pesquisas referente ao desenvolvimento do Programa, em documentos encontrados no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Uberlândia, responsável pelo PMEa, assim como em documentos extraídos dos jornais da época, encontrados no Arquivo Público Municipal de Uberlândia. Utilizou-se também, fontes bibliográficas, como artigos, dissertações e teses sobre o tema.

Além disso, optou-se por organizar esse capítulo dividindo-o em dois, começando pela apresentação da forma como o PMEa foi idealizado, incluindo quem foram as pessoas que estavam envolvidas nesse processo e os motivos que os levaram a pensar e implantar esse Programa. Na segunda parte, realizou-se a discussão em torno do que foi realizado durante o período de 1990 a 2008.

3.1 PMEa: do idealizado

O PMEa é uma experiência pedagógica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, inicialmente de alfabetização de jovens e adultos, tendo seu atendimento ampliado nos níveis do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para jovens e adultos em 2008.

De acordo com dados do site oficial do programa (PMEa, 2012)¹², este foi idealizado em 1989 pelo secretário municipal de educação, Afrânio M. de Freitas Azevedo e seus assessores, na gestão do prefeito Virgílio Galassi (PDS), porém seu início se deu em 1990. Tem como objetivo atender trabalhadores jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade na idade apropriada. Nesse sentido, o Programa busca superar as fragilidades e entraves do ensino regular desse público, no município de

¹² Disponível em: <<http://educapmea.blogspot.com.br/p/historico-ejapema.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Uberlândia.

Inicialmente, era coordenado pelo Departamento de Projetos Especiais, da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia e, se inseria, portanto, na estrutura organizacional de um programa informal de alfabetização de jovens e adultos. Nesse período, esse órgão possuía uma estrutura composta por assessoria técnico-pedagógica que se desdobrava em Departamento de Ensino Urbano, Departamento de Ensino Rural e Departamento de Projetos Especiais.

De acordo com documento do programa (UBERLÂNDIA, 1993a), a partir das discussões realizadas, em 1989, constatou-se que o atendimento de EJA, até então efetivado em Uberlândia, estava aquém das necessidades do município. Em pesquisa sobre atendimento dessa modalidade nesse município, Bernardes destaca os seguintes problemas:

- Horário de trabalho e escola incompatível;
- Locais de atendimento escolar distantes das residências dos alunos;
- Carga horária das escolas “puxada”, incompatível com a realidade do aluno trabalhador;
- Preconceitos relacionados à idade, religião e sexo, que impediam o ingresso dos alunos nas turmas;
- Problemas de saúde e problemas familiares dos alunos, que dificultavam a sua permanência na escola;
- Salas de aula multisseriadas, que dificultavam o atendimento aos alunos (2002, p. 47).

Realizado o diagnóstico, a Secretaria de Educação considerou necessária a criação do PMEa, visando “possibilitar ao jovem e adulto analfabeto do Município de Uberlândia uma postura participativa e crítica na sua realidade social mediante apropriação da leitura, do cálculo e da escrita” (UBERLÂNDIA, 1989, p. 5), por meio da abertura de salas de alfabetização em diversos locais da cidade. Ainda, de acordo com o projeto inicial do programa, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia pretendia e se propunha “a uma Política Educacional que [desse] oportunidade e condições reais de: formação do Cidadão consciente dos direitos e deveres; compreensão da realidade e ação na transformação da mesma; respeito a si (autovalorização) e aos outros (cooperação)” (UBERLÂNDIA, 1989, p. 6).

Nesse sentido, pretendia-se levar as salas de aulas aos locais de trabalho, atendendo prioritariamente repartições municipais e empresas de grande, médio e pequeno porte. À empresa caberia ceder uma hora da jornada de trabalho do funcionário, o qual, também, disporia de uma hora antes ou após o expediente. Dessa

forma, as aulas teriam duas horas de duração, três vezes por semana, num período de três a quatro meses. Caberia à prefeitura o fornecimento de todo o recurso didático e humano, sendo que ao término da alfabetização, os alunos recém-alfabetizados seriam encaminhados para as salas de EJA, onde poderiam seguir seus estudos regularmente, sem vínculo com a empresa.

Vale ressaltar que esse programa surgiu em um momento em que ocorria a mudança de governo municipal. Em 1989, a nova administração do município (prefeito Virgílio Galassi – PDS) decidiu pela reestruturação do atendimento de EJA na cidade após análise em que constatou que as ações desenvolvidas pelos antecessores não foram suficientes. Além disso, a proposta surgiu num contexto em que União dividia os encargos da EJA com os estados e, principalmente, com os municípios. “Com a ausência da União na indução destas políticas, o campo tem se caracterizado pela pulverização de experiências” (VIEIRA; FONSECA, 2000, p. 4).

A década de 1990 foi denominada “Década de Educação Para Todos”, porém havia o argumento de que o analfabetismo seria resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada, excluindo a EJA. Inclusive a LDB, aprovada em dezembro de 1996 e a Emenda 14/96, constituem-se em instrumentos dessa política. Essa década foi marcada por reformas educacionais restritivas, e não de educação para todos como se esperava.

Apesar desse movimento desestimulador, houve reações a essa situação, conforme apontam Vieira e Fonseca:

Assim, os encontros preparatórios e posteriores ao V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais e não-governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de discutir, congregar e propor experiências de EJA, busca mostrar a importância da EJA junto ao Poder Público. Os Fóruns Estaduais de EJA se inscrevem neste movimento, por meio de articulação e integração das experiências e proposições de EJA no âmbito de cada Estado (2000, p. 4).

Nesse cenário, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos, estabeleceu a meta de redução da taxa de analfabetismo para metade do seu nível de 1990 até o ano 2000. O ano de 1990 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Alfabetização. O objetivo último desse documento é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

De acordo com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, apesar de o

direito à educação para todos estar assegurado há mais de 40 anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda persistiam as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 1).

Além disso, outros problemas afetavam os esforços de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 1).

Na década de 1980, esses problemas dificultavam os avanços da educação básica em vários países e milhões de seres humanos continuavam analfabetos. Assim, na esperança de novas possibilidades e cooperação entre as nações, os participantes desse evento, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, defendiam os seguintes ideais:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por

consequente, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 2).

Desse modo, baseando-se nessa realidade foi adotada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, e foi aprovado o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. O propósito era atingir os objetivos estabelecidos na primeira, quais sejam: “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que se refere aos conteúdos básicos da aprendizagem e aos instrumentos essenciais para que esta ocorresse; e “Expandir o Enfoque”, no seu sentido de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, além de propiciar um ambiente adequado para o alcance desse objetivo, fortalecendo alianças.

Sob essa perspectiva foram determinados requisitos para a ideia de “Educação Para Todos”, que são: desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos buscou reafirmar o direito de todos à educação, apelando aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somassem a este empreendimento, propondo o Ano Internacional da Alfabetização.

O plano compreendia três grandes níveis de ação conjunta: ação direta em cada país; cooperação entre grupos de países que compartilhassem certas características e interesses; e cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial. Previa também que cada país estabelecesse suas próprias metas para a referida década, conforme as dimensões propostas a seguir:

- I. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
- II. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;
- III. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencional de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos),

- alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
- IV. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
 - V. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
 - VI. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 10).

O plano da ONU era de erradicar o analfabetismo no mundo até o começo dos anos 2000, por meio de uma mobilização global, com vistas a combater o analfabetismo que atingia milhões de pessoas no mundo.

Nesse contexto, ao PME A se atribuía uma contribuição importante frente a essa meta. Uberlândia necessitava dessa ação, visto que de acordo com censo realizado pelo IBGE em 1991, constatou-se que das 252.725 pessoas de 15 anos ou mais, 21.490 eram consideradas analfabetas, o que correspondia a 8,5% da população.¹³

Um dos fatores que, evidentemente, contribuía com essa realidade eram, sem dúvida, as políticas públicas elitistas e seletoras que historicamente vinham sendo implantadas. De outro lado, a sociedade exigia cada vez mais conhecimentos e habilidades, sem assegurar a garantia do direito à educação.

Quanto à condição do analfabeto, o documento do PME A é explícito:

O analfabetismo não é um problema isolado, já que o indivíduo não escolhe deliberadamente ser analfabeto, mas esta condição lhe é determinada por um conjunto de fatores sociais: inexistência ou escassez de escola, precárias condições econômicas, inadequação do sistema de ensino às características de vida, trabalho e cultura desta população, enfim devido as suas condições concretas de existência e sobrevivência que neste contexto (trabalho, família, alimentação, etc...) dificultam priorizar a leitura e a escrita. [...] Numa sociedade letrada como a nossa e, particularmente, num contexto urbano, industrializado e burocratizado, a alfabetização é um elemento de

¹³ Pelos critérios adotados pelo IBGE são alfabetizados aqueles que conseguem ler e escrever um bilhete simples.

fundamental importância para a aquisição de conhecimentos sistemáticos e a participação plena na sociedade, sem a qual o indivíduo ficará relegado à situação de dominação (UBERLÂNDIA, 1993a, não paginado).

Nesse sentido, em decorrência da ausência de políticas por parte do governo federal, a sociedade civil e os municípios passaram a ser protagonistas no atendimento de EJA.

3.2. PME A: do realizado

Para iniciar as atividades do PME A, firmou-se convênio com a Fundação Educar, que assegurou apoio técnico e financeiro. Com o fim desta, em 1990, a SME se viu em um impasse, pois herdou as classes de alfabetização oriundas dos convênios. Criou-se, então, a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), desarticulada no ano seguinte (1991).

Anterior ao lançamento da campanha, a imprensa local divulgava a imagem de uma impressão digital com a frase “Vamos acabar com essa assinatura”, conforme se observa na Figura 1 extraída do jornal *Correio de Uberlândia*:

FIGURA 1 – Imagem de divulgação do PME A (impressão digital)

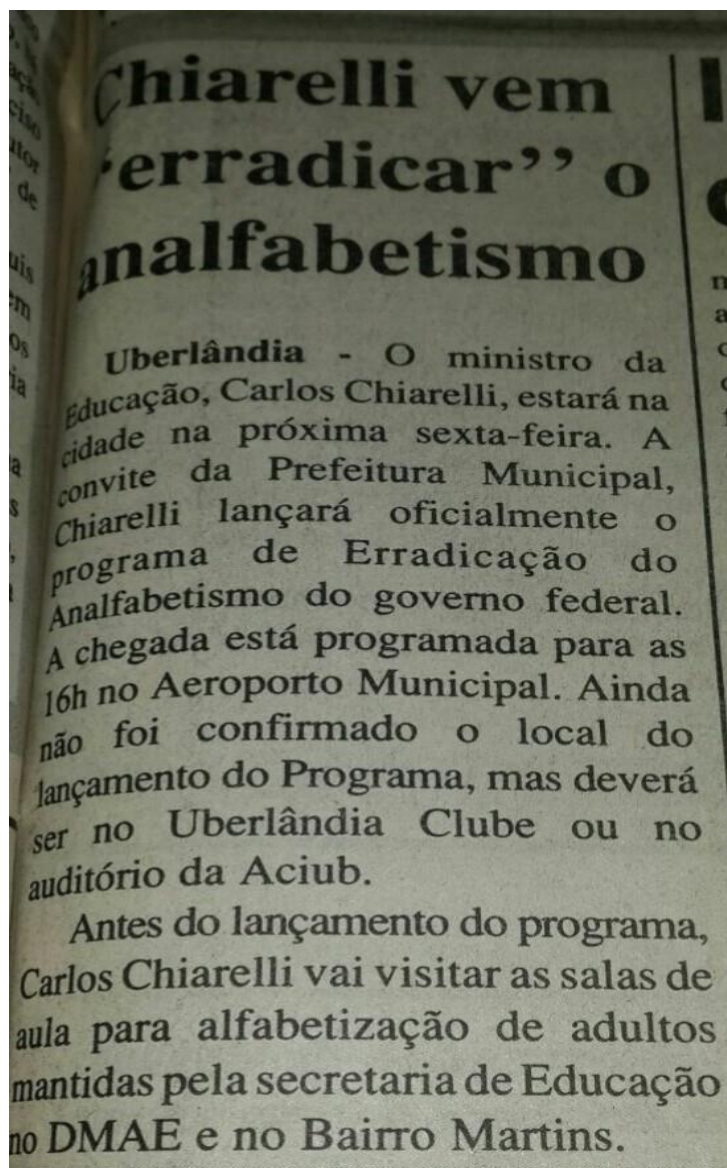


Fonte: *Correio de Uberlândia*, 29 de junho, 1990. p. 4.

Essa imagem foi divulgada várias vezes nesse veículo, passando a mensagem de que o analfabetismo, visto como um mal nacional, deveria ser combatido. O nome dado: “Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PME A”, inclusive, demonstra a forma como essa questão era vista. A assinatura em forma de “impressão digital” era como uma vergonha, algo que deveria ser apagado rapidamente.

O lançamento do PME A contou com a presença do ministro da educação do governo Collor de Mello, Carlos Chiarelli, provocando ampla repercussão na imprensa local e nacional. Conforme Figuras 2, 3 e 4:

FIGURA 2 – Ministro da educação visitará Uberlândia para lançamento do PME A



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 27 de junho de 1990. p. 6.

O ministro foi convidado então, de acordo com a matéria, para fazer o lançamento oficial do PMEA e visitar as salas de aula para alfabetização no DMAE e no Bairro Martins.

FIGURA 3 – Lançamento do PMEA

Correio

Ministro lança programa de erradicação do analfabetismo

Uberlândia - O Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, chegou ontem às 18h05 nesta cidade para lançar oficialmente o programa municipal de Erradicação do Analfabetismo. Ele visitou duas salas de aula mantidas pela Secretaria Municipal de Educação na empresa Martins e no DMAE, destinada a alfabetização de adultos. Chiarelli afirmou que acha "exemplar" a implantação do sistema que "é o pontapé inicial nesse jogo contra o analfabetismo". Ele revelou ainda que o "pacotão educacional" lançado ontem pelo Governo Federal prevê a liberação de Cr\$ 12 bilhões para erradicação do analfabetismo infantil, e o aprimoramento de pré-escolas e ensino básico. O "pacotão", segundo afirmou Chiarelli, destinará também Cr\$ 2 bilhões para "treinamento de professores de ensino médio".

A apresentação do pacote atrasou a chegada de Chiarelli, inicialmente prevista para 17h. Do Aeroporto Municipal, o ministro conheceu as salas do programa da Secretaria de Educação e de lá se dirigiu a Aciub, onde lançou oficialmente o projeto. Com o atraso, Chiarelli concedeu entrevista coletiva no Aeroporto mesmo, e adiantou que dos Cr\$ 25 bilhões liberados para a área educacional ontem, Cr\$ 9 bilhões serão destinados a universidades federais. Pela divisão divulgada por ele, Cr\$ 4 bi serão aplicados em hospitais universitários; Cr\$ 3 bi em construção, reforma, ampliação e melhorias nos prédios universitários; Cr\$ 1 bi para equipamentos e outros Cr\$ 1 bi para pesquisas. A meta, segundo o ministro, é "destinar menos dinheiro para ociosidade e investir mais na pesquisa".

Ao explicar como seu Ministério vem agindo diante da determinação meta do governo em cortar pessoal, Carlos Chiarelli afirmou que "nunca tive espírito de açougueiro", e que busca a redução de 10 por cento da folha de pagamento e ampliação em 30 por cento o número de vagas nas universidades federais "nesse próximo ano e meio". Segundo ele, houve um entendimento prévio entre sua pasta e o presidente Collor para evitar demissões em massa, principalmente de professores, desde que seja atingido o corte de 30 por cento na folha de pagamento "para aumentarmos a produtividade".

Carlos Chiarelli anunciou também que "amanhã (hoje) ou domingo" deve sair o parecer da Consultoria Geral da República sobre "o ato normativo que estabelecerá a livre negociação coletiva" para reajuste de mensalidade de escolas particulares. Assim, o ministro disse acreditar que haverá "negociação igualitária" nas escolhas, envolvendo também pais de alunos "e o Ministério Público", para evitar acordos isolados das escolas com cada um de seus alunos.

Política

O encontro da última quarta-feira entre os líderes do PSDB no Senado e Câmara, Fernando Henrique Cardoso e Euclides Scalco, respectivamente, com o presidente Fernando Collor, concretizado por Chiarelli, não significa que ele assume a vaga de "contato direto entre o Palácio do Planalto e o Congresso Nacional. O próprio ministro tratou de desmentir a especulação. Segundo ele, a tarefa foi executada apenas "por ter laços de amizade com determinados parlamentares do PSDB", mas a função de coordenação política do governo "é muito bem desenvolvida pelo ministro Bernardo Cabral (Justiça), e muito bem encaminhada no Congresso pelos líderes José Inácio (Senado) e Renan Calheiros (Câmara)".

Fonte: *Correio de Uberlândia*, 30 de junho de 1990. p. 3.

Conforme anunciado na reportagem anterior (figura 2), o ministro esteve na cidade no mês de junho de 1990 para o lançamento oficial do Programa e visitou, como previsto, as duas salas destinadas à alfabetização. Nessa reportagem (figura 3), o

ministro afirmou considerar o PMEa um exemplo para o início do “jogo” contra o analfabetismo e anunciou uma verba prevista pelo governo federal com vistas a auxiliar na erradicação do analfabetismo no país, a referida verba recebeu o nome de “pacote educacional”, conforme consta na reportagem. O ministro informou também como a verba estava prevista para ser distribuída, esclarecendo que parte da verba seria para investimento nas Universidades federais, priorizando as pesquisas.

FIGURA 4 – Ministro da educação anuncia recursos para erradicação do analfabetismo



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 30 de junho de 1990. p. 1.

Além do ministro, estiveram presentes no lançamento do PMEa, o prefeito de Uberlândia Virgílio Galassi, o Secretário de Educação Afrânio Rodrigues e várias outras autoridades. Na oportunidade, foram lançadas as metas do Programa.

Concomitantemente, iniciou-se uma campanha de impacto na tentativa de envolver e sensibilizar diversos segmentos da sociedade, inclusive abrir espaço para

funcionamento de salas de aula dentro das empresas. Nesse sentido, realizou-se mobilização via rádio, TV, jornal e carros volantes.

Após o lançamento do PMEa, a imprensa começou a fazer divulgação deste, conforme a Figura 5:

FIGURA 5 – Imagem de divulgação do PMEa (assinatura)



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 11 de setembro de 1990. p. A4.

Como podemos ver nessa figura, a imagem que passaram a divulgar é de uma assinatura, que também revela o preconceito com o analfabeto, passando a ideia de que é assim que deve ser a assinatura de todos. E no final, os dizeres da campanha nos chama a atenção “É assim que se faz”.

Apesar da campanha desencadeada na mídia, no sentido de envolver os diversos segmentos da sociedade, os dados consultados não registram o número de alunos atendidos, apenas as empresas¹⁴ que participaram no primeiro ano de atendimento.

¹⁴ Entre as empresas estavam: Chocolate Imperial; Nissei Equipamentos para Escritórios Ltda; Lanches Di-Kão Ltda; Martins Comércio Imp. e Exp. Ltda; ABC Indústria e Comércio; Secretaria Municipal de Cultura; Cemitério Bom Pastor; Cemitério São Pedro; Metalgrampo Ind. e Comércio; Departamento Nacional de Estradas e Rodagem; Autominas Ltda; Secretaria Municipal de Saúde; Departamento Municipal de Água e Esgoto (Dmae); Transportadora Nascimento Ltda, entre outros (CORREIO DE

O jornal *Correio de Uberlândia* divulgou também uma entrevista com um dos alunos atendidos no primeiro ano:

FIGURA 6 – Entrevista com aluno do PME A

“Quando eu não sabia ler era como ser cego”

MANOEL SERAFIM

José Garcez da Silva, trabalhador braçal, 59 anos, criado em Santa Juliana, pai de 5 filhos, é um dos muitos brasileiros que não estudou porque nasceu na zona rural. Há três meses frequentando a sala de aula no seu local de trabalho e satisfeito com o projeto, falou ao *Correio*.

Domingo: O senhor lia e escrevia antes destas aulas?

Sr. José: Não lia nada, eu rabiscava meu nome, ele quase não cabia dentro de uma folha.

Domingo: E como era viver assim?

Sr. José: Era como ser cego. No começo, eu dizia à professora que sabão em cabeça de burro velho não espuma, mas fui tentando. Acho que aprender a ler e escrever vai fazer muita gente como eu melhorar o seu salário.



José Garcez da Silva quer continuar estudando

Domingo: E depois destes três meses, o que o senhor vai fazer?

Sr. José: Vou frequentar a sala de alfabetização de adulto do meu bairro. A secretaria tem estas salas, agora eu vou pra lá. Não ia antes porque achava que eu estava muito atrasado, agora não estou.

Fonte: *Correio de Uberlândia*, 6 de setembro 1990. p. B2.

Essa entrevista foi realizada com um trabalhador de 59 anos, que afirmou se sentir como um “cego” antes de aprender a ler. Ele expressou sua disposição para

UBERLÂNDIA, 11 de setembro de 1990, p. A4).

continuar frequentando aulas nas salas de alfabetização, demonstrando sua satisfação com o trabalho realizado pelo Programa.

Um trecho de uma entrevista realizada com o secretário municipal, Afrânio Rodrigues, no período de 1989-1996, registrada por Vieira, demonstra a amplitude do atendimento:

Convenci altos dirigentes de empresas de Uberlândia e da ACIUB de que era importante melhorar o nível de aprendizagem e a escolaridade de seus funcionários, por isso ia refletir em benefício para a empresa, e em benefício da própria comunidade, que, com o aprendizado, estaria mais esclarecida para o futuro, para saber escolher melhor os seus mandatários, etc. Começamos o projeto de Erradicação do Analfabetismo com uma amplitude muito grande. Pusemos o exército na rua para fazer pesquisa de casa em casa onde havia analfabetos e montamos, em igrejas e associações de bairros, núcleos de alfabetização de adultos para erradicar o analfabetismo. Montamos salas de aula em centenas de empresas de Uberlândia (2000, p. 209).

Os documentos também registram que os contatos iniciais realizaram-se por meio dos coordenadores do PMEIA e da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (Aciub). O número projetado de alunos atendidos seria de 10 por professor (estagiário), o qual seria orientado por um supervisor-estagiário (um para cada 8 estagiários). A este caberia o acompanhamento dos trabalhos em sala de aula e estudos teórico-práticos. Os estagiários seriam alunos do magistério ou 3º grau (diversas áreas) e receberiam um salário mínimo para o cumprimento de 15 horas semanais (UBERLÂNDIA, 1993b).

Eles receberam um treinamento antes do início do PMEIA, conforme Figura 7 abaixo. Nessa reportagem do Jornal Correio intitulada “Curso de Alfabetização reuniu 80 alunos da UFU na Aciub”, o professor, Lélío de Barros, responsável pelo treinamento dos professores que iriam atuar no PMEIA, afirmou que se tratou de um curso com duração de três dias, onde foram apresentados conceitos e técnicas de alfabetização. Acredita-se que esse “treinamento” se fez necessário devido ao fato de que no início do Programa os profissionais que atuavam como professores não tinham formação e experiência com a educação de adultos, por se tratar de estagiários de diversos cursos.

FIGURA 7 – Treinamento para atuação no PMEIA

imposto. Para o superintendente da Receita da Fazenda Paranabita exclusivamente pelos bancos oficiais do Estado. Ele deverá sugerir na Receita Estadual cursos para um melhor escalonamento. Segundo o superintendente, a previsão é de que se reduzidos em 10% e em número de veículos licenciados, só perdeno para a capital.

Curso de alfabetização reuniu 80 estudantes da UFU na Aciub

Uberlândia - A Prefeitura Municipal e a Associação Comercial e Industrial - Aciub - promoveram, nos dias 28, 29 e 30 de março, um treinamento de estagiários para o curso de alfabetização de jovens e adultos. O treinamento aconteceu no auditório da Aciub e contou com a participação de 80 universitários. Ele faz parte de um programa da Secretaria em convênio com o empresariado local e visa principalmente a erradicação do analfabetismo no município, a começar pelos trabalhadores das empresas. Segundo informou o secretário municipal de Educação, Afrânio Azevedo, a cidade possui atualmente cerca de 50 mil analfabetos, ou seja, quase 10% da população não sabem ler nem escrever. "O curso tem por finalidade erradicar o analfabetismo no município, principalmente em 1990, que é o ano Internacional da Alfabetização", lembrou Afrânio.

De acordo com o secretário, a primeira etapa do programa terá início nos meses de abril, maio e junho em empresas

da cidade. "O empresariado local mostrou-se interessado pelo curso e cedeu espaço físico dentro das empresas, assegurando a participação dos funcionários, mesmo no horário de trabalho", afirmou. Segundo ele nesta primeira etapa serão atingidos 200 funcionários das empresas e ainda 300 servidores da Prefeitura Municipal.

O presidente da Aciub, Genésio de Melo Pereira, salientou que o programa teve aceitação maciça do empresariado procurado pela Secretaria Municipal de Educação. "A Aciub enviou a cada empresa um questionário para fazer um levantamento de quantos funcionários analfabetos existem trabalhando no setor", disse.

O professor da UFU, Lélío de Barros, responsável pelo treinamento dos estagiários comentou que nos três dias de curso, apresentou conceitos e técnicas de alfabetização. "A turma que irá trabalhar dentro do programa está bastante motivada com o trabalho e acredito, terá bons resultados", comentou.



Oitenta universitários participaram do curso de treinamento promovido pela Prefeitura e Aciub

Fonte: *Correio de Uberlândia*, 31 março de 1990.

O professor responsável ainda relatou, nessa mesma reportagem, que a turma que iria trabalhar no Programa estava bastante motivada e afirmou acreditar que teriam bons resultados.

No primeiro ano de funcionamento do programa, a equipe era formada por uma coordenadora geral, uma assessora da coordenação, uma secretária e estagiários (monitores ou professores). Era reduzida devido à dimensão da responsabilidade que o programa exigia, ou seja, apenas duas pessoas na coordenação técnica e pedagógica de todo o trabalho. À coordenação competia, ainda, realizar a seleção e treinamento dos estagiários que atuavam no programa, além de promover encontros culturais entre os alunos. Essas coordenadoras, assim como a secretária, pertenciam ao quadro de funcionários efetivos da prefeitura (UBERLÂNDIA, 1993c).

Nos primeiros anos do programa utilizou-se o "Método Dom Bosco de Alfabetização", idealizado por Lélío de Barros e Tiago Almeida. Trata-se de um método silábico, inspirado na Cartilha *Caminho Suave*, no processo *Sodré* e no método *Cima*.

Sua principal característica era a facilidade, rapidez e eficiência de aplicação, propondo uma alfabetização tranquila em 72 horas, e não exigia grande preparo ou especialização de quem o aplicasse. O trabalho do professor se dava a partir de um treinamento inicial realizado pelas coordenadoras do programa, centrado num manual de orientação do método.

Vale destacar que quando era feita referência ao termo “treinamento”, tratava-se realmente de seu significado literal, tendo em vista que esses estagiários ainda não possuíam formação e nem experiência para desenvolver o trabalho com tais alunos. Era, dessa forma, algo fundamentado no manual de orientação do professor, elaborado pelos autores da cartilha utilizada.

No primeiro ano, o programa obteve boa aceitação e, em decorrência disso,

em 1991 resolveu-se ampliar o atendimento para a comunidade, instituições organizadas, construção civil, abrangendo inúmeros bairros, tendo como suporte propagandas em televisão, jornais, cartazes, etc. Deste trabalho resultou o atendimento de 96 salas, com 2.400 alunos em empresas e comunidades (UBERLÂNDIA, 1993c, não paginado).

Contudo, diante da realidade dos alunos (idade, dificuldade de memorização, cansaço, etc.) constatou-se que o método de alfabetização utilizado não era eficaz, visto que exigia memorização e retenção rápida dos conteúdos, particularidade que não condizia com a sua realidade. “Por outro lado, devido à heterogeneidade da sala era preciso considerar o ritmo de cada um e a variabilidade imensa de conhecimento que os adultos traziam.” (UBERLÂNDIA, 1993a, não paginado).

A concepção mecanicista, que propunha a alfabetização rápida e eficaz, realizada por estagiários em apenas três meses começou a ser bastante questionada. Além disso, esses sujeitos, apesar de serem orientados e possuírem um manual de orientação do método, não receberam uma formação adequada, sendo necessário aprender na prática, o que dificultava o trabalho. Nessa perspectiva considera-se pertinente a afirmação de Soares:

Muitas vezes, parece que qualquer pessoa é considerada capaz de desempenhar a função de educador de adultos, como se essa função não exigisse formação, especificidade de atualização. Este caráter não-profissional que desqualifica o educador de adultos se faz presente nos projetos ditos “educacionais”, em que qualquer pessoa pode atuar, fazendo qualquer coisa e recebendo qualquer remuneração. Essa prática tem levado a educação de jovens e adultos ao empobrecimento (1996, p. 34).

Como o trabalho com esse método não deu certo (UBERLÂNDIA, 1993b), a

equipe do programa precisou redefinir seu conceito de alfabetização, adotando a partir do segundo semestre de 1991, após reuniões e estudos, outra abordagem. Assim, a metodologia passou a ter como pressuposto o construtivismo sociointeracionista e os trabalhos de Paulo Freire.

Nessa concepção, a arte de aprender, bem como a de ensinar, de acordo com o autor, significa construir novo conhecimento, descobrir nova forma de significar algo com base em experiências e conhecimentos já existentes. Diferente da abordagem mecanicista, de conhecimentos prontos e acabados, essa abordagem estimula uma forma de pensar em que o aprendiz ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado, produzindo um novo conhecimento. Este se dá em uma rede de relações e interações.

Quanto aos trabalhos na perspectiva de Freire, segundo Soares (1996), a alfabetização e a educação de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade dos alunos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Além dessa dimensão social e política, esses ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando verdadeiro comprometimento do educador com os alunos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como pessoas que possuíam conhecimentos.

Afinal, Freire criticava a chamada educação bancária, que considerava esse indivíduo uma espécie de gaveta vazia, em que o educador deveria depositar conhecimento. “O Educador compromissado com a classe trabalhadora é aquele que está com o educando, não contra ele [...] o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses é a luta que tem lugar” (FREIRE, 1987, p. 123).

Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, o estudioso propunha uma ação educativa que não negasse a cultura, mas que fosse transformada através do diálogo. Ele se referia a uma consciência ingênua, que deveria ser convertida em consciência crítica. Sob essas premissas, Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido em uma de suas frases: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1988, p. 11). Prescindindo da utilização de cartilhas, foi desenvolvido um conjunto de procedimentos pedagógicos, que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

Ele previa uma etapa preparatória, em que o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Ao mesmo tempo, faria um levantamento das palavras utilizadas por este para expressar essa

realidade. A partir daí, esse profissional deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade destes. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura quanto o da realidade.

Numa etapa posterior, elas seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os educandos aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. O que os caracterizava era, principalmente, a intenção de problematizar a realidade.

A equipe do programa passou, então, a construir uma nova proposta e a expô-los nos seguintes termos:

De maneira geral, as concepções de Paulo Freire norteiam a prática pedagógica do programa, principalmente quanto à visão do aluno adulto, de mundo e de educação popular. Para nós, são ingredientes essenciais na alfabetização de adultos: o diálogo mútuo, a leitura do mundo, a relação professor-aluno, a problematização, o trabalho, a cultura, o conhecimento assistemático, o universo vocabular, a postura do educador, o respeito à singularidade de cada um, as palavras e textos significativos extraídos da prática, etc... Outrossim, acreditamos que a educação de adultos, hoje, deve estar atrelada às ideias de Paulo Freire, que, de certa maneira representam a ruptura com a educação bancária e por outro lado, a abertura para novas investidas em educação de adultos. [...] o P.M.E.A., em julho de 1991, optou investir na teoria construtivista, tendo sempre em vista a questão de “como o aluno aprende” e a construção e reconstrução do conhecimento do aluno-adulto. O construtivismo se fundamenta nas pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, nesta perspectiva, a aprendizagem da “lecto-escrita” dá-se pela interação e descoberta do aluno, na sua função social mais ampla e cotidiana (UBERLÂNDIA, 1993c, não paginado).

Ainda, de acordo com o referido documento do programa, em relação à proposta metodológica, o trabalho era baseado no nome do aluno, em temas de seu interesse e atividades cotidianas de leitura e de escrita, partindo de textos significativos, levados pelo professor ou elaborados pelos alunos, tais como: cartas, jornais, revistas, bilhetes, panfletos, listas de compras de supermercado, textos literários, rótulos, parlendas, músicas, entre outros extraídos da prática social. Além disso, utilizavam-se outros materiais como: filmes, vídeos, alfabeto móvel, jogos. Nesse sentido, as docentes afirmavam: “Portanto, não utilizamos cartilhas, pois preferimos trazer a língua escrita

para dentro da sala nas formas em que é utilizada fora dela e, a partir daí, sistematizar o conhecimento” (UBERLÂNDIA, 1993a, não paginado).

O professor, nesse contexto, é visto como mediador entre o sujeito e o processo de apropriação. Deveria, então, mobilizar, organizar e (re)elaborar recursos para o desenvolvimento potencial de seus alunos. Porém, nem sempre ele tem condições para isso.

Para viabilizar a execução do programa foram criadas equipes de trabalho:

EQUIPE PESQUISA: Visa levantar e detectar através de formulários as pessoas analfabetas e/ou semi-analfabetas, visitando todas as residências, empresas, casas comerciais, instituições existentes em Uberlândia.

EQUIPE MOBILIZAÇÃO: Faz visitas nas residências onde a pesquisa detectou pessoas analfabetas e/ou semi-alfabetizadas para assim, motivá-las e despertar-lhes o interesse em frequentar as aulas.

EQUIPE LOCAL: Faz levantamento de todos os locais disponíveis do bairro. Contato com locais possíveis para funcionamento de sala de aula verificando mobiliário e confirmando dia e horário previstos para início das aulas.

EQUIPE PEDAGÓGICA: Alfabetização, propriamente dita (UBERLÂNDIA, 1993d, não paginado).

A avaliação não supunha notas ou conceitos, era essencialmente diagnóstica, observando-se sempre o desenvolvimento de cada aluno e do grupo. A prática usual de aplicação de provas e testes foi substituída por observações sistematizadas, aplicação de diagnósticos e elaboração de relatórios. Nestes, o professor descrevia e analisava o desenvolvimento da sala e de cada aluno, centrando sua atenção no processo em sua totalidade e não apenas nos resultados finais (PMEA, 1992 apud BERNARDES, 2002).

O programa contava, como em seu princípio, com estagiários de todas as áreas para ministrar as aulas. A seleção destes era feita de acordo com a compatibilidade de horário entre o curso de graduação que cada um frequentava e as atividades que desenvolvia no PME. O horário continuava flexível.

No início de 1992, o trabalho foi reestruturado em virtude de um conjunto de mudanças: alterações no convênio da UFU e das Faculdades Integradas do Triângulo (FIT) com a SME (Secretaria Municipal de Educação), relacionadas aos contratos dos estagiários, advindos dessas instituições, para atuarem no programa; definição de seleção dos estagiários por meio de prova escrita e entrevistas seletivas, assim como de treinamentos e estágio em sala de aula; aumento da carga horária, de 15 para 20 horas semanais, distribuídas em 4 dias; ampliação do grupo de coordenadores e o atendimento à comunidade devido a um aumento na demanda dos alunos e participação comunitária;

atuação mais integrada das equipes de campo, trabalhando por setores, com atenção especial ao trabalho na comunidade e/ou bairros já contatados; visitas alternadas realizadas pelos monitores e coordenadores às salas de aula; os estagiários receberiam 75% do salário vinculado ao mínimo da prefeitura.

Assim, a partir de 1992, a equipe integrada tinha como função coordenar os trabalhos realizados pelas equipes de campo (pesquisa, mobilização e local) e pela equipe pedagógica. O programa contava com uma coordenadora geral, uma assessora de coordenação, uma coordenadora de área, 14 monitores-estagiários, 160 estagiários (sendo 120 da equipe pedagógica e 40 das equipes de campo), 80 salas, localizadas em diversos pontos da cidade e, aproximadamente, 1.300 alunos.

Ocorriam reuniões semanais para acompanhamento do andamento do trabalho; verificação das expectativas dos alunos; passar informações burocráticas; discutir/planejar atividades e/ou estudos, enfim, mapear o trabalho pedagógico numa visão conjunta. Havia, também, pequenos grupos de estudos envolvendo a equipe e eventos culturais (UBERLÂNDIA, 1993d).

Os documentos do PMEA informam que os estagiários encontravam dificuldades no trabalho com os alunos adultos. Desse modo, foram desenvolvidos treinamentos para sensibilizá-los quanto à sua postura em relação ao discente adulto e ao objetivo do programa. De acordo com Bernardes,

O treinamento tinha a função de minimizar as dificuldades e ansiedades iniciais dos estagiários, pois a maioria deles não tinha passado pela experiência de “ser professor”. O trabalho de formação passou a ser contínuo e a enfatizar a necessidade de fundamentação teórica por parte do professor (2002, p. 57).

Além dessas dificuldades, constam problemas referentes a atrasos no pagamento dos estagiários, à contratação de novos estagiários e à abertura de novas salas. “Outra dificuldade sentida se refere à cobrança por parte dos proprietários e/ou responsáveis pelos locais cedidos quanto ao consumo de energia e não auxílio por parte da Prefeitura nestes gastos.” (UBERLÂNDIA, 1993c, não paginado).

No período de 1993 a 1996, o município de Uberlândia foi administrado pelo prefeito Paulo Ferolla (PTB). O secretário de educação Afrânio M. de Freitas Azevedo permaneceu no cargo, assim, reestruturou a secretaria e extinguiu o Departamento de Projetos Especiais. Assim, no início de 1993, o PMEA foi abolido com a promessa de que as turmas seriam incorporadas às escolas municipais, de acordo com sua localização. Conseqüentemente, os contratos dos estagiários não foram renovados e os

professores efetivos foram encaminhados para as escolas municipais.

Tratava-se de um momento político delicado, era hora de “assumir e organizar a casa”. Configurava-se, pois, a chamada “política da descontinuidade” (BERNARDES, 2002). A questão da descontinuidade não era uma novidade, visto que a cada nova administração algumas ações e projetos foram deixados de lado, e a nova administração que assumia reorganizava “a casa” a sua maneira, com alterações ou novos projetos, algumas vezes com prioridades diferentes da gestão anterior.

A concretização desse plano de encerramento do programa gerou, segundo Bernardes, problemas da seguinte ordem:

As escolas não foram informadas em tempo hábil da decisão da Secretaria Municipal de Educação de extinguir a estrutura do PME A, o que dificultou a integração de suas salas de alfabetização às demais das escolas e provocou um atraso no início do atendimento em 1993. Além disso, as equipes das escolas não estavam preparadas para desenvolver a alfabetização de jovens e adultos de acordo com os pressupostos do PME A. Houve muitos tropeços e, conseqüentemente, uma desmobilização dos alunos, provocando o fechamento de várias salas (2002, p. 60).

É possível perceber que esse momento foi delicado, visto que os envolvidos não tinham clareza do que iria acontecer posteriormente.

Então, foram suspensas as atividades do programa, extintos os departamentos e dificuldades quanto à inserção das turmas nas escolas geraram insatisfações. Assim, ex-alunos e ex-estagiários reivindicavam o seu retorno.

A Secretaria de Educação resolveu, a partir do segundo semestre de 1993, reativá-lo, e formar uma nova equipe de trabalho para reiniciar as atividades. Tratava-se de um momento de sua reestruturação e recuperação da sua credibilidade junto à comunidade. Realizaram-se, então, novas seleções, e as salas foram sendo reabertas gradativamente (UBERLÂNDIA, 1993d).

Porém, o atendimento nesse ano foi reduzido, de junho a novembro de 1993, de forma que o PME A funcionou com a seguinte estrutura: 23 salas, distribuídas entre escolas municipais e estaduais, creches municipais, residência, igrejas, canteiros de obra e outras instituições, como: Centro de Estudo e Aprendizagem Integral (Ceai), Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (Icasu), Centro de Excelência em Reabilitação e Trabalho Orientado (Certo); uma consultora; uma supervisora pedagógica; uma secretária; seis estagiários, que faziam parte da equipe de campo, e 23 estagiários, que compunham a equipe pedagógica (UBERLÂNDIA, 1993c). Não há registro quanto ao número de alunos atendidos nesse período.

Segundo Bernardes,

A coordenação passou a acompanhar os trabalhos mais de perto, reunindo-se, sistematicamente, com a equipe pedagógica e a equipe de campo. A supervisora pedagógica orientava e acompanhava o trabalho dos professores, tarefa que antes era executada pelo monitor pedagógico, restringindo a atuação dos estagiários à sala de aula ou às atividades de pesquisa e mobilização, que também passaram a ser desenvolvidas por uma única equipe. O tempo de duração das salas de aula também foi alterado e as turmas passaram a funcionar por cerca de 12 (doze) a 18 (dezoito) meses, dependendo do ritmo de aprendizagem dos alunos e do número de pessoas atendidas. [...] A coordenação do PME A retomou a proposta pedagógica que havia sido delineada em 1991 e 1992 e reiniciou o processo de formação continuada dos estagiários, orientando-os a desenvolverem uma prática alfabetizadora na perspectiva construtivista. Também foram resgatadas as contribuições de Paulo Freire: a relação dialógica, o respeito à cultura do aluno, a problematização da realidade, enfim, a educação como um ato político. O processo de formação continuada dos estagiários continuou sendo desenvolvido por meio de visitas da supervisora pedagógica às salas de aula, das reuniões pedagógicas e das reuniões mensais (2002, p. 61-62).

Apesar do esforço, havia uma grande rotatividade dos estagiários, fato que provocava instabilidade e desestruturação do trabalho desenvolvido em sala, comprometendo a qualidade do ensino. Esses sujeitos, devido à falta de experiência com a alfabetização de adultos, utilizavam grande parte das reuniões pedagógicas para falarem de suas dificuldades, elaborar atividades e confeccionar materiais. Além disso, as supervisoras, também, não possuíam experiência com aquele público, o que comprometia a orientação pedagógica (BERNARDES, 2002).

Nesse sentido, Machado adverte que:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? [...] Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola (2008, p. 165-166).

São questões que provavelmente eram levantadas por esses profissionais, visto que apesar do esforço para alcançarem resultados, o desenvolvimento do trabalho no

programa era marcado por angústias relatadas nas reuniões de formação, angústias estas advindas da falta de experiência e de formação para atuação com os alunos adultos.

Além disso, a taxa de evasão também era um agravante que afligia os professores e supervisoras. Bernardes (2002) relaciona essa questão ao despreparo dos profissionais. Há que se reconhecer que este era realmente um fator que contribuía com o problema mencionado, afinal esses alunos já tinham sido excluídos do sistema de ensino e quando retornaram necessitavam de práticas adequadas a sua realidade. Do contrário, poderiam realmente sentir-se desanimados e tentados a desistir. Porém, esse pode não ser o único motivo dessa ação, pois existem outros fatores que dificultam o acesso dessas pessoas à escola, como: horário de trabalho, compromissos com a família, dificuldade de acesso, cansaço, entre outros.

Quanto à retomada do programa em 1993, não há registro referente aos resultados alcançados, nem informações sobre número de pessoas alfabetizadas nesse ano. Os dados dos arquivos são precisos quanto ao número de pessoas atendidas a partir de 1994, comprovando que após sua reativação, o PMEIA realizou um atendimento diferenciado em relação aos primeiros anos de funcionamento. Corrobora com essa concepção a pesquisa de Bernardes, na qual é dito que:

ao longo do período de 1994 a 1996, a nova equipe interna do PMEIA foi gradativamente ampliada e o trabalho estruturou-se de forma mais eficiente. As supervisoras pedagógicas foram construindo seus saberes profissionais no cotidiano de suas ações e adquiriram uma experiência significativa com a alfabetização de jovens e adultos, o que favoreceu uma melhor formação dos estagiários (2002, p. 65).

Acredito que com o passar do tempo, a equipe conseguiu adquirir experiência e melhorar sua atuação. Uma das principais mudanças em relação ao período anterior foi a não priorização dos atendimentos em locais de trabalho e/ou em espaços oferecidos pela comunidade, prevalecendo abertura de salas nas escolas municipais e estaduais.

Se até o ano de 1995, o PMEIA tinha como professores estudantes universitários da UFU e FIT, selecionados por meio de avaliações escritas e entrevistas, a partir desse ano foram contratados professores com graduação. Desse modo, passou a existir três modalidades de contratação: referente a docentes contratados no sistema de “dobras”, que são concursados pela área de Educação Infantil, que exercem sua função e dobram horas na alfabetização de adultos; professores vinculados às empresas, ou seja, estas se responsabilizavam por disponibilizar local e infraestrutura para o funcionamento do programa em suas dependências, fornecendo material didático e o pagamento do

professor, o qual ficaria à disposição do PME A; por fim, a terceira forma de contratação, parecida com a anterior, diferencia-se apenas pela ligação com o sindicato da categoria, que se responsabilizava pelo fornecimento do lanche, material didático e pagamento do professor. Vale lembrar que nessa modalidade o local das aulas era cedido por escolas particulares e/ou prédios privados, o que facilitava a participação da comunidade (FERNANDES, 2002).

Em 1995, a SME criou a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), para dedicar-se integralmente aos problemas cotidianos relacionados ao PME A. Esse departamento passou a coordenar e orientar todo o atendimento escolar a essa faixa etária, no município, e promover cursos de formação, mostras de trabalhos e encontros culturais que envolviam alunos e professores. Assim, a EJA ganhou certo destaque na estrutura da secretaria.

Segundo Bernardes,

Várias empresas, entidades e sindicatos entravam em contato com essa Coordenação, solicitando a abertura de salas do PME A. Novas parcerias foram efetivas e a credibilidade do programa junto à comunidade foi resgatada (2002, p. 65).

Cabe ressaltar que com a criação da Ceja fez-se um levantamento, na prefeitura, do nível de escolaridade dos funcionários, favorecendo a abertura de salas de alfabetização e pós-alfabetização no interior das repartições públicas.

A equipe do PME A organizou, em 1995, um projeto de capacitação que visava oportunizar aos estagiários a aquisição de conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino de leitura e escrita. Contudo, de acordo com Bernardes (2002), a coordenação do programa foi informada pela SME que, em virtude de uma revisão nos convênios UFU e FIT, apenas estagiários dos cursos de Pedagogia ou Letras poderiam continuar suas atividades, o que resultou em desligamento da maioria deles no final do ano, e as equipes ficaram praticamente sem pessoal para desenvolvê-las.

Anteriormente a essa decisão, pessoas com diversas formações podiam atuar no programa. Esse fato permite inclusive compreender melhor as dificuldades encontradas, pois alguém com formação em outras áreas (por exemplo, área da Saúde) definitivamente não está preparado para trabalhar com educação de adultos.

Devido à política de contenção de gastos, em 1996, a prefeitura limitou o atendimento do PME A e desse ano em diante o corpo docente passou a ser composto, preferencialmente, por professores concursados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), contando com poucos estagiários. Nesse ano, conforme dados dos documentos

do PMEa, este contou com sete supervisores de escolas e quatro supervisores para atendimento das salas isoladas (escolas estaduais, creches, centros comunitários, igrejas, etc.).

A contratação dos docentes concursados passou a ser realizada apenas em regime de dobra de turno, ou seja, os efetivos que já atuavam um turno na prefeitura eram contratados para trabalhar no PMEa no contraturno. O contrato determinava cumprir uma carga horária de quatorze horas, sendo doze horas e meia em sala de aula e uma hora e meia destinada ao cumprimento do módulo pedagógico, junto à equipe de supervisão. Os estagiários cumpriam 20 horas semanais, com remuneração equivalente a 75% do salário mínimo pago pela prefeitura.

Vale destacar, que esses profissionais atuavam no ensino de crianças e adolescentes ou na Educação Infantil, apresentando muitas vezes, as mesmas dificuldades dos estagiários. Sendo assim, a equipe de supervisoras considerou necessário retomar o processo de formação que estava sendo desenvolvida com estes últimos.

Convém destacar também, que essa retomada do processo de formação era indispensável, pois não se tratava do acaso o fato de esses docentes graduados apresentarem as mesmas dificuldades daqueles em fase de formação. Assim, cabe interrogar sobre o que os cursos de licenciatura produzem em termos de EJA.

Houve, ainda, alterações em relação às demais equipes de trabalho:

A equipe de campo, que realizava as atividades de pesquisa e mobilização, não recebeu funcionários, deixando de existir. As suas atividades foram gradativamente assumidas pela supervisora da sala, que passou a criar alternativas para mobilizar a comunidade [...] O PMEa passou a contar apenas com a equipe pedagógica, que era composta por supervisoras efetivas, alguns estagiários dos cursos de Letras e Pedagogia e professoras efetivas da rede municipal (BERNARDES, 2002, p. 67).

Durante esses anos, o programa atendeu um número reduzido de alunos. Em 1994, o trabalho foi desenvolvido em 25 salas, distribuídas na cidade, tendo atendido 317 alunos. No ano seguinte, 1995, atendeu 406 alunos, em 28 salas de aula. Já em 1996, os dados registram o atendimento de 487 alunos, distribuídos em 29 salas.

Em 1997, mudou-se novamente a administração da prefeitura, o prefeito Virgílio Galassi (PPB) retornou ao poder. A Secretaria de Educação foi assumida pela educadora Ilar Garotti. Nessa gestão, a EJA não recebeu apoio. O trabalho realizado no PMEa continuou, porém sem incentivos e sem perspectiva de melhoria. Aliás, algumas ações

do programa foram reduzidas, incluindo os convênios com a UFU e FIT. Com isso, os poucos estagiários que ainda atuavam foram desligados definitivamente, passando funcionar apenas com os professores efetivos.

Devido à instituição do Fundef, que destinava recursos apenas ao Ensino Fundamental, os docentes que atuavam nesse nível de ensino e dobravam carga horária no PME A não puderam continuar o trabalho. A Secretaria de Educação optou por separar as contas correntes dos servidores municipais, a fim de facilitar a fiscalização do cumprimento desse preceito legal. Dessa forma, resolveram contratar, em regime de dobra, apenas aqueles que atuavam na Educação Infantil, visto que esse nível de ensino não era coberto pelo fundo. Não houve seleção desses profissionais, uma vez que, através de um levantamento de interesse em atuar no cargo, notou-se que a demanda era pequena.

Nesses termos, fez-se necessário retomar o trabalho de formação, visto que esses professores que iriam atuar na EJA não possuíam formação específica e suas experiências se restringiam à Educação Infantil. Essa ação era necessária, visto que alfabetizar jovens e adultos requer saberes e habilidades específicas, diferentes das utilizadas na alfabetização de crianças.

Não se pode querer alfabetizar um adulto com apenas boa vontade e compromisso, é preciso mais do que isso. É preciso conhecimentos específicos acerca da língua escrita, da Matemática, das Ciências Sociais e Naturais, sobre a aprendizagem cognitiva dos adultos, sobre os métodos de ensino e também, é claro, compromisso e paixão pelo trabalho (BERNARDES, 2002, p. 63).

Nesse período, a metodologia não foi alterada. Foram atendidos 520 alunos em 34 salas de aula distribuídas pela cidade.

No ano seguinte, 1998, fecharam-se as salas de EJA, que atendiam da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede estadual. Essa medida, condizente com a nova LBD 9.394/96, apresentou de maneira clara a divisão de responsabilidades entre as esferas municipal, estadual e federal, priorizando os municípios a responsabilidade de oferta quanto ao Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a demanda pelo PME A aumentou significativamente. Porém, este continuou atendendo apenas a fase de alfabetização, “entendida como o ensino da leitura e escrita correspondente a 1ª série do Ensino Fundamental” (BERNARDES, 2002, p. 71).

A equipe do programa alimentava o desejo de expandir o atendimento para que

os alunos pudessem dar continuidade aos estudos. No entanto, o secretário de educação não partilhava dessa posição e determinou que o trabalho se restringisse apenas à alfabetização. Designou-se, então, uma equipe de inspeção para “acompanhar” as atividades que estavam sendo realizadas. Percebe-se que essa atitude foi uma forma de assegurar que tudo feito fosse da forma determinada pelo secretário.

Ao contrário do esperado, visto que se pressupunha o aumento da demanda, decorrente do fechamento de turmas de EJA nas escolas estaduais, os dados que constam nos documentos do PME A apontam o atendimento de apenas 369 alunos, em 22 salas em funcionamento, no ano de 1998.

Talvez esse fato possa ser explicado pela determinação da SME, em 1997, uma vez que o atendimento só poderia continuar no interior das escolas municipais, caso estas não ofertassem ensino noturno de 1ª a 4ª série, o que resultou no fechamento de algumas salas. “A Secretaria entendia que o PME A estava realizando um atendimento paralelo ao da escola e que isso comprometia o orçamento do Município” (BERNARDES, 2002, p. 70).

A equipe do programa foi perdendo, aos poucos, a autonomia, ficando limitada às decisões da Secretaria de Educação, até que a Ceja foi fechada em 1999, ficando a coordenação do programa sob a responsabilidade do Cemepe, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

A equipe do PME A deixou de ter uma coordenação própria e todas as suas ações passaram a depender da autorização da direção do CEMEPE. A excessiva centralização e burocratização dificultaram a continuidade do trabalho, causando um clima de desesperança e apatia no grupo (BERNARDES, 2002, p. 72).

Mesmo nesse clima de desesperança, a equipe de supervisoras buscou melhorias. Organizaram a formação dos professores, que atuavam nas turmas do PME A, de forma a minimizar as dificuldades do dia a dia e vislumbravam a construção de uma proposta curricular específica, que atendesse as suas particularidades (BERNARDES, 2002).

Uma alternativa encontrada por elas e colocada em prática foi o estudo da proposta curricular para EJA, destinada ao 1º segmento do Ensino Fundamental¹⁵, que continha a sistematização das ideias defendidas pelo grupo. Ela passou a fazer parte dos

¹⁵ Essa proposta foi produzida por uma equipe de profissionais com experiência na EJA e formação de professor da Ação Educativa, organização não governamental, que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. O documento constitui-se em um referencial para elaboração de programas de Educação de Jovens e Adultos, para o provimento de materiais didáticos e para a formação de educadores dessa modalidade de ensino.

estudos, realizados em módulos, pelos professores, e se tornou um suporte para o atendimento na alfabetização desenvolvida nas turmas do PME A. No ano de 1999, este atendeu 447 alunos em 32 salas de aula.

Desse período em diante a proposta passou a ser organizada em eixos temáticos, em que trabalhava conteúdos básicos numa abordagem interdisciplinar, respeitando o ritmo e experiência de vida do aluno.

Posteriormente, embasadas nas orientações da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do MEC, os docentes buscaram construir uma alternativa que atendesse a diversidade de interesses e necessidades dos alunos. O processo de alfabetização continuou sendo desenvolvido numa perspectiva construtivista, baseando-se nos trabalhos de Paulo Freire, no qual o domínio do sistema de escrita é visto como um saber que o alfabetizando constrói em contato direto com a leitura e a escrita, mediado pela ação do professor.

Em 2000, o trabalho desenvolvido no PME A contava com uma equipe formada por 4 pedagogas, funcionárias efetivas do Cemepe, 30 professoras, sendo 3 delas voluntárias e as demais contratadas semestralmente, as quais atenderam 473 alunos, em 25 salas de aula. O programa possuía salas nas empresas de trabalho dos alunos, as quais eram mantidas com recursos destas, sendo responsável também pela contratação do professor, cabendo ao PME A o seu acompanhamento pedagógico. Nos demais locais, a prefeitura disponibilizava o mobiliário, os professores e as pedagogas para acompanhamento.

Em relação aos docentes voluntários, não há referências sobre eles nos documentos do PME A, nesse período específico, mas, segundo Fernandes (2002), eram da Central de voluntários de Uberlândia.

Ainda, de acordo com a autora, “Professores contratados por empresas apresentam menor qualificação e pouco comprometimento com a metodologia do PME A; desconhecem até completamente o método Paulo Freire” (FERNANDES, 2002, p. 85). É evidente que alguém que não tenha formação ou que seja formado em outras áreas, não possa mesmo ter qualificação e conhecimento do método utilizado para atuar nessas turmas.

Sobre isso, Fernandes ressalta:

Estes professores são funcionários da empresa, esta mantém um convênio com a Prefeitura que se responsabiliza pela qualificação e supervisão destes profissionais, no entanto os orientadores educacionais dessas salas afirmam terem dificuldades para trabalhar

com estes profissionais uma vez que não têm mecanismos para fazer com que estes participem das reuniões e cursos de capacitação, tendo em vista que são as empresas as mantenedoras de seus salários (2002, p. 101).

Ainda em relação às alterações ocorridas, a abertura de novas salas passou a acontecer em qualquer época do ano, frente à demanda da comunidade, através de contatos realizados pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja). De acordo com Fernandes (2002), o PMEIA, ao longo desses 10 anos, foi vivenciando a redução de sua capacidade crítica e participação social.

Ainda, de acordo com a autora, nesse ano ele passou a contar com o auxílio de um material didático, o livro *Viver e Aprender*, do próprio MEC. Mas, conforme os orientadores, entrevistados em sua pesquisa (FERNANDES, 2002, p. 82), “o material é limitado e, quando usado demasiadamente, foge às propostas metodológicas do PMEIA, que opta por trabalhar com a orientação de Paulo Freire”.

Convém assinalar que censo realizado pelo IBGE em 2000 apontava 18.660 pessoas analfabetas em Uberlândia, o que correspondia a 5,04% da população, considerando que a aqueles que possuíam mais de 15 anos eram de 370.152 pessoas.

De acordo com documentos do PMEIA (2001-2004), entre os anos de 2001 e 2004, na segunda gestão do prefeito Zaire Rezende (PMDB), o programa foi assumido por uma nova coordenação: do secretário de educação José Eugênio Diniz Bastos.

A realidade do PMEIA reflete na seguinte ideia de Nogueira (2006, p. 13): “quando há troca de governo, a descontinuidade administrativa é dada como fato.” Há que se concordar, ainda, que quando isso acontece, pode ocorrer

interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (NOGUEIRA, 2006, p. 13).

No caso de Uberlândia, nesse período foi realizado um levantamento do perfil do aluno do PMEIA, constatando que a faixa etária deste variava entre 18 e 90 anos; era pertencente à população de baixa renda, sendo a maioria casada; empregada nos setores de produção social, executando, na maioria das vezes, atividades braçais. Foram excluídos da escola por diversos motivos, sendo que a principal motivação para o retorno a ela era a necessidade de qualificação para o trabalho, seja para ascensão neste

ou conquista de um emprego (UBERLÂNDIA, 2004).

A prática pedagógica adotada, nesse período, se sustentava em teóricos que, de maneira geral,

têm como preocupação a alfabetização como processo de libertação, dentre eles Paulo Freire, Carlos Brandão, Ana Maria do Vale, José R. Ramos, Moacir Gadotti, cujas concepções referem-se à visão de mundo, a relação professor x aluno, a problematização, o trabalho, a valorização da cultura, o conhecimento, o universo vocabular, a postura do educador e o respeito à singularidade de cada um, são essenciais para a alfabetização de adultos. [...] Nessa perspectiva, o professor recebe orientações onde o conteúdo básico de alfabetização, compreendendo as quatro primeiras séries do ensino básico, é trabalhado numa perspectiva de transdisciplinaridade, respeitando o ritmo e experiências de vida do aluno buscando relações entre o contexto e o conteúdo pragmático (UBERLÂNDIA, 2004, p. 2).

Para tanto, era realizado um diagnóstico, do momento em que o educador poderia iniciar sua proposta de trabalho, a qual deveria conter temáticas sugeridas ou não pelos alunos, enfatizando aspectos econômicos, sociais, políticos presentes no dia a dia dos discentes. Entendia-se que dessa forma o processo de ensino-aprendizagem asseguraria a estes certa reflexão crítica e consciente, sendo capaz de provocar mudanças significativas em suas vidas, assim como nas relações com os outros e com o mundo.

Para efetivação da proposta pedagógica não se utilizavam cartilhas, preferindo “trazer a língua escrita para dentro da sala de aula nas formas em que ela é usada no dia-a-dia”. Os professores faziam uso, então, por meio de vários recursos: “murais, porta-textos, mapas diversos, dicionários, jornais, revistas, textos científicos literários, poéticos e outros portadores de textos” (UBERLÂNDIA, 2004, p. 2-3). A avaliação era essencialmente diagnóstica, observando sempre o desenvolvimento de cada aluno e do grupo em todo o processo.

O PMEIA, de 2001 a 2004, contou com salas nos diversos bairros da cidade, em locais diversificados, em parceria com as escolas municipais, estaduais, particulares, creches e também empresas (associação de moradores, Praia Clube, entidades religiosas, entidades filantrópicas e outras).

Os professores que atuavam, em sua maioria, eram contratados em regime de dobra do cargo efetivo na prefeitura, com carga horária de vinte horas semanais sendo de sete horas e meia de módulo semanal, com atividades realizadas em grupo de estudo e produção de material didático. A carga horária diária dos alunos era equivalente a duas horas e meia, de segunda a sexta-feira, de acordo com o calendário do Cemepe.

A eles eram oferecidos encontros de confraternizações, palestras, assistência oftalmológica, assistência no transporte (via carteirinha de estudante) e acompanhamento de pedagogos nas salas de assessoramento ao aluno e, também, ao professor (UBERLÂNDIA, 2004).

Nesse período foram atendidos: 584 alunos, distribuídos em 29 salas, em 2001; 594 alunos, 28 salas em 2002; 431 alunos, em 24 salas, no ano 2003; 510 alunos, distribuídos em 26 salas, em 2004.

O programa foi alterado novamente em 2005. Nogueira (2006, p. 15) afirma que “mesmo em casos de forte descontinuidade administrativa, as equipes ou organizações envolvidas parecem desenvolver mecanismos de continuidade”. Parece ser esse o caso do PME A, visto que este, apesar de receber uma nova roupagem a cada nova administração, não sofreu alterações em toda sua estrutura.

Quando a gestão 2005/2008 (prefeito Odelmo Leão – PP) reestruturou o setor de Educação de Jovens e Adultos, com o secretário de educação, Afrânio Rodrigues, que retornava ao cargo, ampliou-se o número de coordenadoras. Antes contavam com uma para as tarefas burocráticas, pedagógicas e administrativas, que atendia tanto o PME A como o ensino compacto. A partir de 2005 passou-se a ter uma pedagoga e um apoio pedagógico para atender as questões metodológicas dos professores nos módulos.

A metodologia do programa, nessa gestão, continuava pautada na filosofia de Paulo Freire, na busca de uma pedagogia libertadora, voltada para o sentido pleno da cidadania, abrangendo a reflexão, a utilidade, a significação e a validade dos conteúdos, na busca da transformação sociocultural dos alunos. A avaliação era diagnóstica, com vistas à melhoria de todo processo educacional (UBERLÂNDIA, 2008a).

Como o PME A não possuía orçamento próprio, a Secretaria de Educação da prefeitura ficava responsável pela folha de pagamento dos profissionais que atuavam no programa e, também, pela oferta do lanche para as salas que utilizavam o espaço físico das escolas municipais.

Nesse período, a carga horária do aluno do programa era de 15 horas semanais, de segunda a sexta. Já o professor deveria cumprir 20 horas semanais, distribuídas em 15 horas de efetivo trabalho em sala de aula e 5 horas de módulo para confecção de material pedagógico e formação com as coordenadoras.

As salas do continuavam funcionando em diversos bairros da cidade, incluindo escolas municipais, estaduais, penitenciária, igrejas, Praia Clube, Batalhão de Polícia Militar, empresas filantrópicas, assistenciais e outras.

Quanto ao quantitativo de alunos e salas, nesse período, cabe registrar: em 2005, funcionou em 29 salas, atendendo 416 alunos; em 2006 contou com 32 salas, foram atendidos 480 alunos; já em 2007, atendeu 574 alunos, distribuídos em 32 salas de aula.

Vale ressaltar que nesse período, no final de 2005, através do Decreto Municipal 10.079 de 11/11/2005, a EJA foi instituída como modalidade, mediante as orientações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394 (NEJA, 2014). Porém, o PMEa continuou como um projeto.

Em 2008, o programa assumiu os alunos da EJA do município, absorvendo todo ensino do 1º ciclo (1º ao 5º ano), contando com 69 salas de aula, distribuídas em diversas escolas municipais, estaduais e outros locais onde ocorriam parcerias, tais como: Praia Clube, Centro de Estudo e Aprendizagem Comercial (Ceai), Associação dos Surdos de Uberlândia (Asul), Centro de Excelência em Reabilitação e Trabalho Orientado (Certo), Departamento Municipal de Água e Esgoto (Dmae), Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (Apac).

Nesse ano, foram atendidos 1.352 alunos. Para alcançar essa nova demanda, fez-se necessário uma reestruturação do quadro de pessoal, passando a contar então com os seguintes profissionais: uma coordenadora geral, um pedagogo, quatro profissionais para a função de apoio pedagógico do PMEa, um apoio pedagógico para o 2º segmento da EJA e um auxiliar administrativo.

Ao fechar o recorte escolhido, constato, por meio dos dados extraídos dos documentos do PMEa, que este passou por várias reestruturações, em alguns momentos visando desenvolver uma proposta eficaz, que fosse capaz de atingir os seus objetivos, tendo como intuito a alfabetização de jovens e adultos, e, em outros momentos, sofreu reestruturações devido aos interesses políticos dos dirigentes da cidade.

Observo que o termo “erradicação” foi utilizado durante todos esses anos de seu funcionamento, porém, sendo um programa de natureza social com vistas à superação de um problema de desigualdade e de marginalização de um grupo, esse termo se torna inadequado.

Entendo que o termo “erradicação” remete a algo biológico e/ou psicológico, a uma doença que precisa ser curada, a algo que precisa ser banido da sociedade, por representar uma ameaça. Visto dessa forma, esse termo se torna inadequado, pois o nome do programa deveria ressaltar sua função social.

Sobre suas reestruturações, quero destacar as mudanças em relação à metodologia utilizada, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 – Métodos utilizados no programa

Ano	Método
1990 a 1991	Método Dom Bosco de Alfabetização
1992 a 1998	Prática sustentada no construtivismo sociointeracionista e os trabalhos de Paulo Freire
1999	Abordagem construtivista, embasado nas orientações da Proposta Curricular para EJA do MEC.
2000	Embasamento na proposta de Paulo Freire / Auxílio do material didático <i>Aprender a viver</i> , do MEC
2001 a 2004	Prática sustentada em teóricos, como Paulo Freire, Carlos Brandão, Ana Maria do Vale, João R. Romão e Moacir Gadotti (não se utilizava cartilha)
2005 a 2008	Prática sustentada no construtivismo sociointeracionista e os trabalhos de Paulo Freire

Fonte: Elaborado pela autora (2016) referenciado nos documentos: UBERLÂNDIA(1989, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d, 1996a, 1996b, 1997, 1999b, 2004, 2005a, 2008c).

Além disso, é importante destacar a inexperiência da equipe responsável pelo desenvolvimento do trabalho no programa. Esse fato é decorrente da formação e experiências desses profissionais. Em relação aos professores efetivos, estes vinham da experiência com alunos da Educação Infantil, visto que eram contratados em regime de dobra. Já a equipe da coordenação também era nova na área. Em entrevista realizada por Fernandes, com os orientadores educacionais, estes relataram “sua inexperiência e não qualificação para educação de jovens e adultos, restringindo seus conhecimentos à educação infantil” (2002, p. 103).

Para melhor compreensão desse aspecto, segue o Quadro 5 relativo aos agentes que atuaram como professores no programa.

QUADRO 5 – Professores do PMEA

Ano	Professores do PMEA
1990 a 1994	Estagiários de todas as áreas do convênio UFU e FIT
1995	Professores com graduação e apenas estagiários da Pedagogia de Letras.
1996	Professores concursados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (regime de dobra) e poucos estagiários
1997 a 1999	Apenas professores efetivos (regime de dobra) (fim do convênio UFU e FIT)
2000	Professores efetivos e três voluntários
2001 a 2008	Professores efetivos da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora (2016) referenciado nos documentos:

UBERLÂNDIA (1989, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d, 1996a, 1996b, 1997, 1999b, 2004, 2005a, 2008c).

Constata-se que apesar dos concursos na Prefeitura de Uberlândia terem iniciado nos anos 1990, houve uma demora na atuação dos professores nas turmas de EJA.

É importante destacar, também, que em alguns momentos foram constatadas divergências em relação a alguns dados do PME.A. Elas referem-se aos números de alunos atendidos, de classes em funcionamento, especialmente quando comparados aos trabalhos de dissertação sobre o tema. Assim, minha opção foi por utilizar os dados encontrados nos próprios documentos do programa, que estão arquivados no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, aos quais tive acesso. Cabe destacar que os dados consultados registram apenas o número de pessoas atendidas ano a ano.

QUADRO 6 – Quantitativo sala/alunos

Ano	Número de salas	Número de alunos
1990	Não há registro	Não há registro
1991	96	2.400
1992	80	1.300
1993	23	Não há registro
1994	25	317
1995	28	406
1996	29	487
1997	34	520
1998	22	369
1999	32	447
2000	25	473
2001	29	584
2002	28	594
2003	24	431
2004	26	510
2005	29	416
2006	32	480
2007	32	574
2008	69	1.352

Fonte: Elaborado pela autora (2016) referenciado nos documentos: UBERLÂNDIA (1993a, 1993b, 1993d, 1996a, 1996b, 1997, 1999a, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b).

Um aspecto a ser destacado é que não há registro do número de alunos que foram realmente alfabetizados pelo PME.A. Mas, de acordo com o censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Uberlândia em 2010 contava com 604.013 habitantes, desse número, 478.424 são de habitantes com mais de 15 anos, entre os quais 3,8% (17.924) não sabe ler e escrever.

QUADRO 7 – Dados do analfabetismo em Uberlândia

Ano	População total	População com mais de 15 anos	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetos
1991	367.061	252.725	21.490	8,5%
2000	500.095	370.152	18.660	5,04%
2010	604.013	478.424	17.924	3,8%

Fonte: IBGE (2010).¹⁶

Enfim, há que se registrar que os problemas relativos à EJA estão longe de serem resolvidos e continuam a exigir esforços de pesquisas, no sentido de constituir elementos que fortaleçam os debates acerca das políticas para essa modalidade de ensino. Ademais, a despeito de se considerar pequeno o percentual de analfabetos em Uberlândia e considerar que em vista de outros lugares a cidade está em uma condição boa, o número absoluto de analfabetos ainda é grande. Se o investimento fosse maior conforme o número da população o número de analfabetos seria menor. Portanto, o problema permanece, exigindo empenho de modo a assegurar a realização de um direito garantido constitucionalmente.

¹⁶ O levantamento desses dados através do IBGE são realizados de 10 em 10 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o Programa de Educação de Jovens e Adultos que ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, entre os anos de 1990-2008, conhecido como PME.A. Para compreender o contexto de sua constituição, retomou-se o debate acerca da instituição da educação como direito, assegurada na Constituição Federal de 1988, assim como se problematizou as características históricas das propostas de EJA no país, no sentido de se entender as razões da estruturação de uma proposta dessa natureza na rede de ensino municipal.

A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação para todos e orientou a organização do ensino de forma que a União, estados, Distrito Federal e municípios atuassem em regime de colaboração. Esse momento foi visto como um ganho para o país, por representar a descentralização do processo educacional. Os municípios ficaram responsáveis por oferecer o Ensino Fundamental. Porém, os seus recursos ficaram concentrados na União.

O ano de 1990 foi definido como o Ano Internacional da Alfabetização, o qual tinha como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Nesse ano foram estabelecidas metas para redução da taxa de analfabetismo em um prazo de 10 anos, porém, devido à ausência de políticas por parte do governo federal, a sociedade civil e os municípios passaram a protagonizar o atendimento da EJA.

Constata-se que as políticas de financiamento ora contribui, ora dificulta a realização de ações para Educação de Jovens e Adultos.

Em Uberlândia, restou alternativas como programas de aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental, oferecidos pela rede estadual e o ensino regular noturno, visto que essas matrículas no ensino regular eram contabilizadas pelo Fundef, porém não havia adaptação pedagógica apropriada para EJA.

Após a substituição do Fundef pelo Fundeb houve avanços em relação a essa modalidade de ensino, que passou a ser incluída para repasse de verbas, mas de forma que os recursos ainda permaneceram insuficientes, visto que a incorporação da EJA se deu de modo marginal, entrando no cálculo aos poucos, com um percentual de 0,7 assim como pela restrição do número de matrículas (15%), não sendo permitido ultrapassar esse número.

Esse fato não causou muitos impactos no PME A, pois Uberlândia optou por permanecer com esse Programa na forma de Projeto e não como modalidade de ensino conforme deveria ser.

A década de 1990 foi marcada por reformas educacionais restritivas e não pela educação para todos, como se esperava. A criação dos fóruns de EJA a partir de 1997 se tornou importante por possibilitar o desenvolvimento de estratégias de mobilização das instituições do país.

Essas questões relativas ao direito à educação, garantido pela constituição atual juntamente com o processo de municipalização do ensino e as mudanças no financiamento, são fatores que afetaram a EJA e incidiram sobre a decisão dos gestores em Uberlândia a criar e permanecer com o PME A.

Nesta pesquisa, a análise do desenvolvimento do programa no período de 1990 a 2008, a partir de documentos (encontrados no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, responsável pelo PME A ou extraídos dos jornais da época e encontrados no Arquivo Público Municipal) e de fontes bibliográficas, entre elas Fernandes (2002) e Bernardes (2002), permitiu constatar que em Uberlândia as mudanças na administração municipal, em virtude da alternância de partidos no governo, determinaram transformações no programa, visto que a cada nova administração ele ganhou nova roupagem. Porém, estas não alteraram toda sua estrutura. Vale dizer que isso significou avanços e retrocessos ao longo dos anos sempre marcados por interesses políticos e pessoais dos administradores do município.

Constata-se que o PME A possui elementos de política pública, como o fato de contratarem professores efetivos, porém possui também elementos que não o caracteriza como política pública, pois para ser política o censo escolar precisa computar as matrículas e isso não é feito.

Evidencia-se, então, que não há uma política de Estado, mas sim uma política de governo, pois a cada mudança deste, as ações efetivadas pela gestão anterior foram desfeitas ou alteradas. É necessário que esta seja assumida como uma política de Estado, independente do interesse e vontade política dos dirigentes municipais. Dessa forma, o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, será efetivado.

Em relação ao desenvolvimento do programa, a proposta metodológica teve início com o “Método Dom Bosco” e ao perceber que esta não era eficaz, houve a mudança, de forma a basear-se principalmente nos trabalhos de Freire. Durante todo o restante do período, seguiu-se essa mesma linha, porém com algumas alterações

buscando seu aperfeiçoamento.

Quanto aos locais de atendimento, estes ocorreram em espaços de trabalho e/ou cedidos pela comunidade, posteriormente (a partir de 1993) a prioridade era realizar atendimentos nas escolas municipais e estaduais. Vale destacar que o número de salas e alunos diminuiu consideravelmente com essa alteração.

Em relação à equipe de trabalho do PMEIA, esta se iniciou com estagiários de todas as áreas, passando a atuar, a partir de 1995, com professores graduados e estagiários apenas da Pedagogia ou Letras e a partir de 1997, apenas com professores efetivos da Prefeitura Municipal de Uberlândia, contratados em regime de dobra.

Porém, tanto os estudantes estagiários quanto os professores atuantes não possuíam formação específica e apresentavam dificuldades na realização do seu trabalho. Inclusive, a maioria deles pertencia à área de Educação Infantil. As orientadoras e coordenadoras também não possuíam experiências com EJA, o que dificultava o trabalho de formação. Elas foram desenvolvendo habilidades com o passar do tempo, após tentativas e alterações nas propostas. Constata-se, ainda, um período de desinteresse dos alunos. Pode-se afirmar que alguns retornaram ao ambiente escolar e não encontraram práticas de ensino adequadas às suas necessidades e realidade.

Isso ocorre porque o PMEIA não possui experiência de formação de professores. Apesar de podermos encontrar elementos que ajudam a compreender o ensino apropriado para EJA, muitas vezes pode ocorrer uma transposição de práticas e métodos vindos do ensino para crianças, tendo em vista que a maioria dos professores nesse período eram contratados em regime de dobra do carga efetivo com atuação na Educação Infantil. Se isso ocorre, provoca distorções no processo de ensino-aprendizagem, visto que o público em pauta tem suas particularidades, necessitando de uma metodologia específica que atenda suas necessidades.

Há que se destacar que o artigo 61 da LDB indica que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Nesse sentido, o professor além de possuir a formação necessária, deve estar preparado para a complexidade e o diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, considero que a sua formação é essencial para qualquer melhoria na área.

Desse modo, a exigência é por uma formação docente que possibilite aos profissionais realizarem seu trabalho de maneira eficaz. As licenciaturas (formação inicial) e a formação continuada, ligadas aos profissionais do ensino, não podem deixar

de considerar em seus cursos a realidade da EJA. Afinal, “os dados do INEP/2005, indicavam a existência de 1.698 cursos de Pedagogia no Brasil em 612 instituições de ensino superior. Dentre estes, apenas 27 ofereciam a habilitação de EJA em 15 IES localizadas nas regiões nordeste, sudeste e sul” (SOARES; SIMÕES, 2004). Esse número corresponde apenas a 1,6% do total.

Por fim, é importante ressaltar o descaso das universidades em oferecer uma formação docente específica para essa modalidade de ensino. Assim, a despeito da sua quase inexistência nos cursos de formação de professores no âmbito acadêmico, estes são cobrados quanto a oferecer uma educação escolar de qualidade aos jovens e adultos. Nesse sentido, os docentes constroem caminhos muitas vezes sem amparo adequado dos órgãos que zelam pela formação desses profissionais no país.

Considero ter atingido os objetivos deste estudo, porém, constato algumas lacunas em relação à formação dos professores, métodos e processos utilizados ao longo desse período. A realidade é que falta documentos que nos possibilite compreender melhor algumas questões. Vários documentos se perdem ao longo do tempo e muitas vezes as pessoas envolvidas levam as memórias com elas, fato ruim pois as memórias das pessoas são extremamente importantes para compreendermos a história.

Questionei-me quanto à posição dos próprios professores em relação a sua atuação e as dificuldades que encontravam. Já em relação aos métodos utilizados, também me questionei se o que está nos documentos era realmente o que ocorria na prática. Mas para obter essas respostas seria necessário entrevistar os professores que viveram essa experiência. Dessa maneira, essas questões podem ser temas para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO tem método novo: STD. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 11 nov. 1970. p. 1.

ALVARENGA, N. M. *As associações de moradores em Uberlândia: um estudo das práticas sociais e das alterações das formas de sociabilidade*. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

ANDRADE, Fabrício Fortes. Reestruturação produtiva: dos novos padrões de acumulação capitalista ao novo parâmetro de políticas sociais. *Revista Urutagua* – revista acadêmica multidisciplinar, Maringá, n. 10, ago./nov. 2006. Disponível em: <www.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista espaço acadêmico*, Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

AZANHA, J. M. P. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 5 n. 12, maio./ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 abr. 2015.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

_____. O Estado, a política educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-42.

BARBOSA, Marialva. Jornalismo e história: um olhar e duas temporalidades. In: NEVES, L. M. B. P. das; MOREL, M. (Org.). *História e imprensa: homenagem a*

Barbosa Lima Sobrinho – 100 anos. São Paulo: UEJ/IFCH, 1998. p. 87-91.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, n. 4, 1996. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. *Nos fios da história... Contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BREVE histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <<http://educapmea.blogspot.com.br/p/historico-ejapema.html>>. Acesso em: 1 outubro 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Constituição (1824). *Constituição política do Império do Brasil (1824)*. Brasília, DF: Casa Civil, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 1 mar. 2015.

_____. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 6 maio. 2015.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Casa Civil, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 1 nov. 2014.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Casa Civil, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 1 nov. 2014.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 6 maio. 2015.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera o artigo 60 da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera o artigo 76 da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015

_____. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D7031.htm>. Acesso em 12 jul 2014.

_____. Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm>. Acesso em: 1 mar. 2015

_____. Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

_____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Parecer nº 11/200: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de 7 de junho de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>
Acesso em: 3 mar. 2015.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>.
Acesso em: 1 mar. 2015.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>.
Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007b. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm>. Acesso em: 1 mar. 2015.

A CONQUISTA da cidadania. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 11 set. 1990. p. A4.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010)*. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015

CARVALHO, Rosana Areal; ALVES FILHO, Eloy. O papel da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária na industrialização de Uberlândia – 1950-1970. *História e perspectiva*, Uberlândia, v. 22. p.115-142, jan./jun. 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIARELLI vem “erradicar” o analfabetismo. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 27 jun. 1990. p. 6.

CHIARELLI anuncia recursos para erradicação do analfabetismo. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 30 jun. 1990. p. 1.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil?. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, p. 225-237, maio. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art14_33esp.pdf>. Acesso em

23 maio. 2014.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

CURSO de alfabetização reuniu 80 estudantes da UFU na Aciub. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 31 mar. 1990.

DIÁRIO DO COMÉRCIO. *Especial de aniversário*. Uberlândia, 31 ago. 2015. p.2-7.

DI PIERO, M. C. *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo de caso de Porto Alegre (RS)*. 1996. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

EM dois anos de ação Mobral reduz índice de analfabetos. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 26 out. 1972. p.1.

FÁVERO, Osmar. *Memórias das campanhas e movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966)*. DVD Educação Popular 1947-1966 (2008). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

FERNANDES, S. M. P. *Políticas de Educação para Jovens e Adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

FERNANDES, O. R. *Uberlândia impressa: a década de 1960 nas páginas de jornal*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FERNANDES, A. Uberlândia tem 18 mil pessoas analfabetas. *Jornal Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 3 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/uberlandia-tem-18-mil-pessoas-analfabetas/>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

FERRARI, A. T. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERRARO, Alceu Ravanelo. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALVAO, Vanessa Portes. *Da fábrica para a vida: a experiência de escolarização de adultos da Cia. Nestlé em Uberlândia – MG*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

GIOVANETTI, M. A. G. de C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 243-254.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. *Galeria de governadores*. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/5798-galeria-de-governadores/5794/5241>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

GUARATO, Mônica. *Alfabetização de adultos: A experiência do Mobral no Município de Uberlândia – MG (1971-1985)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Amostra do censo demográfico de 1980*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1985.

_____. *Amostra do censo demográfico de 1991*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1991.

_____. *Amostra do censo demográfico de 2000*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

_____. *Cidades – Uberlândia*. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=317020&search=%7Cuberlandia>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v.12, n. 35, p. 197-211, ago. 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM. *Relatório Proeja – 2011*. Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/eventos/PDF/eventos/relatorio_PROEJA_2011.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

JESUS, Wilma Ferreira de. Poder público e movimentos sociais: aproximações e distanciamentos/Uberlândia – 1982-2000. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

_____. *Educação de Jovens e Adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz dos direitos humanos*. 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/apresentacao/textos-1/Artigo%20Promocao%20Cidadania%20Ativa.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio./ago. 2000. p.108-130.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTRO lança programa de erradicação de analfabetismo. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 30 jun. 1990. p. 3.

MOBRAL em Minas terá quase 1 milhão de alunos em 1974. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 16 jan. 1974. p. 6

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. *História & perspectivas*, Uberlândia, v. 2 n. 4, p. 37-77, jan./jun. 1991.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília-DF, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

_____. *Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança*. *Revista retratos da escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. *Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação*. *Revista retratos da escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos em metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, A. N. S. Fundef: fiscalização e controle social. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1, 2001, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. p. 423-427.

MENDES, M. *Descentralização do Ensino Fundamental: avaliação de resultados do Fundef*. 2001. Disponível em: <www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp24/parte2.pdf>. Acesso

em: 6 fev. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Constituição do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aprovada a lei que cria o Escola de Fábrica. Brasília, DF, 14 jun. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=3266:sp-958386849>>. Acesso em: 1 mar. 2005.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1939.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2006.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891-1924*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – NEJA. *Histórico EJA – 1º e 2º segmentos*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/nejacemepe/home/o-que-e-o-espíritismo>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

OLIVEIRA, Cleiton de. A Emenda Constitucional 14/96, o financiamento e a gestão do ensino brasileiro. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v.4, n. 1, p. 27-38, mar./ago, 1999a.

_____. *Municipalização do ensino do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

OLIVEIRA, Oséias Santos; DABRACH, Neila Pedrotti. Reforma no Estado e implicações para a gestão educacional. *Revista espaço acadêmico*, n. 96, maio. 2009.

Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/096/96oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

OLIVEIRA, Leticia Borges de. *Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

_____. Memórias e representações: a experiência de professoras na alfabetização de adultos no meio rural de Uberlândia/MG. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE. 2., 2010, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Uberlândia, 2010. p. 226-233.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marília Villela de. *O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

O QUE se faz em Uberlândia pela alfabetização de adultos. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 1 out. 1947. p. 4.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: <<https://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>>. Acesso em: 20 out. 2014.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais e cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

_____. *Educação popular e educação de adultos*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais 2003*. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 23 jun. 2015.

PRATA, Lucimar Divina Alvarenga. *Saberes e fazeres coletivos na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal de Uberlândia. Decreto-lei nº 10.079, de 11 de novembro de 2005. Institui a Educação de Jovens e Adultos em regime de alternância de estudos na rede municipal de ensino de Uberlândia. *Diário Oficial de Uberlândia*, Uberlândia, 12 nov. 2005.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. *Projeto municipal de Educação de Jovens e Adultos*. Uberlândia, 1989. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Proposta de trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo*. Uberlândia, 1993a. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Proposta para melhor viabilização do trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo para o ano de 1994*. Uberlândia, 1993b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos*. Uberlândia, 1993c. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *PMEA (histórico, relação de salas, equipe pedagógica)*. Uberlândia, 1993d. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Relatório PME 1995*. Uberlândia, 1996a. Arquivo do Núcleo de Educação de

Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Relatório PME A 1996*. Uberlândia, 1996b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Dados gerais do PME A – 1997*. Uberlândia, 1997. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do PME A – ano 1999*. Uberlândia, 1999a. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Histórico da Educação de Jovens e Adultos – PME A*. Uberlândia, 1999b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do PME A – ano 2000*. Uberlândia, 2000a. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Relação de salas do PME A/2000 – Empresas*. Uberlândia, 2000b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do PME A – ano 2001*. Uberlândia, 2001. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do PME A – ano 2002*. Uberlândia, 2002. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Números de alunos atendidos no PME A a partir de 1994*. Uberlândia, 2002. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do PME A – ano 2003*. Uberlândia, 2003. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Breve histórico Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PME A (Administração 2001-2004)*. Uberlândia, 2004. Arquivo do Núcleo de Educação

de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Projeto PMEA*. Uberlândia, 2005a. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – 2005*. Uberlândia, 2005b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do PMEA – ano 2005*. Uberlândia, 2005c. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Relatório de frequência dos alunos PMEA em 2006*. Uberlândia, 2006a. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – 2006*. Uberlândia, 2006b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – 2007*. Uberlândia, 2007. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Salas do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – 2008*. Uberlândia, 2008a. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Quantitativo de alunos do PMEA*. Uberlândia, 2008b. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

_____. *Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEA (Administração 2005-2008)*. Uberlândia, 2008c. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja.

UBERLÂNDIA. Programa Municipal de Erradicação De Analfabetismo – PMEA. *Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. 2012. Disponível em: <<http://educapmea.blogspot.com.br/p/historico-ejapema.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

QUANDO não sabia ler era como ser cego. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 6 set. 1990. p. B2.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, Curitiba, *Educar em revista*, n. 29. p. 29-45, 2007.

SANTOS, Carlos Meneses Sousa. Democracia participativa na cidade de Uberlândia nos anos de 1980 – uma “prece democrática”. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – O HISTORIADOR E SEU TEMPO, 18., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006. 1 CD-ROM.

SANTOS, S. V. Possibilidades para a EJA, Possibilidades para a Educação Profissional: o Proeja. *Revista educação, Ciência e Cultura*, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

SAVIANI. Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. *A Nova Lei da Educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Programa de Educação Profissional de Minas Gerais oferecerá curso para mais de 24 mil alunos do EJA*. 15 jul. 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/pareceres/story/1448-alunos-do-eja-serao-beneficiados-pela-nova-modalidade-do-pep>>. Acesso em: 18 set. 2014.

SILVA, Alex Marciel da. *Uma contribuição da geografia eleitoral: a espacialização do voto no 1º turno das eleições majoritárias do ano de 2000 em Uberlândia-MG*. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

SILVA, A. A. *Municipalização do Ensino Fundamental: de Anísio Teixeira ao embates contemporâneos*. 1999. Disponível em: <www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/det.asp?cod=51852&type=P-9k>. Acesso em: 20 set. 2015.

SILVA, C. C. J. *História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 – 1963)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015.

SILVA, Rafael Domingues. *Desvelando histórias de alunas(os) trabalhadoras (es) do PME: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica*. 2014 – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Leôncio J. Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2. n. 11, p. 27-35, set./out. 1996.

_____. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Revista de EJA*, n. 17, maio. 2004. p. 25-35.

SOARES, Beatriz Ribeiro. Estruturação interna e a construção dos signos de modernidade da Cidade Jardim. In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Morais (Org.). *Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia: Edufu, 2008. p.142-177.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/13%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores/Ana%20Rosa%20Ven%C3%A2ncio%20&%20Leoncio%20Soares_AForma%C3%A7%C3%A3oInicialdo%20EducadordeJovenseAdultosnosCP.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOUZA, V. A. de. História da política local e sua interface com a gestão educacional: o Programa Escola Cidadã na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG (2001-2004). In: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011, Vitória da Conquista. *Anais... Vitória da Conquista*: Universidade do Sudoeste da Bahia, 2011. p. 1-6.

SOUZA, D. B; FARIA, L. G. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9.393/96. *Ensaio: avaliação, política, pública, educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PIAUÍ. *Evolução da justiça eleitoral no Brasil*. Disponível em: <<http://www.tre-pi.jus.br/institucional/o-tre-pi/memoria-e-cultura/evolucao-da-justica-eleitoral-no-brasil>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

VAMOS acabar com esta assinatura. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 29 jun. 1990b. p. 4.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90)*. 2000.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

_____. *A experiência do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia-MG: dificuldades e avanços*. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/VIEIRA.pdf_2%20PMEA.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2015.

VIEIRA, Maria Clarisse; FONSECA, Selva G. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90). 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1819t.PDF>>. Acesso em: 1 abril 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Flávio César Freitas. Profissionalismos da professora Alice da Silva Paes no Ensino primário da Escola Pública Municipal Nocturna em Uberabinha. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Associação Nacional de História, 2009. p. 1-8.