

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Ciências Econômicas
Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
Programa de Pós-Graduação em Demografia

Leandro Alves Felício

**Trajetórias dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos
em Minas Gerais, 2007-2017**

Belo Horizonte

2022

Leandro Alves Felício

Trajetórias dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, 2007-2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Demografia.

Orientador: Prof. José Irineu Rangel Rigotti

Belo Horizonte, MG
Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
Faculdade de Ciências Econômicas – UFMG
2022

Ficha catalográfica

F314t
2022 Felício, Leandro Alves.
Trajetórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em
Minas Gerais, 2007-2017 [manuscrito] / Leandro Alves Felício. –
2022.
113f.: il., gráfs. e tabs.

Orientador: José Irineu Rangel Rigotti.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional.
Inclui bibliografia (f. 106-112).

1. Demografia – Teses. 2. Educação – Minas Gerais – Teses. 3.
Educação de Jovens e Adultos – Teses I. Rigotti, Jose Irineu
Rangel. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de
Desenvolvimento e Planejamento Regional. III. Título.

CDD: 304.6

Elaborada por Rosilene Santos CRB6-2527
Biblioteca da FACE/UFGM. RSS – 67/2022

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DEMOGRAFIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

LEANDRO ALVES FELÍCIO (MATRÍCULA Nº 2018651522)

Às quatorze horas do dia vinte e cinco do mês de fevereiro de dois mil e vinte e dois, reuniu-se por videoconferência a Comissão Examinadora de DISSERTAÇÃO, indicada "ad referendum" pelo Colegiado do Curso em 07/02/2022, para julgar, em exame final, o trabalho final intitulado "*Trajetórias dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, 2007-2017*", requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Demografia. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. José Irineu Rangel Rigotti, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelas examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão composta pelos professores: José Irineu Rangel Rigotti (Orientador) (Cedeplar/FACE/UFMG), Luciana Soares Luz do Amaral (Cedeplar/FACE/UFMG) e Juliana de Lucena Ruas Riani (Fundação João Pinheiro) se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. A Comissão **aprovou** o candidato por unanimidade. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA - participações por videoconferência:

Prof. José Irineu Rangel Rigotti (Orientador) (Cedeplar/FACE/UFMG)

Profa. Luciana Soares Luz do Amaral (Cedeplar/FACE/UFMG)

Profa. Juliana de Lucena Ruas Riani (Fundação João Pinheiro)

LAURA LÍDIA RODRÍGUEZ WONG

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Demografia



Documento assinado eletronicamente por **Jose Irineu Rangel Rigotti, Professor do Magistério Superior**, em 15/06/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana de Lucena Ruas Riani, Usuário Externo**, em 15/06/2022, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Soares Luz do Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 16/06/2022, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Lidia Rodriguez Wong, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 20/06/2022, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1529063** e o código CRC **B9E8C91E**.

Ao Senhor Expedito Gomes, meu avô,
por ter me inspirado a conhecer mais o
universo da Educação de Jovens e
Adultos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas boas vibrações que me permitiram continuar nessa trajetória apesar dos percalços que apareceram no caminho.

À minha família, em especial aos meus pais, Eustáquio e Marlene, por terem me transmitido os valores que me fizeram acreditar que a educação pode transformar vidas.

Aos meus amigos, pelo apoio de sempre e por compreenderem as minhas ausências durante a realização deste trabalho.

Ao meu Orientador, Professor José Irineu Rangel Rigotti, pela generosidade, pela empatia e por ter acreditado no potencial e na relevância de um trabalho destinado à compreensão da EJA por meio da demografia da educação.

Agradeço à Coorte de 2018, em especial, ao Isac e à Paula, grandes amigos pertencentes ao trio mais famoso do curso e cuja amizade vai além dos muros da universidade.

Agradeço às pessoas que não mediram esforços para que um direito fosse exercido: as professoras Paula de Miranda-Ribeiro e Adriana de Miranda-Ribeiro; as colegas de trabalho Carminha Bezerra, Sandra Isabel e Lígia Cristina Domingos. Gratidão eterna!

À Carol Dória, por todo carinho, solicitude e gentileza em todos os momentos em que precisei; sem dúvida, um sentimento que vem de outras vidas.

Ao Professor Renato Moreira Hadad, pela ajuda essencial na organização do banco de dados, e à Malu Rigotti, pelas aulas de utilização do Power BI.

Agradeço ao Angel Rojas por todo o incentivo para que eu cursasse o mestrado. À Samantha Faustino também pelo incentivo e apoio, antes e durante o curso. Ao Levi Campos por todo o suporte e paciência durante a finalização deste trabalho.

Ao Professor Eduardo Rios-Neto, com quem tive a oportunidade de trabalhar durante 6 anos e que me fez despertar o interesse pela demografia, em especial à demografia da educação. Ao Professor Bernardo Lanza, pelas agradáveis conversas que, mais

tarde, me inspiraram a trilhar caminhos na demografia. À Professora Laura Wong, pelas palavras e conselhos certos nos momentos em que tive dúvidas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Demografia, pela excelência e profissionalismo.

Ao INEP e ao CEDEPLAR, que disponibilizaram o banco de dados sem o qual este trabalho não seria uma realidade.

Enfim, o meu muito obrigado a todos que, direta ou indiretamente, tornaram esse trabalho possível.

*“Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

Há considerável desconhecimento das trajetórias daqueles que transitaram do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, o objetivo central desta dissertação é, através da análise exploratória, investigar a composição por sexo e idade dos alunos que realizaram tal mudança, no estado de Minas Gerais, entre 2007 a 2017. O trabalho parte do pressuposto de que as mudanças demográficas proporcionaram ao estado de Minas Gerais um momento demográfico favorável, também nomeado como “Janela de Oportunidades”, que está paralela e diretamente relacionada com as melhorias nos indicadores educacionais. Porém, mesmo em um cenário demograficamente favorável ainda há permanência de baixos níveis de escolaridade e acentuada desigualdade educacional. Neste contexto, a EJA apresenta-se como uma forma de equalizar oportunidades e reparar desigualdades educacionais. Um breve histórico da normatização e sistematização desta modalidade de ensino é realizado como forma de compreender sua oferta. Já a taxa de atendimento escolar, taxa de analfabetismo, a distorção idade-série e fluxo escolar, auxiliam na compreensão da demanda por tal modalidade. Por fim, realiza-se uma análise exploratória, em relação a algumas características sociodemográficas dos estudantes que mudaram do ensino regular para a EJA. Os resultados indicam trajetórias, sobretudo, marcadas por repetência; mudança para a EJA de maneira precoce, tanto em relação à distorção idade-série, quanto em relação à idade; diferenciais de gênero; além de considerável taxa de mobilidade espacial.

Palavras-chave: Demografia; Educação de Jovens e Adultos; Fluxo Escolar; Transição para a EJA

ABSTRACT

Little is known about the trajectories of those who changed from regular education to Youth and Adult Education (EJA). Thus, through exploratory analysis, this thesis aims at investigating the composition by sex and age of students who made such a change, in the Brazilian state of Minas Gerais, from 2007 to 2017. This work assumes that demographic changes have provided the state of Minas Gerais with a favorable demographic moment, also known as “Window of Opportunities”, which is parallel and directly related to improvements in educational indicators. However, even in a demographically favorable scenario, there are still low levels of schooling and high educational inequality. In this context, EJA becomes a way of equalizing opportunities and repairing educational inequalities. In order to understand why EJA is offered, a brief history of its standardization and systematization is presented; and to understand the demand for this modality, data on school attendance rate, illiteracy rate, age-grade distortion and school flow is also provided. Finally, there is an exploratory analysis on some sociodemographic characteristics of students who switched from regular education to EJA. The results indicate trajectories marked by grade retention; early switching to EJA, both related to age and age-grade distortion; gender discrepancy; and also, a considerable rate of spatial mobility.

Keywords: Demographics; Youth and Adult Education; School Flow; Transition to EJA

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 – Pirâmide etária da população por grupos de idade e sexo, Minas Gerais, 1991 – 2010	29
FIGURA 2 – Proporção de Jovens, Adultos e Idosos, Minas Gerais, 1991 – 2010... ..	30
FIGURA 3 – Razão de Dependência Total, de Jovens e de Idosos, Minas Gerais -1991 – 2010	30
FIGURA 4 – Matrículas na EJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Minas Gerais, 1996 – 2017	49
FIGURA 5 – Taxa de Atendimento Escolar por Faixa Etária, Minas Gerais, 1991-2010	55
FIGURA 6 – Distorção Idade-Série, Minas Gerais, 2007-2017	59
FIGURA 7 – Distorção Idade-Série na Educação Básica por Ano/Série, Minas Gerais, 2007 e 2017	60
FIGURA 8 – As Pirâmides Educacionais	62
FIGURA 9 – Taxas de Rendimento e Taxas de Transição	63
FIGURA 10 – Taxas de Transição Escolar, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2007/2008 – 2016/2017.....	65
FIGURA 11 – Taxas de Transição Escolar, Anos Finais do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2007/2008 – 2016/2017.....	66
FIGURA 12 – Taxas de Transição Escolar, Ensino Médio, Minas Gerais, 2007/2008 – 2016/2017.....	66
FIGURA 13 – Matrículas na Educação Básica, Minas Gerais, 2007-2017.....	69
FIGURA 14 – Pirâmide etária da população matriculada na EJA por grupos de idade e sexo, Minas Gerais, 2007-2017.....	72
FIGURA 15 – Diferença de Matrículas na EJA entre 2007 e 2011, Minas Gerais	77
FIGURA 16 – Diferença de Matrículas na EJA entre 2012 e 2016, Minas Gerais	77
FIGURA 17 – Índice de Moran, 2007-2011	78
FIGURA 18 – Índice de Moran, 2012-2016	78
FIGURA 19 – LISA – Índice de Moran Local, 2007-2011.....	80

FIGURA 20 – LISA – Índice de Moran Local, 2012-2016.....	80
FIGURA 21 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2007 a 2016) .	83
FIGURA 22 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2007 a 2016)	84
FIGURA 23 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2007 a 2016)	84
FIGURA 24 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2007/2008 a 2015/2016)	86
FIGURA 25 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2008 a 2016)..	88
FIGURA 26 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2009 a 2016)..	88
FIGURA 27 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2010 a 2016)..	89
FIGURA 28 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2008 a 2016)	91
FIGURA 29 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2009 a 2016)	91
FIGURA 30 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2010 a 2016)	92
FIGURA 31 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2008 a 2016)	94
FIGURA 32 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2009 a 2016)	94
FIGURA 33 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2010 a 2016)	95
FIGURA 34 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2007/2008 a 2015/2016)	96
FIGURA 35 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2008/2009 a 2015/2016)	97

FIGURA 36 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2009/2010 a 2015/2016)97

TABELAS

TABELA 1 - Taxas de Transição Escolar, 2017/2018	17
TABELA 2 - Taxa de Fecundidade Total (TFT), Minas Gerais, 1970 - 2010	26
TABELA 3 - Taxa de Crescimento Populacional, Minas Gerais, 1970 - 2010	28
TABELA 4 - População entre 7 e 14 anos, Minas Gerais, 1970 - 2010.....	33
TABELA 5 - Analfabetismo na população de 15 anos ou mais, Minas Gerais, 1970 - 2018	56
TABELA 6 - Analfabetismo nos grupos etários mais jovens, Minas Gerais, 1991 - 2010	57
TABELA 7 - Exemplo de informações presentes na BDL-INEP	70
TABELA 8 - Razão de Sexo dos que transitaram para a EJA, 14 anos, 2007, Minas Gerais	87
TABELA 9 - Proporção de estudantes que transitaram para EJA, por etapa de ensino que antecede a transição	90
TABELA 10 - Proporção de estudantes que transitaram para EJA, por Coortes, Idades e Anos	98
TABELA 11 - Razão de sexo, por Coortes, Idades e Anos	99
TABELA 12 - Mobilidade Intermunicipal dos Estudantes que transitaram para a EJA	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDEPLAR - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas

CESU – Centro de Estudos Supletivos

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIS – Distorção Idade-Série

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

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

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LISA - Local Indicator of Spatial Association

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIA – População em Idade Ativa

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

TFT - Taxa de Fecundidade Total

UES - Unidades de Estudos Supletivos

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	15
2 – TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA E EDUCAÇÃO	20
2.1 – Transição Demográfica em Minas Gerais	24
2.2 – A “Janela de Oportunidade Educacional” em Minas Gerais	31
3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS	35
3.1 – Educação de Jovens e Adultos – Antes da Redemocratização	36
3.1.1 – O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em Minas Gerais	38
3.1.2 – O Ensino Supletivo em Minas Gerais	39
3.2 – A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais – da Redemocratização à LDB/1996	42
3.3 – A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais – a partir da LDB/1996	46
4 – A DEMANDA POR EDUCAÇÃO JOVEM E ADULTA EM MINAS GERAIS	54
4.1 – Indicadores Educacionais e a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais	54
4.2 – Indicadores de Fluxo Escolar e a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais	60
5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
5.1 – Características da Fonte de Dados utilizada: Base de Dados Longitudinal do INEP	68
5.2 – Características Demográficas dos Alunos da EJA em Minas Gerais: 2007-2017	71
5.2.1 – Distribuição Espacial das Matrículas da EJA e a Participação da Mobilidade Intermunicipal	76
5.3 – Trajetórias dos estudantes que transitam para a EJA.....	81
5.4 – Tendências da transição para a EJA	87
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO	112

1. INTRODUÇÃO

A educação formal tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na sociedade, nos estudos acadêmicos e na definição de políticas públicas, sendo apontada como “uma chave para promover a inclusão social e laboral e contribuir para conciliar crescimento econômico, igualdade e participação na sociedade” (UNESCO, 2021, p.6). A educação escolar empodera as pessoas e as capacita para poderem participar de forma plena na sociedade, contribuindo para o aprimoramento dos seus meios de sobrevivência. Através da escolarização as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades que aumentam sua produtividade e as tornam menos vulneráveis social e economicamente (UNESCO, 2021).

No Brasil, e em Minas Gerais, são notórias as mudanças positivas em vários indicadores educacionais. A universalização do acesso ao ensino fundamental, a implantação do ensino fundamental de 9 anos, o financiamento da educação básica via Fundef, e posteriormente via Fundeb, a redução das taxas de analfabetismo, entre outros, são aspectos que contribuíram com resultados positivos da escolarização da população.

Paralelamente e relacionado às melhorias educacionais, o estado de Minas Gerais passa por um processo denominado transição demográfica, o qual é marcado pela redução dos níveis de mortalidade e fecundidade, além das mudanças nos padrões migratórios. Essas mudanças demográficas proporcionaram ao estado um momento demográfico favorável, denominado Janela de Oportunidades (CARVALHO; WONG, 1995), isto é, a redução no tamanho médio das famílias e das coortes de crianças que ingressavam nos sistemas de ensinos, uma oportunidade de investimentos na educação.

Lam e Marteleto (2006) apontam para um paradoxo no caso brasileiro, no qual também se enquadra o caso mineiro, pois mesmo diante do momento demograficamente favorável, há permanência de baixos níveis de escolaridade e acentuada desigualdade educacional.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2017, cerca 11,8 milhões de pessoas, de 15 anos e mais, eram analfabetas, ou seja, declararam não saberem ler ou escrever um bilhete simples, e cerca de 64 milhões de pessoas nesta mesma faixa etária se declararam

sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, de acordo com dados do Censo 2010 (IBGE, 2010). Em Minas Gerais, dados da PNAD Contínua indicam que em 2017 cerca de 54% da população do estado, com 25 anos ou mais, estudou apenas até o ensino fundamental e que 1,06 milhão de pessoas eram analfabetas.

Barros *et al.* (2021) indica inúmeras perdas sociais e econômicas em decorrência da violação do direito à educação, tanto para quem tem o direito violado como para a sociedade como um todo. Ademais, “um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem e passam de ano e concluem a Educação Básica” (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p.23). Porém, as taxas de movimentação (aprovação, reprovação e abandono), assim como as taxas de fluxo, ou também chamadas de transição escolar (promoção, repetência, evasão e migração para a EJA) apontam para ineficiência dos sistemas educacionais, uma vez que os resultados, apesar das melhorias, indicam baixos níveis de escolaridade e acentuada desigualdade educacional.

Klein e Fontanive (2009) indicam a importância de políticas públicas educacionais que se dirijam para melhorias no fluxo escolar, de forma que ocorra redução das taxas de repetência e evasão. Apesar da redução das taxas de repetência, elas ainda continuam altas no Brasil e seu estudo é de suma importância para o aprimoramento das políticas educacionais (OLIVEIRA; SOARES, 2012). Embora as taxas de evasão apresentem-se pequenas quando vista em um ano/série, o fenômeno requer atenção, pois assume proporções significativas, uma vez que a evasão somente faz sentido ao se considerar o sistema como um todo (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2020).

Klein (2006) afirma que, para se reduzir o tempo médio de conclusão da escolaridade e a universalização do ensino médio, é necessário que as taxas de repetência sejam menores que 5% e que as taxas de evasão sejam menores que 1%. A tabela 1 apresenta as taxas de fluxo escolar 2017/2018 para o Brasil e Minas Gerais, nos ensinos fundamental (EF) e médio (EM), de forma que é possível verificar que os resultados ainda estão distantes da situação apontada como adequada por Klein (2006).

TABELA 1 - Taxas de Transição Escolar, 2017/2018

Unidade Geográfica	Promoção		Repetência		Evasão		Transição para a EJA	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Minas Gerais	91,3	77,5	6,2	10,8	1,8	7,9	0,7	3,8
Brasil	88,5	79,5	7,8	9,3	2,6	8,6	1,1	2,6

Fonte: Censo da Educação Básica, INEP (2021). Elaboração própria

Outro resultado do fluxo escolar é a transição para a educação de jovens e adultos, que apesar de ser numericamente menos expressivo no conjunto das taxas de transição escolar, merece especial atenção nesse cenário em que inúmeras trajetórias de estudantes brasileiros, e também dos mineiros, são marcadas pela repetência e pela evasão.

Diante desse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma forma de equalizar oportunidades e reparar desigualdades educacionais. Trata-se de uma modalidade de ensino que visa ofertar educação formal para aqueles que não tiveram acesso ou que não concluíram a educação básica em idade considerada própria.

Logo, é relevante compreender a trajetória escolar dos alunos que transitaram do ensino regular para a EJA. Não obstante, há uma lacuna no conhecimento das trajetórias escolares dos alunos que acessam a EJA. Dado esse contexto, o trabalho aqui proposto se justifica por ser um primeiro passo na tentativa de caracterização dessas trajetórias, em Minas Gerais, visando criar condições de análise da composição e estrutura dos alunos que transitaram do ensino regular para a educação de jovens e adultos. Além disso, de acordo com a UNESCO (2016), a aprendizagem dos jovens e dos adultos também é capaz de promover o desenvolvimento sustentável, sociedades mais saudáveis, melhores trabalhos e uma cidadania mais ativa. Assim, esse trabalho se justifica também pela importância que a EJA assume ao ser uma modalidade de ensino que busca atender aqueles que ficaram à margem do processo de escolarização.

Dada a importância que a EJA representa em uma sociedade que, apesar das transformações demográficas favoráveis, permaneceu com desigualdade de oportunidades educacionais e baixos índices de conclusão da educação básica, a pergunta a que se busca responder nesta dissertação é: como a EJA, enquanto

política pública educacional, pode contribuir para o aproveitamento do momento demográfico favorável? Essa pergunta se desdobra nas seguintes questões: Qual é a população que acessa a EJA? Quais as trajetórias escolares dos estudantes que acessam a EJA? Como a oferta e a demanda se distribuem espacialmente? Como a mobilidade espacial afeta os resultados?

Para responder a essas indagações, partiu-se da hipótese de que os indicadores educacionais e de fluxo escolar de Minas Gerais apontam para o fato de que o estado não teria aproveitado amplamente o momento demográfico favorável. Nesse sentido, espera-se que a EJA, uma política paliativa nas funções reparadora e equalizadora, seja capaz de mitigar parte das desigualdades educacionais e os baixos níveis de escolaridade ainda presentes em considerável contingente da população mineira. Desta hipótese de que a EJA é uma política pública que contribuiria para o aproveitamento do bônus demográfico, decorrem outras hipóteses:

- Considerando que as desigualdades educacionais não atingem a todos de forma uniforme, dado que a heterogeneidade dos 853 municípios mineiros se apresenta também nos indicadores educacionais e de fluxo escolar, a desagregação dos resultados poderia demonstrar diferenças consideráveis, segundo atributos individuais (sexo e idade) e contextuais (distribuição espacial dos municípios).
- A mobilidade espacial dos alunos do ensino básico (migrante/não migrante) poderia afetar o fluxo escolar dos alunos nos municípios de Minas Gerais de maneira desigual.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar a trajetória escolar dos alunos que transitaram para a EJA, em Minas Gerais, entre 2007 e 2017, através do acompanhamento de uma coorte real, representada pelos alunos que em 2007 tinham 14 anos.¹

Como objetivos específicos, o trabalho visa:

- Através de análise descritiva, reconstruir a trajetória escolar de estudantes a partir do acompanhamento de uma coorte real de alunos que vivenciaram os eventos de promoção, repetência e evasão, até sua transição para a EJA. A trajetória será

¹ A idade mínima para que um estudante acesse a EJA é de 15 anos para ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. Portanto, o recorte etário a partir dos 14 anos possibilita verificar todos aqueles que, em 2007, não deveriam estar na EJA, pois não tinham a idade mínima necessária para realizar a matrícula em tal modalidade, mas que, a partir de 2008, podem ter transitado do ensino regular para a educação de jovens e adultos.

descrita pelas variáveis de interesse²: sexo, idade, localização geográfica, migrante/não migrante, a partir da base de dados longitudinais dos censos escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BDL-INEP).

- Realizar uma análise exploratória da distribuição espacial da modalidade de ensino EJA, em Minas Gerais, segundo as variáveis de caracterização da coorte e taxas de transição.

Considerando tais objetivos, essa dissertação será composta por seis capítulos, sendo o primeiro esta breve introdução. No segundo capítulo, será discutida a relação entre educação e demografia, levando-se em consideração as componentes demográficas e, principalmente, as mudanças na estrutura etária e no tamanho das coortes em idade escolar. No terceiro capítulo será apresentada uma contextualização geral da EJA a partir da promulgação da Constituição de 1988, marco importante nos sistemas de ensino brasileiro, pois indica o direito daqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria. O quarto capítulo, por sua vez, apresentará alguns indicadores educacionais de Minas Gerais, os quais auxiliam na caracterização das desigualdades educacionais ainda existentes no estado. No quinto capítulo será apresentado o banco de dados do INEP e os resultados obtidos através de estatísticas descritivas em relação às variáveis de interesse: sexo, idade, localização geográfica, migrante/não migrante. Por fim, no sexto capítulo serão apresentadas algumas considerações finais que contribuem para a compreensão do papel da EJA em um contexto de transformações demográficas e desigualdades de oportunidades educacionais.

² Apesar da variável raça/cor estar presente no banco de dados, há muitos valores *missing*, o que comprometeu a análise e, portanto, foi retirado das variáveis de interesse.

2. TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA E EDUCAÇÃO

A educação escolar é um importante fenômeno cultural transformador das sociedades contemporâneas. No último século, e também no atual, diferentes sociedades foram submetidas à escolarização massiva de crianças e jovens. Esse fenômeno gerou as sociedades escolarizadas, em que não apenas as crianças e jovens passaram a experimentar longos períodos de escolarização formal, mas também os *status* social e econômico dados ao indivíduo adulto passou a ser determinado, principalmente, por resultados escolares (BAKER, 2009).

Para além dos indivíduos, as instituições também são influenciadas pela escolarização, no que diz respeito às ideias, aos valores e às normas. Os efeitos dessa influência são percebidos na vida familiar, no local de trabalho, no sucesso socioeconômico, no conhecimento e desenvolvimento cognitivo, na participação política e social, na forma de acesso às diferentes instituições, no desenvolvimento de valores, no uso do tempo e do lazer, no bem-estar psicológico, na saúde física, na mortalidade, na fecundidade, na migração, entre outras.

Uma das maneiras que a educação escolar utiliza para se fazer presente enquanto fenômeno cultural transformador das sociedades contemporâneas é através das políticas públicas educacionais, decisões dos governos que têm incidência no ambiente escolar, que por sua vez assumem papel de destaque enquanto questão pública, na medida em que influenciam a vida privada dos cidadãos, as famílias, as instituições sociais e econômicas.

Vale destacar que, por política pública, em termos amplos, pode-se entender, que é um conceito abstrato e arbitrário que se materializa com instrumentos concretos como, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviços, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros. Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, por sua vez entendido como coletivamente relevante, no que se refere não apenas a deterioração de um determinado contexto, mas também de melhoria da situação (SECCHI, 2010; 2020).

Ao analisar uma política pública é preciso considerar que a sociedade é dinâmica e, por isso, a compreensão da função do Estado, das demandas sociais e econômicas, dos problemas públicos, também mudam ao longo dos anos. Rios-Neto, Martine, Alves (2009) argumentam que um dos elementos que provoca esse

dinamismo social nas políticas públicas refere-se as transformações demográficas. Os autores argumentam que uma política pública, de forma cíclica, exerce influência, normatiza, estabelece critérios para instituições sociais e econômicas, que por sua vez influenciam indivíduos e famílias, em nível micro, possibilitando alterações no comportamento demográfico. As mudanças na dinâmica demográfica resultam, por sua vez, em tendências demográficas, elementos para novas políticas públicas ou para reconfiguração de políticas já existentes.

Santos (2019) amplia a argumentação da importância da demografia para as políticas públicas, destacando que estas podem alterar ou mesmo reverter a direção das tendências populacionais, que em longo prazo serão verificadas por meio de mudanças nos indicadores demográficos. As mudanças demográficas podem alterar o comportamento de indivíduos e famílias, que por sua vez, podem modificar a maneira como instituições sociais e econômicas operam.

Partindo dessas considerações acerca da relação entre política pública e dinâmica demográfica, as políticas públicas educacionais, encontram-se intrinsecamente ligadas às mudanças populacionais. A educação formal se apresenta como variável que é influenciada, mas que também influencia as transformações demográficas. Por um lado, a estrutura e a composição de uma população são fundamentais para o planejamento da oferta de educação básica. Por outro lado, é uma variável que influencia as componentes da dinâmica demográfica, de forma que a escolaridade exerce força na fecundidade, mortalidade e migração (FAUSTINO, 2017).

Lutz (2010), ao destacar o papel das realizações educacionais nas tendências e modelos populacionais, propõe que o nível de escolaridade seja adicionado habitualmente às análises demográficas. Assim como idade e sexo, o autor destaca a importância da variável educação para a análise das componentes demográficas.

Diferentes estudos indicaram a associação entre efeito generalizado da educação feminina sobre a fecundidade, uma vez que as mulheres mais escolarizadas tendem a apresentarem taxas de fecundidade menores, além da relação entre nível educacional materno para os indicadores de acesso e eficiência dos filhos no processo de escolarização (CARVALHO; WONG, 1995; CAVENAGHI; BERQUÓ, 2014; BONGAARTS, 2010). Outros estudos destacaram o papel da educação na redução da mortalidade, sendo que pessoas mais escolarizadas são as primeiras a reduzir os níveis de mortalidade (TURRA; RENTERIA; GUIMARÃES, 2016; SILVA;

FREIRE; PEREIRA, 2016). Apesar de mais escassos, estudos também indicaram a importância da educação como variável relevante para a componente migração (RIGOTTI; SIGNORINI; HADAD, 2020, STIEFEL; SCHWARTZ; CONGER, 2010).

Além disso, a variável educação formal, ainda que não cubra a totalidade de efeitos relacionados à educação, tais como a qualidade e seu conteúdo, bem como canais de educação informal, tem se demonstrado uma importante *proxy* para outras dimensões que são mais difíceis de mensurar. O *status* educacional, baseado principalmente na escolaridade alcançada por um determinado indivíduo, é considerado de interesse substantivo para uma grande variedade de questões sociais, econômicas e relacionadas à saúde em países em desenvolvimento e industrializados (LUTZ, 2010).

Assim, de um lado as realizações educacionais, via políticas públicas, têm demonstrado relevante papel nas tendências e modelos populacionais, e também na possibilidade de ser uma *proxy* para outras características. Por outro, conforme demonstrado, a estrutura etária da população enquanto expressão final do comportamento observado para os indicadores da dinâmica demográfica, impacta nas realizações educacionais. Cerqueira e Givisiez (2004) destacam que a estrutura etária está entre as características demográficas com considerável impacto no campo educacional, pois seus efeitos são mais visíveis, e diretamente ligados à demanda por ensino, em seus diversos níveis. Rigotti (2012) expõe que

A análise do impacto das mudanças no padrão demográfico sobre as estruturas etárias é fundamental para se planejar novas questões e demandas, principalmente em relação aos serviços que os governos e a sociedade devem prestar aos distintos grupos de cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou idosos. Daí a importância de se levar em conta as prováveis alterações da dinâmica populacional para o planejamento do sistema de ensino brasileiro. (RIGOTTI, 2012, p. 479)

Sobre os impactos das mudanças na estrutura etária do Brasil, Lam e Marteleto (2006) salientam que a redução da população em idade escolar e do tamanho médio das famílias possibilita melhorias nos investimentos públicos destinados aos sistemas educacionais e nos investimentos da família em educação. Entretanto, para os autores, o caso brasileiro demonstra-se peculiar, pois apesar da melhoria de alguns indicadores educacionais, paradoxalmente apontam para a permanência de baixos níveis de escolaridade e acentuada desigualdade educacional.

Esse argumento é uma das hipóteses desse trabalho à medida que, mesmo em um contexto demográfico favorável, com redução das coortes em idade escolar e do tamanho médio das famílias, presencia-se a manutenção de deficiências na educação formal brasileira, comprometendo a integralização da educação básica pelos jovens, de forma que muitos deles têm suas trajetórias escolares marcadas pelo fluxo escolar não regular, principalmente, pela repetência e evasão. Nesse cenário, uma outra vertente do fluxo escolar, a transição para a educação de jovens e adultos (EJA), assume um papel relevante nos processos educacionais no Brasil e em Minas Gerais, de forma que possibilita equalizar distorções nas trajetórias de inúmeros estudantes.

A EJA foi formalizada como modalidade de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Constituição Federal de 1988 previu o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, assegurando-se a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens e adultos. Somente a partir de 1996 que a educação destinada àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, ou não concluíram a educação básica escolar, configurou-se formalmente como uma modalidade de ensino.

Historicamente, essa modalidade de ensino assume o papel de mitigar a exclusão e marginalização de jovens e de adultos brasileiros dos sistemas educacionais. É vista muitas vezes como não prioritária, por aqueles que defendem que a modalidade EJA estaria fadada ao fim, uma vez que corrigidos os fluxos de aprendizagem e zerados os índices de analfabetismo no país, não haveria mais necessidade, no futuro, de uma educação voltada para o público da EJA. Por outro lado, tem-se a defesa da necessidade de se investigar com atenção a realidade da modalidade EJA, já que o Brasil ainda se encontra muito distante de um patamar de ensino no qual essa modalidade deixaria de ser necessária (LEITE, 2013).

O fato é que, mais de trinta anos depois de assegurado constitucionalmente o direito à educação para todos, há permanência de níveis relativamente baixos de escolaridade e acentuada desigualdade educacional, demonstrada pelo analfabetismo entre adultos, pela evasão escolar, pela defasagem idade-série, pela não universalização do ensino médio, entre outros indicadores educacionais.

A compreensão das mudanças demográficas, em especial, da estrutura etária, analisada em conjunto com os indicadores educacionais, especialmente os

indicadores de fluxo escolar, auxiliam no dimensionamento do papel e da importância que a EJA assume em um contexto em que há a permanência de desigualdades educacionais.

Nesse sentido, a seguir busca-se destacar alguns aspectos da transição demográfica em Minas Gerais, visando explicar as transformações que impactaram, especialmente, nas mudanças na estrutura etária e no crescimento populacional, bem como suas implicações para os sistemas de educação formal.

2.1 - A Transição Demográfica em Minas Gerais

Em linhas gerais, o modelo da transição demográfica busca compreender a relação entre os fenômenos que afetam o crescimento populacional e as componentes demográficas. Basicamente, a transição demográfica implica na passagem de um momento inicial de baixo crescimento vegetativo (balanço entre nascimentos e óbitos) e estrutura etária jovem (LEE, 2003) para um momento em que os baixos níveis de natalidade e mortalidade se aproximam. Observa-se, então, uma estagnação das taxas de crescimento e o envelhecimento populacional.

Uma população ao atravessar pela transição demográfica vivencia um percurso marcado por alterações em sua estrutura etária, inicialmente aumentando a proporção jovem. Nota-se, posteriormente, um envelhecimento significativo da estrutura etária, ou seja, aumento da proporção de idosos. Essas mudanças na estrutura etária impactam os sistemas de ensino, seja pelo aumento de crianças em idade escolar em um momento, ou pela sua redução subsequente. Ambos momentos requerem atenção específica do poder público na condução das políticas destinadas aos sistemas de ensino.

No Brasil e em Minas Gerais, as mudanças demográficas decorrentes da transição demográfica não seguiram o ritmo das transições históricas. Lam (2011) aponta que essa é uma das características intrínsecas das transições demográficas em países em desenvolvimento. De forma diversa àquelas ocorridas na Europa, a transição demográfica em Minas Gerais teve um andamento mais acelerado e com sobreposição dos seus determinantes. Esses aspectos, quando associados aos sistemas de ensino, exerceram pressão sobre as escolas em um primeiro momento, dado o crescimento do número de crianças, para posterior alívio, quando as coortes

em idade escolar passam a diminuir. O fato é que a passagem de elevadas para reduzidas taxas de natalidade e mortalidade trouxe ao debate da transição demográfica a importância das mudanças nas estruturas populacionais, que por sua vez se relaciona diretamente aos sistemas de ensino.

Em relação à transição demográfica no Brasil, após os anos de 1940 as taxas brutas de mortalidade começaram a declinar no país. Entre 1940 e 1970, o país experimentou um processo de rápido incremento demográfico, em virtude de seu alto crescimento vegetativo. No período, a população passou de 41 para 93 milhões de pessoas, com taxa média de crescimento de 2,8% ao ano. O aumento no ritmo de crescimento deveu-se exclusivamente ao declínio da mortalidade, com a esperança de vida ao nascer passando de 44 para 54 anos entre as décadas de 1940 e 1970. Mudanças nos hábitos de higiene e melhorias na área da saúde, como medicamentos e vacinas, melhoria de condições sanitárias, urbanização propiciaram um aumento da esperança de vida da população brasileira (CARVALHO; WONG, 1995).

Neste mesmo intervalo, de 1940 a 1970, a fecundidade no país, manteve-se em níveis altos, tendo a taxa de fecundidade total (TFT) decrescido apenas de 6,2 para 5,8 filhos por mulher (IBGE, 1985). Em relação a Minas Gerais, Oliveira e Wong (2008) discorrem que nos anos de 1960, algumas regiões de Minas Gerais já apresentavam queda da TFT, mas é a partir de 1970 que o ritmo do declínio se acentua.

Conforme Tabela 2, a TFT decresceu continuamente, entre 1970 e 2010, indo de 6,39 para 1,57. Entretanto, mesmo com o declínio da TFT a partir de 1970, as coortes de crianças seguiram aumentando, tendo em vista o considerável número de mulheres em idade reprodutiva, fazendo com que o crescimento se mantivesse por alguns anos (inércia demográfica).

TABELA 2 - Taxa de Fecundidade Total (TFT), Minas Gerais, 1970 - 2010

ANO	TFT
1970	6,39
1975	5,36
1980	4,33
1985	3,46
1990	2,64
1995	2,43
2000	2,22
2005	2,05
2010	1,57

Fonte: De 1970 a 2005 (OLIVEIRA; WONG, 2008). Para 2010, Censo Demográfico (IBGE, 2010).
Elaboração própria.

A Tabela 2 mostra uma vertiginosa e constante queda da TFT em Minas Gerais, entre 1970 e 2010. Assim como no Brasil, é possível dizer que a magnitude do declínio geral da fecundidade em tão curto período de tempo é surpreendente, quando comparada com a experiência de outras populações (CARVALHO; WONG, 1995).

Em relação à migração, Carvalho e Rigotti (2015) avaliam o impacto causado na estrutura etária e no crescimento populacional das cidades médias de Minas Gerais entre 1980 e 2010. Os autores apontam para considerável heterogeneidade nos resultados, mas com tendência de os ganhos populacionais decorrentes dos fluxos migratórios atuarem na redução do ritmo do envelhecimento populacional, tendo em vista a seletividade etária dos migrantes. Ainda que tenha ocorrido um ligeiro aumento da idade mediana dos migrantes, estes continuam concentrando-se nas faixas etárias mais jovens. Nesse sentido, “perdas migratórias tendem a provocar um envelhecimento da população, se a idade mediana dos emigrantes for menor do que à da população” (CARVALHO; RIGOTTI, 2015, p.251).

Sobre a atual dinâmica dos fluxos migratórios, Rigotti, Fazito e Campos (2014) ao tratarem da distribuição espacial da mão de obra no Brasil discorrem sobre a compressão espaço-temporal, principalmente, em decorrência dos novos usos de tecnologias de transporte e comunicação. Os autores destacam também sobre a configuração socioespacial das redes sociais da migração, ressaltando a permanência de antigas áreas de concentração populacional, que passam a se articular por meio das redes sociais, em novas economias regionais.

Em relação à importância da dinâmica econômica regional nos deslocamentos de população, Garcia e Miranda-Ribeiro (2005) ressaltam o aumento da capacidade de retenção e atração de população pelo Estado de Minas Gerais nas últimas décadas. Durante a década de 1990, o volume de pessoas que adentraram o estado foi superior ao das que saíram, resultando num saldo migratório positivo. Os autores destacam ainda que, a migração de retorno tem um papel fundamental no entendimento do fenômeno migratório recente no estado.

Vale destacar que os estudos dos impactos da migração na estrutura etária são mais escassos. É fato que há mudanças nos fluxos migratórios em Minas Gerais, entretanto há lacunas importantes a serem esclarecidas em relação aos seus impactos na estrutura etária da população mineira. É necessária uma investigação mais acurada em relação a tais impactos, pois há considerável heterogeneidade dos impactos da migração na estrutura etária de cidades médias de Minas Gerais, que alteraram o ritmo do envelhecimento populacional nestas localidades (CARVALHO; RIGOTTI, 2015, p.251).

De maneira geral, a transição demográfica em Minas Gerais, de forma diversa àquelas ocorridas na Europa, teve um andamento mais acelerado e com sobreposição dos seus determinantes. Todas essas mudanças refletiram no crescimento populacional e na estrutura etária da população, que envelheceu ainda mais. A tabela 3 apresenta a taxa geométrica de crescimento demográfico, indicando que o ritmo de crescimento da população mineira apresenta-se em contínuo declínio. Entre 1960 e 2010, a população do estado de Minas Gerais praticamente dobrou, em termos absolutos, de 9,9 milhões para 19,5 milhões, respectivamente. Concomitantemente, o ritmo de crescimento da população reduziu.

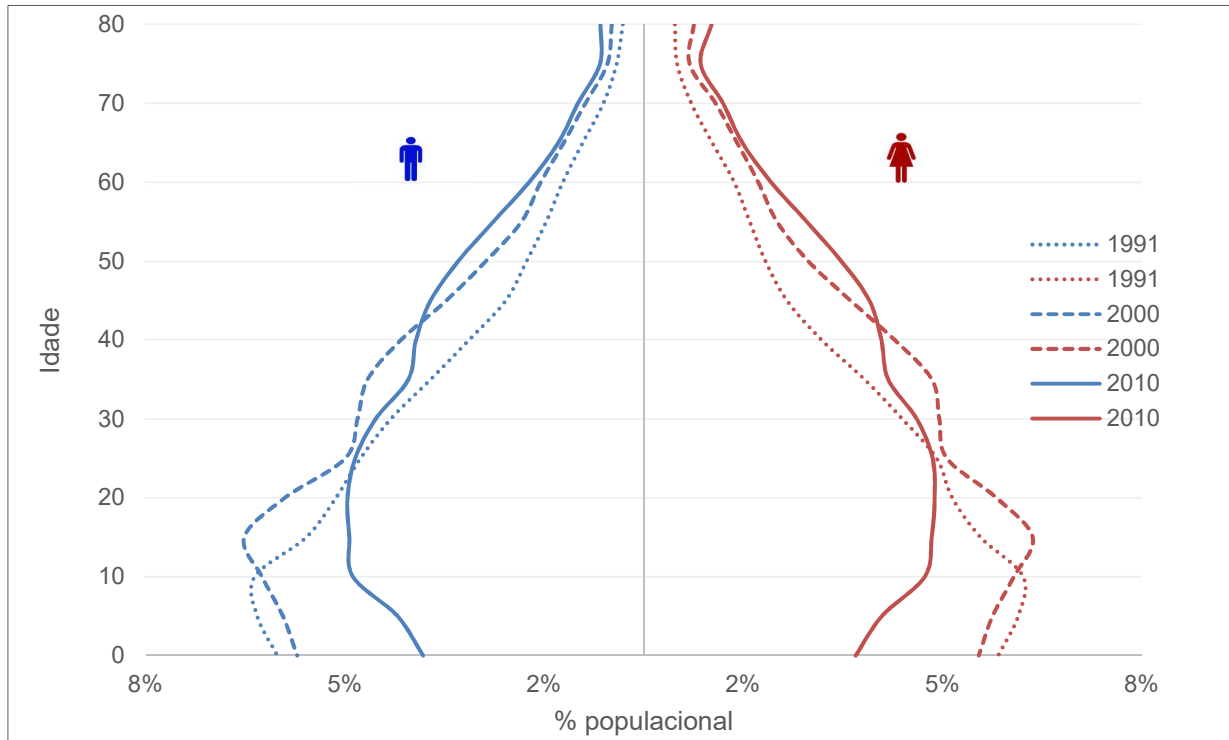
TABELA 3 - Taxa de Crescimento Populacional, Minas Gerais, 1970 - 2010

Intervalo	Taxa Geométrica de Crescimento Populacional
1950/1960	2,33
1960/1970	1,49
1970/1980	1,54
1980/1991	1,49
1991/2000	1,44
2000/2010	0,91
2010/2020	0,65

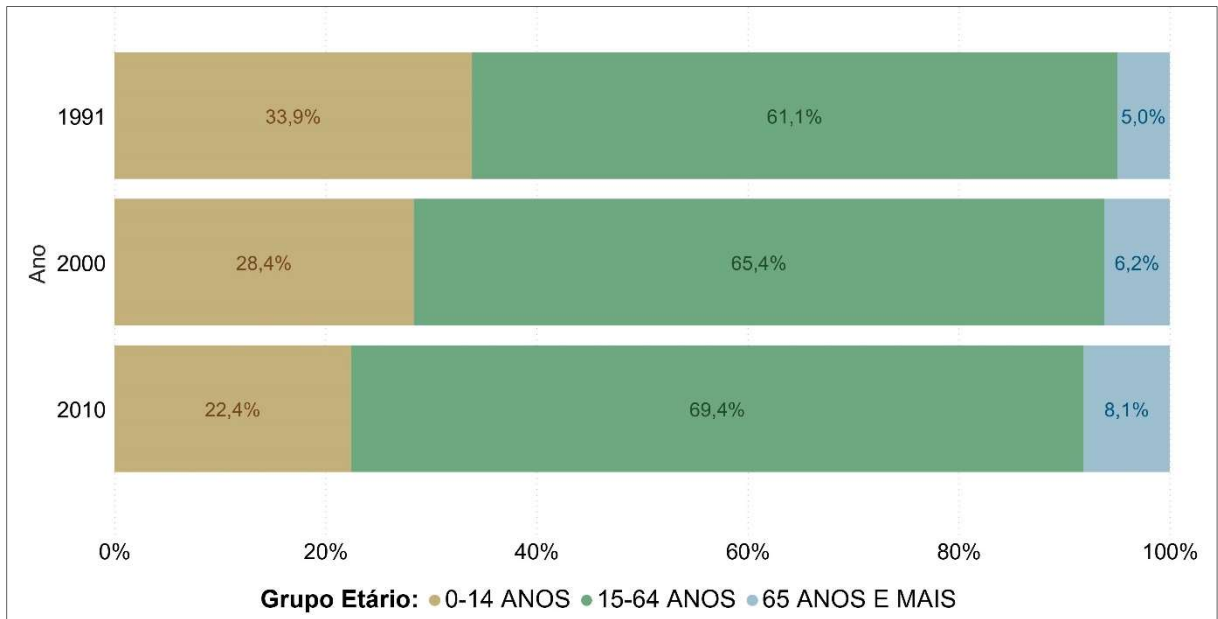
Fonte: Entre 1950/1960 e 2000/2010, IBGE (2020); para 2010/2020, Fundação João Pinheiro (2019)

A conjunção e sobreposição das componentes da dinâmica demográfica resultaram em significativas alterações na estrutura etária da população mineira. A Figura 1, apresenta as pirâmides etárias entre 1991 e 2010. Observa-se o envelhecimento da população, evidenciado pelo estreitamento de sua base e alargamento de seu topo. É possível verificar que a base da pirâmide de 1991 já apresenta redução em termos relativos no primeiro grupo etário. Já a pirâmide de 2010 apresenta base visivelmente mais estreita, com o topo ligeiramente mais expandido, representando uma população mais envelhecida. Destaca-se, na pirâmide de 2010, o centro mais largo, ou seja, aumento na proporção população em idade ativa (PIA) entre 15 e 64 anos.

FIGURA 1 – Pirâmide etária da população por grupos de idade e sexo, Minas Gerais, 1991 – 2010

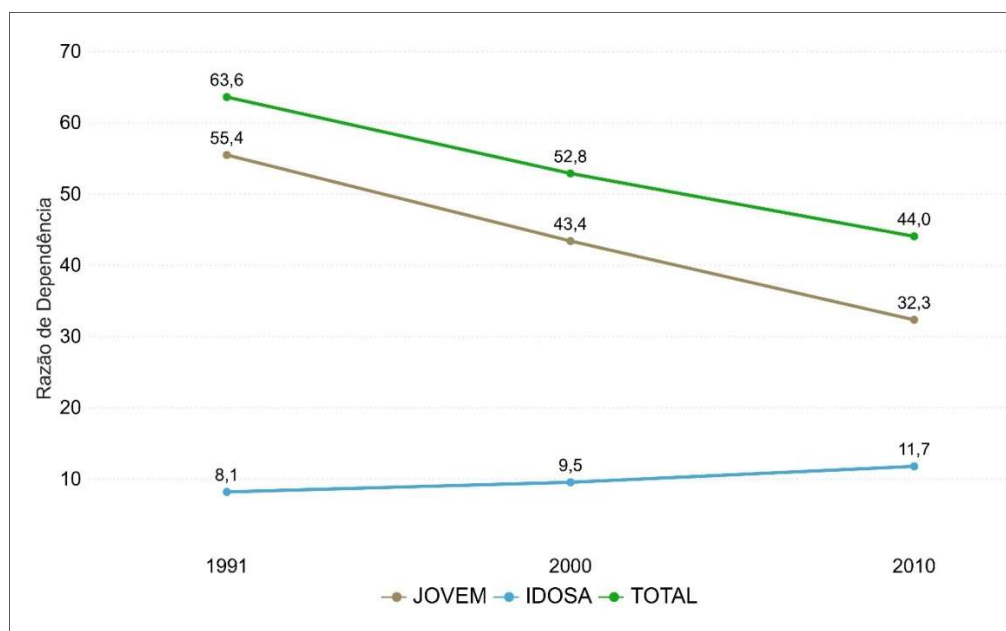


A Figura 2, agrupa as proporções populacionais, entre 1991 e 2010. De forma análoga ao que foi demonstrado nas pirâmides, verifica-se que proporção da PIA passou de 61% para 69%. A sistemática queda da fecundidade fez com que a proporção de crianças e jovens (0 – 14 anos) diminuísse cada vez mais, em ritmo acelerado, enquanto a proporção de idosos cresceu, mas não tão velozmente.

FIGURA 2 - Proporção de Jovens, Adultos e Idosos, Minas Gerais, 1991 – 2010

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1991 a 2010. Elaboração própria

A Figura 3 apresenta a redução das razões de dependência, sobretudo, devido à redução acentuada na proporção jovem da população mineira, ou seja, a razão de dependência jovem decresceu mais acentuadamente do que o crescimento da população idosa.

FIGURA 3 - Razão de Dependência Total, de Jovens e de Idosos, Minas Gerais - 1991 – 2010

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1991 a 2010. Elaboração própria

De acordo com projeções da Fundação João Pinheiro (2019), no ano de 2015 o estado atingiu o seu menor patamar da razão de dependência total (42 pessoas em idade dependente para cada 100 pessoas em idade produtiva). A partir de tal ano projeta-se a tendência de aumento da razão de dependência total, em decorrência do aumento da razão de dependência idosa.

As mudanças na estrutura etária, vistas no comparativo entre as pirâmides etárias de Minas Gerais, nas proporções entre população jovem, adulta e idosa, bem como nas razões de dependência, favorecem o aumento da capacidade de atendimento das demandas educacionais. Carmo e Camargo (2020) indicam que a redução da dependência gera a possibilidade de melhores condições de vida da população, mas que essa melhoria depende do quadro de políticas públicas. Os autores destacam que quando se tem uma parcela maior de pessoas em idade ativa e redução da razão de dependência, aumenta-se os recursos públicos *per capita* disponíveis para investimentos em educação, o que pode acelerar o crescimento econômico.

Carvalho e Wong (1995) discorrem sobre esse cenário de redução da razão de dependência total como situação demograficamente favorável, para melhorias na educação básica e redução das desigualdades educacionais, momento nomeado como “janela de oportunidade demográfica”, também chamado de “bônus demográfico”. Para os autores é um momento que se apresenta como oportunidade inusitada e favorável para se implementar uma política educacional que supere as deficiências no sistema de educação básica, como cobertura insatisfatória, altos índices de repetência e evasão, bem como os baixos salários e a baixa qualificação dos professores, assim como a erradicação do analfabetismo.

2.2 - A “Janela de Oportunidade Educacional” em Minas Gerais

O debate sobre o momento demográfico favorável mostrou que a redução na razão de dependência demográfica na infância, durante os anos 90, foi fundamental para que a política governamental de expansão da cobertura escolar fosse bem-sucedida (RIOS-NETO, 2005) e que a estrutura demográfica de uma sociedade pode ter consequências importantes para o sucesso do processo educativo.

Riani (2005), baseando-se na literatura demográfica econômica do dividendo demográfico, mostra a ocorrência de menor pressão demográfica na educação brasileira, ou seja, uma menor proporção de crianças e jovens, nos sistemas de ensino, nos anos 2000. Destaca ainda que, no caso do acesso escolar das crianças de 7 a 14 anos, o dividendo demográfico se constituiu no fator contextual mais importante, uma vez que menores coortes nessa faixa etária provocaram um aumento na probabilidade de frequentar a escola. Já para jovens de 15 a 17 anos, o impacto do bônus demográfico mostrou efeito inverso, em decorrência da restrição da oferta.

Reiterando o argumento de que a educação influencia, mas também é influenciada pelas componentes da dinâmica demográfica, Rigotti (2001) destaca que as fases e os ritmos da transição demográfica são diferenciados entre as regiões do país, mas que havia uma tendência em todas elas em relação a diminuição da demanda escolar, o que favoreceria o direcionamento de recursos em melhorias na qualidade do ensino.

Sobre a demanda por educação formal pela população em idade escolar ³, pode-se afirmar que as mudanças demográficas, em Minas Gerais, advindas sobretudo do declínio da mortalidade no século XX, principalmente a infanto-juvenil, que aumentou a proporção da população jovem, tendo em vista que mais crianças passaram a sobreviver, associado a alta proporção de mulheres em idade reprodutiva, criaram um crescimento populacional rápido, na velocidade em que ocorre, e curto, no pouco tempo em que ocorre. Dito de outra forma, o menor número de óbitos infantis e o alto contingente de mulheres em idade reprodutiva, mesmo diante da redução da TFT e desconsiderando os efeitos da migração, impactaram no aumento do tamanho das coortes em idade escolar, que por sua vez exerceram maior pressão nos sistemas educacionais.

É no Censo de 1991 que a população entre 7 e 14 anos, ou seja, população em idade escolar, do ensino fundamental, apresenta seu maior registro absoluto, decrescendo nos anos seguintes, conforme tabela 4.

³ A Lei Nº11.274/2006 alterou a duração do ensino fundamental, passando de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. A população em idade escolar para o ensino fundamental passou a ser de 6 a 14 anos de idade.

TABELA 4: População entre 7 e 14 anos, Minas Gerais, 1970 - 2010

ANO	POPULAÇÃO
1970	2.557.307
1980	2.637.802
1991	2.929.155
2000	2.789.882
2010	2.568.002

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1970 a 2010. Elaboração própria

O declínio da TFT, iniciado a partir dos anos de 1970, reverberou na redução do tamanho das coortes em idade escolar, posteriormente. A década de 1990 representou para os mineiros o período de maior incremento de população em idade escolar no ensino fundamental. Dados do Censo de 2000, apontam para uma pequena redução, em termos absolutos, da população em idade escolar, portanto, em teoria, menor demanda por educação. Em 2010, verifica-se também a tendência de redução da população em idade escolar, no ensino fundamental.

Essa redução das coortes em idade escolar exerceu influência positiva nos resultados educacionais (LAM; MARTELETO, 2006). Entretanto, mesmo em um contexto demográfico favorável e de melhoria de alguns indicadores educacionais, inúmeras trajetórias de estudantes ainda foram marcadas por um fluxo escolar não regular.

Os indicadores de fluxo escolar exercem função de destaque na análise da relação entre a janela de oportunidade demográfica e a educação. Estes permitem analisar o comportamento dos alunos pertencentes a uma coorte, no ensino seriado, em relação a sua condição de promovido, repetente ou evadido. Diante da universalização do acesso ao ensino fundamental, o fluxo escolar torna-se central para a análise dos diferenciais de escolaridade, pois apresenta o comportamento dos alunos durante sua trajetória no sistema educacional.

Uma segunda função dos indicadores de fluxo escolar é que eles permitem estimar a demanda por educação de jovens e adultos, a partir do estoque de pessoas sem educação básica, ou com ela não concluída.

Assim, os indicadores de fluxo escolar permitem analisar problemas ainda presentes nos sistemas de educação, que comprometem a integralização da educação básica pelos jovens residentes em Minas Gerais. O fluxo não regular é um

dos indícios de um aproveitamento ineficaz das oportunidades geradas pela diminuição das coortes em idade escola, pois expressam um sistema educacional pouco eficiente no aproveitamento da janela de oportunidades educacionais.

A razão de dependência total, impulsionada pela razão de dependência idosa, passou a crescer a partir de 2015 (FJP, 2019), o que aponta para um iminente fim do bônus demográfico em Minas Gerais. Esse contexto torna ainda mais urgente a compreensão do papel da EJA na equalização e reparação das distorções do fluxo escolar e janela de oportunidade educacional.

O capítulo seguinte apresenta um breve histórico da configuração da EJA, a partir da redemocratização do Brasil, destacando as principais políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS

A história da educação de jovens e adultos indica um percurso fragmentado e descontínuo, permeado por avanços e retrocessos; um conjunto plural de práticas, formais e informais, relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências e/ou habilidades técnicas, profissionais e socioculturais. Além da diversidade em seu percurso histórico e nas práticas desenvolvidas, a realização da educação destinada a jovens e a adultos é marcada também pela pluralidade de espaços em que ocorre. Sua realização se dá também fora de ambientes escolares, como na família, no trabalho, nas instituições religiosas, por meio de cursos a distância ou online, entre outras possibilidades (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A normatização e sistematização da educação de jovens e adultos é fato recente na história do sistema educacional brasileiro. A EJA configurou-se como uma modalidade de ensino apenas com a promulgação da Lei n.º 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Até aquele momento, historicamente a educação destinada a jovens e adultos existia de forma residual, realizada por programas de alfabetização, exames para certificação, ensino supletivo ou através da educação popular.

Difícilmente um único texto esgotaria essa ampla história que precede a normatização e sistematização da EJA e as reverberações a partir da promulgação da LDB/1996. Todavia, este capítulo busca, através de um breve resgate histórico, destacar as principais políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino. O recorte histórico começa a partir da redemocratização do país. O Mobral/Educar e o Ensino Supletivo, por terem sido duas importantes políticas públicas educacionais destinadas à população jovem e adulta, criadas durante o Regime Militar de 1964 e que perduraram após a redemocratização, também serão destacadas.

3.1 – A Educação de Jovens e Adultos – Antes da Redemocratização

Leite (2013) e Rodrigues (2019) discorrem que, desde o período do Brasil Colônia (1500-1822), a educação adulta apresenta dificuldades e resistências, relegada a um segundo plano, sendo compreendida como uma educação menor e até desnecessária. Os autores demonstram que a história da educação destinada à população jovem e adulta, que não teve acesso à educação escolar ou não concluiu a educação básica, é marcada por avanços e retrocessos, por políticas públicas ineficazes e descontínuas.

Foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos, ainda muito relacionada à questão da alfabetização, veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram instaladas já no período anterior. Não obstante, prosseguia a ideia do analfabetismo como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro. Persistia também a estigmatização da população analfabeta, de forma que o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal, psicológica e socialmente (CUNHA, 1999).

Os movimentos de educação e cultura popular começaram a aparecer entre o final dos anos de 1950 e início de 1960⁴. Quando emerge a abordagem de pensar o analfabetismo como uma consequência de uma sociedade desigual e injusta. Sob esta ótica, a educação de adultos deveria contribuir para a transformação de uma realidade social. Galvão e Soares (2006) destacam que é nesse contexto que Paulo Freire modificou a estrutura e a organização dos cursos para adultos. Até então, nenhuma das políticas públicas destinadas à mitigação do analfabetismo havia conseguido dispensar aos adultos um tratamento diferente daquele endereçado às crianças.

(...) Transferiam-se métodos, conteúdos e objetivos do ensino da infância, como se o 'universo' do adulto, por ser analfabeto, não se diferenciava do da criança. Paulo Freire, (...), inaugurou uma nova postura frente à problemática do adulto analfabeto, garantindo-lhe um tratamento condigno e uma motivação valiosa à aprendizagem efetiva, consciente e participante (DI RICCO, 1979, p.105 *apud* LEITE, 2013, p.110).

⁴ Destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam como período de luzes para a educação de jovens adultos os anos que antecedem o Golpe de 1964. Os autores destacam que a relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais. Isso permitiu que a educação de adultos fosse reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando-a o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. Acrescenta-se, também, que “antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (CUNHA, p.12, 1999).

Com o Golpe de 1964, os programas de alfabetização e de Educação Popular⁵ que haviam se multiplicado no período entre 1961 a 1964 tomaram outros rumos. O golpe militar causou uma ruptura no que vinha sendo realizado. Vistos em sua grande maioria como uma grave ameaça à ordem, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores (CUNHA, 1999).

Até aquele momento, a educação de adultos continuava caracterizada por ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, pelas igrejas e pelo governo, sobretudo através da realização de campanhas e de apoio às iniciativas de alfabetização promovidas pelos movimentos de educação popular.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o golpe militar de 1964 produziu uma enorme ruptura política, já que mudou drasticamente os caminhos e, principalmente, as conquistas obtidas pelos movimentos de educação e cultura popular. Promoveu um novo desenho para muitos trabalhos que vinham sendo realizados no país e, a partir desse momento, começaram a sofrer as consequências advindas de um Estado Autoritário. A repressão foi a resposta imediata do Estado à atuação daqueles

⁵ O conceito de Educação Popular é controverso e, até os dias de hoje, bastante discutido. O termo pressupõe acesso à educação e a universalização de uma educação para todos. Analisando o seu caráter histórico, percebe-se ser um conceito que foi gradualmente alterado e sujeito às influências da conjuntura política de cada época. A Educação Popular abordou inicialmente a luta pelas escolas de ler e escrever. Foi gradualmente ampliada e passou a desejar uma escola que fosse além da garantia de ler e escrever. Na atualidade, surgiu a discussão de alcançar o acesso da Educação Básica até a Universidade. Este conceito foi assumindo de diferentes formas ao longo da história da educação.

programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo governo militar.

Apesar disso, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nela um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Nesse cenário surge o Mobral e o Ensino Supletivo.

3.1.1 - O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em Minas Gerais

Em Minas Gerais, o Mobral ocorreu de forma semelhante ao panorama nacional; sua realização foi imposta, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade, apoiando-se fortemente nas ações de voluntários da sociedade civil, por meio da metodologia de ensino tecnicista, respaldado pela Igreja Católica e com apoio institucional das prefeituras (SOARES, 1995).

O Mobral tinha suas metas e filosofia de trabalho determinadas pelo Governo Federal. Subordinada a essa estrutura central estava a comissão estadual, que era encarregada de transpor os ordenamentos centrais às comissões municipais, as quais se encarregavam do recrutamento e da mobilização dos recursos humanos, seja na busca de alunos ou alfabetizadores, recursos físicos, como salas de aula, mobiliário, entre outros, e recursos financeiros para a execução de atividades que envolviam a alfabetização e as ações comunitárias. Sendo assim, o Mobral se configurava como uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário.⁶

Em 1969, o Mobral começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar⁷. Ele passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de

⁶ Essa estrutura de ações do Mobral, dada a atuação no âmbito municipal, mas com diretrizes centralizadas, corrobora a possibilidade de manipulação de dados, que superestimava os resultados do programa (SOARES, 1995). A possibilidade de alteração dos resultados, associada com as diretrizes centralizadas, dificultam o encontro de registros contundentes sobre o Mobral em Minas Gerais, sendo muitas vezes necessária a utilização de entrevistas para se obter uma informação sobre desenvolvimento do programa no estado (SOARES, 1995; PEDERIVA, 2015; SOUZA, 2021).

⁷ Não deve ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população, ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982, p. 99 *apud* HADDAD; DI PIERO, 2000, p.114)

dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendia aos objetivos políticos da época.

O Governo Militar passou também a propagandear o Mobral junto aos empresários, de forma que o entendimento era que o programa “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo*, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (PAIVA, 1982, p.100 *apud* HADDAD; DI PIERO, 2000, p.114).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização também foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. O Mobral chegava com a promessa de acabar com o analfabetismo em dez anos. Mas não alcançou os objetivos, de forma que a taxa de analfabetismo entre 1970 e 1980, da população de 15 anos ou mais, em Minas Gerais, passou de 34,5% para 25,2% (IBGE, 2021) ficando bem distante do proposto no início do programa, que era reduzir a taxa para menos de 10%.

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o Mobral já não encontrava, no contexto da Nova República, condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído, ainda em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), a qual assumiu a responsabilidade de articular o ensino supletivo, um subsistema educacional, e a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo a ela fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino fundamental, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. Em suma, a Educar “abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (CUNHA, 1999, p. 13).

3.1.2 – O Ensino Supletivo em Minas Gerais

O ensino supletivo era outra vertente do projeto educacional do regime militar que foi consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi

regulamentado⁸. É fato que, pela primeira vez na história da Educação no Brasil, uma Lei de Diretrizes e Bases dedicava um capítulo a uma nova linha de escolarização não-formal, que poderia ocorrer fora dos ambientes escolares tradicionais. Foi recomendada aos estados a criação de uma estrutura própria para atender a jovens e adultos, um subsistema integrado, mas independente do Ensino Regular (SALGADO; BARBOSA, 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entendimento do Governo Federal, o Supletivo era um projeto de educação do futuro, elemento chave para um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica e política dos anos de 1970 (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Desta forma, a LDB/1971 ateu-se ao objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização em idade adequada, complementando os propósitos de alfabetização do Mobral. Fixou-se, também, na intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento, pois tinha o objetivo de adequar a oferta de ensino ao mercado através da qualificação de mão-de-obra realizada de forma emergencial e sem aprofundamento da base científico-tecnológica (SALGADO; BARBOSA, 2010).

O discurso propagado pelo Governo Militar era que o Ensino Supletivo representava uma nova oportunidade para os que perderam a chance de escolarização em outros momentos, dada sua flexibilidade. Seria a oportunidade para os que necessitavam de atualização acompanhar o movimento de modernização do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Houve uma diversidade na oferta do Ensino Supletivo, uma vez que a Lei Federal propôs que ele fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou considerável variedade tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as Unidades da Federação, foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no

⁸ Seus fundamentos e características são melhor desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, de julho/1972, tratou especificamente do Ensino Supletivo, definindo suas funções de: suprimento, qualificação, aprendizagem e suplência; e o documento "Política para o Ensino Supletivo", entregue ao ministro da Educação em setembro/1972, também explicitava as características do supletivo. (LEITE, 2013)

ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos.

Soares (1995) destaca que Minas Gerais seguiu as orientações expressas na legislação federal, criando os Centros de Estudos Supletivos (CES), em 1976, recebendo a nomenclatura de CESU. Os três primeiros centros foram implantados nas cidades de Contagem, Divinópolis e Ipatinga. Em 1985, o estado contava com 23 CESUs e 33 Unidades de Estudos Supletivos (UES), as quais começaram a ser implantadas a partir de 1980, em decorrência de reformulação proposta pelo Ministério da Educação (MEC). As UES visavam à interiorização do ensino supletivo. Na prática, funcionaram ligadas a um CESU regional, uma espécie de filial do CESU de referência.

Ocorreu também a reorganização do Exame de Madureza⁹, ora denominado Exame Supletivo, assim, além de cursos, o Ensino Supletivo previa também a realização de exames. Para ter mais credibilidade, os exames supletivos tiveram a implantação de várias medidas, como a unificação de datas, conteúdos mínimos exigidos e a padronização dos certificados. A Lei definiu a idade mínima para os exames supletivos: 18 anos para o primeiro grau (ensino fundamental) e 21 anos para o segundo grau (ensino médio).

Esses exames, em Minas Gerais, de acordo com Soares (1995), provocaram a centralização desejada, de forma que as provas passaram a ser elaboradas e aplicadas pela própria Secretaria Estadual de Educação, entretanto, na prática, o conteúdo das provas demonstrava grande desvinculação, dado o caráter academicista dos exames e a realidade sociocultural dos candidatos, apontando para considerável insucesso dos alunos, de forma que, em nenhum dos anos entre 1972 e 1982, tenha-se obtido porcentagem de aprovação maior que 50% entre os candidatos. Os anos de 1972 e 1979, por exemplo, apresentaram respectivamente 27% e 30% de aprovação. O ano de 1982, melhor resultado para o período citado, ficou com 48% de aprovação.

⁹ A origem dos exames data do século XIX, quando não havia o nível equivalente ao ensino médio e os exames eram a única forma de acesso ao ensino superior. Nos anos 1930 e 1940, passam a ser uma alternativa de obtenção de certificado para aquelas pessoas que não seguiram o ensino regular. Durante o Regime Militar passam a serem nomeados “Exame Supletivo” (DI PIERRO, 2015).

3.2 – A Educação de Jovens e Adultos – dos Anos Iniciais da Redemocratização à LDB/1996

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis, em 1985, representaram um período de redemocratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Ao longo daquele período, percebe-se que as desigualdades econômicas e sociais que assolavam o país se refletiram no sistema educacional. Além das deficiências de ordem quantitativa, estas desigualdades impactaram diretamente a qualidade do ensino oferecido, reforçando os índices de reprovação (LEITE, 2013).

A Constituição Federal do período de redemocratização foi promulgada em 1988 e seus desdobramentos se estenderam para as respectivas constituições dos estados e para as leis orgânicas dos municípios.

Por meio dessa Carta Magna, materializou-se o reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos, através do Art. 208, o qual afirma o direito à educação fundamental como direito público subjetivo¹⁰, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, o que implicou a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para todos que ultrapassavam a idade de escolarização regular.

No campo das políticas públicas educacionais, uma das medidas adotadas em 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, foi a extinção da Fundação Educar. Conforme descrito anteriormente, o Mobral foi substituído pela Educar, a qual assumiu o papel de principal responsável pela coordenação da execução da erradicação do analfabetismo no país. Tratava-se de um órgão de fomento e apoio técnico aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. Por isso, a extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas que, a partir daquele momento, tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

¹⁰ A Educação é direito público subjetivo; isso quer dizer que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, ou seja, autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente (DUARTE, 2004)

O governo Collor lançou neste mesmo ano o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Seu objetivo era reduzir em 70% o número de analfabetos no país em 5 anos, porém não passou das intenções. O PNAC substituiria a atuação da Fundação Educar por meio de transferência de recursos federais para que as instituições públicas, privadas e comunitárias pudessem promover a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos, contudo, o então Ministro da Educação, José Goldemberg, declarou sua opinião em relação ao analfabetismo no Brasil:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, porteiro de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 1994, p.7).

Haddad e Di Pierro (1994) ressaltam que o Ministro José Goldemberg, desde o início de sua gestão, demonstrou pouca vontade política na continuidade do PNAC, associando-se a isso, a crise política vivida naquele momento pelo governo Collor, o PNAC foi abandonado.

Diante do abalo causado pelo Impeachment do Presidente Collor, em 1992, seu vice, Itamar Franco, procurou a recuperação da imagem do governo brasileiro diante da opinião pública nacional e internacional. Naquele momento, a educação para jovens e adultos tendeu para um fortalecimento da discussão em torno da implementação de um programa sistemático não voltado apenas para alfabetização, mas também com garantia do Ensino Fundamental para jovens e adultos. Essa discussão consolidou-se no Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), que previa metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (LEITE, 2013)

Ainda no campo discursivo, em 1994, é elaborado o documento: “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, que apontava para a existência de um consenso em relação à necessidade de superar as campanhas de alfabetização de caráter emergencial e inserir organicamente o ensino de jovens e

adultos ao sistema de ensino, todavia, é somente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), por meio da LDB/1996, que a educação de jovens e adultos se insere organicamente no sistema de ensino enquanto uma modalidade de ensino da educação básica.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996, reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a LDB nº 9.394/1996 não utilizou como base o projeto empregado na negociação ao longo de sua tramitação e acabou por desconsiderar parte dos acordos e consensos estabelecidos. Assim, os Art. 37 e Art. 38, que tratam especificamente da educação de jovens e adultos não foram inovadores. Reafirmaram o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições de estudo e o dever do Estado em oferecê-lo gratuitamente por meio de cursos e exames supletivos.

No entanto, duas normatizações merecem destaque. A primeira é o fato de que a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, garantindo o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada; pela primeira vez ela deixa de ser um subsistema educacional para ocupar o espaço de modalidade da educação básica. A segunda refere-se ao fato de que a lei reduziu as idades mínimas para os candidatos se submeterem aos exames supletivos. Fixou 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, antes as idades eram 18 e 21 anos, respectivamente.

Em 2002, esses exames passaram a ser realizados nacionalmente através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o qual consistia em uma ferramenta de avaliação de participantes que não estavam frequentando regularmente as escolas e pretendiam obter o certificado.

A diminuição da idade para se prestar os exames supletivos propostos pela LDB causou uma dinâmica diferenciada para a EJA, pois possibilitou a entrada de jovens em salas destinadas ao atendimento de um público composto, até então, em sua maioria, por adultos. A EJA passou a ter um caráter de aceleração do ensino regular, à medida que se tornou uma possibilidade dos alunos em defasagem

idade/série deixarem a escola regular na expectativa de, por meio desses exames, certificarem-se na educação básica.

O ingresso de pessoas cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos é denominado de “Juvenilização da EJA” (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021, FREITAS, 2015). Frencken e Alves (2013) observaram que o fenômeno não seria recente, que desde a normatização da redução da idade para realizar matrícula na EJA pela LDB/1996, houve um ligeiro crescimento de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos na modalidade de ensino em escolas municipais e estaduais do Brasil.

Do ponto de vista dos sistemas de educação, esse contexto passou a ser uma possibilidade de encaminhar os alunos em distorção idade-série, do ensino regular para EJA, permitindo a redução da pressão da demanda no ensino regular (XIMENES; HADDAD, 2008, ALMEIDA; CORSO, 2015).

A partir de então, a EJA passou a receber um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, muitas vezes carregando a marca do fracasso escolar. Estes jovens esperam um caminho mais curto na EJA para concluir o processo de escolarização (LEITE, 2013, p. 210).

O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 é um marco na constituição da EJA enquanto modalidade de ensino, pois além de ser a base para Resolução Nº1/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, apresentou também a necessidade de extinção da noção de ensino supletivo existente na Lei nº 5.692/71, resignificando a educação de jovens e adultos em uma concepção de educação ao longo da vida, ou seja, para além de um processo de certificação (BRASIL, 2000). O parecer destaca também a importância do combate ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional, propondo a restauração do direito negado a jovens e adultos e uma escola de qualidade que atendesse as características desse público. O documento aponta três funções da EJA:

- Função Reparadora: busca reparar o direito negado aos sujeitos;
- Função Equalizadora: busca equalizar as possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar, ou seja, redistribuir os bens sociais de forma equitativa;
- Função Qualificadora: o caráter permanente de aprendizagem, aberto às aprendizagens ao longo da vida.

3.3 – Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais - a partir da LDB/1996

Em Minas Gerais, o período entre a redemocratização e a promulgação da nova LDB de 1996 é marcado pela Resolução nº 386/91, do Conselho Estadual de Educação. Soares (1995) a destaca como a única proposta oferecida, no período, para a população não escolarizada de Minas Gerais.

A Resolução embasou-se nas características dos dois únicos cursos privados, de suplência¹¹ e avaliação no processo, até então existentes no estado¹². Como resultado, houve significativa ampliação da oferta de cursos regulares de suplência, com avaliação no processo, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino e os exames passaram a ser considerados temporários, por se acreditar que a oferta de suplência iria absorver a demanda temporariamente (SOARES, 1995).

A educação de jovens e adultos, institucionalizada pela LDB/96, começa a se configurar em Minas Gerais a partir do ano 2001, quando a Resolução Nº 444/2001, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, entra em vigor e revoga a Resolução Nº 386/91 (MINAS GERAIS, 2001). A Resolução em questão regulamenta o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e oficializa a substituição da suplência pela EJA e mantém os exames supletivos. A partir de então, outros ordenamentos municipais são instituídos baseando-se nas legislações federal e estadual.

A institucionalização da oferta da EJA nos municípios é uma característica importante na oferta da modalidade. A descentralização do ensino, via municipalização, remete aos anos 1950. Mas foi na Constituição Federal de 1988 que a autonomia do município como ente federativo autônomo na formulação da gestão pública educacional teve destaque. Desta forma, os municípios deveriam atuar prioritariamente no ensino fundamental e na pré-escola, o que foi ratificado pela LDB/96 (RAZO; FERNANDES; SOARES, 2005). Estes fatos contribuíram para a municipalização do ensino fundamental, conseqüentemente, a municipalização da EJA ensino fundamental no Brasil.

¹¹ No Ensino Supletivo, a suplência é a função mais próxima do ensino escolarizado regular.

¹² Os cursos de iniciativa privada Promove e Roma, em Belo Horizonte, juntamente com os CESUs e UESs, eram os dois os únicos cursos autorizados a desenvolver a suplência, com avaliação no processo; os demais cursos eram preparatórios para a realização dos exames de supletivo, ou cumpriam as outras características do ensino supletivo (qualificação, suprimento ou aprendizagem).

Nesse mesmo contexto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) previa a redistribuição dos recursos com base no número de alunos atendidos pela respectiva rede de ensino, também contribuiu para a municipalização do ensino fundamental (RAZO; FERNANDES; SOARES, 2005)

Portanto, a municipalização do ensino fundamental regular, destinado ao público de 7 a 14 anos¹³, contribuiu para municipalização do ensino fundamental destinado aos jovens e adultos a partir de 15 anos, na modalidade EJA. Nesse processo de descentralização, Silva e Soares (2021) explicitam que, em Minas Gerais, “a maneira como a esfera municipal tem arcado com a municipalização dos serviços educacionais, sem a devida colaboração entre os entes estadual e federal, reduz a EJA a ofertas insuficientes tendo em vista a demanda represada” (SILVA; SOARES, 2021, p.16).

Reitera-se a esse processo o fato de que o Fundef, implantado em 1998, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, não previa o repasse de recursos às matrículas de EJA. Aquelas prefeituras que municipalizaram o ensino fundamental, incentivadas pelo financiamento recebido via Fundef, não tinham o mesmo incentivo para ofertar a EJA.

Somente durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) é que as matrículas da EJA foram incorporadas ao financiamento do Fundeb¹⁴, em 2007. O atendimento em tal modalidade de ensino pelo Fundeb é um marco, visto que a existência de financiamento é um componente-chave nas políticas públicas educacionais, ao garantir perenidade das ações e programas, bem como é aspecto fundamental para a inserção efetiva da EJA dentro da Educação Básica (DI PIERRO, 2014).

Não obstante, Cruz *et al.* (2021) explicitam que

A instituição do Fundeb, em 2007, assegurou a inclusão da EJA, mas ocorreu a reiteração da discriminação da modalidade devido à definição de que ela não poderia se apropriar de mais de 15% do total do Fundo e da determinação do

¹³ Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

¹⁴ O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

menor fator de ponderação entre os 19 existentes no Fundeb, levando a críticas sistemáticas da comunidade científica e dos movimentos sociais que defendem a educação como um direito humano inalienável (CRUZ; SALES; ALMEIDA; 2021, p.14)

Ainda que tenha sido incorporada ao financiamento via Fundeb, não houve isonomia em relação aos repasses entre as modalidades de ensino, sendo a EJA a modalidade com menor fator de ponderação para distribuição dos recursos. Em 2007, o fator de ponderação dos anos iniciais do ensino fundamental urbano era 1,0; o dos anos finais era 1,1; o do ensino médio urbano 1,2 e o da EJA era 0,7, sendo ampliado para 0,8 em 2009. Também em 2009, ocorreu o desmembramento do financiamento da EJA, quando a educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, passou a contar com fator de 1,0. Apesar disso, seguiu abaixo do fator atribuído ao ensino médio regular integrado à educação profissional, que era 1,3.

Carvalho (2014) argumenta que o fator de ponderação, sempre abaixo da educação regular e a limitação do teto em 15% de recursos do Fundeb destinados à EJA, foram medidas discriminatórias ao atribuir a ela uma importância menor em relação às demais modalidades de ensino. Tais medidas acabaram desestimulando a ampliação da oferta da educação de jovens e adultos. O autor argumenta ainda que a redução das coortes em idade escolar, em virtude do processo de transição demográfica, deveria ter sido levada em consideração na distribuição dos recursos do Fundeb, já que o crescimento de matrículas na EJA poderia ser equilibrado pelo processo de redução de matrículas na educação regular.

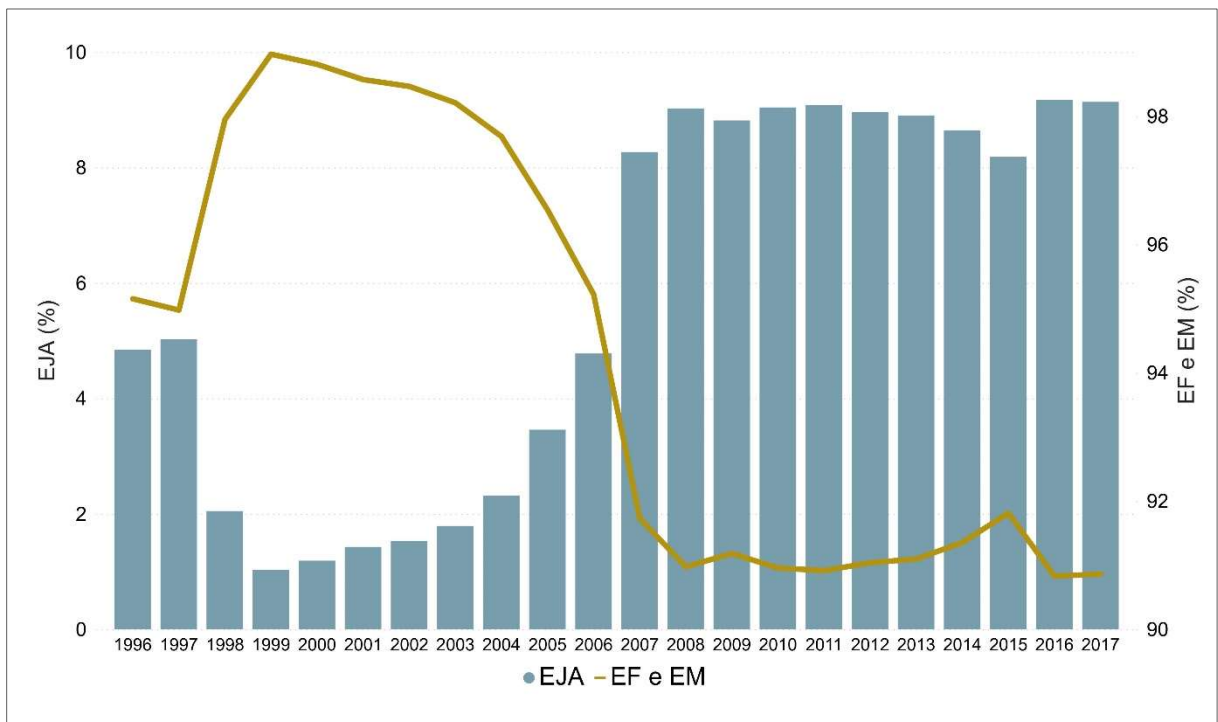
Ainda sobre a oferta e o financiamento da EJA, Pinto (2021) analisa a evolução dos seus indicadores de atendimento, entre 2007 e 2019. Os resultados encontrados apontam queda sistemática nas matrículas da EJA no ensino fundamental, frustrando a expectativa de que o Fundeb ampliaria consideravelmente o quantitativo de matrículas. Para o autor, o principal motivo é que a EJA seria a rubrica mais fácil de cortar gastos. Com municipalização do ensino fundamental desde o Fundef e com as pressões pela ampliação da oferta da educação infantil, muitas prefeituras reduziram o atendimento na EJA como um caminho de redução de gastos.

Em Minas Gerais, o comportamento das matrículas na EJA apresenta uma peculiaridade durante a implantação do Fundef e Fundeb. A Figura 4 apresenta a proporção de matrículas no ensino fundamental, ensino médio e EJA. Em 1998, quando o Fundef entrou em vigor, nota-se uma acelerada queda nas matrículas da

EJA e crescimento das matrículas no ensino regular. Pinto (2021) aponta que, ao não incluir a contabilização das matrículas em EJA na distribuição de recursos, o Fundef fez com que vários estados e municípios alterassem seus dados do Censo Escolar, contabilizando alunos de EJA como alunos do ensino regular. Esse argumento apontado pelo autor pode ser um dos elementos que explica a vertiginosa queda nas matrículas na educação de jovens e adultos, em 1998, em Minas Gerais.

A figura 4 indica também que, com a inclusão da EJA na distribuição dos recursos do Fundeb, em 2007, a proporção de matrículas nesta modalidade de ensino aumentou de maneira mais acelerada. Dessa forma, uma análise mais criteriosa deve ser realizada, dada a queda de matrículas da EJA em 1998 (concomitantemente ao aumento na educação regular) e aumento significativo posterior, em 2007.

FIGURA 4 - Matrículas na EJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Minas Gerais, 1996 – 2017



Fonte: INEP - Censos Escolares 1996 a 2017 – Elaboração Própria

*Não foram incluídas a educação infantil e a educação especial

Ademais, Carvalho (2014) e Pinto (2021) verificaram que o impacto do Fundeb em relação ao crescimento das matrículas na EJA ficou aquém da expectativa, pois, em média, nenhuma Unidade da Federação ultrapassou os 10% de matrículas da educação básica na modalidade destinada a jovens e adultos. Minas Gerais não foi exceção, haja vista que a proporção de matrículas de EJA não ultrapassou 10%, entre 2007 e 2017 (Figura 4).

Apesar de um crescimento de matrículas aquém do esperado, durante o Governo Lula houveram várias iniciativas desenvolvidas em diferentes Ministérios voltadas aos jovens e adultos trabalhadores (ALMEIDA; CORSO, 2015). Houve também a expansão da educação profissional e a adoção de políticas públicas para a EJA, destinadas à reinserção de jovens excluídos precocemente do sistema educativo; à aceleração de estudos para aqueles que apresentam acentuado atraso escolar; oportunidades de atualização, qualificação ou ações voltadas para o desenvolvimento social, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (CATELLI JR; SOARES, 2014).

Em 2009, a Emenda Constitucional Nº 59 modificou a redação do Art. 208º da Constituição Federal ao tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, (dos quatro aos dezessete anos), além de assegurar sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio¹⁵. No mesmo ano, a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada pelo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e não mais pelo Encceja.

A gestão da Presidenta Dilma Roussef (2011-2016) representa, em grande parte, a continuidade das políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos. Em 2011 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), justificado pela demanda por mão de obra qualificada, em um momento de expansão da economia.

A criação do Pronatec, constitui uma ação de oferta de cursos de curta duração ou cursos técnicos. Esses cursos não são necessariamente relacionados à EJA ou ao ensino regular, portanto, são desvinculados das propostas de elevação de

¹⁵ A Lei 12.796/2013, que modificou a LDB, reiterou o dispositivo da EC Nº 59, ao garantir acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização, podendo assim, comprometer as conquistas do público da EJA (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Esse argumento baseia-se no fato de que o Pronatec poderia causar, um esquecimento do Proeja¹⁶, já que se diferenciaria deste à medida que não é integrado à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013).

SANTOS (2017) desta que

(...) O Proeja foi 'esquecido', pois sabemos que para que o Pronatec se efetivasse não só na rede federal, mas na municipal e estadual, chegando até as instituições privadas, muitos recursos que poderiam ser utilizados para a construção de laboratórios e a estruturação de outras ações para o Proeja deixaram de ser disponibilizados (SANTOS, 2017, p. 8).

FRANZOI; SILVA; COSTA (2013) complementam, afirmando que

A aposta do governo federal na expressividade numérica do Pronatec tem feito sombra ao Proeja e pode conduzir o programa ao completo descaso diante, também, da necessidade de ocupar os espaços e os docentes das escolas federais no oferecimento dos elevados números de matrícula do Pronatec (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013, p. 12).

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra, está presente também na abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Lei Nº. 13.005/2014. O documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência. Duas das vinte metas do Plano referem-se especificamente à EJA: a meta nove propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste

¹⁶ O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) criado em 2005, no Governo Lula, mais tarde, em 2006, passou a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ampliando oferta de educação profissional técnica de nível médio para toda a educação básica na modalidade de jovens e adultos.

PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014); e a meta dez objetiva “ oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014); desdobrando-se cada uma delas em desafiadoras estratégias de políticas.

Em Minas Gerais, os resultados de 2018 indicam que a meta nove foi cumprida, ao contrário da meta dez, uma vez que em nenhum momento as matrículas na forma integrada à educação profissional ultrapassaram 1% (PNE, 2021). Ainda que a educação profissional vinculada à EJA esteja presente no campo das diretrizes de regulamentação e planejamento das políticas públicas educacionais, no campo pragmático pouco foi realizado.

No Governo de Michel Temer (2016-2018) ocorreu redução significativa nos recursos para o financiamento da EJA. Em 2017, o orçamento planejado foi de R\$161,7 milhões para a EJA. Em 2018, foi de R\$68,3 milhões (Siga Brasil, 2021). As verbas destinadas ao Pronatec também foram reduzidas: de R\$3,7 bilhões, em 2014, para R\$32 milhões em 2017 (Portal da Transparência, 2021). Nesse sentido, o Governo Temer representou um ponto de retrocesso nas políticas públicas destinadas à EJA, seja pela não continuidade dos programas que vinculavam a educação profissional à EJA, seja pela considerável redução do financiamento desses programas e da modalidade EJA.

Destaca-se, neste mesmo governo, o retorno do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, para o ensino médio. A presença constante dos exames de certificação como possibilidade de integralização do ensino fundamental ou médio, seja pelos exames supletivos, pelo o Enem ou pelo Encceja indica que os exames se constituem como alternativa ao modelo escolar de atendimento ao público da EJA. Por outro lado, os exames estariam auxiliando na correção da distorção idade-série/ano. Esse tipo de correção é indicado como estratégia de precarização do atendimento educacional, na medida em que privilegiava processos acelerados de certificação, além de ser concebido e executado de maneira desarticulada em relação às políticas e demandas locais (SERRAO, 2014).

Esse breve histórico da constituição da EJA em Minas Gerais demonstra, como é esperado de um país federativo, uma considerável junção entre as políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, desenvolvidas em âmbito nacional e

aquelas desenvolvidas no estado e municípios mineiros. Em Minas Gerais, o que se viu foi a regulamentação da EJA em concordância com os preceitos da legislação federal, isto é, o estado regulamentou a EJA a partir das diretrizes federais e os municípios, por sua vez, pelas diretrizes federais e estaduais. Não houve consideráveis inovações ou diferenças entre as proposições federais e a oferta efetiva da EJA.

Ainda que a história da educação de jovens e adultos a partir da redemocratização seja marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro, esse resgate histórico destaca a importância dos regulamentos, diretrizes, projetos e programas federais na realização prática da educação de jovens e adultos em Minas Gerais.

Essas medidas são ainda mais relevantes quando postas em paralelo com o momento da transição demográfica de Minas Gerais e, conseqüentemente, com o contexto das oportunidades educacionais oferecidas em decorrência das mudanças da estrutura populacional do estado.

Essa seção buscou discorrer sobre como têm sido os ordenamentos da educação de jovens e adultos em Minas Gerais a partir da redemocratização, incluindo o Mobral/Educar e o Ensino Supletivo, os quais, apesar de terem sido implantados antes de 1985, são políticas públicas educacionais importantes, dado que “sobreviveram” à redemocratização. O próximo capítulo apresenta indicadores educacionais do ensino regular, mas que impactam na demanda por educação jovem e adulta.

4. A DEMANDA POR EDUCAÇÃO JOVEM E ADULTA EM MINAS GERAIS

Este capítulo busca delinear o estado da arte da educação básica em Minas Gerais e identificar discontinuidades no processo da educação regular nas quais a EJA poderá desempenhar papel relevante enquanto política pública reparadora e equalizadora das desigualdades educacionais, isto é, identificar distorções na educação básica regular que sejam passíveis de gerar demanda para a educação de jovens e adultos no estado.

4.1 – Indicadores Educacionais e a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais

Conforme Parecer CEB/CNE nº 11/2000, a educação de jovens e adultos é posta inicialmente como reparadora dos direitos educacionais negados, equalizadora do acesso e permanência nos sistemas educacionais e qualificadora no sentido de que deve ofertar aprendizagem contínua ao longo da vida.

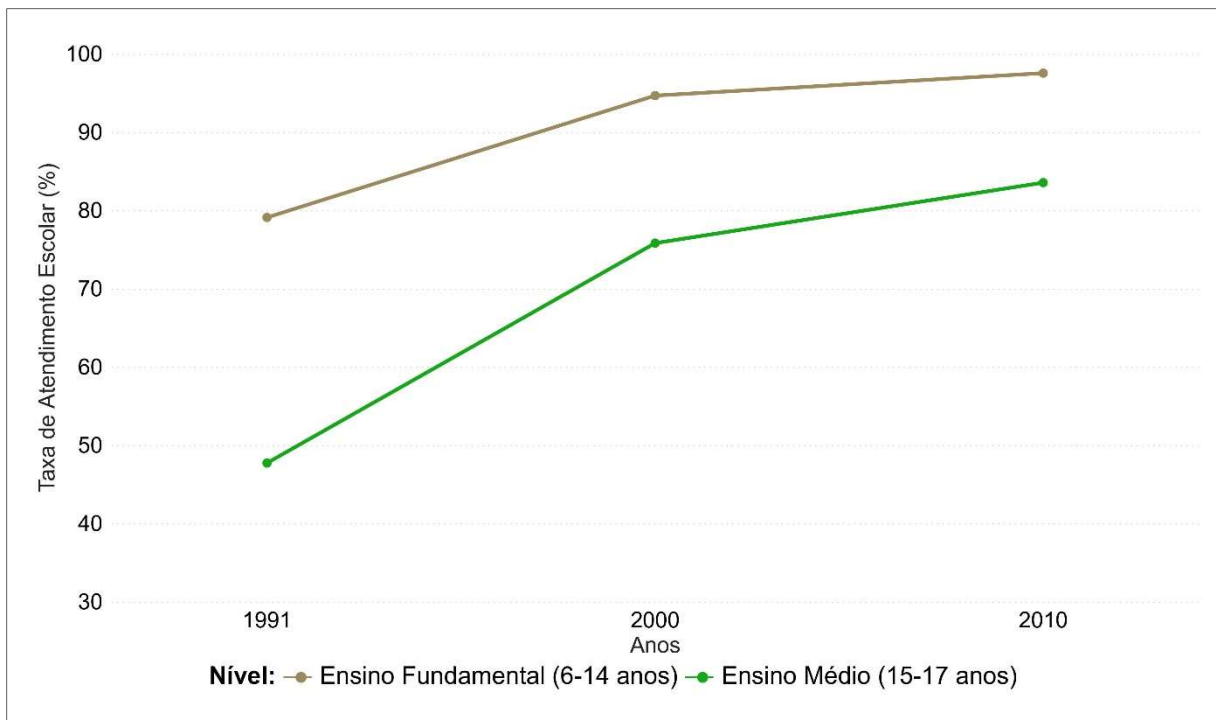
Considerando as funções reparadora e equalizadora, conclui-se que elas só se tornam necessárias quando o processo educacional regular apresenta discontinuidades, isto é, quando educação básica regular (re)produz desigualdades educacionais. Assim, sistemas educacionais nos quais os sujeitos os acessem de forma universal e que integralizem a escolaridade de forma completa e sem defasagens não geram necessidade de uma modalidade de ensino que tenha as funções de reparar o direito negado e/ou equalizar oportunidades de acesso, permanência e conclusão da escolaridade básica.

Os indicadores educacionais apontam que os avanços positivos, em Minas Gerais, não são suficientes para concluir que o estado tem aproveitado a janela de oportunidade educacional fornecida pelo momento demográfico favorável. Não é possível inferir também que a EJA seja uma modalidade de ensino em suas funções reparadora e equalizadora fadada à extinção, pois ainda há discontinuidades no processo da educação regular nas quais a EJA desempenha importante papel.

Um exemplo das discontinuidades na educação regular refere-se a taxa de atendimento escolar. A universalização do acesso ao ensino fundamental pode ser

considerada uma realidade, já que em 2010 a taxa de atendimento escolar neste nível de ensino foi 97,5%, entretanto, para o ensino médio, a taxa de atendimento foi 83,6%. Esse resultado indica que o atendimento escolar no ensino médio requer ainda especial atenção. A figura 5 apresenta as taxas de atendimento para as faixas etárias correspondentes ao ensino fundamental e médio, no período de 1991 a 2010.

FIGURA 5 - Taxa de Atendimento Escolar por Faixa Etária, Minas Gerais, 1991-2010



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 1991 a 2010. Elaboração própria

Percebe-se que ocorreu aumento no atendimento escolar na educação básica, com um maior ritmo de crescimento no ensino fundamental. Nota-se também que o crescimento do atendimento é maior entre 1991 e 2000 do que entre 2000 e 2010, indicando que houve significativa expansão do atendimento dessa modalidade de ensino, de forma que no estado a taxa passou de 79,1% para 94,7% entre 1991 e 2000. Isso é semelhante ao que aconteceu no Brasil, já que “apenas quando o ritmo de crescimento demográfico se desacelerou, anunciando um decréscimo até mesmo absoluto das crianças e adolescentes no final do século passado, que o País conseguiu universalizar o Ensino Fundamental” (RIGOTTI, 2012, p.485).

Já em relação ao ensino médio, ou seja, faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa de atendimento escolar em Minas Gerais, em 2010, foi de 83,6%. Esse resultado adverte para a necessidade de ampliação da oferta do ensino médio, à medida que em Minas Gerais, 16,4% dos jovens entre 15 e 17 anos não estavam matriculados em qualquer nível/modalidade de ensino em 2010. Rigotti (2012) indica que uma atuação incipiente em relação ao ensino médio representa perder a chance de melhor qualificar jovens que já estão ou que em pouco tempo entrarão para o mercado de trabalho. “Perder este momento exigirá novos investimentos paliativos, poucas décadas à frente, para tentar suprir as deficiências que precisam ser sanadas atualmente” (RIGOTTI, 2012, p.486).

A taxa de analfabetismo também corrobora a hipótese de não atendimento por completo da demanda educacional no estado e não aproveitamento do momento demográfico favorável, ainda que apresente melhoria significativa. A Tabela 5 apresenta considerável redução das taxas de analfabetismos na população mineira entre 1940 e 2018.

TABELA 5 - Analfabetismo na população de 15 anos ou mais, Minas Gerais, 1970 - 2018

Ano	Taxa de Analfabetismo (%)
1970	34,5
1980	25,2
1991	18,1
2000	11,9
2010	8,3
2016	6,3
2017	5,9
2018	5,8

Fonte: Censos Demográficos IBGE (1940-2010), PNADC IBGE (2016-2018). Elaboração própria

A análise do analfabetismo requer especial atenção demográfica, pois sua evolução temporal é influenciada tanto pelos efeitos da estrutura etária, quanto pela

capacidade do sistema educacional de alfabetizar pessoas em todos grupos etários. Ao sofrer efeito de composição etária, o analfabetismo passou a ser interpretado por alguns como um problema de idosos, que estaria resolvido à medida que as coortes mais envelhecidas deixassem de compor as taxas; porém, ao desagregar as taxas de analfabetismo considerando os grupos mais jovens, verifica-se que parte do analfabetismo está presente também entre os jovens conforme resultados da tabela 6.

TABELA 6 - Analfabetismo nos grupos etários mais jovens, Minas Gerais, 1991 - 2010

ANO	TAXA DE ANALFABETISMO (%) POR GRUPO ETÁRIO	
	(18 – 24 anos)	(25 – 29 anos)
1991	7,63	9,28
2000	3,61	5,15
2010	1,42	2,18

Fonte: Censos demográficos do IBGE. Elaboração própria

A taxa de analfabetismo é uma medida de estoque que apresenta na atualidade as deficiências de oferta e a ausência de programas educacionais do passado. Assim, são taxas que carregam a história do direito à educação negado. Por exemplo, havia 9,28% de analfabetos no grupo de 25 a 29 anos em 1991, grupo etário que representa as crianças que deveriam ter sido alfabetizadas durante o Regime Militar, mas que não tiveram acesso ao sistema de ensino ou, quando tiveram acesso, abandonaram-no de forma tão precoce que não concretizaram o processo de alfabetização. Revelam ainda que as políticas públicas voltadas para eliminação do analfabetismo, como o Mobral, não foram suficientes para a extinção do analfabetismo conforme se esperava. Seguindo essa lógica de que as taxas de analfabetismo carregam parte da história do direito à educação, percebe-se que, positivamente, a universalização do acesso ao ensino fundamental, com expansão significativa do atendimento, a partir dos anos de 1990, colaborou para que as taxas de analfabetismo fossem reduzidas entre os mais jovens conforme resultados para 2000 e 2010.

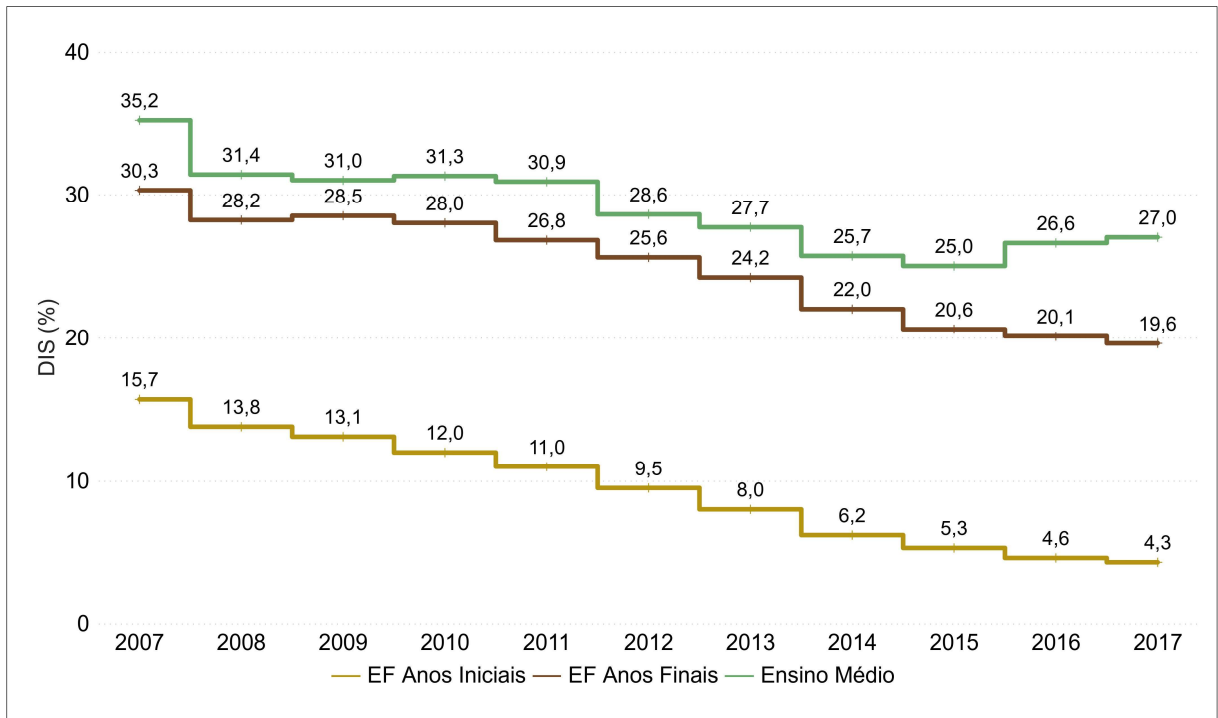
Um dos resultados da universalização do acesso ao ensino fundamental foi a redução da entrada tardia no sistema escolar, o que também colaborou para a redução da distorção idade-série (DIS), ou seja, reduziu a proporção de alunos com idade fora da faixa normativa para a série cursada. Além da entrada tardia, historicamente, a repetência tem sido um dos grandes gargalos do sistema de ensino brasileiro e importante fator contributivo dos resultados de distorção idade-série. Ribeiro (1991) destaca a distorção idade-série como consequência direta da repetência. Ao cálculo da distorção idade-série, soma-se ainda a evasão escolar. Klein (2006) discorre sobre a necessidade de que as taxas de repetência e evasão sejam, respectivamente, menores que 5% e 1% para a redução do tempo médio de conclusão da escolaridade e universalização do ensino médio.

Assim, a distorção idade-série indica também a qualidade e a eficiência do sistema educacional, na medida em que quanto maior a defasagem, maior o tempo que o aluno ficará matriculado no sistema escolar, acarretando maiores custos. Ademais,

um elevado grau de distorção idade-série pode afetar a acumulação de capital humano por parte da população, trazendo não apenas consequências para os indivíduos, como também para a sociedade como um todo, afetando o crescimento econômico de longo prazo e retardando a queda na desigualdade social. (PORTELLA; BUSSMANN; HERMETO, 2017, p. 480)

Vale lembrar que no Brasil as crianças devem ingressar com 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental e completar um ano letivo (série) por ano calendário. Logo, no 9º ano do ensino fundamental, espera-se que o aluno esteja com 14 anos de idade e com 17 anos ao cursar o 3º ano do ensino médio.

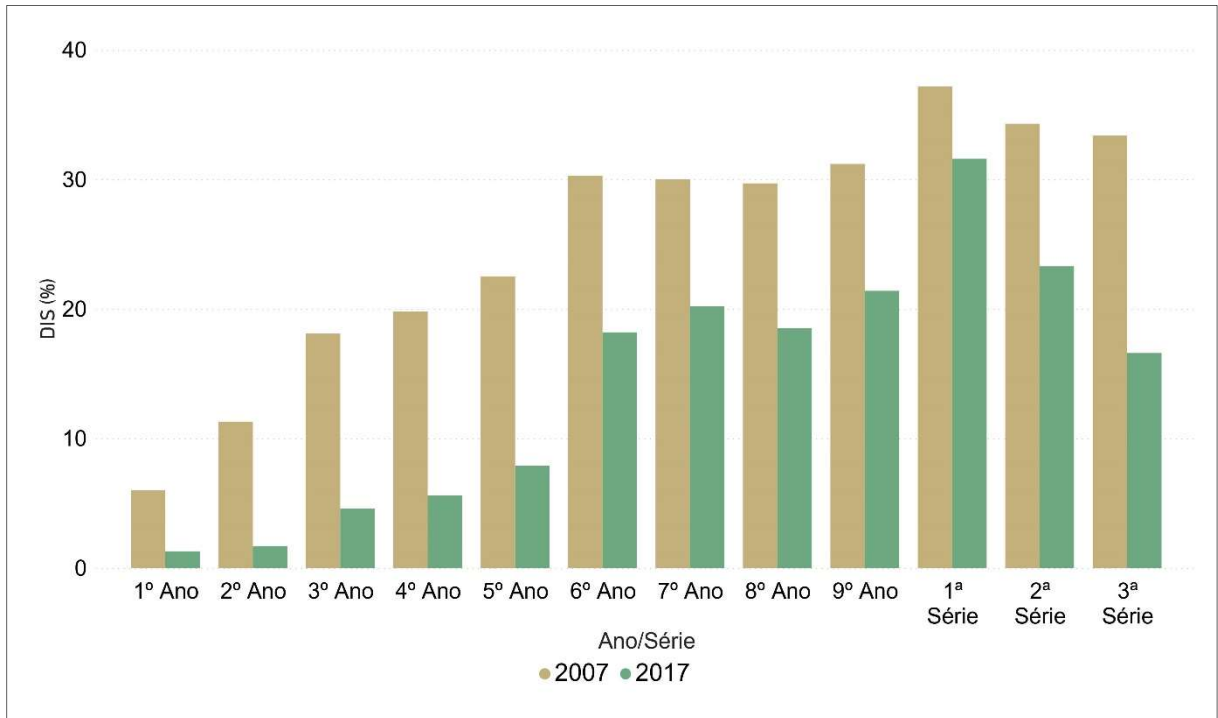
A figura 6 apresenta a DIS em Minas Gerais, entre 2007 e 2017, na qual é possível verificar que a defasagem é maior nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Apesar de a distorção idade-série ter se reduzido nos ensinos fundamental e médio, para o período considerado, ela ainda é significativa. Em 2017, por exemplo, a cada 100 alunos matriculados no ensino médio, 27 estavam com pelo menos 2 anos em defasagem em relação à idade-série de referência.

FIGURA 6 – Distorção Idade-Série, Minas Gerais, 2007-2017

Fonte de Dados: INEP/Indicadores Educacionais – Elaboração própria

Ao desagregar os resultados dos ensinos fundamental e médio, para os anos de 2007 e 2017, verifica-se redução de alunos com distorção idade-série em todos os anos/séries. Vale destacar que, no 1º ano do ensino fundamental, a DIS foi reduzida de 6% para 1,3%, o que significa dizer que, além da redução da repetência, ocorreu também a diminuição no quantitativo de alunos em situação de entrada tardia. Por outro lado, a passagem do 5º para o 6º ano chama a atenção, pois, tanto para 2007, quanto para 2017, a proporção de alunos com defasagem idade-série é significativamente maior no 6º ano quando comparada com o 5º ano. Similarmente, ocorre com o 9º ano e a 1ª série do ensino médio. Ressalta-se ainda que a 1ª série do ensino médio é a que apresenta a maior proporção de alunos com idade superior à considerada adequada à série; 37,2% em 2007 e 31,6% em 2017. A figura 7 apresenta esses resultados.

FIGURA 7 - Distorção Idade-Série na Educação Básica por Ano/Série, Minas Gerais, 2007 e 2017



Fonte: Censo Escolar 2018/INEP

Os resultados desses três indicadores demonstram que, apesar de avanços, a janela de oportunidade educacional não tem sido bem aproveitada, uma vez que se constata a permanência da reprodução de desigualdades educacionais e a reprodução de problemas consideráveis no sistema básico de educação, como a defasagem etária em relação à série escolar ou o analfabetismo nas idades mais jovens.

4.2 – Indicadores de Fluxo Escolar e a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais

No final dos anos de 1930 e início dos anos de 1940, Mário Augusto Teixeira de Freitas, então diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura e também diretor-fundador do IBGE, foi o pioneiro em criticar a forma como registravam-se as matrículas de alunos que ingressavam na 1ª série. Freitas (1947, *apud* RIBEIRO, 1989) apontou erros sistemáticos que subestimavam a repetência e superestimavam a evasão. Ele utilizou, pela primeira vez, um modelo de fluxo na análise do Censo Educacional e comparou os resultados com os dados do Censo

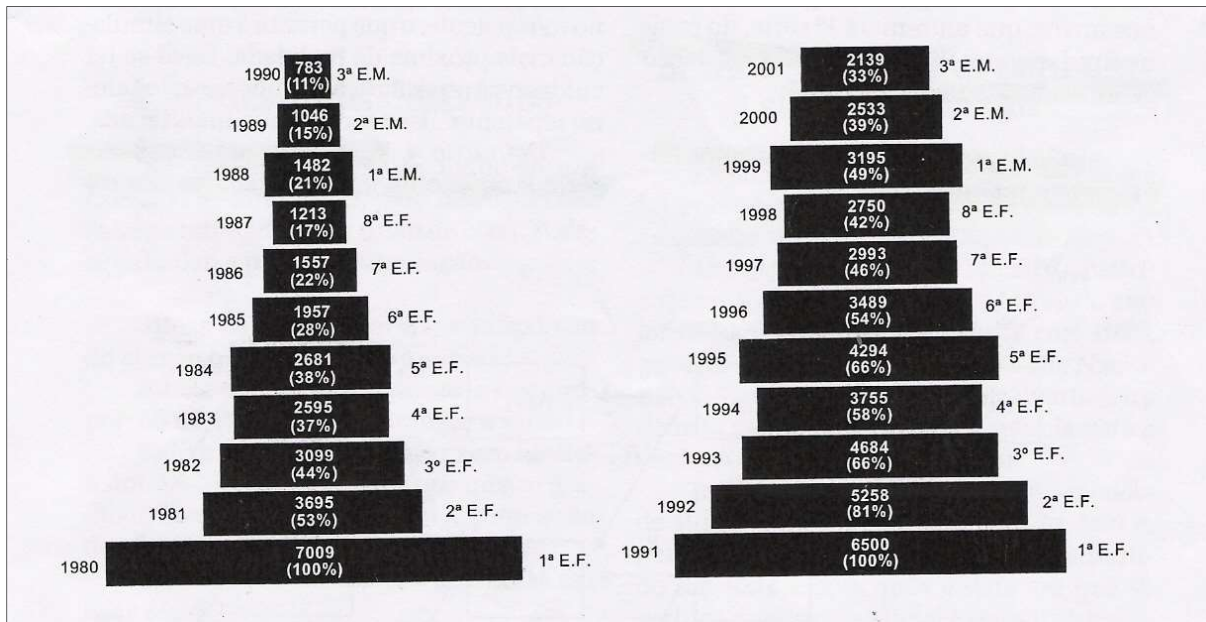
Demográfico de 1940, mostrando uma impossibilidade demográfica, dada a inconsistência entre o número de matrículas e as coortes daquela idade. Eram incompatíveis o número de alunos novos que ingressavam na 1ª série e o número da coorte daquela idade em questão. Apesar do grande esforço de Teixeira de Freitas em corrigir as estatísticas educacionais, sua metodologia e seus resultados foram ignorados durante décadas.

Klein e Ribeiro (1991) utilizaram os dados dos Censos Educacionais dos anos de 1986 e 1987 e aplicaram o modelo de fluxo para o Brasil. Assim como Freitas, observaram que o número de ingressos novos na 1ª série era sistemática e significativamente maior que a coorte de 7 anos de idade. Notaram também que o número de alunos novos em todas as séries era superior ao número de alunos aprovados no ano anterior.

Outro aspecto destacado por Klein e Ribeiro (1991) é que, até aquele momento, Censos Educacionais do MEC classificavam os alunos, no final do ano letivo, como afastados por abandono ou transferência, aprovados ou reprovados. Os autores destacaram que um aluno afastado por abandono não era considerado nem aprovado nem reprovado e, caso esse aluno realizasse matrícula no ano seguinte, na mesma série, na escola de origem ou em outra, não era considerado como repetente. Assim, subestimava-se a repetência e superestimava-se os novos alunos. Havia, portanto, um problema na definição de repetentes e na metodologia utilizada para o cálculo das taxas de transição de série pelo MEC. Ademais, se deve descartar que as estatísticas oficiais sobre fluxo escolar eram baseadas em dados oriundos diretamente da escola, o que gerava, além dos erros conceituais, a possibilidade de relatos equivocados fornecidos com o objetivo de melhorarem os indicadores de desempenho.

Até aquele momento, basicamente, a metodologia de análise utilizada era as pirâmides educacionais, conforme figura 8. Esse exemplo de pirâmide educacional diz que 81% dos alunos que estavam matriculados em 1991, na 1ª série, chegaram à 2ª série em 1992 e que apenas 49% chegaram ao 1º ano do ensino médio em 1999. O principal problema dessa interpretação é que ela não considera a repetência, apenas a evasão. Dessa forma, a repetência, por muito tempo, foi interpretada como abandono escolar.

FIGURA 8 - As Pirâmides Educacionais



Fonte: KLEIN, 2003, p.108

Um dos avanços metodológicos na obtenção dessas taxas é proposto por Klein (2003): as taxas passam a expressar a proporção de alunos (que repetem uma série; que são promovidos para a série seguinte; que evadem do sistema; que transitam para a EJA) em relação ao total de estudantes que compõem uma determinada série. Assim, as taxas de transição ou o fluxo escolar de determinada etapa são calculados considerando a proporção de alunos em cada uma das situações acima.

Por exemplo, a taxa de repetência para Minas Gerais no 6º ano do ensino fundamental referente à transição entre 2014 e 2015 foi de aproximadamente 10%, o que corresponde à divisão entre o número de alunos que em 2014 (t) estavam no 6º ano, mas que em 2015 (t+1) se matriculam no 6º ano e o total de alunos dessa etapa em 2014 (que equivale à soma de promovidos, repetentes, evadidos e de alunos que transitaram para EJA). Utiliza-se o mesmo raciocínio para as taxas de promoção, evasão e transição para a EJA.

Cunha e Ascama (2000) descrevem as Taxas de Transição do Modelo de Fluxo Escolar:

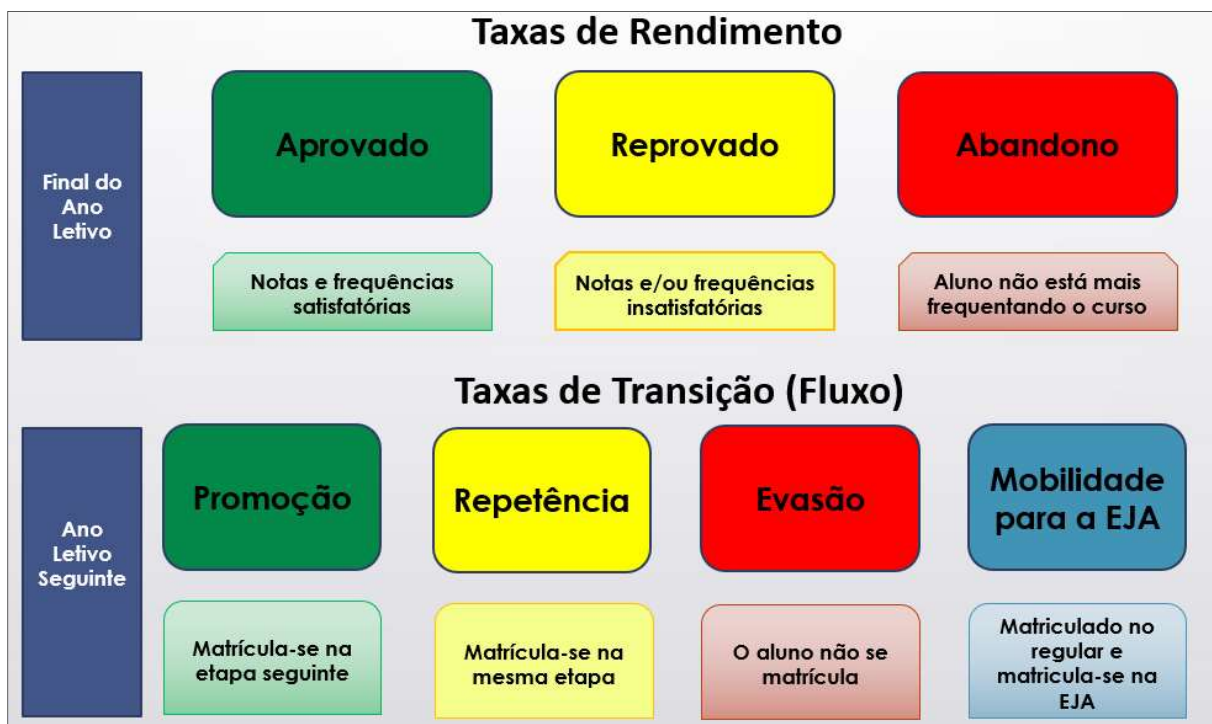
Taxa de Promoção: É a proporção de alunos matriculados na série seguinte em que estavam matriculados (e foram aprovados) no ano anterior.

Taxa de Repetência: É a proporção de alunos matriculados na mesma série em que estavam matriculados no ano anterior.

Taxa de Evasão: É a proporção de alunos que, no ano anterior, estavam matriculados numa determinada série e, no ano seguinte, não se matricularam em nenhuma série.

Taxa de Migração¹⁷ para a EJA: É a proporção de alunos que, no ano anterior, estavam matriculados numa determinada série do ensino regular e que se matricularam na EJA no ano seguinte. A figura 9 sintetiza a diferença entre taxas de rendimento e taxas de transição.

FIGURA 9 – Taxas de Rendimento e Taxas de Transição



Fonte: Elaboração própria

¹⁷ O INEP utiliza o termo "Migração", porém acreditamos que os termos mudança, transição ou mobilidade para a EJA sejam sinônimos mais adequados na nomeação da taxa.

Essas mudanças na terminologia, diferenciando as taxas de rendimento das taxas de transição, bem como aprimoramentos no cálculo de obtenção das taxas e coleta de dados, ressignificaram os resultados do fluxo escolar¹⁸. Assim como indicado por Freitas (1947, *apud* RIBEIRO, 1989), o problema principal do fluxo escolar no país não era a evasão e, sim, a repetência. Ribeiro (1991) destaca a repetência como principal obstáculo da educação no Brasil. Oliveira e Soares (2012) avaliam que, apesar de a repetência afligir crianças de todas origens socioeconômicas e de diferentes características demográficas, ela atingiria especialmente crianças mais pobres, indivíduos do sexo masculino e/ou cujos pais possuem baixa escolaridade. Petró (2015) aponta que mesmo com universalização do ensino, a evasão e a reprovação escolar, continuam sendo destaque quando se fala em escola no Brasil.

Ainda que por muito tempo na história do fluxo escolar brasileiro a repetência tenha sido subestimada e a evasão superestimada, a saída precoce dos estudantes do sistema escolar ainda requer atenção especial. Klein e Ribeiro (1991) discorrem sobre um tipo de evasão a qual chamaram de “repetência branca”, que ocorre quando:

a maioria dos alunos afastados por abandono, ou seja, com matrícula cancelada, assim o fizeram no final do ano letivo. É possível que estamos constatando aqui uma forma de “repetência branca”, onde os alunos são “aconselhados” ou “estimulados” a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar. Este comportamento representaria uma possibilidade de melhor aproveitamento de conteúdos da série sem o estigma da repetência. Este procedimento resguarda, também, a imagem do professor e da escola (KLEIN; RIBEIRO, 1991, p.19).

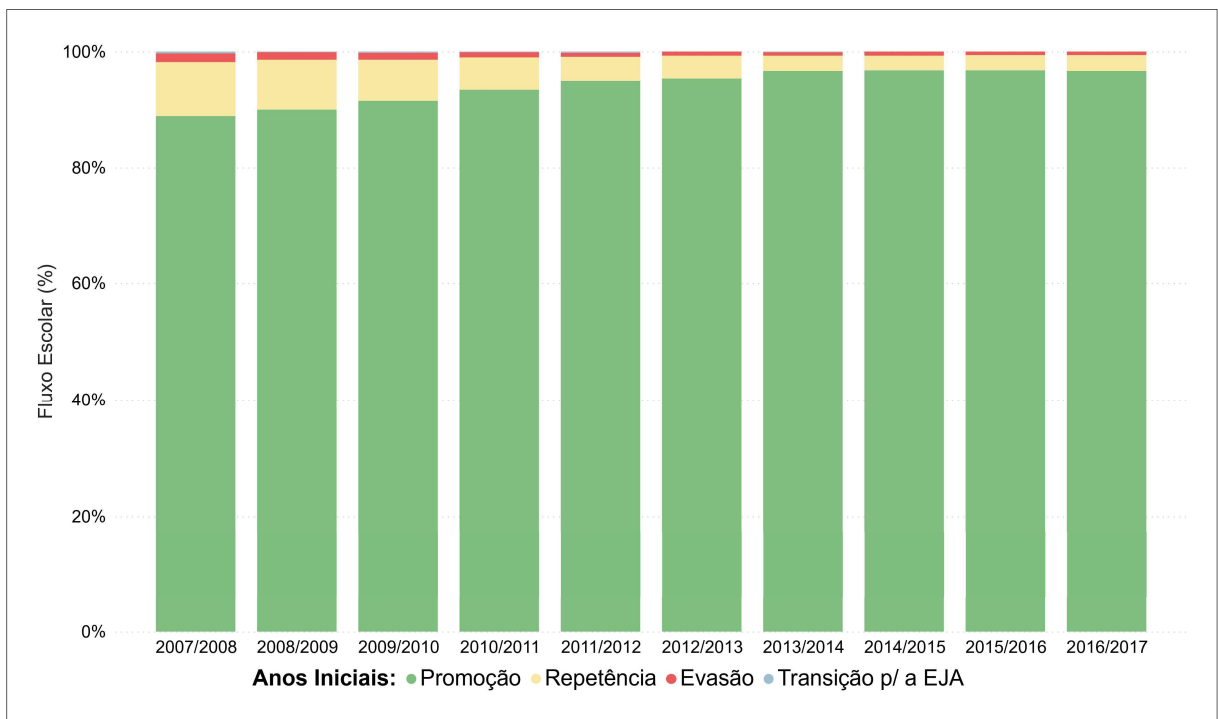
Tavares Júnior *et al.* (2020) indicam que, além da “repetência branca”, há também a evasão típica, a qual ocorre quando o estudante conclui um determinado ano letivo, mas, entre um ano e outro, deixa de frequentar a escola, sendo promovido

¹⁸ Destaca-se que a partir de 1980, Fletcher e Ribeiro (1989) desenvolveram uma metodologia para tentar corrigir deficiências nos resultados do fluxo escolar: o Profluxo (Projeto Fluxo dos Alunos do Ensino de Primeiro Grau). A principal vantagem do modelo Profluxo é que ele utiliza dados sociodemográficos obtidos em pesquisas domiciliares como o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD). Evita, assim, distorções oriundas da coleta dos dados. Trata-se de uma metodologia alternativa para produzir estatísticas educacionais sem depender de informações provenientes unicamente das escolas. Permite também analisar a população fora da escola e, por meio de modelos matemáticos apropriados, é possível calcular e analisar os índices educacionais desagregados por diversas características da população.

ou não no ano anterior. Embora as taxas de evasão quando vistas anualmente apresentem patamares pequenos, o fenômeno, quando visto ao longo do tempo, apresenta proporções significativas.

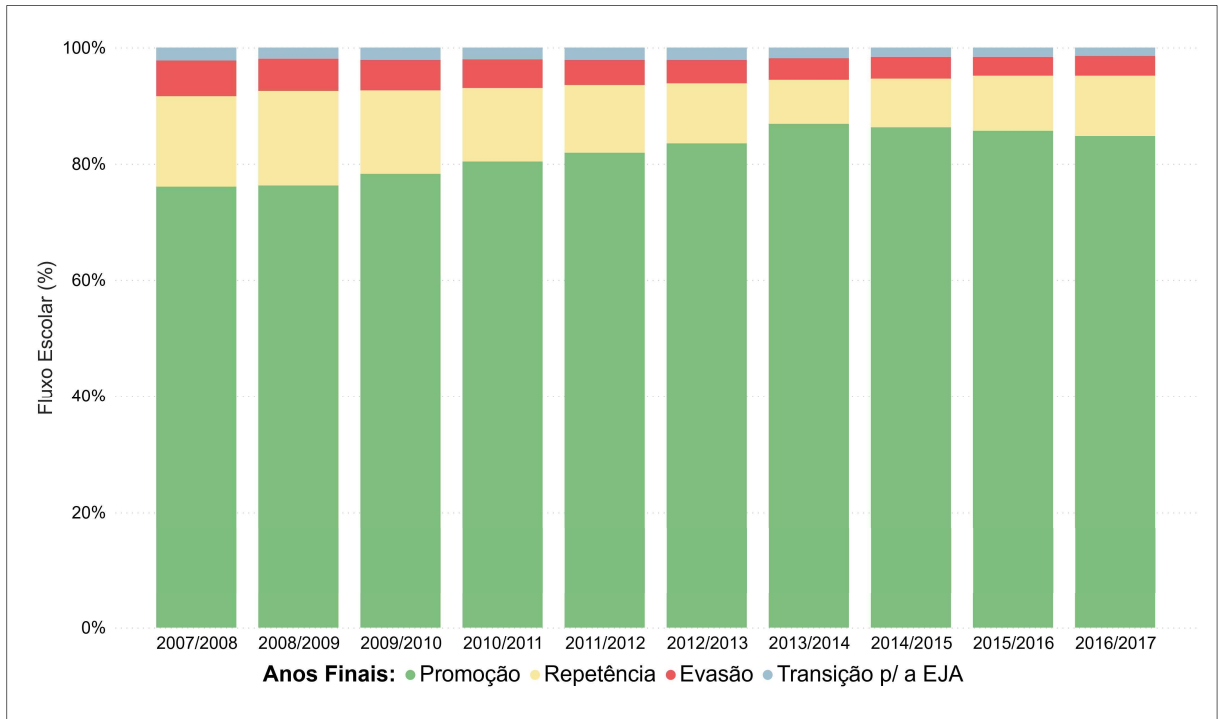
As figuras 10, 11 e 12 apresentam, respectivamente, as taxas de transição escolar para Minas Gerais entre 2007 e 2017, dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e do ensino médio (1ª a 3ª série). Os resultados dos fluxos escolares para os anos iniciais do ensino fundamental corroboram as melhorias nos indicadores educacionais, já que houve um aumento na promoção, reduziu-se a repetência para menos de 5% e a evasão para menos de 1%. Já para os anos finais, houve melhorias nos indicadores de fluxo escolar, mas não no mesmo ritmo que dos anos iniciais. No ensino médio, as melhorias nos fluxos ocorrem em ritmo ainda menor. Para esses dois últimos níveis de ensino, a repetência no fluxo de 2016/2017 ficou próxima de 10%. A evasão seguiu considerável também: 3,4% e 7,8%, respectivamente, para os anos finais do fundamental e para o ensino médio.

FIGURA 10 – Taxas de Transição Escolar, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2007/2008 – 2016/2017



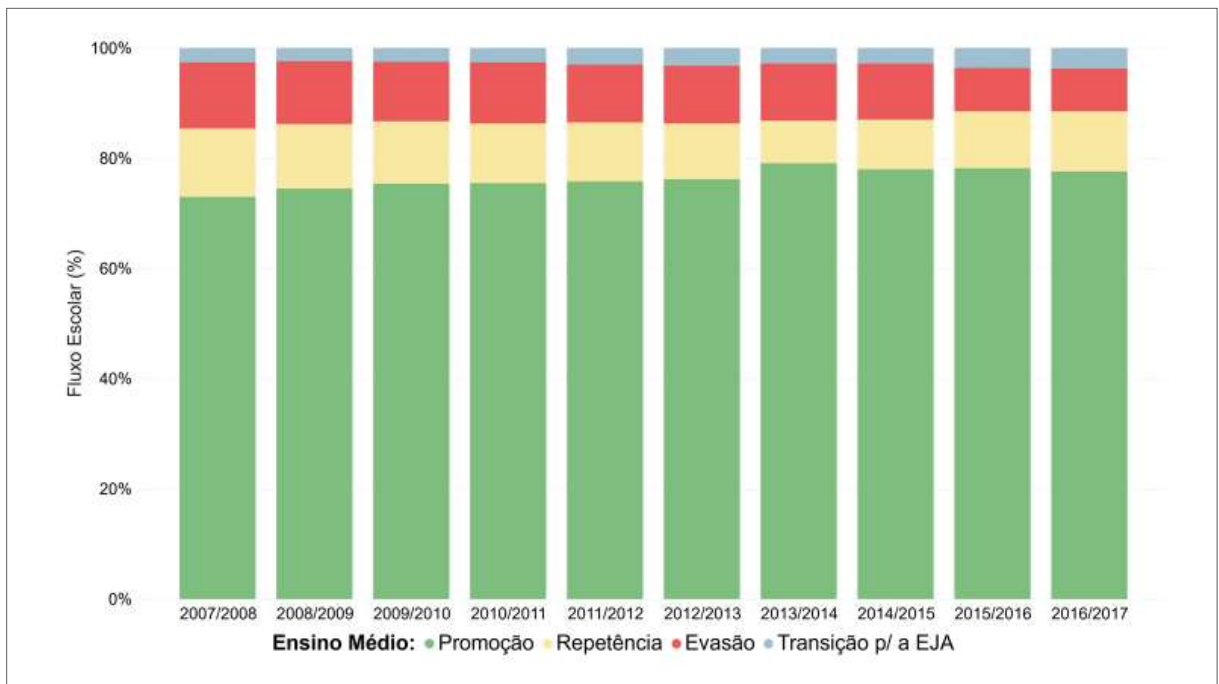
Fonte: INEP-DATA, Censo Escolar. Elaboração própria.

FIGURA 11 – Taxas de Transição Escolar, Anos Finais do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2007/2008 – 2016/2017



Fonte: INEP-DATA, Censo Escolar. Elaboração própria.

FIGURA 12 – Taxas de Transição Escolar, Ensino Médio, Minas Gerais, 2007/2008 – 2016/2017



Fonte: INEP-DATA, Censo Escolar. Elaboração própria.

Outro resultado do fluxo está relacionado à transição dos estudantes para a EJA, a qual, quando observada individualmente, tem diminuído; porém, assim como a evasão, é um resultado que requer análise considerando o sistema como um todo. Isso significa dizer também que os resultados da transição para a EJA quando vistos longitudinalmente podem apresentar respostas que não são possíveis de serem verificadas quando o fluxo é visto isoladamente em um período.

De forma geral, os indicadores educacionais e os de fluxo escolar apontam para o fato de que, apesar de ter havido melhorias, ainda há disparidades nos resultados educacionais. Nesse contexto, a EJA apresenta-se não só como nova oportunidade àqueles que não tiveram acesso ou que não concluíram a educação básica em idade própria, mas também como uma oportunidade de mitigar o não aproveitamento da janela de oportunidade educacional.

Olhar para o contexto no qual está inserida a modalidade de educação destinada a jovens e adultos, incluindo os efeitos demográficos na análise através de variáveis e indicadores demográficos e educacionais, pode fornecer respostas relevantes sobre diferenciais de gênero, estrutura etária e mobilidade espacial. Apesar disso, há uma carência de estudos exclusivos sobre a EJA, o que torna relevante diagnosticar, através de variáveis e indicadores sociodemográficos, a trajetória dos alunos que acessam a modalidade de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, o capítulo seguinte realiza uma análise exploratória das trajetórias dos estudantes que mudaram do regular para a EJA, em Minas Gerais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta, em quatro subseções, os resultados obtidos a partir de uma análise exploratória. A primeira caracteriza o banco de dados. A segunda apresenta um panorama de todos os alunos matriculados na EJA, em Minas Gerais, entre 2007 e 2017. A terceira discorre sobre a trajetória escolar dos estudantes que tinham 14 anos em 2007 e que transitaram para a Educação de Jovens e Adultos entre 2007 e 2017. A quarta apresenta algumas tendências da transição para a EJA.

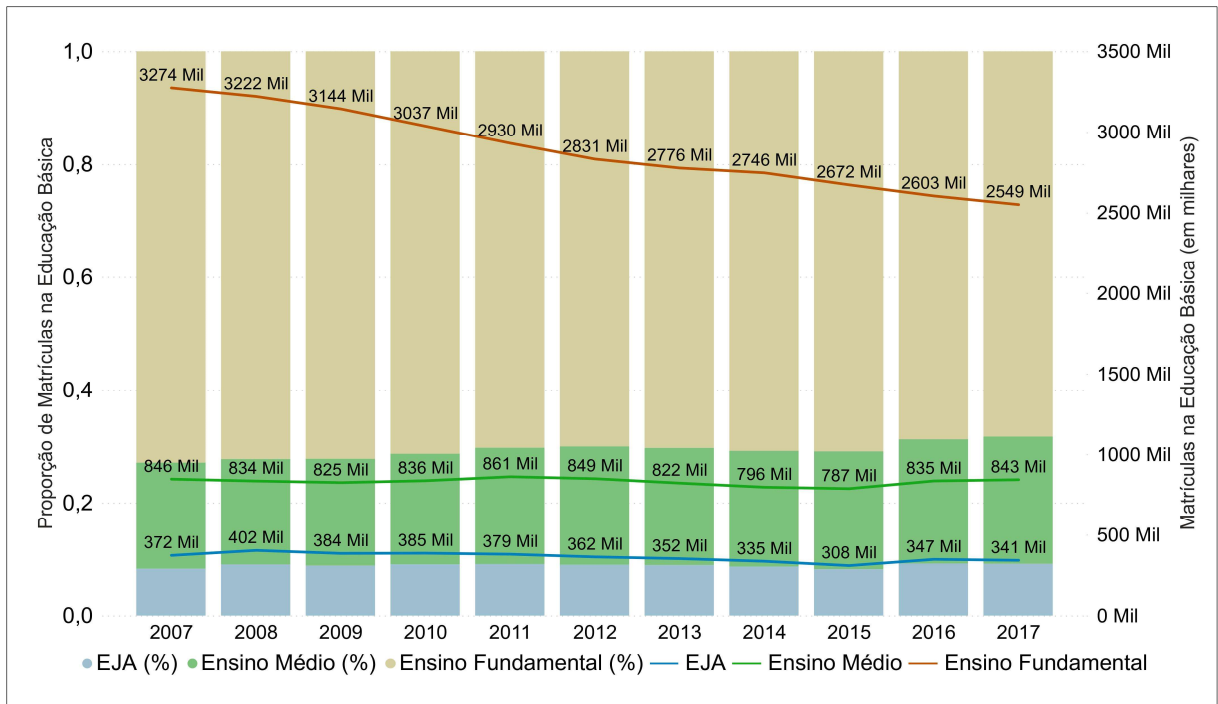
5.1 – Características da fonte de dados utilizada: Base de Dados Longitudinal do INEP

Em relação às matrículas na EJA¹⁹, em Minas Gerais, entre 2007 e 2017, quando comparadas com as matrículas dos ensinos fundamental regular e médio regular, observa-se, nos valores absolutos, tendência de queda nas matrículas, sendo mais acentuada no ensino fundamental regular, que apresentou redução contínua. Já as matrículas no ensino médio regular e na EJA, no período analisado, apresentaram momentos de aumento, quando comparadas com o ano anterior. É o caso dos anos de 2010, 2011, 2016 e 2017, para o ensino médio regular, e os anos de 2008, 2010 e 2016 para a EJA.

A distribuição relativa das matrículas dessas modalidades e níveis de ensino não apresentou variações consideráveis no período analisado. As matrículas no ensino fundamental regular representaram, em média, 71% das matrículas; o ensino médio regular 20%, e a educação de jovens e adultos 9%. Os dados das matrículas na educação básica²⁰ foram obtidos do INEP Data, sistema de divulgação de algumas estatísticas do Censo Escolar. A figura 13 apresenta esses resultados.

¹⁹ Etapas consideradas no Ensino Fundamental para Jovens e Adultos: EJA - Ensino Fundamental - Projovem Urbano, EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais, EJA - Ensino Fundamental - Anos finais, EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos finais, Curso Formação Inicial e Continuada (FIC) integrado na modalidade EJA - Nível Fundamental. Etapas consideradas no Ensino Médio para Jovens e Adultos: EJA - Ensino Médio, Curso Formação Inicial e Continuada (FIC) integrado na modalidade EJA - Nível Médio, Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA

²⁰ A Educação Básica inclui a Educação Infantil, mas para os fins deste trabalho não foi considerada nas análises.

FIGURA 13 – Matrículas na Educação Básica, Minas Gerais, 2007-2017

Fonte: INEP Data - Censo Escolar. Elaboração própria

Sobre o Censo Escolar, destaca-se que é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (INEP, 2017).

Além dos indicadores gerados diretamente dos dados do Censo Escolar, a partir de 2007, o INEP passou a gerar também a Base de Dados Longitudinal (BDL-INEP). Trata-se de uma base que passa por processo específico de metodologia e tratamento que permitem o desenvolvimento de análises longitudinais, bem como a análise de estimativas referentes às trajetórias escolares dos estudantes brasileiros. Como resultado da base longitudinal, taxas de fluxo (promoção, repetência, evasão e transição para EJA) passaram a ser calculadas e abriu-se a possibilidade de analisar a trajetória escolar por diferentes variáveis de interesse e níveis de agregação. Tal base está disponível no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR), em decorrência da assinatura de Termo de Cooperação Técnica firmado entre o CEDEPLAR e o INEP. Todos os demais resultados apresentados

neste capítulo foram obtidos através da BDL-INEP. A tabela 7 apresenta esquematicamente as informações presentes na BDL-INEP.

Os dados estão disponíveis no nível do indivíduo, de forma que seja possível conhecer as trajetórias escolares dos alunos do ensino fundamental, médio e da educação de jovens e adultos, entre 2007 e 2017. As informações disponíveis são: ano, etapa em que estava matriculado, sexo, idade, município, Unidade Federativa, fluxo escolar e se é migrante ou não migrante. A informação sobre cor/raça também está disponível na BDL-INEP, mas não foi considerada na modelagem do banco de dados para este trabalho, dado o quantitativo elevado de valores *missing*, isto é, valores que não foram informados.

TABELA 7: Exemplo de informações presentes na BDL-INEP

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012
DEPENDÊNCIA	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Estadual
SEXO	Mulher	Mulher	Mulher	Mulher	Mulher	Mulher
FLUXO	Repetente (2007/2008)	Promovido (2008/2009)	EJA (2009/2010)	Não se aplica (2010/2011)	Regular (2011/2012)	EJA (2012/2013)
IDADE	14	15	16	17	18	19
MIGRA DE MUNICÍPIO	Não migrou	Não migrou	Não migrou	Não migrou	Migrou	Não migrou
MIGRA DE UF	Não migrou	Não migrou	Não migrou	Não migrou	Não migrou	Não migrou
ETAPA	EF6/9	EF6/9	EF7/9	EJAAF	EJAAF	EM1
UF	MG	MG	MG	MG	MG	MG
MUNICÍPIO	A	A	A	A	A	B

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria

Em relação ao registro de matrículas, o INEP ressalta cautela ao analisar as matrículas através da Base de Dados Longitudinal. A contagem de matrículas na BDL-INEP não corresponde aos dados oficiais divulgados pelo INEP. As estatísticas oficiais de matrículas, no Brasil, seguem tendo como referência os microdados da matrícula inicial divulgados a cada ano pelo Censo Escolar.

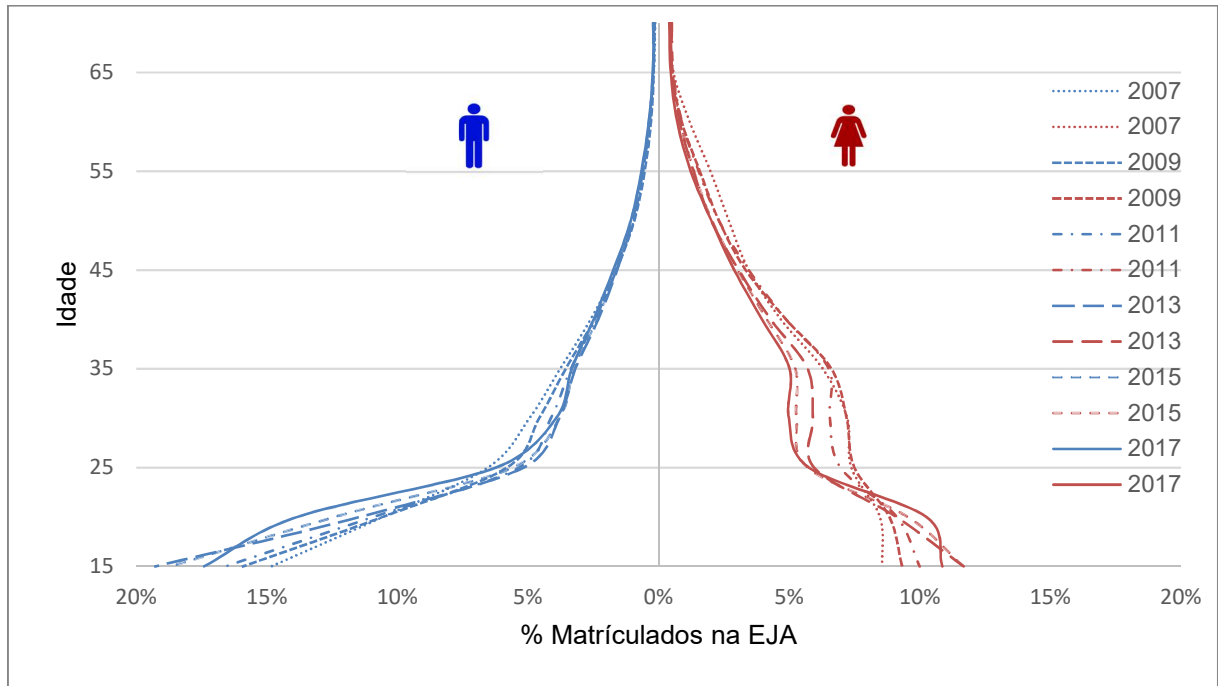
Quando comparados os dados de matrículas oficiais pelo INEP com os dados de matrículas da BDL-INEP, constata-se que houve diferença no quantitativo de matrículas entre as duas bases. Entre 2007 e 2017, o número de matrículas presentes na BDL-INEP, na EJA, em Minas Gerais, foi em média 1,3% menor que o número indicado pelo INEP Data. A principal razão para que isso ocorra é que, nos dados do Censo Escolar, um mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; já na BDL-INEP, os dados passaram pelo processo de deduplicação, o qual consiste em remoção de alunos duplos e/ou que tenham múltiplos vínculos de matrícula em cada ano.

Ainda sobre as matrículas na EJA, outra importante ressalva é que, apesar do disposto no art. 4º, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso nos cursos de EJA, no nível de Ensino Fundamental e de 18 anos completos para o ingresso nos cursos de EJA no Ensino Médio, entre 2007 e 2017, há registros de matrículas de alunos de 14 anos ou menos na modalidade EJA. Em média, as matrículas desses alunos com idades não previstas para frequentarem a EJA representaram 0,5% do total de alunos matriculados em tal modalidade. Considerando o disposto legal, tais matrículas foram retiradas do conjunto de dados dos resultados apresentados aqui.

5.2 - Características demográficas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: 2007-2017

Baseando-se em todas as matrículas na modalidade EJA, em Minas Gerais, entre 2007 e 2017, de pessoas de 15 anos ou mais, nota-se que a idade média dos matriculados decresceu de 30,2 anos em 2007 para 28,5 em 2017. A razão de sexo também apresentou alterações. Em 2007, para cada 100 mulheres matriculadas na EJA, havia 89 homens matriculados. Já em 2017, para cada 100 mulheres matriculadas na EJA, havia 106 homens. A figura 14 apresenta a distribuição relativa, por grupo etário, de homens e mulheres matriculados na EJA, entre 2007 e 2017.

FIGURA 14: Pirâmide etária da população matriculada na EJA por grupos de idade e sexo, Minas Gerais, 2007-2017



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Nota-se, na Figura 14, um padrão de distribuição muito semelhante entre os diferentes anos: base mais larga indicando a presença maior de jovens e topo mais estreito indicando menor quantidade de matriculados nas idades mais avançadas. A figura 14 permite visualizar que, no grupo etário entre 15 e 24 anos, os homens são maioria e que, entre 2007 e 2017, o crescimento na proporção de matrículas também foi maior entre os homens. Já o grupo a partir de 25 anos reduziu sua participação, sendo tal redução mais acentuada no grupo feminino. Acrescenta-se ainda que, no grupo acima de 35 anos de idade, as mulheres apresentam uma participação maior do que os homens.

A pirâmide etária demonstra a redução da idade média à medida que a base alarga-se entre 2007 e 2017, o meio da pirâmide se estreita, especialmente no caso das mulheres, e o topo segue estreito. Em 2007, cerca de 23% das matrículas estavam no grupo etário de 15 a 19 anos, já em 2017, esse mesmo grupo etário comportava 28% das matrículas. Por outro lado, o grupo etário de 35 a 39 anos, representava cerca de 10% e 8% das matrículas, respectivamente, para os anos de 2007 e 2017.

Em síntese, entre 2007 e 2017 houve tendência de redução nas matrículas nas idades mais avançadas, principalmente entre as mulheres, e aumento nas matrículas

entre os mais jovens, principalmente entre os homens. A taxa de crescimento geométrico entre 2007 e 2017, indica que o grupo de 15 a 24, cresceu a uma taxa de aproximadamente 1,4% e que o grupo a partir dos 25 anos decresceu a uma taxa de -2,5%. Nesse sentido, é possível dizer que o ritmo de redução nas matrículas nos grupos etários mais envelhecidos, contribuiu de forma mais significativa para que a idade média dos matriculados na EJA decrescesse de 30,2 para 28,5 anos.

As taxas de crescimento geométrico, quando desagregadas por sexo, corroboram a distribuição relativa das matrículas demonstrada na Figura 14 e com a mudança na razão de sexo. Entre 2007 e 2017, o grupo de 25 anos e mais decresceu a uma taxa de -1,3% e -3,3%, respectivamente, para homens e mulheres. Já o crescimento do grupo masculino e feminino, entre 15 e 24 anos, foi de aproximadamente 1,4% para ambos os sexos. Esses resultados indicam que o grupo de mulheres, a partir de 25 anos, matriculadas na EJA, decresceu de forma mais acentuada, contribuindo para a mudança da razão de sexo.

Ainda sobre a mudança na razão de sexo, pode-se indicar também que o aumento das matrículas entre os mais jovens, do sexo masculino, também foi motivador da inversão. Em 2007 as matrículas dos homens na EJA representavam 47,1% do total de matrículas; deste grupo de homens, os que tinham entre 15 e 24 anos representavam 53,8% das matrículas. Em 2017, os homens passaram a representar 51,4% das matrículas na EJA e destes, 60,7% estavam no grupo etário entre 15 e 24 anos. O aumento da participação masculina entre os matriculados se deu sobretudo pelo aumento dos matriculados nas idades mais jovens. Ainda que, majoritariamente, os grupos etários sejam compostos por mulheres, o crescimento das matrículas entre os homens mais jovens também contribuiu para que a razão de sexo fosse de 0,89 em 2007 para 1,06 em 2017.

Em todos os anos entre 2007 e 2017, a razão de sexo do grupo de 15 a 19 anos, foi maior ou igual a 1,6 e maior ou igual a 1,2 para o grupo de 20 a 24 anos. Já o grupo de 25 a 29 anos passou a refletir os resultados da redução de mulheres, destas idades, matriculadas na EJA. Entre 2007 e 2015, este grupo (25 a 29 anos) apresentou razão de sexo menor que 1, mas, em 2016 e 2017, os homens passaram a ser maioria também nesta faixa etária, apresentando razão de sexo de 1,07 e 1,08, respectivamente. Para todos os demais anos, nos grupos etários acima dos 30 anos a razão de sexo foi menor que 1.

O que pode explicar o crescimento das matrículas na EJA entre os homens mais jovens é o fato de que as trajetórias escolares das mulheres são mais regulares. Em 2007 cerca de 142 mil alunos com 14 anos estavam matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, em Minas Gerais, portanto, sem distorção idade-série. Destes, 63 mil eram homens e 78 mil mulheres, correspondente a uma razão de sexo de 0,80. Em 2010, a razão de sexo passa para 0,67, entre esses mesmos alunos, que estavam no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, as mulheres seguiram trajetórias com maior promoção a cada etapa escolar. As trajetórias dos homens, por outro lado, foram marcadas mais acentuadamente por repetência e evasão. Esse é um comportamento que se repete em outros anos e etapas.

Poder-se-ia pensar em efeito de composição, uma vez que as mulheres de 14 anos, em 2007, já eram maioria no 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, verificou-se a trajetória daqueles matriculados com 6 anos de idade em 2007 no 1º ano do Ensino Fundamental, em Minas Gerais, onde se registraram 265 mil alunos: 135 mil homens e 130 mil mulheres, com razão de sexo de 1,03. Já em 2015, apenas 171 mil estavam no 9º ano do ensino fundamental; destes 94 mil eram mulheres e 77 mil homens, uma razão de sexo de 0,82. Já os que estavam matriculados no 6º e 7º ano do ensino fundamental, portanto, com distorção idade-série, eram 20 mil homens e 9 mil mulheres, razão de sexo de 2,22. Logo, mesmo que no início dos estudos formais os homens sejam maioria, as trajetórias escolares das mulheres são mais regulares, o que corrobora a menor mudança das mulheres nas idades mais jovens para a modalidade EJA.

Considera-se nulo o efeito da migração interestadual ou intermunicipal, uma vez que a BDL-INEP, por seu caráter longitudinal, permite acompanhar a trajetória escolar do aluno mesmo que ele migre dentro do território brasileiro. E sobre a mortalidade, entre os matriculados que tinham 6 anos, em 2007, em Minas Gerais, apenas 0,1% deixaram a BDL-INEP por falecimento até o ano 2015, portanto, a mortalidade também não justifica a mudança na razão de sexo.

Ainda sobre as matrículas na modalidade EJA na BDL-INEP, destaca-se que nos três últimos anos analisados (2015, 2016 e 2017) o número de matriculados na EJA Ensino Médio superou o número de matriculados na EJA Ensino Fundamental. Em 2007, 62,7% das matrículas da EJA estavam no nível fundamental; em 2017 esse número passou para 45,4%. Trata-se de uma mudança constante, uma vez que, em todos os anos do período analisado, houve redução na proporção de matriculados na

EJA Ensino Fundamental e aumento na proporção dos matriculados na EJA Ensino Médio.

A universalização do acesso ao ensino fundamental é um fator que contribuiu para a redução das matrículas da EJA nesta modalidade. O acesso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental ampliaram-se significativamente nos últimos anos. Dados do Censo Demográfico do IBGE registram cerca de 346 mil pessoas com 14 anos, em Minas Gerais, em 2010, e dados da BDL-INEP indicam 341 mil matrículas de pessoas com 14 anos, em Minas Gerais. Portanto, mais de 98% da população nessa faixa etária estava matriculada em alguma etapa ou modalidade de ensino em 2010.

Destaca-se também o aumento de trajetórias regulares no ensino fundamental. Da coorte com 14 anos, em 2010, aproximadamente 78% não estavam com distorção idade-série. Em 2016, a proporção dos que não estavam com distorção idade-série, para o mesmo grupo etário, passou para 88%. O aumento das trajetórias regulares no ensino fundamental também impactou na redução das matrículas na EJA.

A melhoria nos indicadores do Ensino Fundamental regular provocou alterações também na distribuição de matrículas da EJA por dependência administrativa, isto é, se a oferta é realizada pelo poder público (federal, estadual ou municipal) ou privada. Entre 2007 e 2017, o número de alunos matriculados na EJA que era ofertada pelos municípios reduziu 41,6%. A taxa de crescimento geométrico, entre 2007 e 2017, da EJA ofertada pela esfera municipal foi de -5,2%, já a taxa da EJA ofertada pela esfera estadual foi 1,1%.

Os resultados indicam que as melhorias nos indicadores do Ensino Fundamental, bem como a redução das coortes em idades escolares, têm reduzido as matrículas na EJA Ensino Fundamental. Nesse sentido, há uma tendência de redução de matrículas nas turmas de EJA Alfabetização e EJA Ensino Fundamental, e aumento de matrículas nas turmas de EJA Ensino Médio.

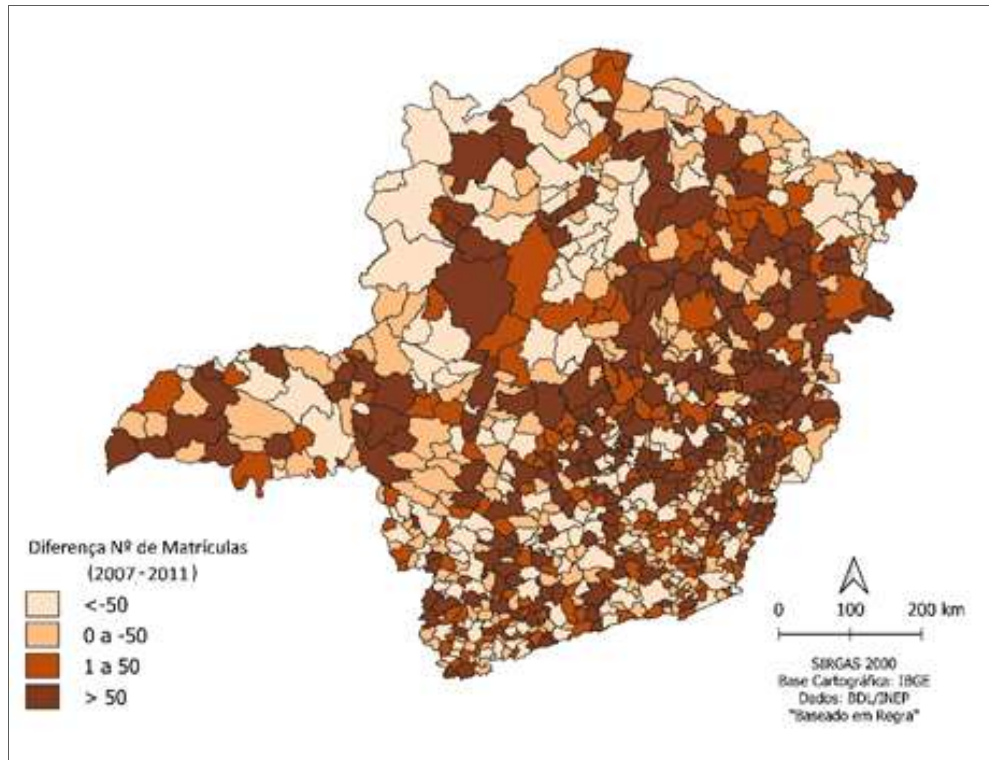
No entanto, a redução dos matriculados nas escolas municipais não necessariamente significa que a escolarização tenha avançado entre aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica em idade considerada adequada. Conforme indicado, o ritmo de decréscimo das matrículas na EJA ofertada pelos municípios foi mais acelerado que o decréscimo das matrículas na EJA Ensino Fundamental. No Brasil, é dos municípios a prioridade na oferta de Ensino Fundamental regular e, por conseguinte, na EJA Ensino Fundamental. Porém, o

financiamento via FUNDEB na EJA é o menor entre todas as modalidades e níveis de ensino. Em 2016, a cada dez alunos da EJA, o repasse do FUNDEB equivalia a 8 alunos do Ensino Fundamental regular, anos iniciais, em localidade urbana.

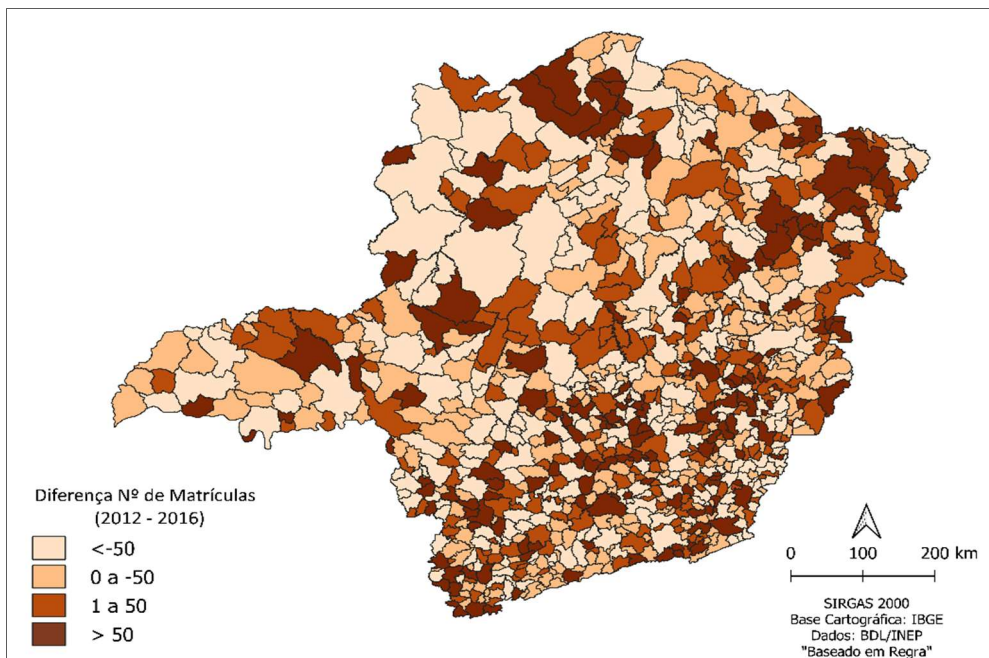
Para além das melhorias no Ensino Fundamental Regular, esse diferencial de financiamento pode ter contribuído para que a velocidade de queda no quantitativo de matriculados seja maior por dependência do que por nível de ensino. Entre 2007 e 2017, a taxa de crescimento geométrico das matrículas ficou em -5,2%, quando verificadas no âmbito municipal, e -3,8% quando verificadas pelo nível de ensino fundamental. Portanto, o ritmo de queda foi mais acentuado na oferta municipal de EJA Ensino Fundamental.

5.2.1 – Distribuição espacial das matrículas da EJA e a participação da Mobilidade Intermunicipal

Em relação à distribuição espacial das matrículas na EJA, as Figuras 15 e 16 representam a diferença entre número de matriculados na modalidade EJA, para os períodos de 2007 e 2011, e entre os anos de 2012 e 2016. Entre os dois períodos analisados, o declínio foi mais acentuado do que o crescimento, logo, a queda em termos absolutos das matrículas da EJA entre 2007 e 2016 pode ser verificada também em termos da distribuição espacial através do declínio das matrículas. Entre 2007 e 2011, 51,3% dos municípios mineiros apresentaram declínio ou estabilidade nas matrículas da EJA entre 2007 e 2011. Já entre 2012 e 2016, este valor foi de 58,4%.

FIGURA 15 - Diferença de Matrículas na EJA entre 2007 e 2011, Minas Gerais

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

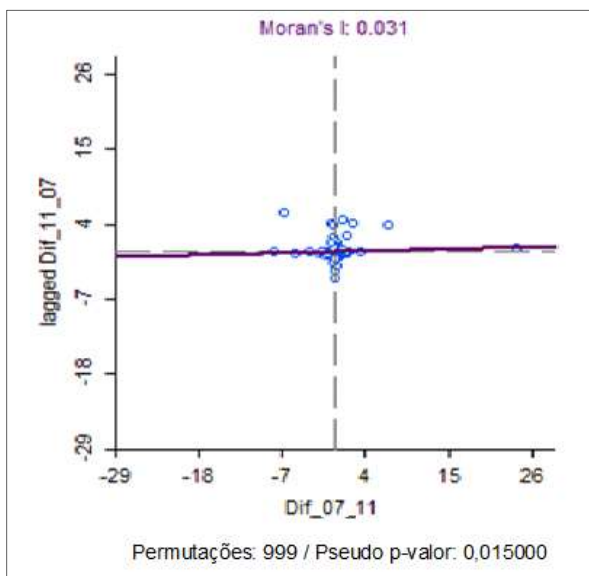
FIGURA 16 - Diferença de Matrículas na EJA entre 2012 e 2016, Minas Gerais

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Como os mapas não revelam um padrão espacial claro, verificou-se possibilidade de autocorrelação espacial na distribuição das diferenças das matrículas. As figuras 17 e 18 apresentam os resultados do Índice Moran, bem como os resultados das permutações para os períodos 2007-2011 e 2012-2016, respectivamente.

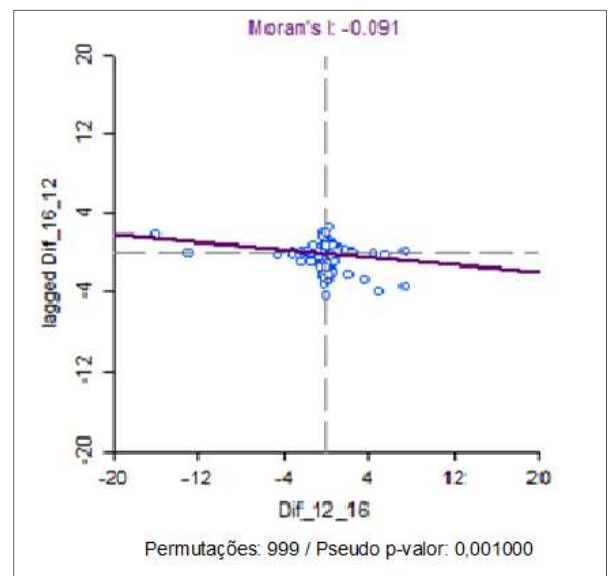
O Índice de Moran indicou um valor em torno de 0 para os dois períodos, portanto, correlação espacial muito fraca. O Índice Moran do período 2007-2011 foi 0,03, indicando a existência de associação espacial positiva em Minas Gerais, ou seja, agrupamentos de vizinhos com valores semelhantes. Em 2012-2016 o indicador de Moran foi negativo, ou seja, algumas localidades possuem vizinhos com valores muito diferentes.

Figura 17 - Índice de Moran, 2007-2011



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Figura 18 - Índice de Moran, 2012-2016



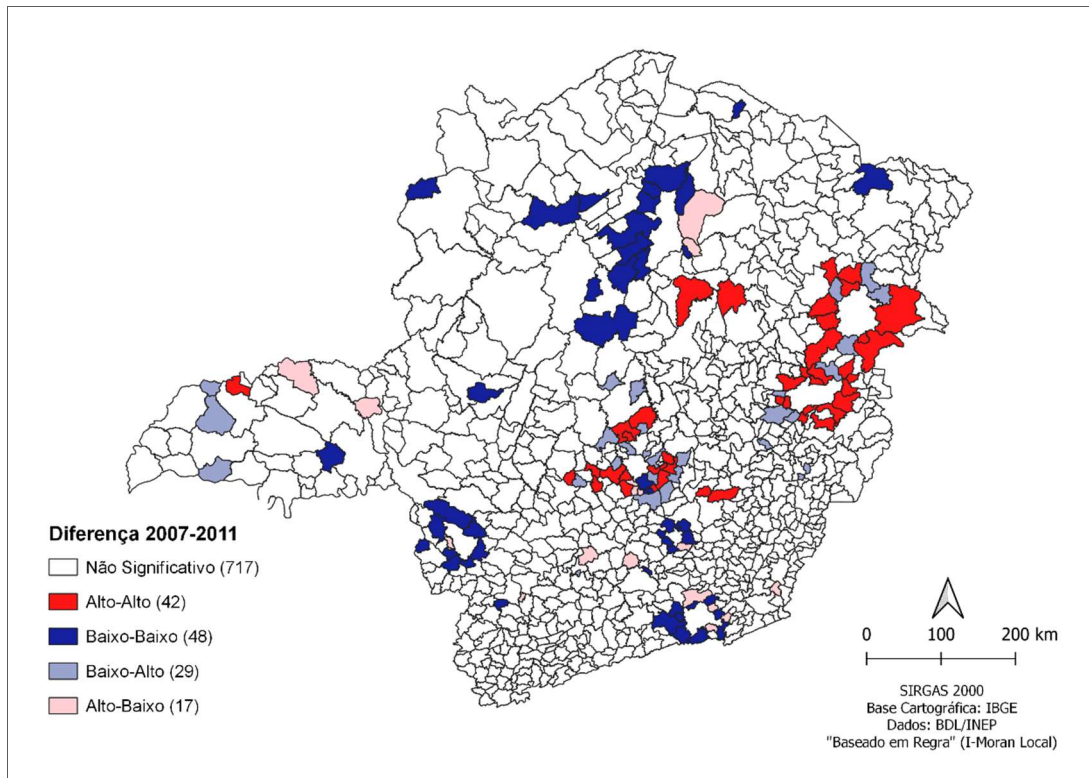
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Para a verificação de onde se localizam os agrupamentos de municípios com valores semelhantes ou discrepantes, foram também verificados os indicadores locais de associação espacial, o LISA (*Local Indicator of Spatial Association*). As figuras 19 e 20 apresentam, os resultados do I-Moran LISA, respectivamente para os períodos 2007-2011 e 2012-2016, utilizando-se o peso *Queen*.

Há alguns aglomerados (*clusters*) de valores significativos de dependência espacial. É o caso dos municípios de Contagem e Ribeirão das Neves, que apresentaram autocorrelação espacial, e quando verificado nos resultados específicos de tais municípios, verificou-se que as matrículas em Contagem reduziram, enquanto em Ribeirão das Neves aumentaram. Por serem vizinhas e com ampla dinâmica espacial de conurbação, é possível que o crescimento de matrículas em uma cidade esteja contribuindo para o decréscimo em outra.

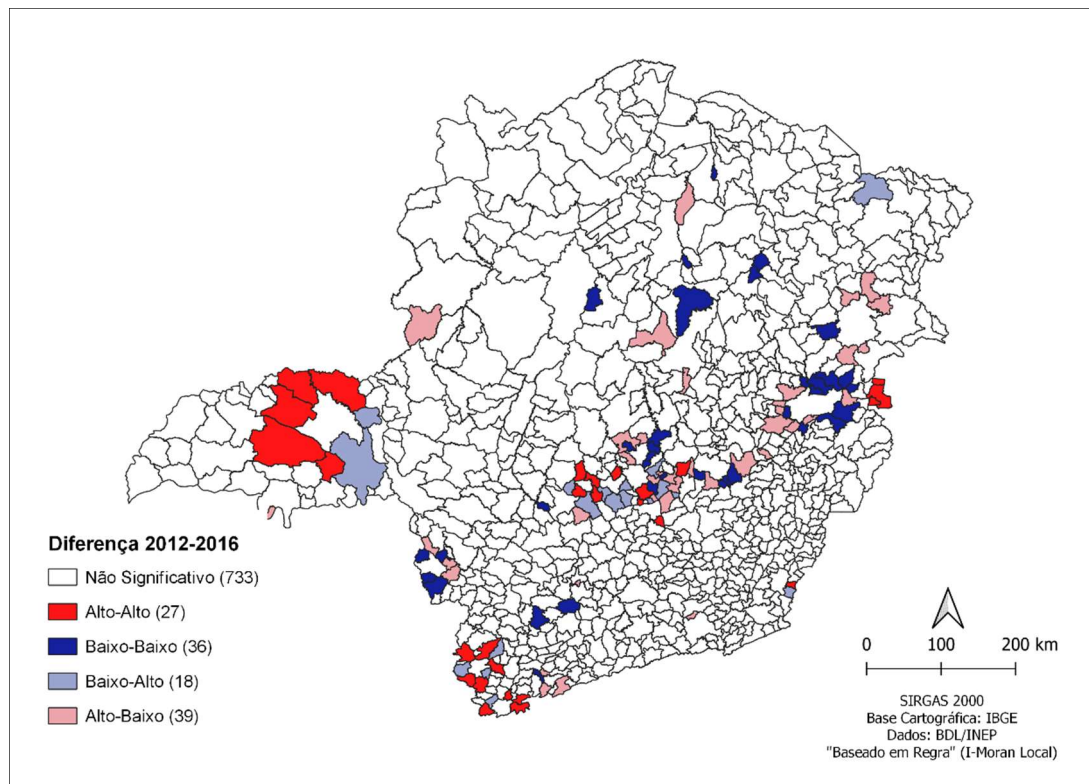
Os resultados do Índice de Moran Local apontam também a importância das cidades de grande e médio porte do estado na dinâmica espacial das matrículas da EJA. Ainda que cidades como: Montes Claros, Juiz de Fora, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberlândia tenham apresentado índice de significância maior que 0,05, sem autocorrelação com sua vizinhança, os vizinhos dessas cidades apresentaram correlação significativa. Isso indica que serem vizinhos destes grandes e médios municípios é importante no comportamento das matrículas.

Figura 19 - LISA – Índice de Moran Local, 2007-2011



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Figura 20 - LISA – Índice de Moran Local, 2012-2016



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Por fim, a BDL-INEP também permite verificar o *status* migratório dos matriculados, uma vez que fornece o município no qual o estudante está matriculado em cada ano, podendo ser utilizado como *proxy* do local de residência. Os dados permitem verificar a mobilidade dos estudantes pelo espaço geográfico, pois fornece a informação de onde o estudante estava matriculado no ano t e onde está matriculado no ano $t+1$.

Verificou-se o *status* migratório dos estudantes matriculados na EJA, em Minas Gerais, entre 2007 e 2017. Os resultados indicam que, em média, 1,8% dos alunos da EJA tiveram algum movimento intermunicipal, entre 2007 e 2016.²¹ Destes que tiveram algum movimento, em média, 65,7% tinham entre 15 e 24 anos e 34,3% tinham 25 anos e mais. Portanto, a mudança de município ocorre, majoritariamente, entre os mais jovens da EJA, um reflexo da composição etária dos matriculados.

De forma geral, a participação da EJA no ensino básico (excluindo a educação infantil) permanece relativamente estável no período analisado (aproximadamente 9% das matrículas). Entretanto, ocorreram mudanças significativas tanto na estrutura etária dos matriculados, quanto em sua composição, entre 2007 e 2017. As trajetórias dos alunos que mudaram do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos são apresentadas na próxima seção, ampliando o delineamento dos matriculados na modalidade EJA.

5.3 - Trajetórias dos estudantes que transitam para a EJA

Para a descrição dos alunos que transitaram do ensino regular para a educação de jovens e adultos, foi selecionada a coorte com 14 anos, em 2007, em Minas Gerais. O recorte etário se deve ao fato de que 15 anos completos é a idade mínima que um estudante deve ter para que consiga realizar sua matrícula na EJA Ensino Fundamental. Nesse sentido, espera-se que com 14 anos nenhum estudante esteja matriculado em tal modalidade, mas eram elegíveis para a EJA nos anos seguintes.

Vale destacar que o transitar de uma modalidade de ensino para outra refere-se ao fluxo escolar. E que o fluxo escolar é medido pelo *status* do aluno no final de

²¹ O ano de 2017 não foi utilizado no cálculo, pois os dados da transição 2017-2018 não estão disponíveis.

um ano letivo (t) e o *status* do aluno no início do outro ano letivo ($t + 1$). Por isso, o fluxo escolar é indicado entre anos 2007 e 2016, mas refere-se também às matrículas de 2008 a 2017, ou seja, o fluxo escolar dos alunos matriculados em 2007 é fornecido no ano de 2008, sendo nomeado como fluxo 2007/2008, e assim sucessivamente.

Em 2007, registraram-se 325.666 estudantes com 14 anos, em Minas Gerais. Estes estudantes geraram 47.165 transições do ensino regular para EJA entre os anos de 2008 e 2017. Este valor refere-se às transições e não necessariamente ao número de estudantes. Por exemplo, um estudante pode mudar para EJA em 2007/2008, voltar para o ensino regular em 2008/2009 e transitar para EJA novamente em 2009/2010. Nesse sentido, um mesmo estudante pode ter mais de uma transição para a EJA no período analisado.

Os resultados indicaram alta variabilidade de trajetórias tendo em vista as inúmeras possibilidades marcadas pela transição para EJA, retorno ao ensino regular e/ou evasão e nova transição para EJA. Apesar disso, os valores absolutos destas trajetórias foram baixos. Por exemplo, dentro do recorte de alunos de 14 anos em 2007, em Minas Gerais, 346 alunos mudaram para EJA em 2008/2009, retornaram para o regular em 2009/2010 e mudaram novamente para a EJA, em 2010/2011. Aqueles que tiveram a mesma trajetória dos alunos anteriores até 2010, mas que mudaram novamente para a EJA em 2012/2013, foram 36 alunos. E assim, sucessivamente, é possível reconstruir diferentes trajetórias.

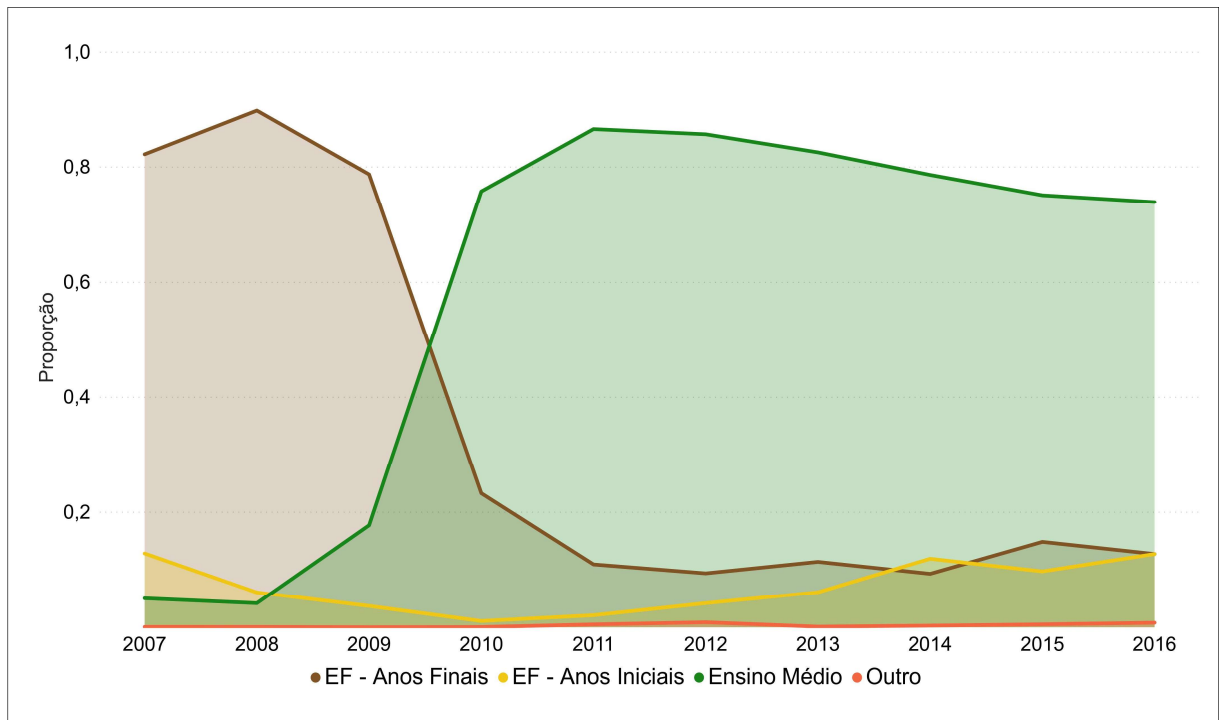
Tendo em vista a variabilidade de trajetórias, considerou-se então a etapa e o fluxo que precede a transição para EJA, ou seja, em qual etapa o estudante estava antes de transitar para a EJA e qual o fluxo que antecede a transição para a EJA.

A figura 21 apresenta, proporcionalmente, em qual etapa o estudante estava antes de sua transição para a EJA. Observa-se que, com o passar do tempo, os anos finais do ensino fundamental deixam de ser o principal nível de ensino que antecede a transição para EJA, dando lugar para o ensino médio. Isto é, a partir de 2010, a proporção de alunos que estavam no ensino médio e transitaram para a EJA passou a ser majoritária. De forma geral, entre os que se mudaram para a EJA, 56,1% estavam no ensino fundamental e 43,9% no ensino médio.

Diferente do que ocorre ao verificar somente as matrículas, quando se constata a redução das matrículas de EJA no ensino fundamental, verificar a etapa que antecede a transição para EJA sugere que o ensino fundamental, principalmente os anos finais, ainda apresenta consideráveis problemas de fluxo e distorção idade-série,

pois, do grupo selecionado, a maioria estava no ensino fundamental ao mudar para EJA.

Figura 21 - Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2007 a 2016)

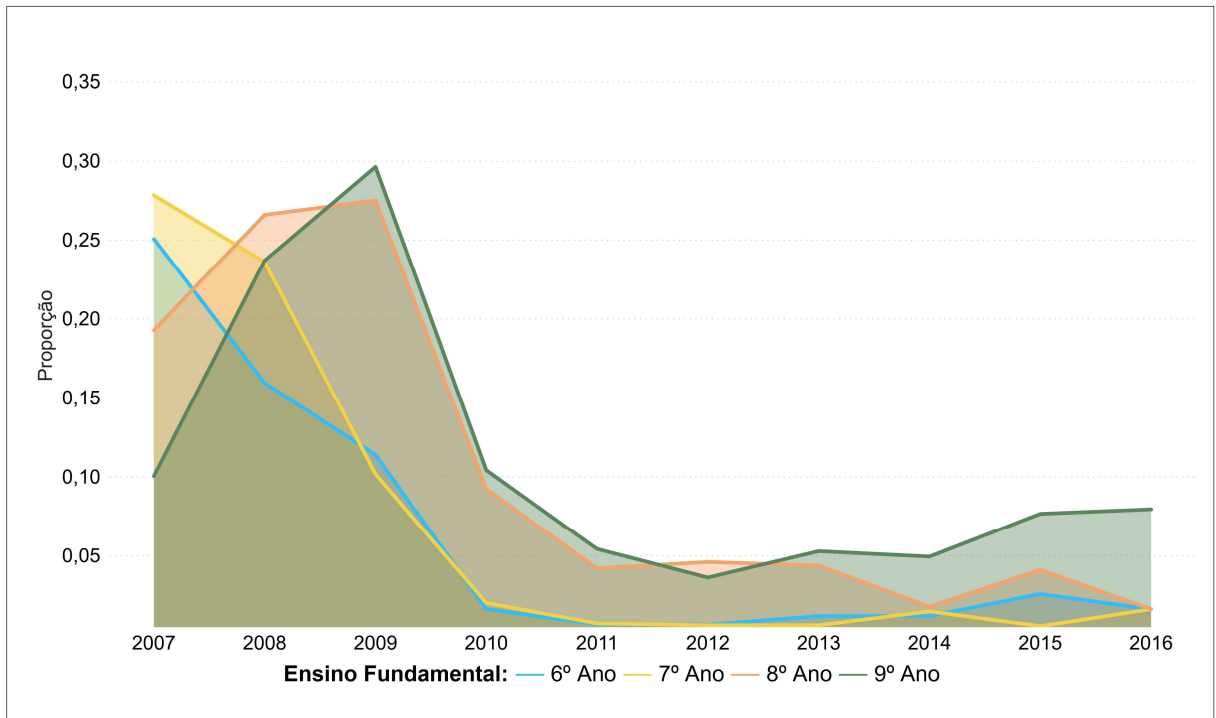


Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

No ensino fundamental, o 8º e o 9º ano foram as etapas em que mais alunos estavam antes de transitarem para a EJA; respectivamente, 15,5% e 14% do total. No ensino médio, a 1ª série foi a etapa em que mais alunos estavam antes de irem para a EJA, 23,5%. As figuras 22 e 23 desagregam em etapas os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio²², respectivamente, e possibilitam maior detalhamento das etapas que antecederam a mudança para a EJA.

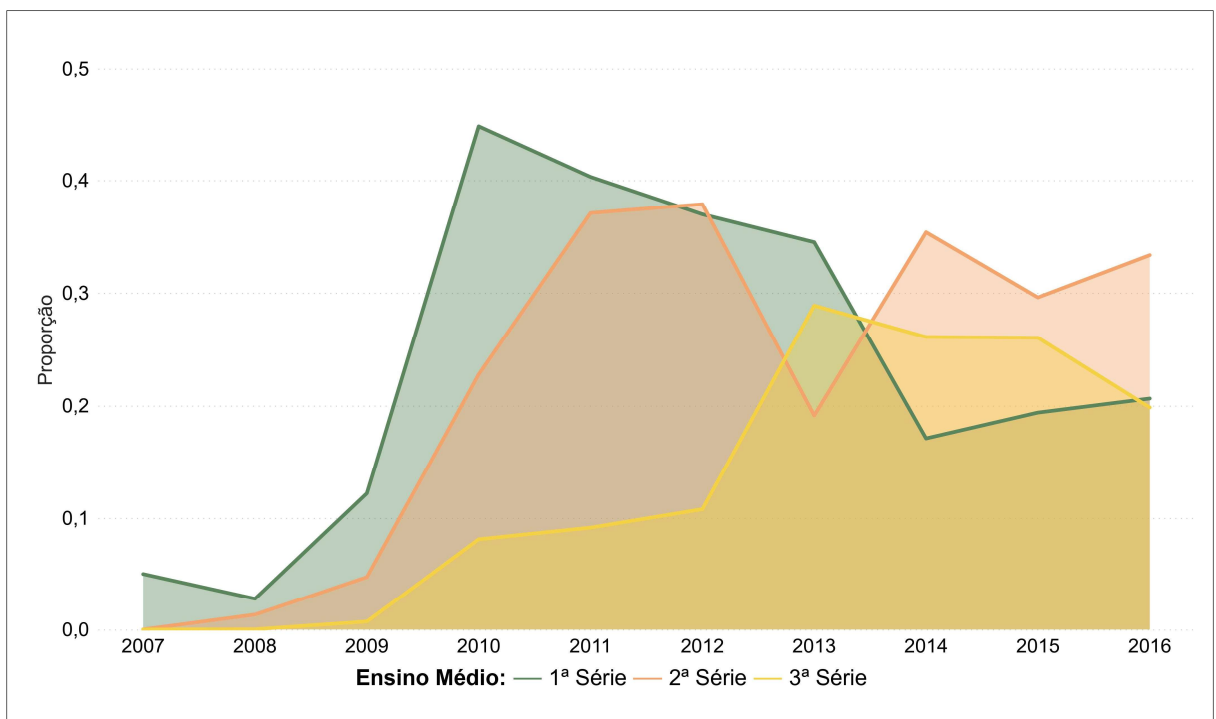
²² Para todas as análises, considerou-se o ensino fundamental de 9 anos e o ensino médio de 3 séries, dados diferentes a esses casos foram agregados conforme anexo 1.

Figura 22 - Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2007 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Figura 23 - Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2007 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Ao desagregar em etapas os anos finais do ensino fundamental, verifica-se que a maior proporção (pico) está em 2009, no 9º ano, quando 29,6% dos alunos que transitaram para a EJA estavam em tal etapa. Isso significa dizer que os alunos estavam com 16 anos e matriculados no 9º ano do ensino fundamental, ou seja, estavam com dois anos de defasagem idade-série, uma vez que aos 16 anos espera-se que o aluno esteja matriculado na 2ª série do ensino médio.

De forma similar, o 7º ano em 2007 e o 8º ano em 2008 são as etapas em que mais alunos estavam antes de se mudarem para a EJA, respectivamente, 27,8% e 26,6%. Nota-se que, no ensino fundamental, a maior proporção de estudantes que transitaram para a EJA estava em dois anos de distorção idade-série.

Quanto ao Ensino Médio, 44,8% dos que se mudaram para EJA estavam na 1ª série, em 2010. Novamente, isso indica dois anos com distorção idade-série, no entanto, essa tendência é rompida em 2011, quando novamente a 1ª série do ensino médio foi a etapa em que mais alunos estavam matriculados antes de mudarem para a EJA, 40,3%. Somente em 2012 é que a 2ª série do ensino médio se torna a etapa em que mais alunos (37,9%) estavam antes de transitarem para EJA.

Os resultados desagregados demonstram que, tanto para os anos finais do ensino fundamental, quanto para a 1ª série do ensino médio, a transição para EJA tem ocorrido de forma relativamente precoce. De fato, a distorção idade-série nessas etapas era de até dois anos para 47,6% daqueles que se mudaram para a EJA.

Verificando-se apenas aqueles que transitaram para a EJA e que estavam em alguma série do ensino médio, observa-se que, em nenhum momento, a 3ª série esteve à frente das demais etapas do ensino médio e que a 1ª série comportou 53,5% daqueles que mudaram para a EJA estando no ensino médio. A 2ª série ficou com 35% e a 3ª série, com 11,5% daqueles que estavam no ensino médio e foram para EJA entre 2008 e 2017.

Isto condiz com o esperado de que à medida que o estudante se aproxima da integralização do ensino médio, ele transita menos para a EJA. Aponta também para o fato de que a 1ª série do ensino médio se destaca nas trajetórias escolares daqueles que transitaram para a EJA, enquanto etapa em que mais alunos estavam matriculados antes de mudarem para a EJA, 23,5%.

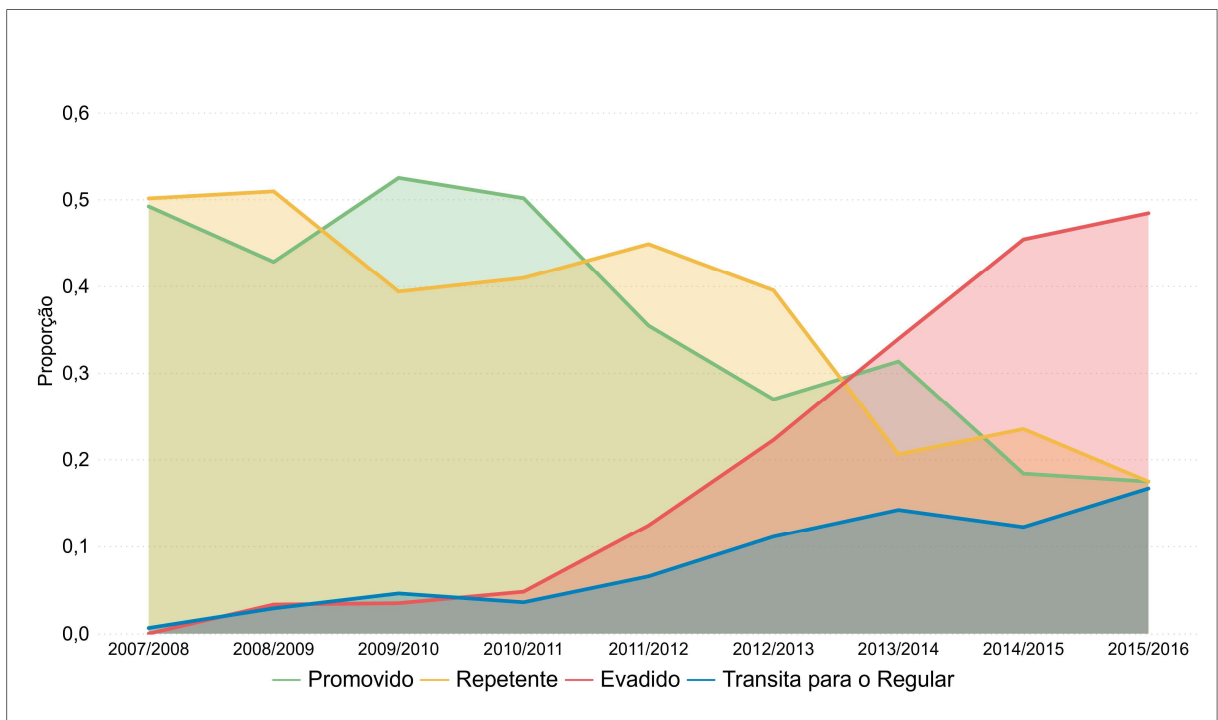
Esses resultados apontam para a necessidade de atenção especial por parte dos gestores e da comunidade escolar, pois amplia a necessidade de compreender quais fatores levam os alunos a transitarem para a EJA. O fluxo escolar de 2010/2011

da coorte selecionada registrou 11.428 transições para a EJA. Destas, 5.120 (44,8%) estavam na 1ª série do ensino médio em 2010, sendo que 2.326 (45,4%) estavam cursando tal série pela segunda vez, pois o fluxo de 2009/2010 registra repetência, ou seja, o aluno não avançou para a etapa seguinte.

Indicam também que a repetência se destaca no fluxo que antecede a mudança para a EJA. Das transições para a EJA, 44% foram marcadas pela repetência. Contudo, a distorção idade-série é crucial na tomada de decisão do aluno ao mudar para a EJA, mesmo quando houve promoção no ano anterior. Daqueles que mudaram para EJA 47% tiveram promoção anteriormente, ou seja, a distorção idade-série contribui decisivamente na mudança, pois mesmo entre parcela expressiva dos estudantes promovidos há transição para a EJA.

Destaca-se também o aumento da evasão a partir dos 18 anos; nota-se, também, aumento na proporção daqueles que no fluxo anterior tinham retornado ao ensino regular e acabam transitando novamente para a EJA. A figura 24 apresenta esses fluxos que antecederam a transição para a EJA.

Figura 24 - Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2007 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2007/2008 a 2015/2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

A mudança para a EJA foi mais acentuada entre os homens do que entre as mulheres. Do grupo selecionado, a razão de sexo dos que transitaram para EJA, entre 2007 e 2017, foi de 1,71. A tabela 8 apresenta a razão de sexo por ano do fluxo/idade. Ainda que a razão de sexo fique mais próxima de 1, à medida que a coorte selecionada fica mais velha, os homens seguem sendo maioria. Na razão de sexo quando desagregada, tanto nas etapas, quanto no fluxo que antecede a mudança para a EJA, os homens também foram maioria.

TABELA 8: Razão de Sexo dos que transitaram para a EJA, 14 anos, 2007, Minas Gerais

Fluxo Escolar	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017
Idade	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Razão de Sexo	2,15	2,26	1,92	1,39	1,39	1,41	1,43	1,11	1,02	1,21

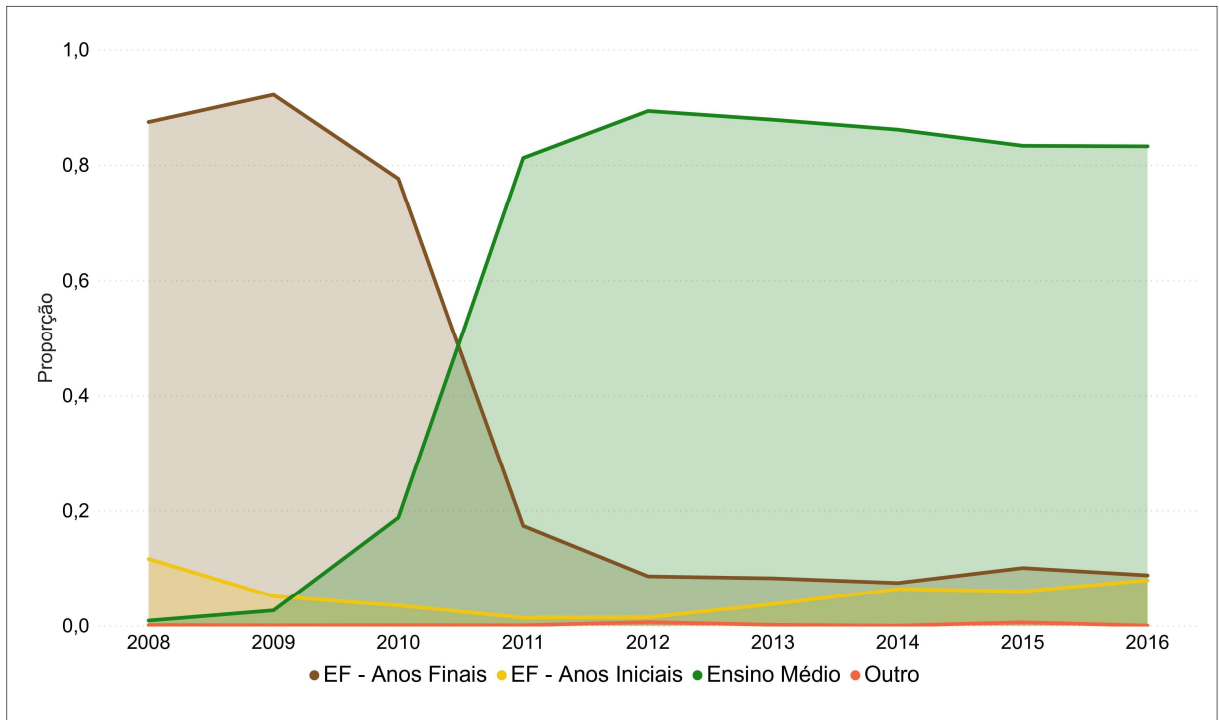
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria

O fato de que os dados disponíveis são até o fluxo 2016/2017 limita visualizar se a coorte de 14 anos, em 2007, em MG, seguiu trajetória similar ao que acontece com as matrículas de EJA, considerando todos os matriculados, isto é, se a partir dos 25 anos, ocorre mudança na razão de sexo e então as mulheres passam a ser maioria das matriculadas na modalidade EJA. O próximo item deste capítulo apresenta outras três coortes de 14 anos, em MG, respectivamente em 2008, 2009 e 2010. E auxiliam na comparação com a coorte apresentada até aqui (14 anos, em 2007, Minas Gerais).

5.4 - Tendências da transição para a EJA

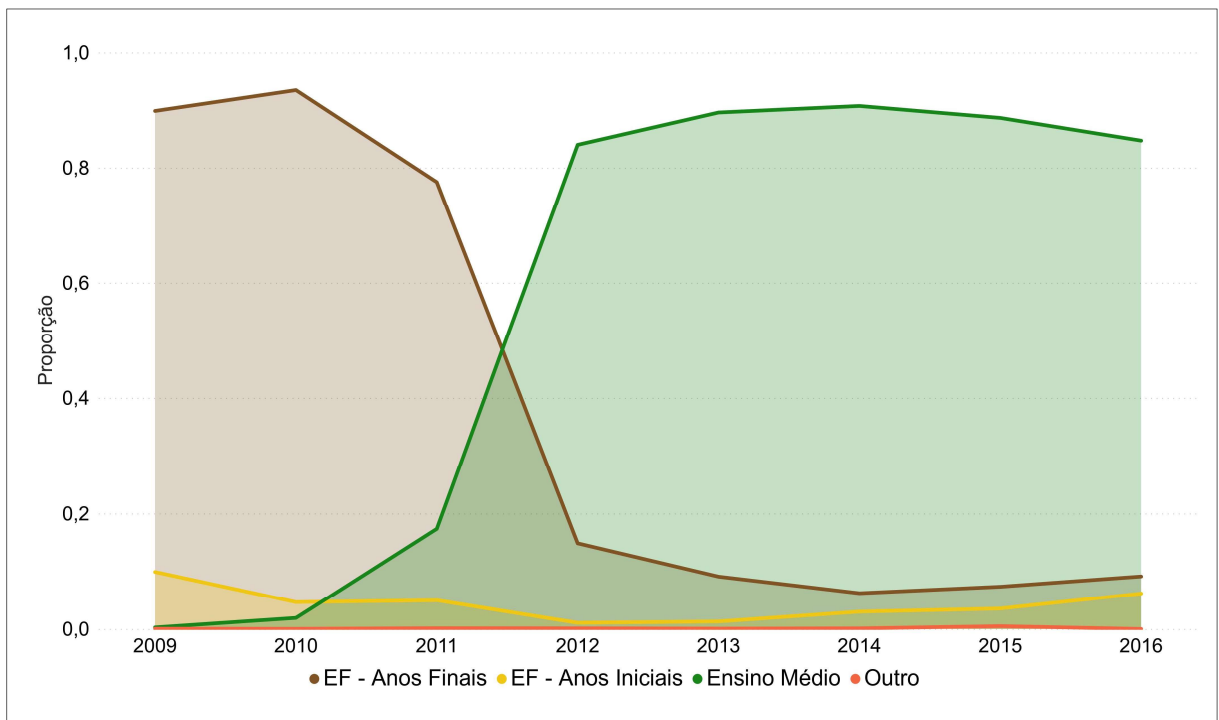
Essa seção apresenta três diferentes coortes de 14 anos, em Minas Gerais, entre 2008 e 2010. Todos os procedimentos adotados foram os mesmos utilizados para a coorte de 2007. As figuras 25, 26 e 27 apresentam a proporção de estudantes na etapa que antecede a mudança para EJA, respectivamente para as coortes de 2008, 2009 e 2010.

FIGURA 25 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2008 a 2016)



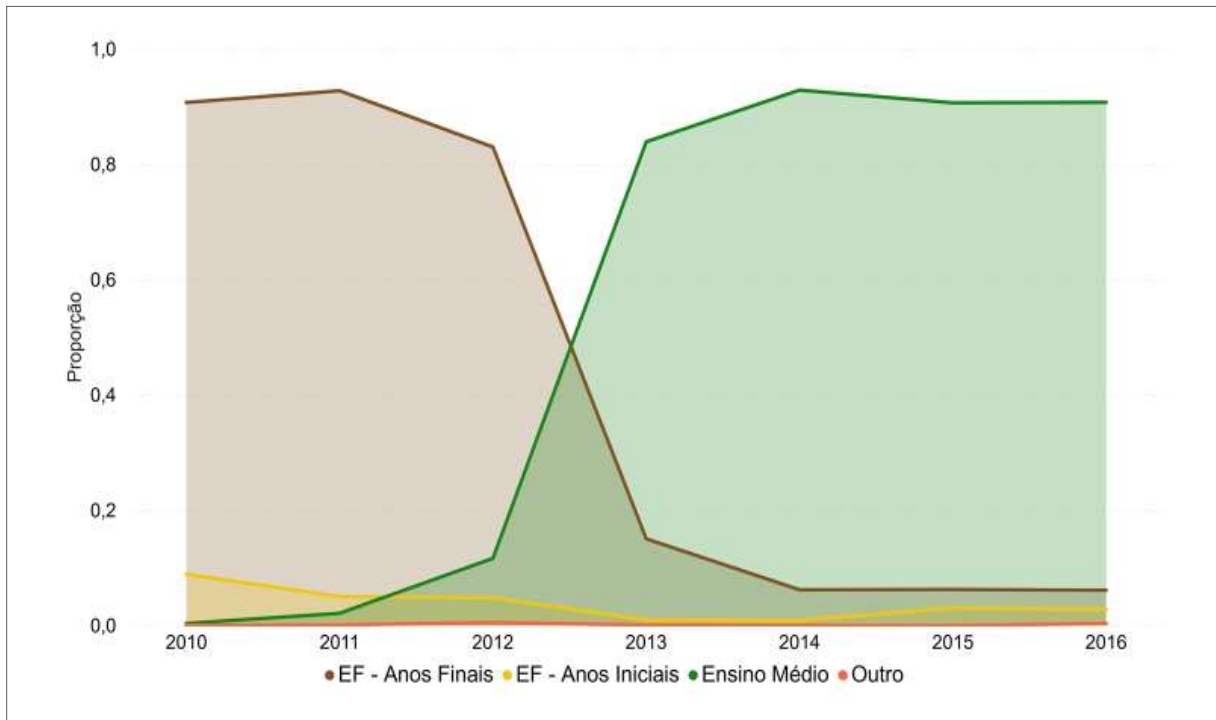
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 26 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2009 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 27 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 matriculada na educação básica, no ano que antecede a transição para a EJA (2010 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Passados quatro anos desde o início de cada período, o ensino médio assume lugar como etapa predominante. Esse fato é esperado, tendo em vista que somente após 4 anos os estudantes das coortes selecionadas completam 18 anos, a idade mínima para a EJA Ensino Médio. A tabela 9 sintetiza a proporção de estudantes que estavam no ensino fundamental ou médio quando transitaram para a EJA.

Apesar de o ensino fundamental seguir como etapa em que mais estudantes estavam antes de transitarem para EJA, nota-se, entre 2007 e 2009, redução contínua na participação do ensino fundamental. Em 2010 esta proporção volta a subir, mas não alcança o patamar de 2007. A redução da participação do ensino fundamental na transição para a EJA e o aumento na proporção de alunos que estavam matriculados no ensino médio ao mudarem para a EJA foi constatada na análise do conjunto de todas as matrículas em EJA (Seção 5.2).

Reitera-se também que a universalização do acesso ao ensino fundamental regular provavelmente tem contribuído para redução de estudantes que buscam terminar o ensino fundamental através da modalidade EJA. A tabela 9 aponta para a

queda contínua na participação dos anos iniciais do ensino fundamental como etapa que antecede a transição para EJA.

Novamente, considera-se que o coeficiente de cálculo de financiamento díspar, entre uma modalidade e outra, pode desestimular a oferta da modalidade com menos recursos. Assim, não se deve descartar a hipótese de que o financiamento diferenciado, via Fundeb, entre o ensino fundamental regular e ensino fundamental EJA, pode ter contribuído também para a redução da oferta da modalidade EJA no ensino fundamental.

Percebe-se queda contínua também no 6º ano do ensino fundamental. Já do 7º ao 9º ano houve pouca variação, com um comportamento muito similar entre as coortes analisadas. Em relação ao ensino médio, chama a atenção o aumento contínuo da participação da 3ª série, ou seja, crescimento na proporção de estudantes que estavam matriculados em tal série no ano que antecedeu sua matrícula na EJA. Novamente, a 1ª série se destaca como etapa em que mais alunos estavam antes de transitarem para a EJA, de forma análoga ao resultado da coorte 2007.

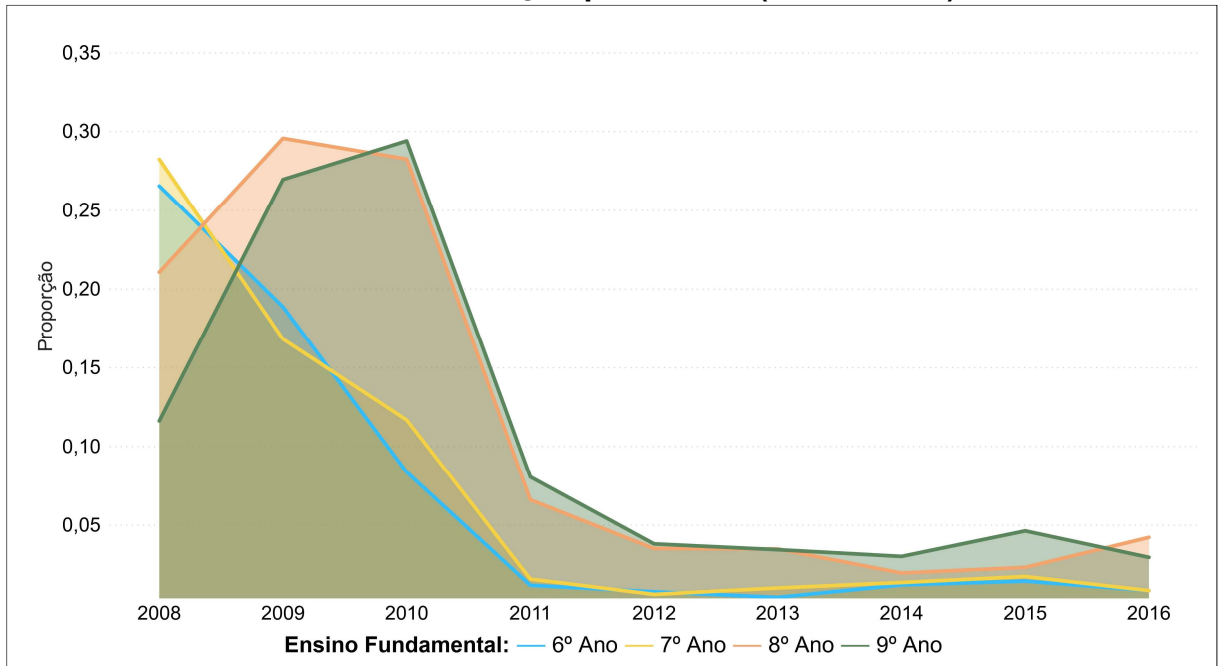
TABELA 9: Proporção de estudantes que transitaram para EJA, por etapa de ensino que antecede a transição

Coorte	Anos Iniciais EF	6º Ano EF	7º Ano EF	8º Ano EF	9º Ano EF	Total EF	1ª Série EM	2ª Série EM	3ª Série EM	Total EM
2007	5,2%	9,8%	11,6%	15,5%	14,0%	56,1%	23,5%	15,4%	5,0%	43,9%
2008	4,4%	9,5%	10,0%	15,3%	13,9%	53,2%	25,3%	16,3%	5,2%	46,8%
2009	3,9%	8,9%	9,8%	15,8%	13,9%	52,4%	25,2%	15,6%	6,9%	47,6%
2010	3,8%	8,5%	11,5%	16,8%	13,8%	54,4%	22,0%	14,9%	8,6%	45,6%

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

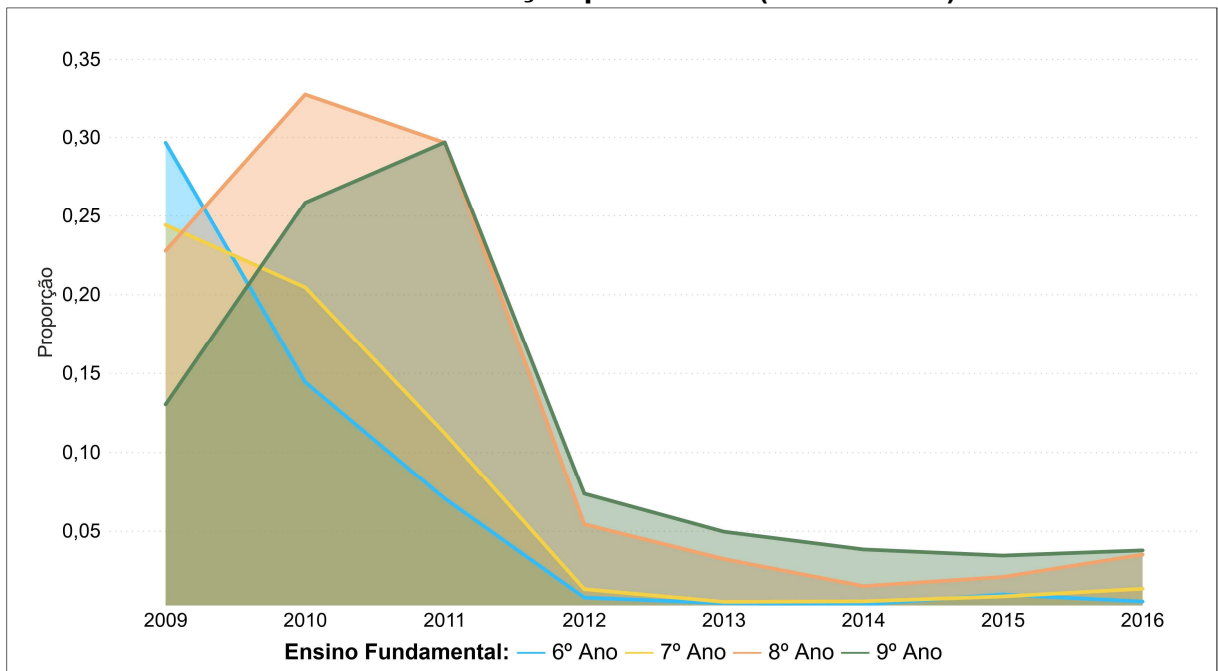
As figuras 28, 29 e 30 desagregam em etapas os anos finais do ensino fundamental, respectivamente, para as coortes 2008, 2009 e 2010, e possibilitam maior detalhamento da relação que se dá entre as etapas que antecederam a mudança para a EJA. Os resultados indicam comportamento semelhante ao ocorrido com a coorte de 2007, na qual a proporção de alunos que transitaram para EJA com dois anos de distorção idade-série foi considerável.

FIGURA 28 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2008 a 2016)



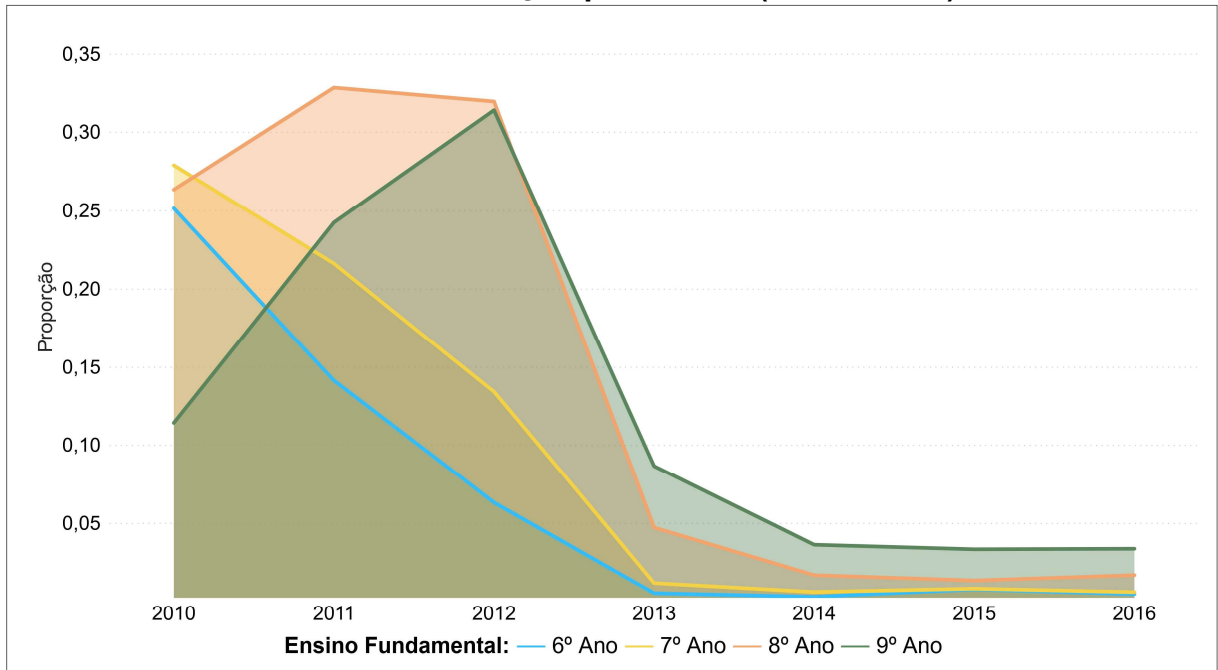
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 29 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2009 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 30 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 matriculada nos anos finais do ensino fundamental, no ano que antecede a transição para a EJA (2010 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

A coorte de 2008 seguiu exatamente o mesmo padrão da coorte de 2007. A maior proporção de alunos que transitaram para a EJA entre 2008/2009 estavam matriculados no 7º ano, quando deveriam estar no 9º ano. A maioria que transitou para a EJA em 2009/2010 estava matriculada no 8º ano, quando deveriam estar na 1ª série do ensino médio. Por sua vez, aqueles que mais transitaram para EJA em 2010/2011 estavam matriculados no 9º ano, quando deveriam estar na 2ª série do ensino médio. Observa-se, então, o mesmo padrão de transição precoce para EJA, dada a distorção idade-série relativamente baixa.

Já para as coortes de 2009 e 2010, há um pequeno aumento na distorção idade-série daqueles que transitaram para EJA. Para a coorte de 2009, na transição 2009/2010, a maioria dos estudantes que transitou estava no 6º ano, quando o esperado é que estivessem no 9º ano, logo, 3 anos de distorção idade-série. Para os dois fluxos seguintes (2010/2011 e 2011/2012), a coorte de 2009 segue a tendência de dois anos de distorção idade-série encontrada nas coortes de 2007 e 2008. Destaca-se, ainda, na coorte de 2009, o aumento da participação do 8º ano como etapa em que mais alunos estavam ao transitarem para EJA, em 2010/2011, 32,7%.

Para a coorte de 2010, o aumento da distorção idade-série se dá no ano de 2012, quando 31,9% dos que mudaram para EJA estavam no 8º ano, sendo que a

referência seria estarem na 2ª série do ensino médio (defasagem idade-série de três anos). Nos anos de 2010 e 2011, a coorte segue a tendência de dois anos de distorção idade-série como maior proporção entre os que transitaram para EJA.

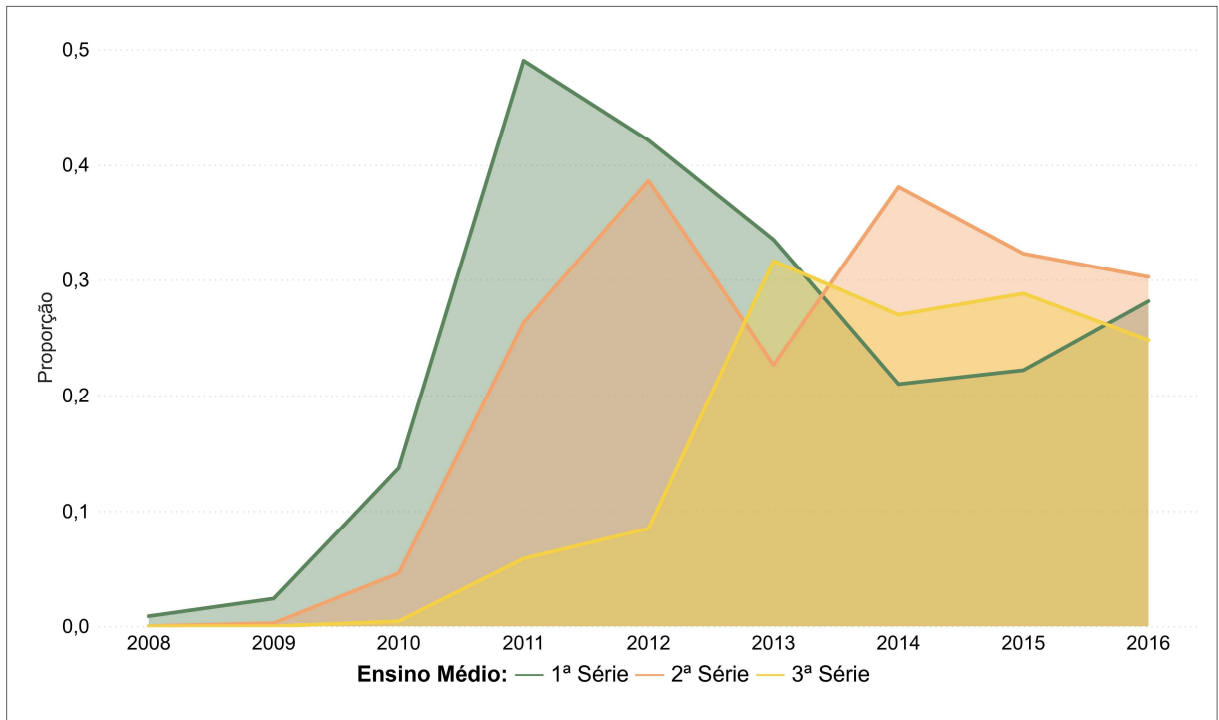
As figuras 31, 32 e 33 desagregam as séries do ensino médio, respectivamente, para as coortes de 2008, 2009 e 2010. Novamente os resultados indicam comportamento semelhante ao ocorrido com a coorte de 2007 e, em nenhuma das coortes, a 3ª série representou a maior proporção de etapa que antecede a mudança para a EJA.

Nas três coortes, a 1ª série do ensino médio foi a etapa em que mais alunos estavam antes de irem para a EJA e a maior proporção ocorreu no ano em que estavam com dois anos de distorção idade série. As coortes de 2008, 2009 e 2010 apresentaram, respectivamente, as seguintes proporções de estudantes matriculados na 1ª série e que no ano seguinte estavam matriculados na EJA: 49%; 51,1% e 51,3%. Destaca-se, assim, a 1ª série do ensino médio como a etapa na qual proporcionalmente mais alunos, com defasagem de dois anos idade-série, estavam matriculados ao transitarem para EJA.

A coorte de 2010 diferencia-se das demais no que se refere à proporção dos que estavam matriculados na 2ª série e que foram para EJA em 2014/2015. Para todas as demais coortes, ocorreu um prolongamento da 1ª série do ensino médio, isto é, no ano em que a 1ª série se destaca como antecedente à mudança para EJA, o ano seguinte também foi marcado pela maioria na 1ª série. Isso não ocorre para a coorte de 2010, pois em 2013 a maioria estava na 1ª série; já em 2014, a maioria estava na 2ª série. Sendo assim, permanece a distorção idade-série de dois anos para tal coorte.

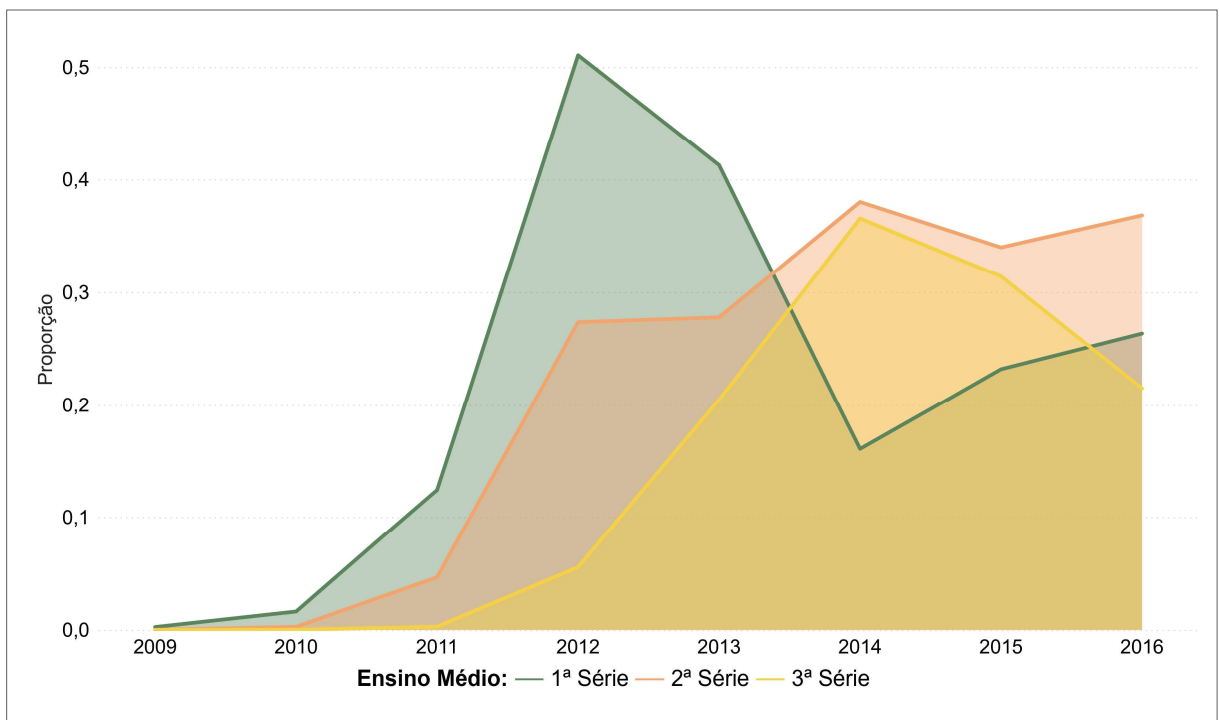
Na coorte de 2007, 54,6% dos que mudaram para a EJA estavam em até 2 anos com distorção idade-série, já para a coorte de 2010, o resultado foi 64,3%. Portanto, os mais jovens e com relativa distorção idade-série tem sido os que mais mudam para a EJA.

FIGURA 31 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2008 a 2016)



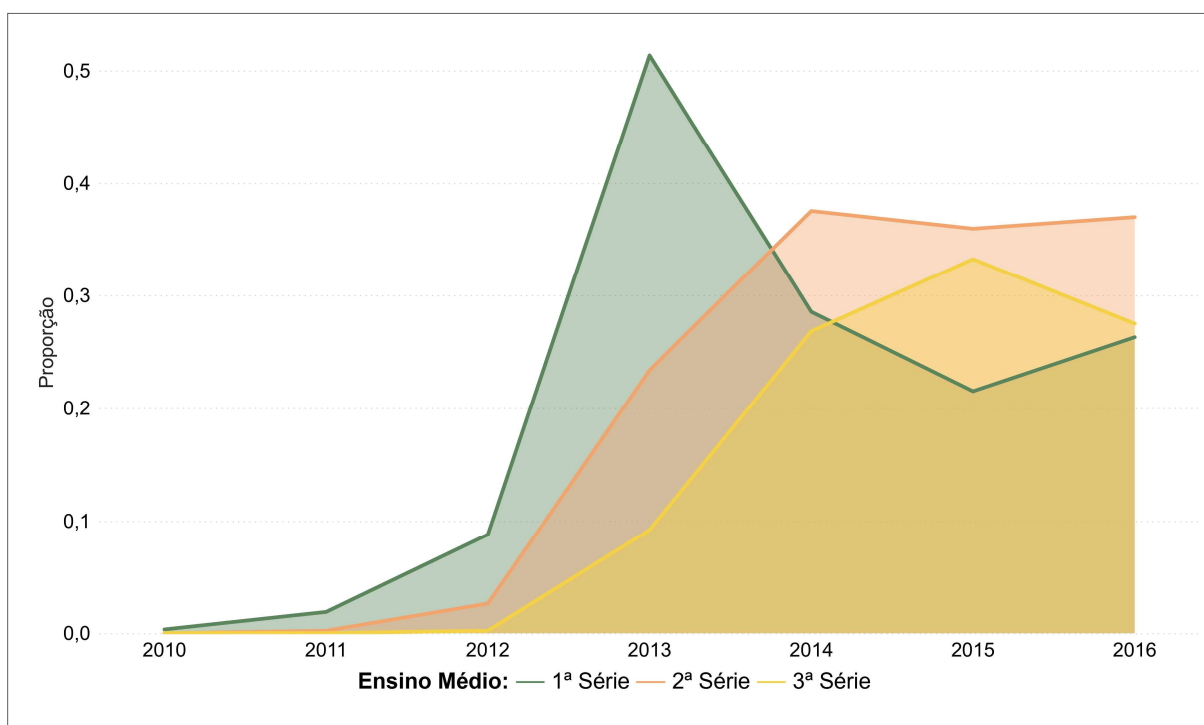
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 32 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2009 a 2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 33 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 matriculada no ensino médio, no ano que antecede a transição para a EJA (2010 a 2016)



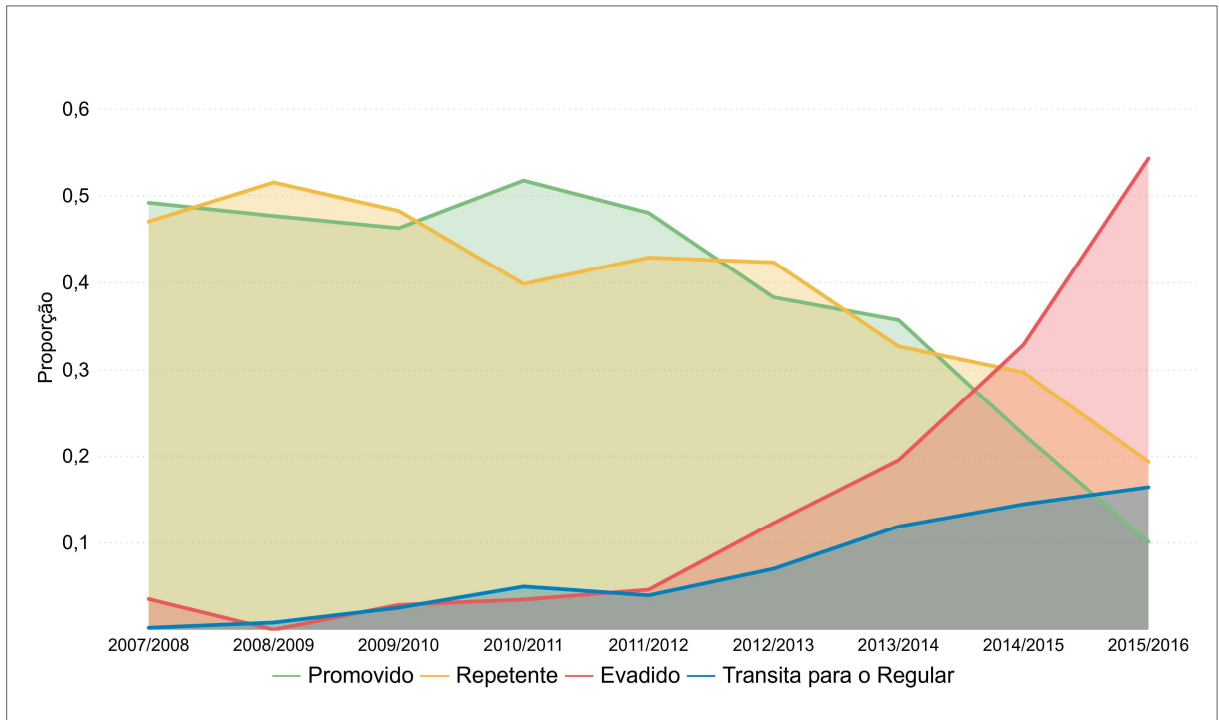
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Nas figuras 34, 35 e 36, é possível observar o fluxo que antecede a transição para EJA, respectivamente, para as coortes 2008, 2009 e 2010. A coorte de 2008 seguiu exatamente o mesmo comportamento da coorte de 2007: promoção e repetência inversamente proporcionais, mesmo em um cenário de aumento da participação dos evadidos. Já para as coortes 2009 e 2010, o fluxo promovido é predominante em relação ao fluxo repetência.

Chama atenção, nas três coortes, o pico de promoção nos fluxos 2013/2014. Provavelmente, isso ocorreu em decorrência da implantação da Resolução N° 2.197, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, de 26 de outubro de 2012. Tal Resolução estabelece a progressão continuada para os anos iniciais do ensino fundamental e a progressão parcial nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nas escolas estaduais de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2012). Isso significa dizer que foi permitido ao aluno dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio avançar em sua trajetória escolar, no ano letivo seguinte, podendo beneficiar-se da progressão parcial de estudantes que não tiveram consolidada as competências básicas exigidas em até três componentes curriculares. A Resolução entrou em vigor

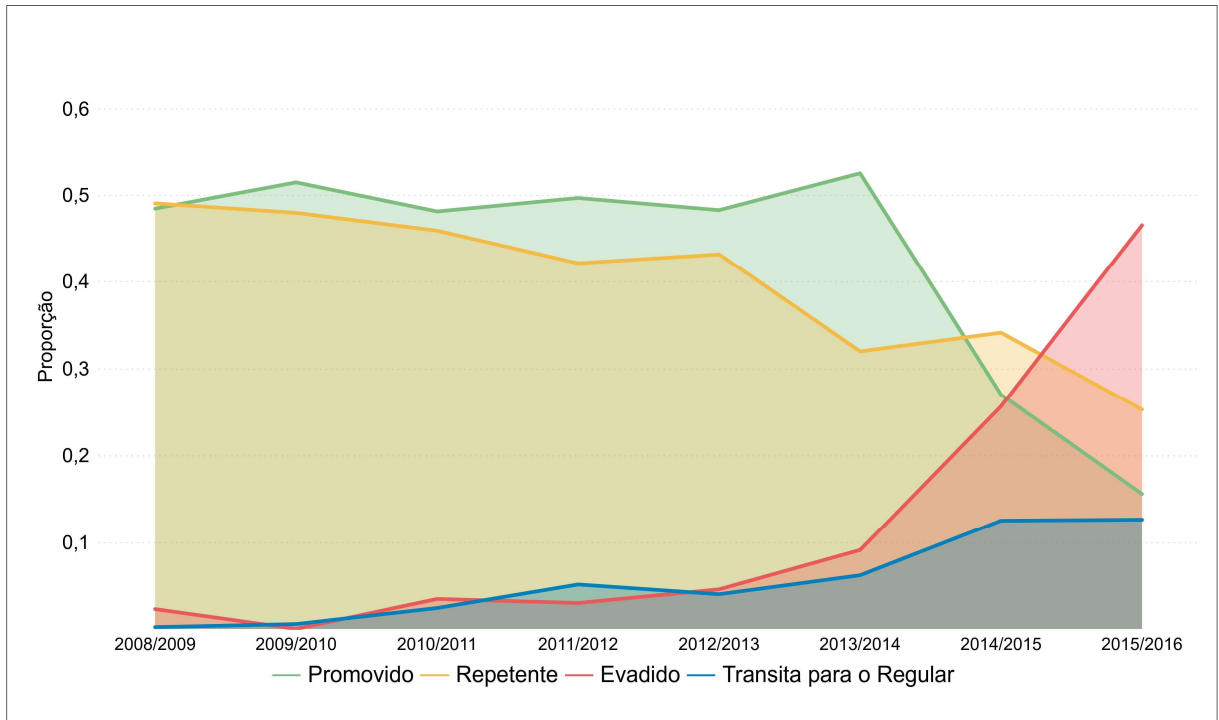
no ano letivo de 2013, assim, o fluxo 2013/2014 provavelmente apresenta os resultados de sua implantação.

FIGURA 34 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2008 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2007/2008 a 2015/2016)



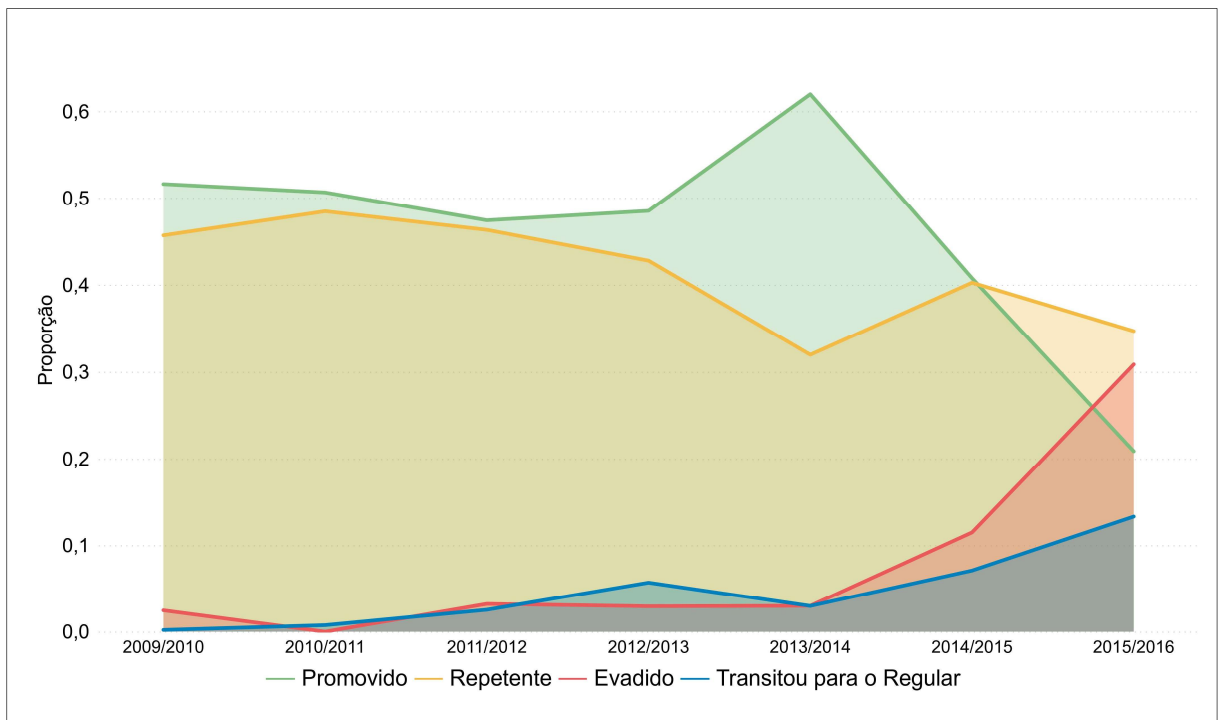
Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 35 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2009 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2008/2009 a 2015/2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

FIGURA 36 – Minas Gerais: proporção da coorte de 14 anos em 2010 no fluxo escolar que antecede a transição para a EJA (2009/2010 a 2015/2016)



Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

A comparação das coortes permitiu verificar que há similaridade na transição para a EJA não só nas etapas e fluxos que a antecedem, como também nas idades em que ocorre. De acordo com a tabela 10, para as quatro coortes analisadas os 18 anos foram a idade na qual mais alunos estavam ao transitarem para a EJA. Isso indica que o corte etário estabelecido pela legislação em vigor (18 anos para acessar a EJA ensino médio), pode estar evitando que a transição para EJA seja ainda mais precoce. Nota-se também que para todas as coortes em questão, mais de 70% transitaram para EJA entre 15 e 18 anos. Esse fato indica que, além da tendência de transição para EJA com baixa distorção idade-série, há também a chamada “Juvenilização da EJA”, isto é, o ingresso de jovens cada vez mais jovens como público que acessa tal modalidade de ensino.

TABELA 10 - Proporção de estudantes que transitaram para EJA, por Coortes, Idades e Anos

IDADE	ANO									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
15	19,3%	17,0%	17,2%	18,6%						
16		17,9%	18,1%	18,1%	20,0%					
17			13,6%	13,2%	12,5%	11,3%				
18				24,2%	28,6%	31,6%	29,2%			
19					16,1%	16,0%	14,3%	14,3%		
20						5,6%	4,5%	4,0%	4,8%	
21							1,9%	1,4%	1,6%	1,7%
22								0,7%	0,7%	0,7%
23									0,4%	0,5%
24										0,3%

● Coorte 2007, 14 anos, Minas Gerais

● Coorte 2008, 14 anos, Minas Gerais

● Coorte 2009, 14 anos, Minas Gerais

● Coorte 2010, 14 anos, Minas Gerais

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Em relação à razão de sexo, a mudança para a EJA foi mais acentuada entre os homens do que entre as mulheres também nas coortes de 2008 a 2010, conforme tabela 11. Novamente, à medida que a coorte selecionada fica mais velha, os homens seguem sendo maioria. Para a razão de sexo desagregada, tanto nas etapas, quanto no fluxo que antecede a mudança para a EJA, os homens também foram maioria.

TABELA 11 - Razão de sexo, por Coortes, Idades e Anos

IDADE	ANO									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
15	2,15	2,25	2,19	2,15						
16		2,26	2,14	2,18	2,12					
17			1,92	1,89	1,84	1,86				
18				1,39	1,44	1,42	1,44			
19					1,39	1,42	1,40	1,39		
20						1,41	1,34	1,36	1,50	
21							1,43	1,15	1,34	1,47
22								1,11	1,42	1,21
23									1,02	1,26
24										1,21

● Coorte 2007, 14 anos, Minas Gerais

● Coorte 2008, 14 anos, Minas Gerais

● Coorte 2009, 14 anos, Minas Gerais

● Coorte 2010, 14 anos, Minas Gerais

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Outra comparação realizada entre as coortes de 2007 a 2010 foi em relação à mobilidade intermunicipal entre aqueles que transitaram para a EJA. Utilizando-se o município da escola como *proxy* do local de residência do aluno, verificou-se se o momento da mobilidade intermunicipal ocorreu antes, concomitante, ou após a transição para EJA.

Os resultados apresentados na tabela 12 mostram um padrão de mobilidade acima das médias brasileira e estadual, quando considerada a população total. Entre

os alunos que transitaram para EJA nas coortes selecionadas, os resultados encontrados indicam que a mobilidade intermunicipal cresceu de 30,2%, (coorte de 2007) para 45,9% (coorte de 2010).

Destacam-se, também, os resultados daqueles que tiveram alguma mobilidade concomitante com a transição para EJA, isto é, estavam em um determinado município em um ano e em outro município, no ano seguinte. Apesar da queda contínua entre a coorte de 2007 e 2010, chama atenção que pelo menos 1/4 daqueles que transitaram para EJA também tiveram alguma mobilidade intermunicipal durante a transição.

Esse resultado foi agregado a todas as coortes e separados por idade. Entre 2007 e 2010, 27,6% dos que tiveram mobilidade intermunicipal concomitante com a transição para EJA estavam entre 17 e 18 anos, o que provavelmente indica maior relação com o mercado de trabalho, já que na legislação brasileira, ao menor de 16 anos de idade é vedado qualquer trabalho, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos.

Destaca-se também que, conforme apontado pela tabela 10, 18 anos é a idade que mais concentra estudantes que transitaram para a EJA, portanto, é possível que a presença de mais alunos nesta idade impacte nos resultados da mobilidade. Todavia, 50,4% dos que transitaram para a EJA e concomitantemente tiveram mobilidade intermunicipal estavam entre 14 e 16 anos, o que provavelmente não está relacionado com o mercado de trabalho, já que é vedado a esse público a inserção no mercado de trabalho, salvo em casos de contratação como menor aprendiz.

TABELA 12 - Mobilidade Intermunicipal dos alunos que Transitaram para EJA

Coorte	2007	2008	2009	2010
Fluxo Escolar	2007/2008 a 2016/2017	2008/2009 a 2016/2017	2009/2010 a 2016/2017	2010/2011 a 2016/2017
Total de Transições para EJA	47.165	49.043	49.940	48.311
Total de Mobilidade Intermunicipal Antes da Transição para a EJA	5.612	8.591	11.103	13.583
(%)	39,4%	49,7%	56,3%	61,2%
Total de Mobilidade Intermunicipal Durante a Transição para a EJA	5.472	5.616	5.509	5.612
(%)	38,4%	32,5%	27,9%	25,3%
Total de Mobilidade Intermunicipal Depois da Transição para a EJA	3.156	3.066	3.109	3.002
(%)	22,2%	17,8%	15,8%	13,5%
Total de Mobilidade Intermunicipal nas Transições para a EJA (antes, durante e depois)	14.240	17.273	19.721	22.197
(%)	30,2%	35,2%	39,5%	45,9%

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.

Os resultados obtidos através de análise exploratória desenvolvida nas quatro seções deste capítulo indicam mudanças entre os matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em Minas Gerais, tanto na estrutura etária, quanto na composição. O próximo capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação formal tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na sociedade. Como visto durante o desenvolvimento desta dissertação, em Minas Gerais são notórias as mudanças positivas em vários indicadores educacionais. A universalização do acesso ao ensino fundamental, a implantação do ensino fundamental de 9 anos, o financiamento da educação básica via Fundef e, posteriormente, via Fundeb, a redução das taxas de analfabetismo, a redução da proporção de alunos com distorção idade-série (DIS), as melhorias no fluxo escolar, entre outros, são aspectos que contribuíram com resultados positivos da escolarização da população.

Paralelamente e relacionada às melhorias educacionais, a transição demográfica, marcada pela redução dos níveis de mortalidade e fecundidade, além das mudanças nos padrões migratórios, proporcionaram ao estado um momento demográfico favorável, denominado “Janela de Oportunidades”, isto é, a redução no tamanho médio das famílias e das coortes de crianças que ingressavam nos sistemas de ensinos. Entretanto há um paradoxo, pois mesmo diante do momento demograficamente favorável, há permanência de níveis de escolaridade ainda insuficientes e acentuada desigualdade educacional.

Neste cenário, a educação de jovens e adultos (EJA) apresenta-se como uma forma de equalizar oportunidades e reparar desigualdades educacionais. Trata-se de uma modalidade de ensino que visa ofertar educação formal para aqueles que não tiveram acesso ou que não concluíram a educação básica em idade considerada própria.

A EJA foi normatizada e sistematizada enquanto modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro apenas com a promulgação da LDB/1996. Antes de sua formalização, a educação destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar ou não a concluíram, era ofertada de forma residual, majoritariamente através de programas como o Mobral, o Ensino Supletivo, ou de iniciativas oriundas de movimentos sociais.

A formalização da EJA não significou, contudo, que ela tenha deixado de ser compreendida como uma educação menor e até desnecessária. A oferta da EJA é

marcada por avanços e retrocessos, seja em relação ao financiamento ou em relação à implantação de programas e/ou políticas governamentais.

Nota-se que, apesar do momento demograficamente favorável, ainda há (re)produção de desigualdades educacionais, como o analfabetismo entre os mais jovens, a não universalização do ensino médio, a distorção idade-série, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além do fluxo escolar marcado por repetência e evasão. Portanto, a demanda por educação formal por aqueles que não tiveram acesso ou que não concluíram a educação básica em idade considerada própria, continua sendo um fator relevante dentro do sistema educacional brasileiro.

A EJA assume papel importante de equalizar e reparar disparidades nos indicadores educacionais. Não obstante, há uma lacuna no conhecimento das trajetórias escolares dos alunos que acessam a EJA. Dado esse contexto, o trabalho aqui proposto buscou dar um primeiro passo na tentativa de caracterização dessas trajetórias, investigando a composição por sexo e idade dos alunos que realizaram tal mudança, no estado de Minas Gerais, entre 2007 a 2017.

Esse passo só foi possível por meio da existência da base de dados longitudinais dos censos escolares do INEP (BDL-INEP), a qual permite verificar as trajetórias dentro do sistema escolar de todos os estudantes brasileiros. A BDL-INEP apresenta-se como uma profícua fonte de dados da educação brasileira, além de ser *proxy* para diferentes informações sociodemográficas, como mobilidade espacial, estrutura e composição da população. No limite, a universalização do acesso ao ensino fundamental passa a representar a possibilidade de obter informações sociodemográficas diretamente das coortes em que a universalização já é realidade.

A trajetória escolar dos estudantes que transitaram para a EJA em Minas Gerais, entre 2007 a 2017, indica que a mudança tem ocorrido de forma relativamente precoce. Para cada uma das coortes analisadas, mais de 70% dos que se mudaram para EJA tinham entre 15 e 18 anos. À essa transição denomina-se juvenilização da EJA, que foi verificada também através da redução da idade média de todos os matriculados nessa modalidade de ensino.

A análise realizada neste trabalho verificou também que a mudança para a EJA é relativamente precoce em relação aos estudantes com DIS. Isso sugere que a EJA tem sido utilizada como correção do fluxo escolar, uma vez que, em média, mais de

55% dos que transitaram para a EJA, realizaram a mudança com até dois anos de distorção-série, nas coortes analisadas.

A análise apontou para padrões diferentes entre os sexos. Os homens são maioria entre os matriculados mais jovens e o ritmo de decréscimo nas matrículas entre os mais velhos tem sido maior entre as mulheres.

Outro resultado que merece ser destacado é a significativa mobilidade intermunicipal entre os que mudaram para a EJA, resultado acima da média brasileira, quando comparada com a migração de alunos do 9º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio regular. Tal constatação aponta para a necessidade de futuras pesquisas que abordem essas relações, visto que contribuem para um aprofundamento do entendimento da questão da mobilidade espacial dos estudantes e suas motivações. Para além da mobilidade espacial dos indivíduos, a distribuição espacial das matrículas na EJA indica a existência *clusters* que também merecem uma investigação mais acurada.

Futuras investigações também devem investigar a relação entre a transição para a EJA e a qualidade da educação. Nesse sentido, imputações entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com a BDL-INEP, podem indicar relevantes aspectos na descrição das trajetórias dos alunos que transitam para a EJA.

Apesar das inúmeras possibilidades de uma base de dados longitudinais, destaca-se uma limitação encontrada na BDL-INEP. Não há informação de conclusão nas matrículas da EJA. Esta informação é fundamental na avaliação da efetividade de uma política pública educacional, ou seja, saber se aqueles que transitaram para a EJA concluíram os estudos em tal modalidade.

Por fim, entender a realidade relacionada à trajetória dos estudantes que mudaram para a EJA é o primeiro passo para uma articulação mais assertiva em termos de políticas públicas que realmente garantam os direitos básicos previstos na Constituição Brasileira. Embora de maneira exploratória, esperamos que este trabalho estimule um olhar mais atento para aqueles que, mesmo em um cenário de janela de oportunidade demográfica e educacional, não concluíram ou que apresentam trajetórias escolares não regulares, servindo como ponto de partida para análises mais específicas.

Não obstante, dar foco para as trajetórias dos estudantes é apenas uma das importantes arestas do sistema educacional. A capacitação e valorização de professores, especificamente, para a EJA; programas e políticas públicas voltadas

para efetiva reparação e equalização de desigualdades educacionais; financiamento dos sistemas de ensino de forma equitativa, aspectos estruturais nas escolas que ofertam EJA, são algumas outras que também devem ser analisadas na compreensão da educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *In: Anais XII Congresso Nacional de Educação: Educere*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 1283-1299, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BAKER, D. P. **The schooled society and beyond: the modernizing role of formal education as an institution**. Bristol: FutureLab - Beyond Current Horizons Programme, 2009. 24p. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.560.8240&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BARROS, R. P. de.; FRANCO, S.; MACHADO, L. M.; ZANON, D.; ROCHA, G. **Consequências da violação do direito à educação**, 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, 148p.

BERQUÓ, E. S.; CAVENAGHI, S. M. Notas sobre os diferenciais educacionais e econômicos da fecundidade no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, n. 2, p. 471-482, 2014.

BONGAARTS, John. The causes of educational differences in fertility in Sub-Saharan Africa. **Vienna Yearbook of Population Research**, vol. 8(1), p. 31-50, 2010.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 8/2017**. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARMO, R. L. do; CAMARGO, K. C. M. Dinâmica demográfica brasileira recente: padrões regionais de diferenciação. Rio de Janeiro: Ipea, 2018. 107p. (Texto para discussão 2415).

CARVALHO, J. A. M. de; WONG, L. R. **A window of opportunity: some demographic and socioeconomic implications of the rapid fertility decline in Brazil**. Belo Horizonte: FACE/CEDEPLAR, 1995. 36p. (Texto para discussão, 91) Disponível em: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:cdp:texdis:td091>. Acesso em 11 mai. 2021.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 30, n.3, p. 635 -655, 2014.

CARVALHO, R. C. de; RIGOTTI, J. I. R. As migrações nas cidades médias de Minas Gerais e seus impactos no crescimento e na composição por sexo e idade da população no período 1980-2010. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 32, p. 235 – 256, 2015.

CATELLI Jr., R.; SOARES, L. F. S. O Enceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: CATELLI Jr.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.) **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, Ação Educativa, p. 77-158, 2014.

CERQUEIRA, C. A.; GIVISIEZ, G. H. N. Conceitos básicos em demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (org.). **Introdução à demografia da educação**. Rio de Janeiro: ABEP, p. 15-44, 2004.

CRUZ, R. E. da; SALES, L. C.; ALMEIDA, L. R. V. B. de. **O financiamento da EJA no Fundeb: a política que reiterou a negação do direito**. p.1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1901>. Acesso em: 15 out. 2021.

CUNHA, M. C. da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília: SEED-MEC, p. 9-18, 1999.

CUNHA, J. M. P.; ASCAMA, M. O. O. Indicadores do fluxo escolar: modelo de profluxe e projeções de demanda escolar. **Textos NEPO 38**, Campinas, v. 38, p. 33-65, 2000.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Org.). **A EJA em Xeque: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, p. 39-76, 2014.

DI PIERRO, M. C. Histórico, objetivos e responsabilidades sobre o exame de certificação. **Ebulição Virtual**, nº 18, 2015. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai_laranja_4_imp.html. Acesso em: 12 ago. 2021.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2 p. 113-118, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FAUSTINO, S. H. R. **Convergência dos resultados escolares por estratos econômicos: uma análise a partir da esperança de anos de estudo**. 2017. 85 f., Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Belo Horizonte, 2017.

Fletcher, P.R.; Ribeiro, S. C. **Modeling Education System Performance with Demographic Data. An Introduction to the PROFLUXO Model**. Paris: UNESCO, 1989.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O.B.; COSTA, R. de C. D. Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Anais XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Recife, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o Ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. 2015, 176f., Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FRENCKEN, C. da S. M.; ALVES, R. de C. L. Educação Freireana e Juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 111-124, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16168>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). **Informativo FJP**, Estudos Populacionais, Projeções da População de Minas Gerais, nº11, 2019.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-58, 2006.

GARCIA, R. A.; MIRANDA-RIBEIRO, A. de. Movimentos migratórios em Minas Gerais: efeitos diretos e indiretos da migração de retorno – 1970-1980, 1981-1991 e 1990-2000. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 22(1), p.159–175, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo, Cedi, 22 p. 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, pp. 108-130, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 1970**. Rio de Janeiro, RJ, 1970.

IBGE. **Censo Demográfico 1980**. Rio de Janeiro, RJ, 1980.

IBGE. **Censo Demográfico 1991**. Rio de Janeiro, RJ, 1991.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, RJ, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **POIÉSIS Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40 – 57, 2017.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro, v. 52, n. 197-198, p. 1-123, 1991.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, n. 206-208, p. 107-157, 2003.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139 – 171, abr/jun. 2006.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, Fundação SEADE, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19 – 28, jan-jun. 2009.

LAM, D. How the World Survived the Population Bomb: Lessons from 50 Years of Extraordinary Demographic History. **Demography**, v.48, n. 4, p. 1231-1262, 2011.

LAM, D.; MARTELETO, L. A Escolaridade das crianças brasileiras durante a transição demográfica: aumento no tamanho da coorte versus diminuição no tamanho da família. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, IPEA, Rio de Janeiro, v.36, n.2, p.319-342, Ago. 2006.

LEE, R. The Demographic Transition: Three Centuries of Fundamental Change. **Journal of Economic Perspectives**. 17 (4), p.167-190, 2003.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. 354f., Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LUTZ, W. Education Will Be at the Heart of 21st Century Demography. **Vienna Yearbook of Population Research**, vol. 8, p. 9–16, 2010.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 386/1991**, do Conselho Estadual de Educação. 1991.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 444/2001**, do Conselho Estadual de Educação. 2001.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197/2012**, da Secretaria Estadual de Educação. 2012

OLIVEIRA, B. V.; WONG L. L. R. A queda da fecundidade nas Minas e nas Gerais 1970-1995: uma análise de coorte. *In*: XII Seminário sobre a Economia Mineira, 2008, Diamantina. **Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira**. Belo Horizonte: CEDEPLAR, 2008. v. 1. p. 1-1.

OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise do painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Brasília: Ipea, 2012. 34p. (Texto para discussão, 1706) Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1706.pdf . Acesso em 20 ago. 2021.

PEDERIVA, A. C. **O MOBREAL faz mais que ensinar a ler e a escrever: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985)**. 2015. 161f., Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2015.

PINTO, J. M. de R. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 11, maio 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/111438>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B; HERMETO, A. M. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, FACE/UFMG, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acesso em: 29 out. 2021.

RAZO, R.; FERNANDES, C.; SOARES, S. O impacto da municipalização no Ensino Fundamental brasileiro: uma estimativa por escores de propensão utilizando dados do Censo Escolar 2005. **Seminário Economia PUC-Rio**, p.1-37, 2005. Disponível em: http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/seminario/2005/artigo_versao2_cris.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

RIANI, J. de L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial**. 2005. 234f., Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Belo Horizonte, 2005.

RIBEIRO, S. C. Comentário ao artigo “A escolaridade média no ensino primário brasileiro.” **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 194, p. 153-160, jul./ dez. 1989.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 07 – 21, 1991.

RICCO, G. M. J. **Educação de Adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

RIGOTTI, J. I. R. A transição da escolaridade no Brasil e as desigualdades regionais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 59–73, 2001.

RIGOTTI, J. I. R. Transição Demográfica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 467-490, mai/ago, 2012.

RIGOTTI, J. I. R.; FAZITO, D.; CAMPOS, J. A distribuição espacial de mão de obra qualificada no Brasil é um entrave ao crescimento econômico de maior valor agregado no interior do país? In: OLIVEIRA, M. P. P. *et al.*(org.). **Rede de Pesquisa Formação e Mercado de Trabalho: coletânea de artigos** – Volume 1: tendências e aspectos demográficos do mercado de trabalho. Brasília: IPEA, v. 1, p.73-115, 2014.

RIGOTTI, J.I.R.; SIGNORINI, B. A.; HADAD, R. M. Migração intermunicipal de estudantes do ensino básico do Brasil entre 2007 e 2015. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, out/dez, 2020.

RIOS-NETO, E. L. G. Questões emergentes na análise demográfica: o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 371-408, jun/dez, 2005.

RIOS-NETO, E. L. G.; MARTINE, G.; ALVES, J. E. D. Marco conceitual: população e políticas públicas. In: RIOS-NETO, E. L. G.; MARTINE, G.; ALVES, J. E. D. **Oportunidades perdidas e desafios críticos: a dinâmica demográfica brasileira e as políticas públicas - Demografia em Debate**, Belo Horizonte: ABEP, v. 3, p. 19-50, 2009.

RODRIGUES, R. O. A história da EJA do Brasil Colônia até a atualidade: o avanço da legislação na educação de adultos. In: OLIVEIRA, S. M. (org.). **A educação de jovens e adultos em tempos de incertezas, debates contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Soul, p. 27-55, 2019.

SALGADO, E. N; BARBOSA, P. C. **Educação de jovens e adultos**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SANTOS, M. do S. F. dos. Dez anos do Proeja: uma análise do retrocesso da política educacional. In: OLIVEIRA, F. C de; CASTRO, P. A. de (org.). **Anais IV Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36437>. Acesso em: 05 set. 2021.

SANTOS, F. V. L. dos, **Demografia e políticas educacionais: um olhar sobre a proposta da reorganização escolar paulista de 2015**. 2019. 183f., Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.173p.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.475p.

SERRAO, L. F. S. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem**. 2014. 201f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, L. E. da; FREIRE, F. H. M. de A.; PEREIRA, R. H. M. Diferenciais de mortalidade por escolaridade da população adulta brasileira, em 2010. **Cadernos de Saúde**

Pública, v. 32, n. 4, p.1-12, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019815>. Acesso em: 21 mai. 2021.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, USP, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227768>. Acesso em: 11/09/2021.

SOARES, L. J. G. **Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. 1995. 311f., Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.

SOUZA FILHO, A. A de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em: 14 ago. 2021

SOUZA, S. T. de. O MOBREAL no Pontal de Minas Gerais: entre o voluntariado e a fé (1970-1985). **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 21, n. 00, p.1-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659665>. Acesso em: 11 jul. 2021.

STIEFEL, L.; SCHWARTZ, E. A.; CONGER, D. Age of entry and the high school performance of immigrant youth. **Journal of Urban Economics**, v. 67, Issue 3, p. 303-314, 2010.

TAVARES JÚNIOR, F.; SANTOS, J. R. dos; MACIEL, M. de S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 1, p. 73 – 92, 2020.

TURRA, C. M.; RENTERIA, E.; GUIMARÃES, R. R. de M. The Effect of Changes in Educational Composition on Adult Female Mortality in Brazil. **Research on Aging**, v. 38, n.3, p.283-298, abr. 2016.

UNESCO. 3º Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: o impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, e na vida social, cívica e comunitária. **Mensagens principais e Resumo executivo**, Hamburgo: UNESCO, 2016, 6p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2021. 150p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 14 ago. 2021.

XIMENES, S.; HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**, 1ªed. São Paulo: Cortez, p. 130-148, 2008.

ANEXO 1

Etapas Agregadas	Codificação na BDL-INEP
EF - Anos Iniciais	Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série
	Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série
	Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série
	Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série
	Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano
	Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano
	Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano
	Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano
	Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano
	EF - Anos Finais - 6º Ano
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	
EF - Anos Finais - 7º Ano	Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª Série
	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano
EF - Anos Finais - 8º Ano	Ensino Fundamental de 8 anos - 7ª Série
	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano
EF - Anos Finais - 9º Ano	Ensino Fundamental de 8 anos - 8ª Série
	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano
EM - 1ª Série	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série
	Ensino Médio - 1ª Série
	Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série
EM - 2ª Série	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série
	Ensino Médio - 2ª Série
	Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série

EM - 3ª Série	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série
	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série
	Ensino Médio - 3ª Série
	Ensino Médio - 4ª Série
	Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série
	Ensino Médio - Normal/Magistério 4ª Série
Outro	Curso FIC Concomitante
	Curso FIC integrado na modalidade EJA - Nível Médio
	Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)
	Curso Técnico - Concomitante
	Curso Técnico - Subsequente
	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) Não Seriado
	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio)
	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)
	Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)
	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais
	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais
	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos finais
	EJA - Ensino Fundamental - Projovem Urbano
	EJA - Ensino Médio
	Ensino Médio - Não Seriado

Fonte: BDL-INEP. Elaboração própria.