

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE

**A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO
MUNICÍPIO DE CARANGOLA/MG**

NITERÓI

2005

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE

A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO
DE CARANGOLA/MG

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal Fluminense, como requisito
parcial para obtenção do Grau de Mestre.
Campo de Confluência: Educação
Brasileira

Orientador: Prof. Dr. OSMAR FÁVERO

Niterói/2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Andrade, Elizete Oliveira de.

A Escolarização de Jovens e Adultos Trabalhadores do Município de Carangola/MG. Faculdade de Educação da UFF/ Elizete Oliveira de Andrade. – Niterói: [s. n.], 2005

f.,

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense –
UFF, 2005

1. escolarização de jovens e adultos 2. ensino noturno 3. políticas públicas

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE
A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO
DE CARANGOLA/MG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Educação da Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.
Campo de Confluência: Educação Brasileira

Aprovada em junho de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osmar Fávero – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Bertha de Borja Reis do Valle
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

Para minha filha, Ana Carolina, pela grandeza de seu coração.

AGRADECIMENTOS

- Aos jovens e adultos do Ensino Regular Noturno da rede municipal de Carangola/MG que aceitaram participar desta pesquisa, desvelando suas expectativas quanto ao processo de escolarização.
- Às professoras do grupo de estudo: Ana Alice, Adriana, Eva, Hilda, Ludimilla e Rosa, com as quais muito aprendi.
- Ao querido professor Osmar Fávero, que acolheu-me com competência, carinho e incentivo nesta etapa de minha jornada acadêmica.
- À FAFILE de Carangola/MG, pelo apoio.
- À Secretaria Municipal de Educação de Carangola pela concessão da licença remunerada, sem a qual seria improvável a realização desta pesquisa.
- À FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudo.
- À minha família que, mesmo sem entender o porquê de tantos estudos, torceram e torcem por mim.
- À minha querida irmãzinha Giovânia, por estar iniciando sua jornada acadêmica e compartilhando comigo na construção de uma escola mais justa, formadora de cidadãos.
- À amiga Eliane, pela companhia nas idas e vindas (Carangola/Niterói – Niterói/Carangola). As viagens tornavam-se menos penosas com sua presença.
- Ao bolsista de iniciação científica, Carlos Stambassi pela presteza e contribuição relevantes.
- Às amigas e companheiras de caminhada: Adélia, Cida, Fernanda e Renata, pelo incentivo e torcida constante para a realização deste trabalho.
- À grande amiga e irmã Sumérica, pela presença e colaboração nos momentos importantes na efetivação desta pesquisa.
- A todos que estiveram presentes ao longo da caminhada.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

Introdução	11
1 O Direito à educação às pessoas jovens e adultas no âmbito da constituição do sistema público do Ensino Brasileiro	14
1.1 Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil	15
1.2 A expansão do direito à educação	23
2 O processo de municipalização da educação das escolas de Ensino Fundamental em Carangola/MG e sua influência no campo da EJA	31
2.1 O processo de municipalização da educação em Carangola/MG	32
2.2 A implementação do FUNDEF na rede municipal de educação de Carangola/MG	39
3 O problema da pesquisa	47
3.1 O porquê da luta pela construção de uma educação de qualidade	50
3.2 Os professores como “Mola Mestra” na construção pedagógica	53
4 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa	56
4.1 A EJA no município de Carangola	56
4.2 A Escola Municipal Antônio Marques	61
4.3 As turmas multisseriadas e vinculadas à Escola Municipal Antônio Marques: uma análise da rotatividade dos professores	63
4.4 Perfil dos estudantes do ERN	71
4.4.1 Identificação dos estudantes	72
4.4.2 Situação profissional	74
4.4.3 Expectativas quanto ao processo de escolarização	77
Considerações Finais	90

Referências Bibliográficas	94
---	----

Anexos

Anexo 1 – Questionário	99
Anexo 2 – Mapa do Município de Carangola/MG e cidades circunvizinhas	103
Anexo 3 ...Mapa de Carangola/MG	104

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Rede Municipal de Educação de Carangola/MG – 1998	40
Tabela 2 – Rede Municipal de Educação de Carangola/MG – 2004	41
Tabela 3 – Resultados finais do ano letivo de 2004	43
Tabela 4 - Identificação dos estudantes	73
Tabela 5 – Situação profissional	75
Tabela 6 – Expectativas com relação ao ensino	78
Tabela 7 – Incidência e motivos da repetência no ensino diurno	79
Tabela 8 – Por que parou de estudar	81
Tabela 9 – Por que voltou a estudar	83
Tabela 10 – Profissão que almeja	85

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – População analfabeta no Município de Carangola/MG e Região Sudeste	56
Gráfico 2 – Escolarização dos pais dos estudantes pesquisados	86
Gráfico 3 – Escolarização das mães dos estudantes pesquisados	87

Qualquer Tempo

*Qualquer tempo é tempo.
A hora mesma da morte
é hora de nascer.*

*Nenhum tempo é tempo
bastante para a ciência
de ver, rever.*

*Tempo, contratempo
anulam-se, mas o sonho
resta, de viver.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O foco desta pesquisa é a investigação e análise do processo de escolarização de pessoas jovens e adultas na rede municipal de educação de Carangola/MG, bem como, a compreensão de suas perspectivas quanto ao ensino a que estão submetidos. O objetivo geral surge da perspectiva de entender, a partir do ponto de vista dos estudantes e dos professores, o alto índice de evasão e repetência constantes nessa modalidade de ensino no município em questão. A investigação se desenvolveu com as turmas de educação de jovens e adultos (primeira etapa do Ensino Fundamental – 1º ao 4º) da Escola Municipal Antônio Marques e em suas duas turmas vinculadas e multisseriadas, localizadas em uma escola estadual do município. Os processos de investigação se desenvolveram em fases interdependentes: seleção de amostra da unidade escolar pesquisada; análise do contexto atual e análise do contexto local; aplicação de questionário e realização de entrevistas com os estudantes e professores; formação de um grupo de estudo com as professoras envolvidas; observação participante nas salas de aulas; sistematização e análise dos dados levantados. Como resultado, destacamos elementos para repensar o processo de escolarização desses estudantes no município, enfatizando a necessidade de políticas públicas voltadas a esse segmento da população, principalmente, por ter sido historicamente aviltado pela baixa qualidade do ensino.

Palavras-chave: escolarização de jovens e adultos, ensino noturno, políticas públicas

ABSTRACT

The present study aims to analyse the process of schooling of adult people within the municipal educational system of Carangola/MG, as well as understand their perceptions relative to the learning process they experience. The purpose is to understand the reasons for the high rates of repetition and dropping out within that system in the municipality in question, from the perspective of the participants. The subjects of the study were adult students attending the first part of primary education (first four years) at the Escola Municipal Antonio Marques, as well as those attending two classes that deal with students from many levels, located in a state school in that same municipality. The field work was developed in interdependent stages that included: the selection of the sample of the unity under study; the analysis of local context; the application of the questionnaire and the interviewing process to students and teachers; the formation of a group of study with the teachers that were the subjects of the research; participant observation in classes; and gathering and analysing of data. We conclude pointing out elements that should be borne in mind in order to rethink about the schooling process of those students in the municipality focused in the study. The need is emphasised for public policies to prioritise that segment of the population, which has been historically excluded from the education system due to its low quality.

Key words: schooling of adults; night classes; public policies.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga e analisa o processo de escolarização de pessoas jovens e adultas na rede municipal de educação de Carangola/MG, bem como, a compreensão de suas perspectivas quanto ao ensino a que estão submetidas. Resume-se dessa busca o objetivo de entender, a partir do ponto de vista dos estudantes e dos professores, o alto índice de evasão e repetência constante nessa modalidade de ensino no município em questão.

A investigação se desenvolveu com as turmas de educação de jovens e adultos (primeira etapa do Ensino Fundamental – 1º ao 4ºano) da Escola Municipal Antônio Marques e em suas duas turmas vinculadas e multisseriadas, localizadas em uma escola estadual do município.

Os processos de investigação se organizaram em etapas interdependentes: seleção de amostra da unidade escolar pesquisada; análise do contexto atual e análise do contexto local; aplicação de questionário e realização de entrevistas com os estudantes e professores; formação de um grupo de estudo com as professoras¹ envolvidas; observação participante nas salas de aula; sistematização e análise dos dados levantados.

Na seleção da amostra da unidade escolar pesquisada, consideramos a proporcionalidade de estudantes atendidos e de profissionais envolvidos, procurando traçar o perfil dos estudantes do regular noturno e a qualificação profissional das professoras dessa modalidade de ensino.

Os procedimentos metodológicos foram eleitos de acordo com os objetivos de cada uma das fases, constituindo-se uma forma multimetodológica de pesquisa, por assim dizer. Reportamos à Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) quando dizem:

¹ Utilizamos o termo no gênero feminino por se tratar exclusivamente de professoras.

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas. (p.163)

Utilizamos como um dos recursos metodológicos a observação participante, para apurar o conhecimento obtido da escola. Utilizamos também, como apoio, questionários e entrevistas compreensivas por reconhecer como Zago (2003), que “na entrevista compreensiva, o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre” (p.296). Acreditamos que esse tipo de entrevista fez da pesquisa de campo não uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização.

A análise do contexto nacional relativo à Educação de Jovens e Adultos – EJA, deu-se através de um estudo relativo à expansão do direito à educação às pessoas jovens e adultas no âmbito da constituição do sistema público de ensino brasileiro. Para a análise do contexto local, foram realizados levantamento e análise de dados estatísticos e documentos institucionais do período compreendido entre 1998 e 2004, bem como um estudo sobre a municipalização da educação no município de Carangola e sua influência no campo da EJA.

Esses estudos tiveram como pressuposto analisar a questão do direito à educação para essas pessoas e ao mesmo tempo, verificar, in loco, o processo da garantia desse direito estabelecido pela legislação vigente.

Para traçar o perfil dos estudantes, foi aplicado um questionário (Anexo 1) e realizadas entrevistas com os diversos sujeitos envolvidos: estudantes, professores e gestores da educação de jovens e adultos que participaram e participam dessa modalidade de ensino.

Organizamos, também, encontros com as professoras através de um grupo de estudo. Nesses encontros, discutíamos a questão histórica e atual da EJA; o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito da situação em que se encontram os jovens e adultos do município; o entendimento da prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula, para assim

podermos compreender e analisar o processo de escolarização a que estão submetidos nossos alunos e refletir sobre o grande percentual de evasão e repetência constituído nos últimos anos.

A sistematização da análise dos dados coletados deu-se pelo estudo comparativo das informações obtidas em campo com as informações nacionais, buscando-se entrecruzá-las e relacioná-las, a partir das categorias e subcategorias que as organizam, com o fim de compreender o processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores no município de Carangola e suas relações com as políticas públicas nacionais, no intuito de suscitar questões para o aprofundamento do estudo em situações semelhantes. Como nos afirma Alves-Mazzotti (2003):

[...]o grande desafio com que a pesquisa em educação se defronta hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microsociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou mesmo de hipóteses para outras situações semelhantes. (p. 38)

Dessa forma, a pesquisa tornou-se importante por vários motivos, entre eles: a possibilidade de repensar a prática que temos desenvolvido nos últimos anos na escolarização dos jovens e adultos e de compartilhar a análise dessa experiência local com a comunidade acadêmica interessada no assunto; além de apontar para a necessidade de inserção de medidas que venham contribuir para a valorização do corpo docente e discente aponta, também, para o respeito ao cumprimento dos direitos estabelecidos por lei aos jovens e adultos, no que diz respeito à educação.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO ÂMBITO DA CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DO ENSINO BRASILEIRO

Neste capítulo, pretende-se refletir e compreender o processo da expansão do direito à educação, buscando analisá-lo no âmbito da constituição do sistema público de ensino para assim compreendermos a complexidade que permeia as relações entre a política, a história e a ideologia dominantes de cada época no processo de escolarização e, conseqüentemente, na Educação de Jovens e Adultos.

Reconhecemos “direito” como uma garantia ao cidadão de que terá acesso a um bem necessário à sua sobrevivência e esse bem necessário será exigido e oferecido a ele, ao mesmo tempo, de acordo com as condições de vida que a sociedade em que ele vive pode ofertar. Outra concepção de “direito” pode ser a permissão de o cidadão realizar ações, amparadas pelas leis vigentes. Corroborando com essa análise afirma Teixeira (2002):

Os direitos são garantias dos cidadãos e criam obrigações para o Estado. Por exemplo, quando dizemos que a educação é um direito do cidadão, imediatamente surge a necessidade de que se defina a responsabilidade do Estado em oferecer educação a toda a população. (p.208)

Para irmos mais adiante na relação da definição do direito, é conveniente conceituar também o “direito público subjetivo” “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (Cury, 2000, p. 21).

Traçando um panorama do reconhecimento do direito à educação para todos, vimos que, ao menos no âmbito da legislação, houve crescente responsabilização dos setores públicos por oferecer condições de acesso e permanência para os jovens e adultos analfabetos ou poucos escolarizados.

Contudo, ao analisar o contexto da ampliação dos direitos formais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), observamos que uma massa considerável de excluídos do sistema de ensino acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade como

adolescentes ou adultos para sobreviver em uma sociedade na qual o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância. Assim, entendemos que o sistema de ensino público o qual se constituiu ao longo dos anos, não deu conta de atender toda a demanda de crianças e adolescentes no país e, hoje, temos uma grande dívida social. E essa dívida vem sendo enfrentada, ora com grandes campanhas de alfabetização de jovens e adultos, ora com medidas da sociedade civil, na tentativa de eliminar os altos índices de analfabetismo no País.

É importante ressaltar, portanto, que essas tentativas de escolarização para os jovens e adultos continuam nos dias atuais, mas a dificuldade de se ter um ensino com qualidade, ainda perdura. Oferecer a essas pessoas escolarização não significa que estamos proporcionando-lhes uma condição necessária para ingressarem no mundo do trabalho e, muito menos, atendendo o preceito de lhes formar para a cidadania. É possível perceber no Brasil que as “campanhas” hoje ainda funcionam por meio do apoio de “voluntários”, docentes que são mal remunerados e quase sempre sem formação adequada para a tarefa. Fato lamentável para os que apostaram na escola como uma instituição que deve ter um papel preponderante na socialização das novas gerações, o que acreditamos ainda ser.

Analisaremos, portanto, a constituição do sistema público de ensino a fim de compreendermos o processo de expansão do direito à educação de jovens e adultos. Começamos, pois, pelo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e em seguida pela expansão do direito à EJA.

1.1 Histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

Pode-se considerar o ano de 1549, com a chegada dos padres jesuítas, como o início do processo de escolarização no território brasileiro. Os jesuítas aqui aportaram com a intenção de salvar as almas para a Igreja e aumentar os domínios do reino português. De acordo com Azevedo (1976):

[...] Em dois séculos, ou precisamente, em 210 anos, que tanto se entendem desde a chegada dos primeiros jesuítas até a expulsão da Ordem pelo Marquês de Pombal, em 1759, foram eles quase os únicos educadores do Brasil. (p. 9-11)

Os colégios jesuítas seguiam o método e o programa de ensino determinado pelo *Ratio Studiorum* – um plano de estudo da Companhia de Jesus aprovado em 1599 e válido para todos os colégios da Ordem.

Os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que criou as “aulas régias” pelas quais o ensino era ministrado em escolas singulares autorizadas pelo Estado Português, cada escola era ocupada por um professor concursado. Havia escolas ou cadeiras régias de Latim, Grego, Matemática e Filosofia, todas separadas uma das outras em cidades ou vilas e sob a responsabilidade de diferentes professores.

Em 1827, surge a Lei de 15 de outubro, em seu artigo I, dizia que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.” Essa foi a primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil no período Imperial.

Após essa lei, outro importante marco no processo de escolarização no Brasil foi o Ato Adicional de 1834. No que se refere à educação, estabelecia que as Assembléias Provinciais teriam competência para atuar e estabelecer leis sobre o ensino elementar e secundário e que o Estado Imperial cuidaria do ensino superior. O problema que adveio dessa lei é que as províncias dispunham de poucos recursos para investir nas suas mais variadas necessidades. Dessa forma, a instrução primária não recebia o investimento necessário à sua expansão, enquanto se observa maior preocupação do Império em educar a elite nos colégios secundários e nos cursos superiores. Além disso, outra consequência do Ato foi a inexistência de um sistema único de instrução no país.

Uma característica que marcou a história da educação no Brasil, ao longo do século XIX, foi o seu caráter elitista e excludente. Elitista, porque estava voltada para a educação de camadas sociais mais altas. E excludente, porque excluía os escravos, grande parte dos pobres, negros ou brancos e as mulheres.

É sobretudo a partir de 1870, momento da propaganda e de expansão do ideário republicano, que irão surgir novas idéias no que se refere à educação. Segundo os republicanos, a educação do povo era necessária, porque sem ela não existiria nem ordem nem progresso. Ao relacionar a ordem e o progresso à escolarização da população, os republicanos

prometiam que, proclamada a República, a escola chegaria a todos. Mas isso não aconteceu. Proclamada a República, boa parte de nossa camada dirigente inventou maneiras de o novo regime conviver tranqüilamente com uma população composta por 85,21% de analfabetos, de acordo com o censo educacional da época. (Andrade, 2004, p. 34)

É interessante lembrar que até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência.

Em 1889, nasce a República que se desenvolve, em termos da educação escolarizada, com problemas muito parecidos com aqueles do período imperial: os ensinamentos primário e secundário continuavam entregues à responsabilidade de cada estado da Federação e o ensino superior à República.

Na virada do século XIX para o século XX, ao lado de uma intensa crítica aos poucos avanços políticos, sociais e econômicos, vai aparecer com ênfase, o discurso de que somente com a educação seria possível fazer o país avançar em direção ao desenvolvimento e à maior igualdade social. Momento esse caracterizado como um verdadeiro *entusiasmo pela educação*, acreditando-se que a mesma viria resolver todos os problemas político-sociais.

Esse entusiasmo vai coincidir com um movimento no mundo inteiro, propondo a renovação da educação escolar: *o movimento escolanovista*. Tal concepção propunha refundar a escola e as relações intra e extra-escolares. O educando deveria ser o centro das atenções escolares e que, se se queria bem ensinar, era preciso conhecer primeiro o educando.

Os escolanovistas defendiam que a escola deveria estar mais atenta às necessidades de sua época e dialogar com a cultura de seu tempo. Se a sociedade brasileira estava se modernizando e se urbanizando, era preciso que a escola também o fizesse. Outra defesa enfática desses intelectuais era a necessidade de se constituir, no país, um *sistema nacional de educação* com diretrizes nacionais.

Outro grupo que tinha interesse na educação era a Igreja Católica. Defendia que o Estado deveria manter uma rede de escolas públicas e gratuitas para a população. Mas defendia, por outro lado, que em tais escolas deveriam ser ensinados os preceitos cristãos sob o argumento de que a maioria da população era católica; defendia, ainda, que era da família o direito de escolher onde educar seus filhos: se na escola pública ou na escola particular.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, e com a aproximação das eleições para a Constituinte de 1934, os ânimos se acirraram e as divergências foram sendo cada vez mais demarcadas, entre o grupo de católicos, ligados à educação privada e o grupo liderado pelos Pioneiros da Educação Nova, que reunia um conjunto de intelectuais de formação e ocupação bastante diversificada, ligados à defesa da escola pública.

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, com o Brasil em pleno estado de direito ou sob a égide de um regime autoritário como o Estado Novo (1937-1945), esses grupos disputavam a direção da política educacional. No entanto, as reformas da educação, com poucas exceções, tenderão a atender os defensores das escolas privadas.

Até a década de 1940, o problema da educação de adultos era tratado juntamente com o da difusão do ensino elementar. Somente em meados dessa década, devido aos altos índices de analfabetismo no País e o desejo de ampliar as bases eleitorais a curto prazo, através de campanhas de alfabetização de adultos, essa modalidade de ensino começa a ganhar relevância.

Torna-se importante reportarmos à Beisiegel (1974), quando relata a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na estimulação de realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos no período posterior à Segunda Guerra Mundial:

Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos após-guerra, os imperativos então prevalentes, de paz e justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões “atrasadas” e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas. Essa “educação fundamental”, voltada a constituir-se em um fundo comum integrador de toda a humanidade, por isso mesmo implicava

conteúdos amplos e flexíveis, de realização variável segundo as características peculiares dos diferentes agrupamentos. (p. 81)

A problemática do analfabetismo nesse período pós-guerra refletiu-se em ações e interesse da UNESCO pela educação de adolescentes e adultos analfabetos, uma vez que esse contingente aumentava com o passar dos anos.

Da insistência inicial em torno da necessidade de implantação da “educação fundamental” para todos, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, os interesses da organização se deslocam, rapidamente, para a educação de adultos analfabetos (...) O analfabetismo entre as populações adultas, um fenômeno que inicialmente se entendia como expressão de uma situação de atraso educacional, passa, cada vez mais, a apresentar-se como uma deficiência a ser eliminada. (p. 82)

Havia, nesse período, uma idéia bastante comum que era educar as pessoas para o progresso do país, para que assim as mesmas pudessem ser integradas em um processo de Brasil moderno. É a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP – 1946) que os adolescentes e adultos analfabetos aparecem como objeto de política pública do Estado brasileiro, pela primeira vez, com a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* do Ministério da Educação e Saúde. Essa Campanha surgiu como resultado de uma série de iniciativas, que incluíam, entre outras, a criação Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais - INEP em 1937, e o recenseamento geral de 1940 que apresentava uma taxa de 55% de analfabetos na população de 18 anos ou mais, o que reforçou bastante a luta dos educadores em favor da melhoria da educação nacional.

Em 1945, o fim do Estado Novo deu ensejo à elaboração de uma nova constituição para o país, a Constituição de 1946, que determinava a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação e de um Plano Nacional de Educação. E em 1948, deu entrada na Câmara dos Deputados um projeto de lei a respeito das diretrizes e bases, a qual só foi promulgada em 1961: Lei n.º 4.024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, em 1962 tivemos o primeiro Plano Nacional de Educação.

O longo tempo de tramitação do projeto no Congresso Nacional demonstra, a importância do assunto e a grande quantidade de interesses que ele mobilizou. Como foi dito, desde o início dos anos 1930 diferentes grupos disputavam a direção da política educacional brasileira. Mais uma vez, o que estava em jogo era a constituição ou não de um sistema público, laico, gratuito e obrigatório para o conjunto da população brasileira.

A Lei n.º 4.024/61 foi uma clara vitória dos setores defensores dos interesses privados na educação brasileira. Ela garantia a gratuidade apenas do ensino primário, mas não a obrigatoriedade e, muito menos, a organização de um sistema de ensino mais democrático e igualitário para todos. Nessa lei, ficava estabelecido também que poderiam ser formadas classes de aceleração de aprendizagem, ou seja, os cursos supletivos para os que não entrassem na escola com idade própria e até mesmo certificar os maiores de 16 anos do curso ginásial (5ª a 8ª séries atual), e aos maiores de 19 anos o curso colegial (atual ensino médio), se prestassem no decorrer dos estudos supletivos, os exames de madureza.

Cabe acentuar que os anos 1950 foram marcados não apenas pelas discussões acerca da LDB, mas também pelas grandes *campanhas nacionais de educação de adolescentes e adultos*, as quais mobilizaram um contingente expressivo de pessoas, professores e alunos, animados pela possibilidade do aprendizado da leitura, da escrita, do cálculo e dos demais conhecimentos escolares básicos. Foram instituídas as *missões rurais* que atuavam por prazo limitado nas localidades, em articulação com autoridades locais, igrejas, associações, escolas e outros serviços sociais eventualmente existentes. Essa experiência foi consolidada em 1952, com a instituição da *Campanha Nacional de Educação Rural*. Foi no final dessa década (1958) que o MEC instituiu a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo*. E mais uma vez, percebemos a incorporação de medidas quantitativas para a alfabetização de adolescentes e adultos, fortalecendo os pressupostos de uma alfabetização realizada em um curto espaço de tempo.

Os anos 1960 começam marcados por grandes mobilizações e discussões no âmbito da educação e cultura: educação como direito de todos; necessidade de melhor preparação técnica e profissional (mercado de trabalho urbano-industrial); construção de novas escolas, etc. Beisiegel (2003) afirma que,

Os movimentos de educação popular foram envolvidos pelas lutas políticas do período. Foi criado, logo após a posse de Miguel Arraes na prefeitura municipal de Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP). Em 1961, na gestão do prefeito Djalma Maranhão, foi iniciada a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, no município de Natal. Ainda em 1961, no âmbito de um convênio celebrado pelo governo da União e a CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil), instituiu-se o Movimento de Educação de Base (MEB). Um pouco depois, já utilizando do método de “Paulo Freire de Alfabetização”, foram iniciados os movimentos de educação popular dos governos do Rio Grande do Norte e da Paraíba. (p. 22-23)

O Sistema Paulo Freire de Alfabetização foi uma das mais expressivas dentre as numerosas manifestações da notável criatividade que caracterizou esse período. É possível perceber que nos meses iniciais de 1964, praticamente todos os movimentos de educação popular já haviam adotado as orientações e os procedimentos então recomendados por Paulo Freire.

Contudo, os movimentos em defesa da escola pública e de ampliação das oportunidades educacionais, bem como outros movimentos sociais, como o de luta pela terra e de mobilização política de amplos setores sociais, foram sucumbidos pelo golpe militar de 1964. No âmbito educacional, passou a desenvolver-se uma política que tinha como meta produzir recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico.

No que diz respeito à educação de adultos, após intensa atuação da Cruzada ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã, caracterizada como afirma Beisiegel (2003, p. 23) “um movimento de educação popular de caráter marcadamente conservador”, sobretudo no Nordeste, foi constituído em 1968 e efetivamente desenvolvido em 1970 o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), que buscava despolitizar o ato de alfabetizar e granjear o apoio da população à proposta do governo autoritário.

Percebe-se no entanto, que essa proposta do governo não era a de formar cidadãos/trabalhadores conscientes de seus direitos e deveres, mas trabalhadores que se submetessem às condições que lhes eram impostas pelos patrões. Essa mesma perspectiva reflete no que se refere à terminalidade do 2º grau. Acreditava, o governo que, se os alunos recebessem da escola uma profissão, não desenvolveriam pretensões de continuidade de escolarização, ou seja, de acesso ao ensino superior. Com isso, além de formar quadros para a

indústria, pretendia diminuir a demanda crescente pela expansão do sistema universitário, a qual vinha aumentando desde meados dos anos 1950.

A Lei n.º 5.692/71, aprovada durante o regime militar, continha um capítulo próprio para o Ensino Supletivo. Pela primeira vez, a educação de adultos adquiriu estatuto próprio, diferenciando-se do Ensino Regular. Essa mesma lei, porém, tendo ampliado o acesso ao ensino regular àqueles entre 7 e 14 anos de idade, provocou um movimento de “expulsão” dos maiores de 14 anos para as classes do Ensino Supletivo, recém criado.

Apesar da força do regime militar e do combate ferrenho a que se submeteram os movimentos sociais, esses não se desarticularam completamente e, de forma organizada ou não, passaram a representar uma resistência às políticas autoritárias. No final dos anos 1970, explicitou-se a crise do regime e observou-se a emergência de grande número de movimentos sociais – sindicais, de luta pela anistia, de mulheres, de luta por educação, de bairro etc. – que há muito vinham se organizando. Tais movimentos se propõem a reinventar a democracia em todos os setores da vida nacional e a educação não ficava de fora.

No final dos anos 1970 e no início dos anos 1980, ao mesmo tempo que se lutava pela construção de novas escolas e pela ampliação de vagas nas escolas para crianças e adolescentes das camadas populares, lutava-se, também, pela qualidade da educação, pela dignidade da profissão docente e pela efetiva democratização da educação. A palavra de ordem era *cidadania*, entendida como um direito, um dever, uma prática e um valor que deveriam ser ensinados e cultivados na escola.

Reformar a escola significava, nos anos 1980, construir uma escola mais participativa; que não discriminasse os negros, as mulheres, os jovens e os adultos das camadas pobres. Uma escola que transmitisse conhecimentos e práticas sociais de interesse da maioria da população; que valorizasse os professores e demais profissionais da educação.

Nessa década, o MOBRAL, visto pela coletividade como componente indissociável do Estado autoritário, não tinha condições políticas de continuar, após a redemocratização do País. Logo no início do Governo de José Sarney (1985) foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). Era atribuído a essa Fundação

fomentar programas destinados aos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, em colaboração com os municípios e os estados.

No começo do governo Collor, essa fundação foi extinta e em resposta às orientações emanadas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi lançado o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC). Uma proposta ambiciosa de mobilização nacional, mas que não conseguiu ser implantada pela crise instaurada no governo, pelo *impeachment* do Presidente da República. A mudança do governo federal imprimiu novos rumos à política da União para a educação de jovens e adultos (Beisiegel, 1997).

A partir de então, o MEC formalizou a intenção de não mais concentrar recursos na EJA e sim na educação das crianças, pois, acreditava-se que, dessa forma, estaria atuando no sentido de estancar a geração de novos analfabetos. Em decorrência, houve um período de “estagnação” de políticas da União para a EJA. A União só voltou a atuar na EJA a partir de 1997, com o início de atividades do *Programa de Alfabetização Solidária*, coordenado por uma organização não- governamental que recebia financiamento do Ministério da Educação e também contava com a parceria da sociedade, atendendo prioritariamente os municípios com maiores taxas de analfabetismo do Nordeste e do Norte do País.

Como vemos, não se pode dizer que nada aconteceu em prol de uma educação mais democrática no País, mas podemos afirmar que, ainda hoje, temos um grande número de pessoas à margem do sistema educacional, que mesmo tendo ampliado a oferta de vagas nas escolas não consegue manter os que nela entram por um período básico de escolarização e que ainda permanece com uma precariedade na questão da qualidade do ensino que é oferecido.

1.2 A expansão do direito à educação

É possível perceber que o confronto iniciado nos anos de 1930 no Brasil, entre os defensores da escola pública *versus* os defensores da escola privada, ganha força entre os Constituintes de 1987/1988 e mais uma vez, a escola privada sai ganhando ou, pelo menos,

empatando com a pública. Vejamos alguns pontos definidos pela Constituição de 1988, de acordo com Pinheiro (2001),

- os defensores da escola pública garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis de ensino, o que representou o seu maior ganho, inscrito pela primeira vez numa Constituição Brasileira;
- outro ganho foi a reconquista da destinação de recursos orçamentários para a educação;
- a universidade recebeu também, pela primeira vez, tratamento específico: autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e o estabelecimento dos princípios da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa, extensão e a garantia de um padrão de qualidade;
- no setor privado: a Constituição abriu novos mecanismos de transferência de recursos públicos para a escola particular;
- doação de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na escola particular – quando houver falta de vaga e cursos regulares na rede pública na localidade da residência do educando;
- na definição sobre o salário educação, quando estabelece que será aplicado no ensino público fundamental, mas que as empresas poderão deduzir dessa contribuição a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes;
- e, finalmente, cria-se também um parágrafo sobre a destinação dos recursos públicos, estabelecendo que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público, pelo qual as universidades privadas continuarão recebendo recursos públicos.

Como podemos observar, a Constituição de 1988 é constituída de avanços e retrocessos e, como afirma Pinheiro (2001),

[...] com todas as contradições é ainda a Constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais, apesar da defasagem observada pelo Senador Afonso Arinos entre os avanços nos direitos civis e político e a ausência de garantia nos direitos sociais. (p. 284)

Para comprovarmos essas afirmativas, vejamos, no quadro a seguir, a questão da expansão do direito e da obrigatoriedade da educação nas constituições brasileiras:

Ano	Direito à educação	Obrigatoriedade
1824		
1891		
1934	Educação, direito de todos e dever da família e dos poderes públicos	Ensino Primário obrigatório
1937	Primeiro dever e direito natural dos pais, cabendo ao Estado o dever de contribuir, direta ou indiretamente.	Ensino Primário obrigatório
1946	Educação, direito de todos, sendo dada no lar e na escola	Ensino Primário obrigatório
1967	Educação direito de todos e dada no lar e na escola	Ensino Primário obrigatório para todos (7 aos 14 anos)
Emenda Constitucional N.º 01/1969	Educação direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola	Ensino Primário obrigatório para todos (7 aos 14 anos)
1988	Educação direito público subjetivo de todos e dever do Estado e da família.	Ensino Fundamental obrigatório para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso.
Emenda Constitucional N.º 14/1996		Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso.

Fonte: Oliveira (1997)²

Com a Emenda Constitucional 14, desaparece o caráter de obrigatoriedade de Ensino Fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, presente na versão

² A autora compõe o quadro comparativo da educação nas constituições brasileiras até a Constituição de 1946, enfocando não só as questões do direito e obrigatoriedade como também: gratuidade do ensino, liberdade de ensino, ensino religioso, recursos da receita para a educação e apoio financeiro. A partir da Constituição de 1967, completamos essas informações.

original da Constituição de 1988. Horta (1998) diz que “pela nova redação, o Estado deve apenas assegurar para eles a oferta gratuita desse nível de ensino. Isso significa que essa modalidade de ensino perde a conotação de direito público subjetivo”. (p. 28)

É importante enfatizar que essa afirmação de Horta foi contestada no Relatório síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2004) que diz “...a Emenda Constitucional 14 desobrigou as pessoas jovens e adultas da frequência à escola, mas não suprimiu o direito público subjetivo ao ensino fundamental gratuito”. (p. 99)

Assim, chegamos ao século XXI e ainda é possível a comprovação da grande dívida social acumulada resultante do modelo de desenvolvimento econômico do país, que mantém parcela significativa da população distante do usufruto dos bens sociais que possibilitam uma qualidade digna de vida.

A preocupação com essa dívida, teoricamente, já se faz presente desde há muito, como já dissemos e a Constituição Federal de 1988, no seu art. 208, garante a educação a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária. Essa garantia representa uma conquista em relação à Carta anterior, uma vez que estabelece como dever do Estado o atendimento à população jovem e adulta excluída do direito fundamental à educação. A Lei n.º 9.394/96 confirmou essa conquista ao estabelecer, no art. 37, os deveres do Estado e estender o direito à educação a todos, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Contraditoriamente a essas conquistas, a Lei n.º 9.424/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, vetou a contagem das matrículas daqueles que freqüentam os cursos supletivos nos sistemas públicos estaduais e municipais, para efeito de transferência de recursos financeiros desse Fundo, ou seja, impediu que as matrículas registradas no ensino supletivo presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeitos de cálculo dos repasses financeiros. Por sua vez, a LDB transferiu a obrigação da EJA para os estados e municípios, sobrecarregando esses últimos no tocante ao atendimento do preceito constitucional referido. No entanto, concretamente, através do FUNDEF, dificultou-se que os municípios mantivessem classes

para jovens e adultos. Desse modo, o FUNDEF vem representando um indicador de exclusão de jovens e adultos do direito à educação.

Como se pode observar em Soares (1999), “de um lado, tem-se a garantia constitucional de um direito; de outro, o não cumprimento, por parte do Estado, desse mesmo direito. É um movimento contraditório de inclusão/exclusão”. (p.29)

Os anos de 1990 são marcados, também, pelos debates internacionais que tiveram como intuito impulsionar diversas iniciativas ligadas à educação, como a Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos - de Jomtien, na Tailândia em 1990, seguido da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em Hamburgo em 1997. Após essa conferência, os autores envolvidos em suas etapas preparatórias propuseram um prosseguimento dos encontros no âmbito estadual. O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a ser criado, em 1996, por iniciativa de então funcionários do MEC. Atualmente existem dezesseis fóruns estaduais e dois regionais. (Soares, 2002)

Os fóruns constituem-se em espaços nos quais professores das redes públicas e privadas, educadores de universidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais etc. discutem e propõem alternativas para a constituição de políticas públicas destinadas a EJA, além de contribuir para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras relacionadas à educação vivenciadas ao longo dos anos. Paiva (2004) amplia essa reflexão:

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

Os Fóruns são espaços nos quais há maior liberdade para as discussões em torno do respeito, acima de tudo, ao patrimônio público.

E nesses fóruns surgiram iniciativas que serviram de suporte para uma reflexão sobre a EJA e a tomada de medidas no âmbito da legislação, inserindo-a em um contexto mais amplo no qual a questão do direito fosse fortalecido. Dessas iniciativas nasce o Parecer CNE n.º 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos explicitando três funções para a EJA: a reparadora, que devolve a escolarização não conseguida quando criança; a equalizadora, que trata politicamente a necessidade da oferta maior para quem é menos escolarizado e a qualificadora, entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprendizado para toda a vida num processo contínuo de escolarização.

A dificuldade encontrada pelo relator, Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer CNE n.º 11/2000, está direcionada à falta de recursos financeiros para o atendimento em relação ao direito à educação dos jovens e adultos. De acordo com Soares (2002):

A não-inclusão da EJA no FUNDEF e os vetos presidenciais aos artigos do Plano Nacional de Educação que previam recursos para ampliar o atendimento visando atender às metas do PNE, comprometem o financiamento da EJA. O Documento das Diretrizes Curriculares indica a necessidade de se estabelecerem as fontes para esse financiamento. Faz referência à ausência das matrículas de EJA no FUNDEF e pára por aí. (p. 20-21)

Percebemos então, que o impasse para se efetivar o direito à educação aos jovens e adultos permanece, uma vez que não estão garantidas as condições para tais.

Esse movimento de ir e vir do direito à educação para os jovens e adultos analfabetos nos deixa a certeza de que é necessária a continuidade da ação indutora da União na educação básica dessas pessoas. O governo federal não pode abdicar de suas responsabilidades na educação de jovens e adultos analfabetos e/ou pouco escolarizados. A União deve criar as condições necessárias para que os estados e municípios, principalmente estes, realizem projetos inovadores que garantam à demanda uma escolarização mais eficaz, com caráter de qualidade, o que ainda está por vir em muitos estados do País.

Atualmente a discussão em torno do atendimento aos jovens e adultos analfabetos voltou, mas ainda é cedo para uma análise. Na gestão do Ministro Cristovam Buarque criou-se

o *Programa Brasil Alfabetizado* e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo que, mesmo parecendo ser de caráter emergencial devido às altas taxas de analfabetismo no País, nos remetem a tempos passados, nos quais a educação para os jovens e adultos era vista como uma doença a ser erradicada. Ao que parece, a questão de uma educação escolar e permanente que seja inclusiva para essa gama da população continua sendo objeto de desejo de muitos educadores. Fávero (2004) nos apresenta essa premissa:

Não há como não reafirmar a mais importante lição de praticamente cinqüenta anos de experiências: campanhas de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas nas sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? (...) Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido. (FÁVERO in OLIVEIRA, I. B. de e PAIVA, J., p.26-27)

Não se esperam dos órgãos públicos mais campanhas de massa para a alfabetização de jovens e adultos. Esperam-se medidas, condições para que a alfabetização dessas pessoas adquira outra qualidade, na qual a apropriação da leitura se vincule a uma nova condição humana, e à capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar. Corroborando com essa análise, Arroyo (2001) afirma:

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino. As riquíssimas experiências de Educação de jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação. (p. 20)

Por sua vez, Beisiegel (2003), referindo-se ao Programa Brasil Alfabetizado, nos afirma que:

[...] a mera alfabetização já não é aceitável. Enquanto um novo projeto mais satisfatório de futuro não puder ser construído a partir dos escombros produzidos pelas exigências do processo de inserção do País na economia mundializada, é preciso assegurar, pelo menos, uma educação que realmente ajude os educandos na plena afirmação dos direitos da cidadania. (p.41)

Assim, corroborando com os educadores acima, acreditamos ser este o principal desafio à política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos ou pouco escolarizados hoje: realizar a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo que auxilie os educandos na plena afirmação e garantia do direito público da cidadania.

2. O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM CARANGOLA/MG E SUA INFLUÊNCIA NO CAMPO DA EJA

O pressuposto do qual parte a abordagem deste capítulo é, considerando que o processo de municipalização da educação no Estado de Minas Gerais foi inevitável, indaga-se quais as vantagens e as desvantagens para o município de Carangola e que efeitos a municipalização da educação gerou para o ensino e a valorização do magistério, uma vez que esse processo se deu concomitantemente com o da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei 9.424/1996), o qual previa uma política promotora de equidade, atribuindo isso a seu mecanismo redistributivo.

É sabido que houve, no ano de 1997, uma imensa pressão para que os prefeitos de vários municípios ampliassem sua própria rede de ensino, fosse criando novas escolas municipais, fosse assumindo os encargos de escolas estaduais existentes. É sabido também que o FUNDEF financia apenas os alunos do Ensino Fundamental regular. Os alunos de Educação Infantil ou da EJA, apesar de matriculados no Ensino Fundamental, não fazem jus a qualquer parcela. Também os alunos de ensino médio não são computados nesse cálculo.

Uma das questões que preocupou os educadores na época foi, para que os municípios fizessem jus aos recursos do FUNDEF, teriam que implantar um Plano de Carreira e um Conselho de Acompanhamento do Fundo, o que sabemos ser complexo e que não se faz “com um passe de mágica”. Outra preocupação foi com o número de alunos nas salas de aulas. Havia e há uma reivindicação histórica do magistério no que se refere à redução do número de alunos em sala, como critério de qualidade do ensino. No entanto, como o número de alunos passa a determinar o valor dos recursos a serem recebidos através do FUNDEF, houve grande receio dos professores de que a expansão do número de alunos não fosse acompanhada da expansão do corpo docente, em igual proporção.

No que se refere ao antigo Curso de Suplência de 1ª a 4ª séries, esse passou a ser da incumbência do município, e a idéia de uma modalidade de ensino com características próprias, foi “por água abaixo”, pois sendo cortadas as matrículas dos jovens e adultos do

percentual do FUNDEF, o município de Carangola criou o ensino regular noturno. Seu currículo e programa passaram a ser o mesmo do ensino regular diurno, com as mesmas perspectivas, ou seja, não foi sequer idealizada uma nova proposta político-pedagógica para esse segmento de ensino. Não houve preocupação em adequar o currículo às necessidades dos estudantes do regular noturno. A única adequação proposta foi a da flexibilidade no cumprimento do horário. Os estudantes chegam e saem da escola no horário que for mais conveniente para os mesmos.

A dificuldade dos municípios em gerir essa modalidade de ensino é visível no Estado de Minas Gerais. Nas cidades circunvizinhas³ a Carangola, pode-se afirmar que praticamente não existe atendimento à modalidade EJA. Em geral, existem os cursos do Ensino Supletivo (1ª a 4ª séries); e quando a encontramos, a maioria dos cursos é realizado sob a forma de Ensino Regular Noturno, pois assim suas matrículas podem ser contadas como parte do Ensino Fundamental e portanto, inclusas nas verbas do FUNDEF. Dessa forma, buscamos compreender como se caracterizou o regular noturno no município e analisar as dificuldades apresentadas em sua implementação.

Essas são algumas das questões que pretendemos abordar neste capítulo, segundo duas categorias de análise: o processo de municipalização da educação em Carangola e a implementação do FUNDEF na rede municipal do ensino.

2.1 O processo de municipalização da educação em Carangola/MG

O processo de municipalização das escolas de 1ª a 4ª séries em Carangola/MG iniciou-se em 10/12/1997 pelo Decreto Legislativo N.º 01/97 da Câmara Municipal de Carangola, que explicitava quais escolas estaduais seriam municipalizadas. Estabelecia o decreto que seriam municipalizadas as escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries localizadas na área rural

³ Caiana, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro, Pedra Dourada, São Francisco do Glória (veja Mapas em anexo). Dessas cidades apenas a rede municipal de Pedra Dourada possui alunos matriculados no Supletivo Presencial – Fundamental. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Resultados Finais do Censo Escolar de 2004.

do município e também as turmas de 1ª séries localizadas na sede do município. Esse processo iniciou-se gradativamente.

A partir de 1998, 15 escolas localizadas na área rural de Carangola foram municipalizadas juntamente com as 14 turmas de 1ª séries localizadas nas escolas estaduais da sede do município, envolvendo um total de 1.393 alunos, sendo 390 nas 1ª séries das escolas da sede do município e 1.003 de 1ª à 4ª séries, na área rural. Nas turmas de 1ª séries do Ensino Fundamental municipalizadas, participaram 14 professores da rede municipal que foram distribuídos nas seis escolas estaduais nos turnos matutino e vespertino. É importante afirmar que, com a municipalização dessas turmas, o Curso Regular de Suplência de 1ª a 4ª séries de cinco dessas escolas estaduais foi municipalizado também.

Acreditamos que a dificuldade enfrentada atualmente na rede municipal está relacionada ao modo como foi realizada a municipalização. Houve, no decorrer dos anos, uma redução do número de escolas e conseqüentemente, de alunos na área rural, acarretando a paralisação⁴ e até mesmo o fechamento de algumas delas. Questiona-se: se no município havia escolas estaduais com números consideráveis de alunos na sede da cidade, por que então municipalizar as escolas com pequeno número de alunos? As respostas variam, mas uma é mais contundente: “Não seria viável, por questões políticas”. Observamos que ao municipalizar as escolas estaduais da sede do município vários professores ficariam em adjunção⁵ ou seriam remanejados para outras escolas estaduais causando grandes transtornos. Como as escolas da área rural tinham menos alunos e conseqüentemente menos funcionários, seria mais fácil fazer os ajustes necessários.

No ano de 1997, quase a totalidade das escolas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, do município, fazia parte da rede estadual, ou seja, em um total de 22 escolas, 72% eram estaduais e apenas 6, isto é 19,6%, eram municipais, sendo essas localizadas, em sua maioria, na área rural e nos distritos pertencentes a Carangola.

⁴ Dizem-se *paralisadas* as escolas que ficam por um período de dois anos sem funcionar, as quais após esse período, consideram-se *fechadas*.

⁵ Termo utilizado pelas Superintendências de Ensino de Minas Gerais para designar os professores que ficaram à disposição dos municípios no período da municipalização.

No ano de 1999, pelo Ofício n.º 453/98, o Prefeito de Carangola solicitou ao Secretário de Estado da Educação, Sr. João Batista dos Mares Guia, a transferência da Escola Estadual Antônio Marques, para a Rede Municipal de Educação de Carangola, objetivando centralizar as turmas municipalizadas para melhor acompanhamento das mesmas. Como dissemos, a municipalização das escolas estaduais da sede do município deu-se de forma gradativa sendo primeiramente municipalizadas as 1ª séries, o que no decorrer do ano de 1998 trouxe dificuldades para o município, no sentido de o mesmo dar um atendimento de qualidade e até mesmo acompanhar de perto essas turmas, uma vez que se localizavam nos diversos bairros da cidade. Quanto às adjunções, essas ocorreram de forma bastante abrupta para os professores, pois não tiveram oportunidade de nem mesmo escolher para qual escola iriam. Em conseqüência, o relacionamento dos professores do estado com os do município e vice-versa, nas escolas, foi extremamente difícil. Houve escola em que havia duas serventes: uma para atender aos alunos do município e outra para os alunos do estado, com horário do recreio diferente para as duas redes. A divisão era bem demarcada. Isso deixou claro que o acordo estabelecido para a municipalização foi apenas entre o prefeito e o secretário de estado da educação. Os interessados foram apenas informados do processo. As questões relativas ao benefício e ao relacionamento da população envolvida não foram consideradas.

Conta um dos professores entrevistados⁶ que professores da rede estadual acusavam os alunos do município da deterioração dos móveis de determinada escola – “Os meninos do município estão acabando com nossa escola”- , parecendo que os alunos do município não faziam parte daquela escola, eram os “intrusos”, aqueles que causavam todos os danos materiais e/ou morais na escola. Acredita-se que esse fator pode ser explicado pela angústia dos professores com relação ao futuro; correr o risco de perder o emprego foi uma constante nesse período.

Com toda essa problemática, alegando o crescimento da rede, o município decidiu por substituir as 13 turmas de 1ª série distribuídas na rede estadual urbana pela Escola Estadual Antônio Marques e uma extensão de 5ª a 8ª séries em uma escola estadual da área rural, perfazendo o mesmo total de alunos que o das 1ª séries municipalizadas. Esse arranjo permanece até a presente data.

⁶ Entrevista realizada em janeiro de 2005 com professor da rede estadual de educação.

É certo que também houve, nesse período de transição, muitos fatores que fizeram com que houvesse outros transtornos e certamente mudanças significativas para ambas as redes de ensino. Acreditamos que os mais contundentes foram os relacionados aos profissionais (professores e ajudantes de serviço gerais) efetivos do estado; por terem ficado em adjunção nas escolas e turmas municipalizadas, recorriam a 5ª Superintendência Regional de Ensino – 5ª SRE para lutar por seus direitos que ficaram ameaçados. Houve também a necessidade de se fazer o 3º concurso público municipal e posteriormente a chamada para a efetivação dos professores e ajudantes de serviços gerais que ocupariam as novas vagas nas escolas. Isso foi importante, pois, acabariam assim as contratações aleatórias; pelo menos era o que se acreditava. Esse concurso se realizou no início do ano 2000 e os concursados foram chamados a partir de agosto do referido ano. Além dos fatores relacionados acima, o município recebeu do estado escolas com uma estrutura bem deficiente, necessitando de investimentos; estava porém com seus cofres vazios. Eram necessárias reformas na estrutura física e no mobiliário de algumas escolas e faltavam equipamentos, principalmente, nas escolas da área rural. Não é preciso muito esforço para saber que essas são as que mais sofrem com o descaso dos gestores públicos. Talvez o estado tenha procurado se livrar o mais depressa possível desses problemas. Outro fator que merece atenção foi a implantação concomitantemente do ciclo básico de alfabetização na rede municipal, que não se fez sem problemas. Como em todo o Estado de Minas Gerais, foi possível constatar a extensão das dificuldades encontradas. Buscamos em Cunha (1995), quando analisa a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado de Minas Gerais, as seguintes constatações:

Em primeiro lugar, a difusão das novas concepções foi feita com muita lentidão, apesar da distribuição de material informativo de caráter pedagógico e legal. Em consequência, a implantação do ciclo básico ocorreu sem que houvesse conhecimento suficiente por parte da direção das escolas e, principalmente, dos professores. Assim o ciclo básico de alfabetização pareceu aos docentes como algo imposto, como mais uma norma a ser cumprida, como algo colocado “de cima para baixo”. (p.175)

No município de Carangola foi exatamente dessa forma que ocorreu a implantação do CBA, juntamente com o processo de municipalização da educação, ou seja, tudo muito confuso e problemático para os professores e demais funcionários das escolas.

Caso que merece estudo e detalhamento é o das 15 escolas municipalizadas da área rural uma voltou para a rede estadual por pressão da comunidade local e quatro foram paralisadas e ou fechadas por falta de alunos, ou número bastante reduzido destes. É importante explicar no entanto que os alunos de tais escolas foram trazidos para as escolas com números maiores de alunos da rede municipal de ensino, pelo processo que identificamos como “adequação custo-benefício”. Nesse processo, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza veículo para o transporte das crianças. Isso gera alguns transtornos para as famílias: as crianças têm que acordar mais cedo porque as distâncias são maiores até as respectivas escolas e, no período de chuvas, ficam sem estudar por uma ou mais semanas devido às estradas serem de terra. Em contrapartida, esse processo reduz gastos para a Prefeitura Municipal, uma vez que diminui números de professores e serventes escolares.

Compreendemos a paralisação e/ou fechamento das escolas pela falta de acompanhamento dos gestores da educação municipal e também pelo fato de que nesses locais é preciso um trabalho de campo bem definido. Os professores precisam estar atentos à comunidade para fazer uma espécie de recenseamento dos alunos e colaborar com o município no cadastro dos mesmos. O que nos foi informado é que alguns dos professores dessas escolas não tinham o compromisso sequer de cumprir o horário estabelecido. Acreditamos ser do conhecimento de todos que os professores têm como incumbência fazer um intercâmbio com as famílias e a comunidade como está prescrito nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9394/96: Art. 13, Inciso VI): “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Outro fator importante para a análise é que há transporte escolar nessas localidades, buscando alunos para outras escolas localizadas na sede do município (algumas até estaduais) e mesmo nas proximidades, por uma série de razões, consideradas “melhores” na opinião dos pais.

A respeito de colaboração com as escolas e de gestão participativa, acreditamos ser importante destacar uma experiência significativa na rede municipal de ensino que se realizou na Comunidade da Conceição, área rural de Carangola, a partir do ano de 1998.

No início da municipalização do ensino, a Comunidade da Conceição tinha três escolas que funcionavam de 1ª a 4ª séries. Escolas com estrutura física bastante ruim, pequenas, sem

equipamentos adequados como: computadores, impressoras, televisores, vídeo, aparelho de som, etc. Porém, com um grande número de alunos. A professora Ana Célia, da rede municipal de ensino, foi trabalhar nessa Comunidade e conta que ficou encantada com as crianças e suas famílias. As crianças por serem ativas/espertas demais e a comunidade por estar atenta aos chamados da escola.

Em agosto do mesmo ano, a professora aplicou um teste nos moldes de uma escola particular, considerada de excelente qualidade no município. Para comprovação da mesma, 80% da turma (4ª série), conseguiram ter um aproveitamento excelente no teste e ela perguntou às crianças quem iria continuar os estudos. Apenas uma disse que talvez sim. Para prosseguir os estudos teriam que ir para as escolas da sede do município e isso desanimava as crianças e familiares, devido à distância. A partir de então, a professora começou a mobilizar a Comunidade para que compreendesse o valor da educação, convidando-a para participar da vida escolar de seus filhos. A Comunidade atendeu ao chamado da escola e começou a cobrar da Secretaria Municipal de Educação medidas para melhoria nas escolas e, conseqüentemente, da própria comunidade. “A escola passou a ser um instrumento de luta e força para o povo da Conceição”, diz Ana Célia.

O movimento foi tão grande que, em 1999, a professora foi convidada a coordenar as três escolas. Ela trabalhou como coordenadora durante duas gestões (sete anos) e conseguiu, com a ajuda dos professores e muita colaboração da comunidade, ampliar todas as três escolas; comprar os equipamentos que faltavam e ampliar o atendimento escolar até o Ensino Médio. Uma história belíssima que nos mostra o quanto é importante uma parceria da escola com a comunidade e o que é possível fazer quando se dispõe a fazer e que uma educação de qualidade pode ser efetivada no meio rural. Claro que nada foi feito com facilidade, como nos afirma Ana Célia:

A terra traz um retorno bem mais rápido que a escola. Nós competíamos com o trabalho das crianças junto às suas famílias. Sendo assim, convencer os pais do valor do conhecimento, da cultura, para que as crianças melhorassem suas condições de vida, foi muito difícil. (Entrevista realizada em fevereiro de 2005)

Atualmente, 16 crianças da primeira turma que completou a 8ª série estão estudando na Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba/MG. Isso devido a uma parceria entre as escolas da Comunidade da Conceição e essa Escola, por intermédio da professora Ana Célia. Essas crianças, hoje adolescentes, estão ampliando seus horizontes e recebendo propostas para trabalharem no Estado do Paraná.

Podemos perceber mediante essa experiência, que é possível constituir, dentro das redes de ensino, um processo de democratização das gestões e ainda, que é de suma importância a participação ativa da comunidade, sem ela todo o processo fica a desejar. Assim, entendemos como a professora Ana Célia que, “a parceria entre coordenador, professores e comunidade é a chave para o sucesso da escola”. Essa experiência aponta para um movimento de maior democratização do ensino em toda a rede municipal; vemos que ainda precisamos de algumas mudanças para que seja possível criar mais autonomia para as outras escolas dessa rede. Uma das questões que vemos como possível é a constituição do Sistema de Ensino Municipal. Sabemos que cabe aos municípios a incumbência de organizar seu sistema de ensino, mas isso não foi realizado em Carangola. Entende-se por *sistema de ensino*:

Um conjunto de instituições de ensino – públicas ou privadas, de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, e de órgãos educacionais – administrativos, normativos e de apoio técnico, elementos distintos mas interdependentes, que interagem entre si com unidade e coerência (o que não exclui contradições e ambigüidades), a partir de um conjunto de normas comuns elaboradas pelo órgão competente, visando ao desenvolvimento do processo educativo. (Abreu, 1998, p.36)

Hoje, a prefeitura possui apenas a “rede municipal de educação”, subordinada às normas estaduais. Espera-se por vir o objetivo da descentralização: o amadurecimento do processo democrático e da própria gestão educacional do município nas dimensões política e pedagógica. A implantação do plano de carreira, do projeto pedagógico, dos conselhos, da eleição para diretores de escolas e da qualificação do profissional da educação são alguns resultados positivos do processo de municipalização. O que nos faz acreditar que, no município em questão, isso não passou de desejo de alguns gestores e educadores mais otimistas. O Estatuto do Magistério Público Municipal de Carangola, aprovado em junho de

2002, estabelece as normas para vencimentos, vantagens e incentivos, mas não se tem ainda no município Plano de Carreira dos Servidores Públicos. A construção do Projeto Político Pedagógico ainda é feita sob normas da 5ª Superintendência Regional de Ensino (5ª SRE) e com pouquíssima participação dos professores, alunos e pais; os conselhos são formados por indicações dos gestores de determinada gestão; não existe eleição para diretores, que ocupam cargos comissionados; a qualificação dos professores ou formação continuada permanece sendo objeto das promessas das campanhas eleitorais; e, finalmente, não houve aumento significativo na remuneração dos professores. Dessa forma, nos parece bastante contraditória a municipalização da educação no município.

A propósito da democratização, supostamente favorecida pela municipalização, ampliar as formas de participação da comunidade no efetivo exercício de acompanhamento, controle e avaliação do serviço que lhes é prestado pelo poder público fica apenas no Projeto de Lei da Proposta de Municipalização. Podemos excetuar aqui, as experiências efetivadas nas capitais dos estados brasileiros. De modo geral, como afirma Davies (1992): "... é sabido que o único consultado tem sido o prefeito, que, na realidade brasileira, marcada pelo elitismo e clientelismo, está longe de representar os interesses da comunidade local, a não ser que se entenda por comunidade os chefes políticos e econômicos locais"(p. 39).

2.2 A implementação do FUNDEF na rede municipal de educação de Carangola/MG

Para analisar a municipalização da educação no município de Carangola e que efeitos gerou para o ensino e a valorização do magistério, buscamos informações na Secretaria Municipal de Educação e na 5ª SRE de Carangola. Procuramos obter dados sobre números de alunos, professores e escolas nos anos de 1998 e 2004, para termos uma base do atendimento aos alunos, observando o crescimento ou não da rede e, com isso, verificando se houve avanços e desenvolvimento na qualidade do ensino e na valorização dos professores.

Como dados, trazemos para essa análise os números da rede municipal de ensino no ano subsequente à municipalização e do ano de 2004, (Tabelas 1 e 2) a seguir:

Tabela 1

Rede Municipal de Educação de Carangola/MG –1998

Turmas ou escolas	Instituição Municipal	Modalidade de Ensino	N.º Alunos	N.º Professores
06	Creches Municipais (Atendimento Integral)	Educação Infantil – 0 a 6 anos	360	36
02	Centros de Aprendizagem	Programa Especial (Ensino Fundamental) 07 a 14 anos	240	13
23	Pré-Escola (Turmas descentralizadas em Escolas Estaduais)	Educação Infantil – 04 a 06 anos	460	23
01	E. M. Lelena de Oliveira	Educação Infantil – 04 a 06 anos	360	12
01	E. M. Santa Luzia	Ensino fundamental – 5ª a 8ª série	120	08
22	Escolas Municipais Rurais (15 municipalizadas em 1998)	Ensino Fundamental – Séries Iniciais	1.060	53
14	Ciclo de Formação (1º ano de escolaridade) – turmas descentralizadas em Escolas Estaduais	Ensino Fundamental	420	14
06	Educação de Jovens e Adultos	Suplência do Ensino Fundamental e Ensino Médio	120	12*
TOTAL			3.140	171

*Contam-se também os estagiários do Programa Telessalas de Minas Gerais

Tabela 2

Rede Municipal de Educação de Carangola/MG –2004

Turmas ou escolas	Instituição Municipal	Modalidade de Ensino	N.º Alunos	N.º Professores
06	Creches Municipais (Atendimento Integral)	Educação Infantil – 0 a 6 anos	402	46
02	Centros de Aprendizagem	Programa Especial (Ensino Fundamental) – 07 a 14 anos	166	10
22 Turmas	Pré-Escola (Turmas descentralizadas em Escolas Estaduais)	Educação Infantil – 04 a 06 anos	562	22
01	E. M. Lelena de Oliveira	Educação Infantil – 04 a 06 anos	270	16
01	E. M. Santa Luzia	Ensino fundamental – 5ª a 8ª série	290	13
14	Escolas Municipais Rurais	Ensino Fundamental – Séries Iniciais	723	67
01	E. M. Antônio Marques	Ensino Fundamental	445	23
08 Turmas	Ensino Regular Noturno	Ensino Regular Noturno - 1ª a 4ª séries	138	08
TOTAL			2971	205

Atualmente, dez escolas são estaduais, das quais oito, localizadas na sede do município e duas na área rural. Dessas dez escolas, sete ainda funcionam de 1ª a 4ª séries, sendo uma delas ligada ao atendimento de “alunos especiais” localizada junto ao prédio da Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, do município. Isso implica dizer que a municipalização da educação em Carangola não atingiu toda rede estadual no município, o que, por hora, já nos parece contraditório. Existe apenas uma escola de Ensino Fundamental dos anos iniciais municipalizada na sede do município: a Escola Municipal Antônio Marques - EMAM, a qual escolhemos como *locus* para a pesquisa. Atende cerca de 445 alunos, número

pequeno em relação às duas escolas estaduais mais antigas do município. No entanto, podemos observar que houve um crescimento considerável nas matrículas dessa escola municipal urbana: no ano de 1997 tinha-se cerca de 94 alunos e no ano de 2004 cerca de 445 alunos. Também houve crescimento no número de matrículas nas outras escolas da rede municipal, excetuando as escolas da área rural.

Acreditamos que o desafio que se encontra no momento está relacionado ao processo de democratização do ensino e logicamente a um oferecimento de um ensino de qualidade, que venha atender a todos os estudantes, independente da modalidade ou nível de ensino. Corroborando com essa afirmação, Peixoto (2003) diz:

[...] a descentralização pela via da municipalização que foi induzida pelo governo federal teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre as redes municipais, afetando diretamente a sua expansão e a qualidade do ensino e não representando uma possibilidade efetiva de democratização do ensino. (p. 104)

Observamos que há falhas com referência ao acesso e permanência dos estudantes na EMAM, principalmente, no que se refere ao ensino regular noturno. Este, por sua vez, se torna a cada ano mais complexo para a rede municipal. Conforme Tabela 3:

Tabela 3

Escola Municipal Antônio Marques – Resultados finais do ano letivo de 2004

<u>Alunos</u>	Educação Infantil	Ensino Fundamental Diurno e Noturno		
492	47	445		
<u>ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO</u>				
Aprovados	Retidos	Desistentes	Total	
45	13	59	117	
<u>ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO</u>				
<u>Aprovados</u>	<u>Retidos</u>	<u>Desistentes</u>	<u>Transferidos</u>	<u>Total</u>
<u>201</u>	<u>50</u>	<u>24</u>	<u>53</u>	<u>328</u>

Observa-se que a situação do regular noturno, quanto à desistência dos estudantes, é muito superior a do ensino regular diurno. A evasão torna-se preocupante e requer dos gestores da educação e dos professores da EMAM uma atenção maior, requer também, mudanças nas bases pedagógicas e administrativas. Mudanças pedagógicas no sentido de adequação do calendário escolar em períodos considerados propensos à evasão dos estudantes como os períodos de plantio e colheita; estruturação de uma proposta político-pedagógica em que haja a possibilidade de se construir currículo e programa condizentes à demanda e atualização para os professores. Quanto a parte administrativa, verificamos que não há continuidade das ações que “deram certo” nas gestões anteriores, o que leva ao atraso nas formulações de novas condições de trabalho; adequação da estrutura física e pedagógica, como melhor iluminação nas salas de aulas e pátio e aquisição de material didático adequado à demanda.

As turmas de jovens e adultos que foram abertas na área rural, no decorrer das duas gestões públicas passadas, 1997 a 2004, foram em sua maioria fechadas; apenas duas que funcionam em um distrito do município e que se localizam nas proximidades da sede da cidade continuam abertas, com pequeno número de alunos.

Apesar do percentual de matrículas ter aumentado nas escolas da área rural, duas escolas foram paralisadas e duas foram fechadas na gestão de 2001 a 2004. Hoje, das 22 existentes restaram 14 escolas na área rural e a maioria destas funciona com número de alunos bastante reduzido, perfazendo um total de 723 alunos. Nessas 14 escolas, encontra-se uma Turma Vinculada (TV) que no ano de 2004 iniciou seu processo de paralisação devido ao pequeno número de alunos, mas que por pressões da comunidade local, funcionou com apenas sete alunos durante esse ano.

Nesses anos, após a municipalização da educação não podemos dizer que o município teve apenas ganho ou perda. Foi possível constatar que houve no início (1998), com a assinatura do Convênio de Municipalização⁷ n.º 0146/98, um ganho considerável para o município, porém, no período do término do mesmo, 31/12/2000, houve perda, pois as verbas diminuíram. Constatamos porém que no ano de 2004 foi possível fechar as contas em dia, ao menos pagando o 13º dos funcionários do Ensino Fundamental. Com os outros efetivos (das creches e pré-escolar) não ocorreu da mesma forma, o pagamento deles demorou consideravelmente. Iniciou-se o ano de 2005 e no mês de janeiro não haviam sido pagos 1/3 das férias de praticamente todos os funcionários. Mas isso aconteceu em quase todos os municípios mineiros.

Com relação à valorização do magistério, poucos avanços foram produzidos. Quanto ao aperfeiçoamento dos professores, a implementação de novos procedimentos pedagógicos foram esporádicos. Podemos considerar como positivos: a realização de um seminário interdisciplinar promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em outubro de

⁷ O Convênio referido foi celebrado em 1998 entre a SEEMG e cerca de 96% dos municípios mineiros, representando a absorção pelas prefeituras de aproximadamente 500.000 matrículas no nível fundamental de ensino e 1.500 prédios escolares até então mantidos pelos Governos Estadual. Entretanto, o repasse dos recursos pelo Estado aos municípios não ocorreu com a regularidade prevista, fazendo com que muitas prefeituras tivessem os recursos do FUNDEF bloqueados e regularizados somente em meados do ano de 1999. (Oliveira, 2001, p. 3)

2000, com carga horária de 24h; o Programa de Capacitação de Professores – Fase Sagarana (PROCAP), com carga horária de 180h, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em parceria com as Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade do Estado de Minas Gerais/Fundação FAFILE de Carangola/MG, em 2001, sendo que apenas os professores do Ensino Fundamental puderam participar desse Programa. Em agosto de 2004, houve o Curso de Capacitação para Professores do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries, realizado pela Rede de Empresas para Integração Brasileira Ltda. – REIB, para o qual a Secretaria Municipal de Educação assinou um convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

E quanto ao aumento salarial, pouco se fez ou nada se fez. As informações obtidas nos apontam que, em 2001, através da Lei Municipal N.º 3.249/2001, houve um reajuste de 30% no piso salarial, o que não significou um aumento considerável: o piso salarial dos professores de 1ª a 4ª séries (PR I) era de R\$192,00, com o reajuste passou para R\$250,00. Em 2004, o piso salarial dos mesmos era de R\$240,00, passando a partir de maio do mesmo ano, para R\$260,00. Isso se fez acompanhando o aumento do salário mínimo decretado pelo governo federal.

Pode-se afirmar que não houve mudanças significativas que proporcionassem melhoria na qualidade do ensino para os jovens e adultos. A “forçação de barra” para a mudança de ensino supletivo para ensino regular noturno fez com que novas dificuldades fossem geradas: o núcleo comum dos conteúdos a serem trabalhados tomaram o caráter do ensino diurno, organizado especificamente para as crianças e a falta de uma equipe pedagógica e administrativa voltada para o público em questão. Não foi elaborada uma proposta político-pedagógica para essa modalidade de ensino e os professores não foram capacitados para atuar. Todas as turmas da área rural foram fechadas. Tem-se hoje apenas oito turmas funcionando, quatro delas em regime multisseriado, duas na sede do município e duas em um distrito da cidade. A situação dessas turmas é bastante complicada: funcionam com número pequeno de alunos e o descaso com a permanência desses e com qualidade do ensino é evidente.

Nas duas turmas pesquisadas, vinculadas à Escola Municipal Antônio Marques, foram matriculados 39 alunos no ano de 2004. Desses, 17 abandonaram a escola, três foram retidos⁸ e 19 foram aprovados, ou seja, 43,6% dos alunos desistiram de estudar. Um percentual considerável por se tratar de um número pequeno de alunos, para os quais as aulas deveriam ocorrer de forma mais prazerosa.

Por enquanto, a implementação do FUNDEF não trouxe resultados satisfatórios para a rede municipal de ensino. Muito precisa ser feito para que seja construída uma educação de qualidade para os estudantes. Observamos que as medidas favoráveis ocorrem de forma aleatória, por intermédio de algumas professoras, como já dissemos, e acreditamos que essas medidas constituem um primeiro passo para a efetivação de propostas mais condizentes para a formação desses estudantes. Os segundo e terceiro passos, esperamos que venham dos gestores da educação e vemos isso como uma possibilidade para o futuro. Sobre esta perspectiva reportamos à Abdalla (2004):

*[...] Poderíamos dizer que uma tal gestão democrática envolveria basicamente atitude e método. Isso porque não basta a atitude democrática, é preciso delinear também métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia, o que é raro encontrar nas escolas (**grifos meus**). A bem da verdade temos de admitir que nossas escolas não têm tradição democrática e que aprender a agir democraticamente também é um aprendizado que demanda tempo, atenção e trabalho. (p. 106)*

Assim entendemos que, enquanto os gestores da educação não se conscientizarem de que é preciso pensar e projetar a organização da educação - nesse caso a formulação de uma proposta político-pedagógica condizente com a demanda, em parceria com a comunidade acadêmica, procurando garantir os meios de efetivação desta proposta nas escolas - não será possível a constituição de um ensino de qualidade e ainda a efetivação de atitudes e métodos democráticos nas gestões educacionais.

⁸ É interessante ressaltar que essas turmas funcionam em regime de ciclos, ocorrendo retenções apenas nos 2º e 4º anos.

3 O PROBLEMA DA PESQUISA

Percebemos que não basta apenas construir uma escola para todos, é preciso que essa escola seja de qualidade e que essa qualidade seja também socialmente definida. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a escola não constrói, sozinha, uma sociedade democrática, mas que é difícil construir uma sociedade democrática e igualitária com uma escola autoritária, que cultive a desigualdade. Assim, entende-se que a reforma da sociedade passa, ainda hoje, pela reforma da escola e vice-versa.

Consideramos, portanto, que é preciso que conheçamos o nosso passado para podermos construir o futuro com uma margem mínima de retrocessos, seja na construção de uma nova sociedade, seja na construção de uma escola pública democrática e de qualidade.

A luta pela concretização de um sistema público de ensino democrático, que atenda a todos indiscriminadamente, ainda permanece como uma luta pela dignidade do povo e a garantia de um direito social que o foi negado há muito: *o direito a uma educação de qualidade*. Como afirma Beisiegel (1997), “a realização desses direitos na prática das relações sociais continua sendo uma questão eminentemente política ou, em outras palavras, um dos desdobramentos da luta mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania”. (p.34)

Ao analisar o contexto da ampliação dos direitos à educação, observamos que uma massa considerável de excluídos do sistema de ensino acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como jovem ou adulto, para sobreviver em uma sociedade na qual o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Dessa forma, acreditamos que das diversas intencionalidades políticas, existentes nos diversos níveis de governo, emergem distintas experiências de educação de jovens e adultos evidenciando os pensamentos políticos em vigor num determinado espaço de tempo. Porém, deveriam estar sendo criadas estratégias para combater a evasão e a repetência, tão constantes nessa modalidade de ensino e, principalmente, desenvolver uma educação que melhor prepare os jovens e adultos para a participação na vida social, incluindo seu envolvimento na luta pela afirmação dos próprios direitos.

Sabemos que mesmo tendo havido algum interesse por parte dos governantes em propiciar escolarização aos jovens e adultos, por uma razão ou outra, a educação das massas continuou, por longo tempo, como um instrumento que servia a fins político-ideológicos, sendo utilizada como meio de sedimentação do poder político e consolidação das estruturas vigentes.

O que é possível fazer, enquanto educadores, para reverter essa situação?

A pesquisa realizada surgiu da necessidade de refletirmos sobre o Ensino Regular Noturno – ERN no município de Carangola/MG, especificamente na Escola Municipal Antônio Marques e nas duas turmas multisseriadas a ela vinculadas.

Procuramos desenvolver este estudo, primeiramente, envolvendo as professoras que atuam no Ensino Regular Noturno desta cidade as quais procuram, de uma forma ou de outra, fazer de seus trabalhos um exercício de cidadania para/com seus estudantes. Dessa forma, acreditamos termos constituído uma relação de maior proximidade entre o discurso acadêmico e a prática.

Conhecemos bem alguns de nossos problemas: a dificuldade de recursos, uma vez que, segundo a Lei do FUNDEF, 15% dos seus recursos vinculados à educação estão comprometidos com o Ensino Fundamental Regular, o que exclui a Educação dos Jovens e Adultos. Por sua vez, já está estabelecido no Município de Carangola o Ensino Regular Noturno, mantendo a proposta pedagógica, o programa e o currículo nos moldes do Ensino Regular Diurno. Notamos ainda o despreparo da escola para receber esses alunos, jovens e adultos trabalhadores, a falta de material didático adequado, a escassez de equipamentos para tornar o ensino mais dinâmico, a rotatividade de professores, dentre outros pontos. Porém, vemos que, em meio a essa enorme quantidade de “faltas” da escola, dos estudantes, dos professores e gestores da educação de jovens e adultos, alguns estudantes desenvolvem-se, apropriam-se de conhecimentos, retomam e conquistam espaços sociais para o exercício da cidadania. Assim, questionamos: De que forma alunos-trabalhadores, professores e escolas - envolvidos em programas de Educação de Jovens e Adultos - conseguem, no âmbito local, transformar a educação escolar de forma a garantir a apropriação dos conhecimentos

necessários ao prosseguimento dos estudos, construindo carreiras escolares mais longas do que aquelas que as estatísticas educacionais julgam mais prováveis? Que impacto têm os processos de exclusão social, dos quais alguns desses estudantes são vítimas, ao organizar estratégias de reconversão da situação excludente em situações que assegurem o exercício da cidadania? Como garantir a esse segmento marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional, o acesso à cultura letrada que lhe possibilite participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura? Como vem ocorrendo a aplicabilidade das políticas públicas nacionais no âmbito local, haja vista que o município pesquisado não possui uma política educacional coerente com a demanda observada.

Assim, centramos nossos esforços no objetivo de conhecer tais estudantes, traçando o perfil dos mesmos para, ao *longo da caminhada*, construir as bases para uma proposta político-pedagógica inovadora para o 1º segmento do ERN (1º ao 4º ano de escolaridade), um programa e um currículo capazes de dar sentido ao que se propõem a ensinar a esses jovens e adultos, possibilitando-lhes uma formação mais ativa, de modo a prepará-los para a participação na vida social e seu envolvimento na luta pela afirmação dos próprios direitos.

Tememos desenvolver uma educação aligeirada para os estudantes, o que foi bastante comum no País no período do populismo, quando foram implementadas escolas noturnas nas quais o estudo não foi considerado como trabalho. Estudar à noite e ter emprego durante o dia não apresentava, na verdade, uma dupla jornada de trabalho. Vemos claramente em Nosela (1998):

Em geral, a escola para o mundo do trabalho tornou-se uma escola do não-trabalho, isto é, uma escola do faz-de-conta. Seu currículo oculto “ensina” que se pode estudar muito sem “suar”; que o trabalhador foge do trabalho mal pago, duro, braçal, rotineiro, não transformando esse trabalho, e sim com diplomas escolares que não exigem disciplina, aplicação, estudo, exames. O populismo mistifica o trabalho intelectual, despojando-o de toda ascese, pois encara a escola como um prolongamento dos cuidados familiares, como uma proteção ao mais fraco, como atividade ligada mais à assistência social do que à produção científico-tecnológica. (p.174)

Não se pode ignorar que os estudantes do noturno têm características distintas dos estudantes do diurno e que oferecer-lhes uma educação segundo às concepções curriculares do ensino regular, estruturado para crianças e adolescentes, é não acreditar que possuem demandas diferentes; é não entender que são pessoas que articulam sua vida em torno do trabalho e de suas relações sociais, afetivas e culturais. Por essa razão, o trabalho e a vida tornam-se centrais no processo educativo. Nesse sentido, os conteúdos da vida preponderam sobre os conteúdos escolarizados e os determinam. Trata-se, portanto, de construir uma prática complexa, que organize processos nos quais os participantes possam desenvolver um pensamento que ultrapasse o imediato e utilizem estratégias intelectuais como a pesquisa, a análise e a inferência. É preciso criar uma prática metodológica que possibilite construir o conhecimento individual e coletivamente adequados às reais necessidades do grupo.

3.1 O porquê da luta pela construção de uma educação de qualidade

Buscamos em Freire (1992) a possibilidade de rever sonhos e utopias na esperança de alcançá-los, quando afirma: *“Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”*. (p. 11)

Vemos a EJA em sua amplitude e sabemos que sua história no Brasil reclama a consolidação de reformulações pedagógicas e políticas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o Ensino Fundamental. Do público que tem buscado os programas para jovens e adultos, ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas muitos adultos e jovens recém-excluídos do sistema regular. Essa situação ressalta o grande desafio pedagógico e político, em termos de seriedade e criatividade que a educação de jovens e adultos impõe.

De acordo com Haddad (1998):

... Na educação de pessoas jovens e adultas, o caráter indutor do Estado é essencial. Diferentemente da educação fundamental regular, a experiência e os estudos realizados na América Latina apontam para o fato de que é a oferta de serviços que modela as características da demanda nesse nível de ensino. Não igualando-se à educação fundamental regular, onde há um grande consenso social (particularmente dos pais) sobre a necessidade de as crianças irem à escola, no caso da educação de pessoas jovens e adultas isso não ocorre, exigindo, portanto, uma atitude ativa do Poder Público. (p. 113)

Vista dessa forma, com o retraimento da instância federal no tocante às políticas da EJA, a responsabilidade pelo desenvolvimento desse ensino foi transferida para o âmbito estadual e, principalmente, para o âmbito municipal.

Enfatizamos que para se obter um nível de educação desejável para os jovens e adultos é necessária uma política educativa ativa que assegure uma educação voltada para a cidadania e uma prática diferenciada, criando espaços nos quais os indivíduos sejam capazes de pensar, questionar e agir criticamente nos seus grupos e nas comunidades em que estão inseridos independentemente das intencionalidades dos governantes. É preciso que se conheça os alunos nos espaços intra e extra-escolares. Outros fatores que também demandam uma atenção privilegiada são as questões relativas ao financiamento, recursos didáticos, proposta pedagógica, formação continuada dos professores envolvidos no processo, trajetória dos alunos participantes da EJA.

Pensamos que, compreendendo essa realidade *in loco*, é possível contribuir para a compreensão de realidades igualmente complexas e para a intervenção nesses contextos. Ao longo da história da EJA no Brasil, as experiências já acumuladas nesse campo nos permitem apontar possibilidades. Entretanto, a concretização depende das lutas políticas e pedagógicas, comprometidas com a consolidação e ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

Esperamos estar criando possibilidades para repensar as práticas, tanto de outros grupos de professores, quanto especificamente do grupo de professores do ERN de Carangola/MG, onde a pesquisa desenvolveu-se. Grupo esse que mostrou necessitar de mais suporte teórico para maior dinâmica na construção de saberes mais fundamentados e abertos à

formação humanística que busca a cidadania e a gestão participativa, o que transforma este projeto, que à primeira vista é local, mas que, também, se refere a uma discussão que se faz presente em todo universo da educação nacional.

Nesse grupo, vimos que os professores sofrem com a evasão e com a repetência de seus alunos, culpando-se e, ao mesmo tempo, não entendendo quais motivos os levaram a se evadirem ou a não obterem sucesso em sua carreira escolar. Acreditamos que essa pesquisa possibilitou a nós, professores e demais envolvidos nesse processo, um movimento constante de ação-reflexão-ação sobre a visão de mundo na qual está se embasando nossa prática.

[...]O que, por que, para quem e para que se está trabalhando, são questões que precisam estar muito claras, para que o professor deixe de ser aquela figura que detém o conhecimento e que portanto pode fornecê-lo, a quem supostamente não tem, para se tornar aquele suporte indispensável, a todo aquele que quer aprender, ou seja, a todo aquele que se coloca um problema, sobre o que está sendo estudado. Que apresente uma falta, uma lacuna. (Fuck, 2000, p.91)

Aceitando essa afirmação de Fuck, podemos pensar que temos de estar sempre lendo e atuando para transformar o mundo e que, por isso, temos de ser mestres-aprendizes, construindo uma relação pedagógica mais necessária à libertação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que para desenvolver um processo educativo que procure o específico da formação de jovens e adultos é preciso seguir alguns passos: o primeiro deles é reconhecer os estudantes como produtores de conhecimento; o segundo, é reconhecê-los como sujeitos de direitos e, portanto, com direito ao acesso a saberes e conhecimentos produzidos pelos seres humanos em toda sua história; e o terceiro, é reconhecer que eles têm o direito de criar autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, mais do que assimilar “conteúdos perdidos” em sua história escolar.

Segundo Cury (2000), em seu parecer sobre a Educação de Jovens e Adultos, duas funções se complementam em uma política de EJA: a função reparadora e a qualificadora. Essas duas funções devem interferir diretamente na efetivação de uma proposta metodológica e curricular:

A função reparadora deve ser vista como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. Visto assim, a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer a necessidade de aprendizagem dos jovens e adultos. A função qualificadora consiste na tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (p.7-11)

Se essas duas funções forem implementadas nas escolas, cremos estar transformando as conquistas educacionais dos jovens e adultos em realidade palpável.

Pensamos que a União deve criar as condições necessárias para que os estados e municípios implementem as políticas voltadas a essa modalidade de ensino de modo a atender suas reais necessidades. A não implementação dessas condições supõe que a realização dos direitos adquiridos pela lei, na prática, continua sendo uma questão excludente.

Dos gestores da educação e professores esperamos maiores reflexões sobre a modalidade de ensino e que pensem em construir um projeto político pedagógico emancipador, no qual professores e alunos poderão fazer emergir suas práticas, valores, necessidades e características, estabelecendo melhores alternativas para permitir aos estudantes usufruir do direito a um ensino como uma experiência de sucesso, extinguindo as marcas de fracassos vividos em épocas anteriores.

3.2 Os professores como “mola mestra” na construção pedagógica

São conhecidos os indicadores da exclusão dos jovens e adultos em nosso país com relação à escolarização. É também sabido que os mesmos possuem características próprias e portanto, diferentes das características das crianças. Temos certeza de que não podemos oferecer-lhes o mesmo atendimento educacional oferecido às crianças. Por outro lado, temos

consciência de que nossa política educacional não condiz com essa demanda de ensino (se é que podemos falar em política educacional para a EJA).

Lembrando o Freire (1996), veremos que a educação deverá estar solidamente alicerçada na valorização do ser humano, respeitando-o em sua busca de realização, fomentando a expansão de sua criatividade e estimulando a tomada de consciência frente à realidade. Os objetivos devem incluir o engajamento dos indivíduos no cotidiano vivido, transformando-os então em sujeitos, através da prática social transformadora.

Nessa perspectiva, pensamos ser preciso os educadores assumirem sua tarefa política com clareza de princípios e com organização em torno dos interesses democráticos, para assim fazer a conversão da escola de seu papel de reprodutora dos valores dominantes, ao papel de transformadora e defensora de novos valores.

Esses novos valores nos remetem a um movimento de tomada de consciência como membros da mesma classe dos estudantes, uma vez que somos trabalhadores e que, por vezes, sujeitos as mesmas condições decorrentes da divisão social do trabalho. Como nos diz Santos (2000):

[...] o fato do seu trabalho ser de ordem intelectual não o situa em outra classe na sociedade, mesmo o caráter intelectual [dos profissionais da educação] de seu trabalho deve ser objeto de reflexão, visto que, com lacunas graves em sua formação, torna-se, freqüentemente, mero executor do trabalho pensado por outros, alheio aos espaços decisórios e de produção do conhecimento, da pesquisa científica". [p. 45-46, grifos meus]

Assim, cabe aos educadores que têm o sonho político a favor da liberdade, denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante dessa escola.

A escola pública é a única à qual as camadas populares têm acesso e desempenha um papel importante na luta pela expansão dos direitos que, embora adquiridos na lei, não estão se concretizando na prática. É essa a escola que muitos jovens e adultos procuram, porque encontram algum sentido nela e que, portanto, deve oferecer-lhes um ensino de qualidade.

Uma escola que, apesar das condições reais em que se encontra, acreditamos ser possível nela trabalhar em busca da que queremos. Como produtores do processo de construção da prática pedagógica, é preciso que os professores tomem posição, para o desenvolvimento de uma ação coletiva.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

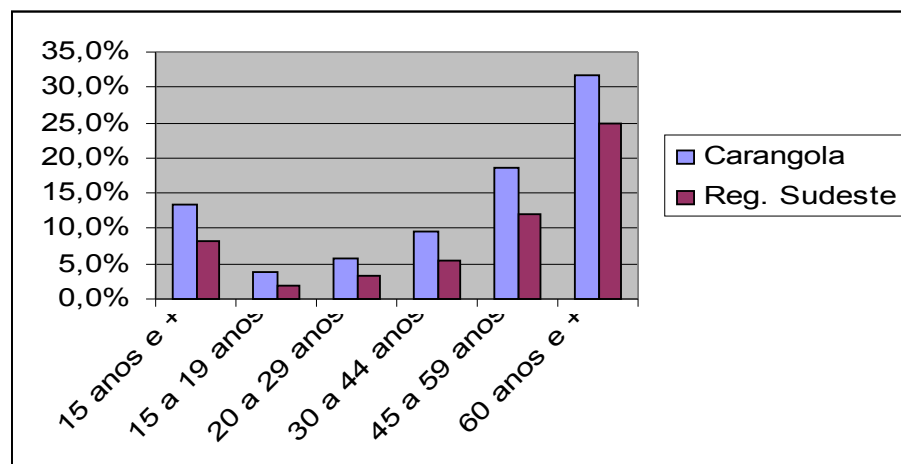
4.1 A EJA no município de Carangola

Sabendo que todo conhecimento é uma reconstrução fragmentária, interessada, imaginária e transitória da realidade (Maduro, 1994), acreditamos que o desconhecimento talvez seja infinitamente mais que tudo que poderíamos chegar a conhecer ou imaginar, inclusive coletivamente.

Dados recentes do Censo Demográfico/IBGE de 2000, apontam para uma discussão significativa do quadro de extrema exclusão dos jovens e adultos que não se encontram em processos de escolarização no município de Carangola/MG. É vergonhoso constatar que o município (31.921 habitantes) apresente taxas de analfabetismo maiores que as da própria Região Sudeste. Uma situação que remete ao descaso dos governantes quanto à modalidade de ensino, os quais, ao longo dos anos, vêm protelando quanto a tomar medidas que poderão solucionar o problema.

Gráfico 1

População analfabeta no Município de Carangola/MG e Região Sudeste



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000.

Com este trabalho, buscou-se compreender o problema da evasão e repetência dos estudantes que se encontram cursando o ERN oferecido na EMAM, entendendo como os estudantes vêm a escola, a fim de contribuir para um processo de escolarização que tenha mais “sentido”, para que os mesmos tornem-se aptos a continuar seus estudos no segundo seguimento do Ensino Fundamental.

A primeira estratégia de que nos utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa foi a construção de um grupo de estudo composto por oito educadoras: seis professoras regentes, uma professora eventual e uma supervisora de ensino. No ano de 2001, a autora deste trabalho atuava como supervisora na Escola Municipal Antônio Marques, desenvolvendo o trabalho com as turmas de Educação Infantil, primeira etapa do Ensino Fundamental e, também, com todas as turmas do Ensino Regular Noturno inclusive com as duas vinculadas a essa escola, que funcionam na Escola Estadual Dr. Jonas de Faria Castro. Nesse período, já percebia que era necessário uma intervenção mais pertinente no ERN e desde essa época nos reuníamos para aprofundar nossos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2003, consolidamos o grupo de estudo, procurando direcionar nossa reflexão para as questões presentes nessas escolas dedicadas à EJA. O grupo buscou fazer das experiências em sala de aula um “laboratório” para o aprendizado e, também, troca de experiências profissionais e de vida de cada um dos integrantes do grupo; procurar condições teórico-empíricas para que pudéssemos intervir com eficiência no ambiente de trabalho, favorecendo a produção e a aplicabilidade de novos conhecimentos em sala de aula, inovando conceitos e oportunizando discussões coletivas de temas relacionados com a demanda de jovens e adultos. Partíamos do pressuposto de que, com o decorrer do tempo e a interação professores-professores e professores-alunos, pudessem ocorrer mudanças significativas nas relações escolares e nas relações dos alunos e dos próprios professores com a vida, a família e o trabalho.

Durante o ano de 2003 e primeiro semestre de 2004, tivemos uma média de 30 encontros nos quais procurávamos refletir sobre o ensino que se desenvolvia nas duas escolas pesquisadas, sobre questões de financiamento, sobre propostas de educação de jovens e adultos que deram certo, além de aprofundar-nos sobre alfabetização e letramento, realizando

leituras sobre o regime de ciclo e de implementação de proposta pedagógica etc. Esses encontros aconteciam de 15 em 15 dias “na escola pólo” (EMAM), no horário em que os professores já deveriam estar nas salas de aula (18:00 às 19:30), mas que, devido aos estudantes chegarem um pouco mais tarde, era aproveitado para os estudos, que duravam cerca de uma hora e meia até duas horas.

Nesses encontros, surgiam algumas dificuldades: creio que por não serem remuneradas para esse estudo, algumas professoras não participavam assiduamente, chegavam atrasadas, não se interessavam muito pelos assuntos e até mesmo ficavam do lado de fora da sala; a escola, às vezes, não nos dava “crédito”. Por diversas vezes tivemos que cancelar o encontro devido a alguma atividade do cronograma da escola que se realizava no mesmo horário e no mesmo dia. Os últimos encontros foram realizados nas casas das professoras do grupo.

Acredito que essas dificuldades possam ter acontecido devido ao fato de reconhecer hoje que, na verdade, o desejo por esse estudo, era da pesquisadora. Não que as professoras não quisessem entender o que estava acontecendo na escola, mas a militância era minha. O sonho de ver aqueles estudantes inseridos em uma educação de qualidade, em uma escola que os incluía e que entendesse a realidade deles, passava por questões pessoais que eram inteiramente subjetivas.

Percebi que enquanto fui supervisora de ensino na escola, havia um certo respeito e companheirismo das professoras comigo, mas a partir do momento em que me afastei da escola (com licença remunerada para os estudos) a situação mudou. Sentia a distância das professoras; não era mais uma integrante daquele estabelecimento de ensino e sim “alguém de fora” que fazia dos acontecimentos objeto de pesquisa. Por melhor que fosse nossa relação afetiva, pessoal, quando ocorriam os encontros eu era a pesquisadora e isso parecia causar estranheza ao grupo.

Apesar de todos os inconvenientes, os encontros foram de total importância para a pesquisa e acredito para as professoras que ficaram até o final também (junho de 2004), firmamos no grupo (agora com quatro professoras efetivas e lotadas nas referidas escolas) o compromisso de formular e implementar a proposta pedagógica no decorrer do ano de 2005.

Um compromisso que entendo ser de ordem político-ideológica, pois passa pelas necessidades que observamos na escola e pela certeza de que se não fizermos, provavelmente, não será feito. Mais uma gestão administrativa se foi e nada foi feito em prol desses estudantes.

Outras estratégias desenvolvidas foram a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os estudantes para o levantamento de suas expectativas, desejos e significado da escola para os mesmos, assim como a observação participante nas salas de aulas, a fim de traçarmos o perfil dos alunos, visando a conhecer melhor a demanda.

A observação é a primeira forma para o sujeito aproximar-se do mundo em que vive. É através dela que iniciamos o conhecimento a respeito daquilo que propomos a investigar estabelecendo uma relação direta com o objeto de estudo.

O tipo de observação definido para este estudo foi a participante, por acreditar que a mesma pode desvendar as redes de significados produzidos nas relações interpessoais. Vemos com Tura (2003, p. 187) que *“a observação participante tornou-se uma referência importante entre as diferentes abordagens, caracterizando-se num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência”*.

Na observação participante foi possível estabelecer uma relação bastante próxima com a realidade vivenciada pelos estudantes e professores. Mesmo a par da complexidade que se tem em estar o pesquisador procurando entender e analisar o ponto de vista dos atores, nesse caso, o distanciamento entre eles e o pesquisador não foi tão extenso, devido à inserção no campo pesquisado bem antes do trabalho acadêmico começar. De certa forma, fazíamos parte daquele mundo.

Assim, se por um lado tornar-se parte do grupo é uma “vantagem” para sua compreensão, de outro, chega a ser “perigoso”, uma vez que, como parte desse mundo estudado, não podemos escapar do senso comum, nem evitar nossa interferência no fenômeno que investigamos.

Procuramos então, anotar “todos” os eventos para após fazermos as análises, como se fôssemos de “fora” daquele contexto, constituindo uma certa estranheza ao observado. Esse estranhamento é o que nos fez ver que o que nos parecia corriqueiro nos parece, agora, complexo e nos revela teias de relações pessoais e interpessoais que perpassam o ambiente escolar e o social, a própria comunidade.

O movimento dos estudantes, professores, suas falas, gestos, toda a estrutura didático-pedagógica, os ritos e mitos, as normas escolares e outros nos colocaram a tarefa de desvendar, entender esses comportamentos para assim, poder ir mais à frente e pensar em como estruturar uma educação, um ensino capaz de dar outro sentido à aprendizagem desses estudantes.

Pensamos em uma educação que visa a atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria. Percebemos então a necessidade de que essa educação, que acreditamos democrática, constitua-se com base na cultura, na forma de compreensão do mundo desses estudantes, propiciando-lhes a oportunidade de partir da compreensão de sua própria história, para entender efetivamente a história da humanidade e do País. Como afirma Martins (1989),

Se o conhecimento científico não passar pelo entendimento da cultura popular, não resgatar como momento necessário o conhecimento popular o ponto de vista dos subalternos, cairá necessariamente no ponto de vista do outro, isto é, do objeto constituído pelo próprio processo histórico ao estabelecer o divórcio entre o sujeito e o objeto, o produtor e o produto, em nome da suposta universalidade do outro, do “mais avançado”, sem considerar que a universalidade está na superação de ambos. (p. 114)

Tentamos compreender, a partir dessa premissa, as causas, os motivos que levaram os estudantes à não-escolarização ou a expulsão da escola e o que os levaram a retornarem a ela. Para fazê-lo, buscamos estar em constante diálogo com esses jovens e adultos. Nesse movimento, fomos percebendo que a educação para eles é tida como um dos meios capazes de proporcionar-lhes um saber que seja instrumento de inserção na comunidade onde vivem.

Idealizamos uma escola construída com bases sólidas, percebendo os desejos e necessidades de nossos estudantes. Esse era o objetivo de um grupo de educadoras que buscava constituir uma prática educacional, a partir do conhecimento desses estudantes. E tentava, numa tarefa permanente, garantir que se estaria realizando uma educação voltada para a transformação desses e da sociedade.

O trabalho em grupo significava, no entanto, a possibilidade de estarmos produzindo conhecimento em torno de vivências, interesses e necessidades da demanda estudada. “Investigou-se”, lembrando Freire (1996), o universo do grupo de estudantes com o objetivo de conhecê-los para que tivéssemos maior clareza do que seria mais pertinente para esses estudantes, enquanto parte interessada no tipo de educação que lhes é oferecida.

O sentido de dar voz aos estudante e às professoras surgiu do reconhecimento de que nossas incertezas são maiores que as nossas certezas e que, para construirmos algo destinado à outras pessoas, é preciso conhecer o que elas pensam, o que falam, o que almejam.

4.2 A Escola Municipal Antônio Marques

A Escola Municipal Antônio Marques – EMAM se localiza no Bairro Chevrand, na periferia de Carangola/MG. É a única escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental municipalizada na área urbana e oferece os seguintes níveis e modalidade de ensino: Educação Infantil (pré-escola); Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) e o Ensino Regular Noturno (modalidade de nosso interesse). Atende cerca de 445 alunos em sua totalidade, entre eles, a maior parte dos jovens e adultos que procuram escolarização no município (1º ao 4º ano), uma vez que somente poucos são atendidos na área rural e, também, devido a não existência de atendimento dessa demanda por parte do estado.

A escolha dessa escola se deu por dois motivos: primeiro por ter sido lá minha primeira experiência como professora e, segundo, por ser a única escola do município que oferece a 1ª etapa do ERN. Foi nela que percebi que a questão da exclusão social é ocasionada, em parte, pelo reconhecimento de que ocorre conversão de desigualdades sociais em desigualdades

escolares. Tal descoberta iniciou-se durante um trabalho que desempenhei, como monitora, no período da graduação, na área de EJA, participando como Orientadora de Aprendizagem do Projeto intitulado *Telessalas de Minas*, durante o ano de 1998 e 1.º semestre de 1999.

Esse projeto atendia alunos maiores de 14 anos, que haviam interrompido os estudos por diversos motivos. O projeto visava a escolarizar em nível equivalente as quatro séries finais do Ensino Fundamental. As turmas eram numerosas e a metodologia indicada mais os materiais didáticos disponíveis conduziam as aulas para a utilização de livros e fitas de vídeos, produzidos pela Fundação Roberto Marinho. Esses materiais, muitas vezes, não correspondiam aos interesses e necessidades dos alunos. Nós, Orientadores da Aprendizagem, freqüentemente deixávamos esses materiais de lado, utilizando outros materiais que julgávamos mais relevantes e pertinentes. Naquela época, já me intrigava o que levava pessoas já muito vitimadas por processos de exclusão social e, em muitos casos, exclusão escolar, a voltarem para aquele espaço escolar, buscando retomar seus estudos. Alguns estavam envolvidos em projetos e movimentos sociais e religiosos e estes, ainda mais que outros, buscando com muita "boa vontade" apropriar-se dos conhecimentos escolares. Acreditava que aqueles alunos-trabalhadores precisavam de "algo a mais" que o pré-estabelecido, mas não entendia muito bem o que era. No ano de 2001, atuei nessa escola como supervisora escolar e minhas inquietações aumentaram.

A EMAM foi municipalizada em dezembro de 1997 e, desde então, vem se firmando como uma escola que mantém um padrão de qualidade no ensino diurno, demonstrado nos percentuais de matrícula e de aprovação, os quais têm aumentado significativamente, apesar das dificuldades que encontramos no embate com as escolas estaduais mais antigas do município e a própria política estabelecida pelas mudanças na gestão administrativa municipal (as descontinuidades nas ações educativas que dão certo). Mas, quando fazemos o mesmo diagnóstico no ensino noturno, espantamo-nos com a grande diferença encontrada. Há nessa modalidade de ensino um número bastante significativo de evasão e repetência, o que reforça meus questionamentos desde os anos da graduação.

A EMAM possui 35 funcionários⁹, sendo dez dos serviços gerais, 23 professores, uma coordenadora (que é professora no turno vespertino), uma supervisora e um secretário. Nesses números estão incluídos os três funcionários que trabalham na Escola Estadual Dr. Jonas de Faria Castro, que empresta ao município duas salas de aula para o funcionamento de duas turmas de jovens e adultos. Essas turmas são vinculadas à EMAM, com cerca de 34 alunos matriculados em 2004, funcionando em regime multisseriado: os 1º e 2º anos em uma turma e os 3º e 4º anos em outra.

Dos 23 professores, 18 são lotados na EMAM e cinco são contratados, quatro possuem ensino superior, dez possuem pós-graduação *lacto sensu*, dois possuem apenas o ensino médio e sete estão cursando o Ensino Superior.

O quadro docente dessa escola é considerado bastante satisfatório e, além disso, é percebida, uma grande preocupação e esforço dos professores em realizar um trabalho que seja condizente com a demanda a ser atendida, visando à qualidade do ensino, ao bom funcionamento da escola, ao aumento de aprovação e ao crescimento do número de alunos. Esses professores, freqüentemente, estão envolvidos em cursos de capacitação, participação em grupos de pesquisa e eventos nos quais o nome da escola esteja envolvido. É um grupo de professores que se destaca no município. Assim, os questionamentos aumentam: o que está faltando então para que haja um ensino de qualidade para os jovens e adultos dessa escola? Como mudar o quadro de repetência e evasão constituído nos últimos anos?

4.3 As turmas multisseriadas e vinculadas à Escola Municipal Antônio Marques: uma análise da rotatividade dos professores

A EMAM possui, vinculadas, duas turmas multisseriadas do ERN que funcionam numa escola estadual situada em um bairro da periferia de Carangola/MG. Essa escola empresta para o município duas salas de aulas, refeitório e banheiros para atendimento aos

⁹ Dados obtidos em março de 2004.

estudantes do Ensino Regular Noturno que acontece das 18:00 às 22:00. É uma escola bem estruturada com iluminação satisfatória; pátio bem espaçoso; quadra de esporte; salas amplas etc. Essas turmas funcionam em regime de ciclo. Os 1º e 2º anos formam uma turma e os 3º e 4º anos outra. As retenções ocorrem, portanto, nos 2º e 4º anos.

Já é sabido da exclusão em que se encontram os jovens e adultos ao procurarem por escolarização nesse país. A falta dos requisitos básicos para a apropriação dos conhecimentos necessários à sobrevivência nesse mundo capitalista e letrado, em que a escolaridade é fator importante, é um dos muitos motivos para que a educação ofertada nessa modalidade de ensino não seja a mais contundente. O mais intrigante ocorre, a meu ver, quando a procura por conhecimento, por escolarização se dá em uma classe “multisseriada” e em condições precárias de funcionamento, na qual a rotatividade dos professores é muito grande e o descaso para esse fator é visível.

Ao observar essas turmas, percebemos a grande rotatividade de professores: só no início do ano de 2004, a turma dos 3º e 4º anos teve cinco professores. O desinteresse por oferecer condições mínimas de aprendizagem para os estudantes é notório. A rotatividade dos professores faz com que não haja seqüência nos conteúdos, tornando confusa para os estudantes a apropriação dos mesmos: *“Cada um que entra aqui dá uma matéria diferente e a gente fica perdido, sem saber o que vão ensinar para nós e sem aprender direito o que o outro ensinou”* (estudante do 3º ano).

Nos depoimentos dos estudantes percebemos que existe uma relação de força entre os professores, os quais pela própria condição que lhes é imposta, pouco fazem porque “pegam o bonde andando” e não têm tempo de preparar as aulas e de organizar estratégias para o período em que estarão trabalhando.

O transtorno é tamanho e alguns dos alunos se sentem “abandonados” e transferem-se para a escola-pólo. *“Vim para cá para estudar e tirar o 4º ano [...] se não tem aula direito, não preciso ficar aqui. Vou para a Antônio Marques. Lá, sei que tem uma professora para cada série o ano todo”* (estudante do 4º ano que se transferiu para a escola pólo).

A não contratação dos professores aprovados no último concurso público municipal, para substituir os efetivos que se licenciam por vários motivos, dentro de seus direitos, gera revolta tanto nos professores quanto nos estudantes. A escolha dos substitutos ocorre aleatoriamente, obedecendo aos interesses dos governantes.

As histórias dos professores efetivos envolvidos nessas turmas se parecem com tantas outras...um sonho de alfabetizar adultos e tentar reparar uma dívida social que na verdade sempre foi e é do Estado. Uma forma de fazer um pouquinho pela humanidade.

Quando os professores chegam nesse tipo de sala de aula, deparam-se com uma demanda muito diferente da que encontram no ensino diurno. A expectativa é tamanha e a complexidade encontrada devido ao distanciamento dos conteúdos a serem ensinados e à realidade dos estudantes propõe uma nova forma de trabalhar que na verdade se mostra desconhecida por muitos professores. Conforme relatam as professoras:

As Diretrizes Curriculares nos mostram caminhos, mas estes estão meio que camuflados [...] Até a gente trabalhar com os jovens e adultos, não tinha conhecimento de nada de jovens e adultos. Sabíamos que aqui na escola funcionava no turno da noite o “jovens e adultos”, foi só a partir do momento que a gente começou a trabalhar que atentamos para eles na realidade. Começamos a olhar e procurar os outros professores que trabalhavam com eles e então, conversar, comentar as coisas que aconteciam e assim, passar a se ter um outro olhar sobre esse tipo de educação. (Professora efetiva do 3º ano - A)

Eu sabia que existia, mas para mim, eu não pensava que iria cair de paraquedas, que eu iria me deparar com esse tipo de situação [...] Saber as dificuldades deles, ‘não saber ler e escreve’, como é difícil para eles. Isto antes para mim era normal. Tenho que aprender lidar com essa situação. (Professora contratada dos 1º e 2º anos – F)

Muitas práticas realizadas em diferentes regiões do país nos apontam possibilidades para um trabalho mais coerente com os jovens e adultos, porém, por se tratar de regiões diferentes, com costumes variados, com suas individualidades, parece-nos sempre estar no início da história da Educação de Jovens e Adultos, ainda sem saber exatamente o que fazer.

Em conversa com uma professora de 1º e 2º anos, pudemos constatar que o tempo destinado às aulas, juntamente com a quantidade de conteúdo a ser trabalhado, dificultam o desenrolar das atividades. Os estudantes perfazem uma carga horária de aproximadamente 2:30 diárias, o que entendemos ser pouco, tornando a distribuição das disciplinas um tanto complicada.

[...] tenho mais alunos do 2º ano do que do 1º, então estou tendo mais dificuldade, o alfabetizar requer bastante atenção, uma atenção bem individual e a turma do 2º ano, a maior parte, está caminhando, estão pedindo mais, então quer dizer, as dificuldades que eles têm na aprendizagem e a dificuldade de chegar no horário estabelecido atrapalha o desenvolvimento deles, mas na hora de se trabalhar os conteúdos eu trabalho a mesma coisa, porém, com maior exigência para os alunos do 2º ano. (Profª. dos 1º e 2º anos)

Mesmo com esses problemas, vimos que não é por trabalhar em turma multisseriada que faz com que não se possa ter um ensino de qualidade. O modo como a professora desenvolve suas aulas conta muito. O trabalho em regime de ciclo facilita o desenrolar das aulas. O que percebemos que atrapalha bastante é a grande quantidade de conteúdo que deve ser trabalhado e que, muitas vezes, o professor fica preso e não se dá conta do que realmente é importante para o grupo de estudantes. Por isso, afirmamos a necessidade de se construir uma nova forma de trabalhar com esses estudantes, tendo em vista a complexidade que se apresenta nessa demanda de ensino.

Vimos que esse cotidiano é marcado por visões diferentes dos envolvidos, uma relacionada aos professores que vêem a escola como um espaço destinado à aprendizagem de conteúdos que, independente da estrutura da escola e de sua demanda, têm de ser desenvolvidos; e de outro lado, os estudantes que buscam algo além do estabelecido e que cobram por uma aprendizagem mais significativa, no contexto de sua realidade e que os leve mais adiante:

[...] Não posso esperar que essa escola mude minha vida, mas espero que eu consiga ter oportunidade de um emprego novo, sei que tenho que aprender direito tudo o que ensina aqui e sei que ainda é pouco... tenho muito o que aprender. (Estudante do 2º ano, entrevista realizada em junho de 2004)

De tudo que ouvimos, uma coisa estamos certos, essa não é a escola que os estudantes querem. Querem uma escola diferente... Diferente como? Nem eles sabem exatamente, mas que não seja “essa mesma coisa de sempre”. Seus desejos revelam que querem ser ouvidos pelos professores e, mais que isso, que tenham professores mais companheiros, que se preocupem com os problemas deles e com o mundo em que eles têm de viver.

A observação nos possibilitou um descortinar de dados para assim direcionarmos novas rotas. Partimos para uma observação mais diretiva dos problemas relacionados com a escola e com toda sua estrutura. Procuramos vê-la na sua concretude. O que realmente acontece nesse estabelecimento? Como podemos explicar seus fracassos?

[...] São 18:30, a escola parece sombria... pouco se ouve... na quadra de esportes, um grupo de capoeira canta e dança no ritmo do berimbau. Nas salas de aula, nenhum(a) aluno(a), nenhuma professora. Tudo parece “normal” para uma escola. Não para uma escola noturna...A servente já prepara a merenda para os possíveis alunos... Estamos no início do 2º semestre e os alunos quase nunca aparecem. Não há aqui diretor ou supervisor... “a escola noturna não precisa... os alunos são mais contidos, responsáveis”... é, aqui eles o são. Pouco a pouco começam a chegar os alunos... os professores depois. Um bate-papo para aquecer no frio do inverno intenso... ‘os candidatos estão começando suas campanhas’; ‘a exposição agropecuária já foi mais atrativa’; ‘não veio nenhum aluno dos 3º e 4º anos... falando nisso, quem será o novo professor?’ E lá se vão as horas... mas, que hora mesmo começam as aulas?. (Diário de campo, maio de 2004)

Isso é parte da rotina dessa escola e que revela uma teia de relações pessoais e interpessoais que se mesclam quotidianamente entre o vivido e o sonhado, o desejável e o possível. Percebemos que dar aulas para os estudantes do noturno e em turmas multisseriadas, não é uma prática simples, embora o seja para alguns professores que fazem dela apenas um “ganha pão” a mais. Vimos que há falta de condições pedagógicas para o funcionamento pleno de todas as atividades que acreditamos serem necessárias para a formação de sujeitos mais autônomos e criativos para estarem aptos ao mundo que temos atualmente e, logicamente, a falta de preparo dos professores que nunca tiveram “atualização” para lecionar nessa modalidade de ensino. Além da falta de atenção da direção e supervisão para as turmas multisseriadas.

Como dissemos anteriormente, sabemos de alguns dos motivos que causam essa defasagem: a carga horária que não condiz com a quantidade de conteúdo a ser trabalhado; a falta de material didático adequado; um currículo não adaptado aos estudantes; ausência de formação continuada para os professores; falta de interesse tanto dos gestores da educação quanto dos governantes municipais para com essa modalidade de ensino e outros.

A população atendida por essa escola se caracteriza basicamente por estudantes do município que moram no próprio bairro e/ou nas proximidades, com idade entre os 14 e 70 anos, e uma predominância bastante significativa de mulheres. São no total 34 estudantes matriculados e, freqüentes, uma média de 25 estudantes. Desses 25, foram entrevistados 14, devido ao fato de os mesmos intercalarem suas idas à escola sendo comum ter alguns em uma semana e outros em outra. 11 desses estudantes estão na faixa etária entre 30 e 70 anos, apenas um está na faixa etária entre 14 e 20 anos.

Constitui-se um fato curioso nos finais de ano o pedido de alguns estudantes para continuar na mesma turma, devido a não se considerarem aptos para prosseguir. Isso ocorre, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade. Essas turmas ficam lotadas de alunos, mas poucos são registrados no diário de classe. Esse fato nos preocupa porque o vemos como uma falha nos processos internos da escola. Representa uma questão para refletirmos sobre a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas, até diríamos no regime de ciclo, percebendo que alguma coisa está errada e que é preciso tomar medidas que venham modificar essa realidade.

Consideravelmente os estudantes do ERN possuem características bastante distintas dos demais. Devido ao fechamento de algumas escolas municipais na área rural, em função do pequeno número de alunos, os estudantes dessas escolas foram transferidos para a escola pólo municipal e para as turmas vinculadas.

Alguns desses estudantes chegam a percorrer cerca 14 km para chegar até à escola. É verdade que a prefeitura municipal disponibiliza veículo para o transporte desses estudantes, mas é verdade, também, que os mesmos reclamam do cansaço no final do dia e da falta de

tempo para se dedicarem aos estudos. Uma situação bastante comum nessa modalidade de ensino e, também, muito complexa no tocante à sua solução.

As professoras e a servente escolar reclamam da ausência de alguém para auxiliá-las no turno da noite tendo, muitas vezes, elas próprias de resolver os problemas até mesmo de ordem administrativa na escola: falta de alguma merenda; falta de material didático; falta de professor; casos de alunos com algum problema, inclusive os problemas relacionados ao uso de drogas e outros.

As turmas que funcionam na Escola Estadual Dr. Jonas de Faria Castro por se localizarem longe da escola-pólo, ficam praticamente isoladas dos acontecimentos da EMAM, fazendo com que, todos tenham a sensação de estarem sozinhos e não pertencerem à EMAM. O que pôde ser constatado pelo fato de na turma dos 3º e 4º anos faltar professor e a professora dos 1º e 2º anos precisar reunir todos os estudantes em uma sala de aula, criar estratégias para que os mesmos não tivessem que ir embora. Isso aconteceu várias vezes durante o ano de 2004, significativamente, no 1º semestre.

No 2º semestre de 2004, uma professora assumiu a turma e reiniciou as aulas muito insegura. Não havia trabalhado antes com o ERN e sabendo da problemática, procurava sempre estar em contato com a outra professora, com a servente e com a pesquisadora, a fim de se informar mais a respeito dos estudantes e se integrar ao grupo. A preocupação da professora aumentava à medida que passavam os meses e aproximava o final do ano. A insegurança com que se encontra a respeito das aprovações ou não dos estudantes foi visível. O mesmo foi observado nos estudantes, que não se vêem aptos para serem aprovados.

O medo de passar para outra série e também para outra escola (no caso, os estudantes do 4º ano) é muito grande, confirma depoimento de um dos estudantes: *“Se eu passar para 5ª série acho que não vou dar conta, não aprendi quase nada esse ano, acho que ainda estou fraco... prefiro repetir de ano”*.

A professora contratada fala da dificuldade de se tomar decisões, uma vez que se sente coagida por sua situação na escola. O final do ano representou o “osso” que sobrou para um só, no caso, a professora. Bem ou mal, querendo ou não, terá que dar seu parecer sobre o

desenvolvimento dos estudantes. Assim, os assume como “seus” e recai sobre si toda a responsabilidade do ensino que lhes foi proporcionado durante todo o ano letivo.

A pressão foi tamanha sobre ela e o medo de não ser mais contratada a fez, senão acatar as “ordens” da secretaria municipal de educação, permanecer em silêncio para que assim, o problema fosse camuflado. Como desfecho, podemos afirmar que mais da metade da turma abandonou a escola, ou seja 66%, e que, para espanto e ao mesmo tempo expectativa de alguns professores da rede municipal de ensino, todos os alunos do 4º ano que permaneceram até o final do ano letivo, foram aprovados...

Pensando nessa situação, agora como integrante da secretaria municipal de educação, vemo-la como uma rede que ainda não está bem estruturada, na qual os gestores não se deram conta que estão lidando com pessoas, com sujeitos que têm seus direitos sociais garantidos pela Constituição Federal e é preciso que o município queira garantir tais direitos, com a máxima qualidade.

Faz-nos constatar, também, que o ensino inicial que se está oferecendo aos jovens e adultos não está proporcionando aos mesmos condições para prosseguirem no Ensino Fundamental. Grande parte dos que concluem a 1.ª etapa (1º ao 4º ano) não continua seus estudos, não consegue permanecer na 2.ª etapa (5º a 8º ano). Ao conversar com os professores da escola para a qual os estudantes vão logo após a conclusão da 1.ª etapa, descobrimos que alguns conteúdos e mesmo algumas disciplinas não foram trabalhadas adequadamente, o que faz com que eles evadam na 2.ª etapa.

Ouvir e analisar todas as vozes do universo pesquisado foi uma prática no sentido de entendê-las como capazes de ação propositiva para os problemas enfrentados por essa escola. Como nos diz Abdalla (2004): *“Não há mapas. Apenas uma direção a seguir. É preciso, pois, começar a cartografar a rota à medida que formos navegando por ela. Será preciso ficarmos atentos aos prováveis perigos da viagem”*. (p. 114-11)

Estamos no início do caminho. É preciso ainda muitas observações, interpretações... muita luta, diria. Acreditamos que o caminho para o entendimento dessa realidade está sendo construído passo a passo. Temos de ter o cuidado para vermos essa realidade, tão familiar

devido à prática, com estranhamento. Tentar vê-la “de fora” para assim compreender melhor os significados que nos escapam.

4.4 Perfil dos Estudantes do ERN

Para o levantamento do perfil dos estudantes do ERN, foi aplicado um questionário (anexo 1) em conformidade com o modelo utilizado por Cardoso (1984, p.132) em sua dissertação de mestrado. Este questionário foi organizado a partir de discussões e reflexões sobre a realidade à qual a referida pesquisa se incide. Objetivando descobrir, além da identificação de cada aluno, situação profissional e expectativas quanto ao processo de escolarização.

O questionário foi respondido diretamente pelos alunos dos 3.º e 4.º anos, contando com a ajuda da pesquisadora e das professoras das turmas. Porém, tendo em vista que os alunos dos 1.º e 2.º anos apresentavam dificuldades na leitura e escrita, o questionário foi preenchido pelos professores de cada turma e pela pesquisadora, mantendo a originalidade das respostas de cada aluno. A partir da apuração dos questionários, percebemos que algumas respostas foram mais freqüentes, indicando o perfil desses estudantes. Em decorrência, foram referendadas para serem posteriormente, exploradas em entrevistas. As entrevistas ocorreram a partir de maio de 2004, simultaneamente, à observação participante nas duas escolas pesquisadas.

Para analisar as questões abertas do questionário dividimos as fases para a definição do universo estudado: na primeira fase, procuramos classificar as questões abertas categorizando-as em: situação profissional e expectativas quanto ao processo de escolarização. Na segunda, escolhemos as unidades de análise utilizando-se as *frases* mais comuns nos depoimentos dos estudantes.

Assim, do questionário fomos separando as *frases* e a frequência com que as mesmas apareciam para construir as tabelas de acordo com as categorias e subcategorias que as organizam.

Acreditamos, portanto, ter constituído um meio importante de compreensão das falas dos estudantes pesquisados, dando um caráter qualitativo ao estudo realizado. Dessa forma, compreendemos que os resultados obtidos serviram de instrumentos de análise sobre a realidade na qual estão inseridos os jovens e adultos pesquisados e suas expectativas quanto ao processo de escolarização.

4.4.1 Identificação dos estudantes

Para a análise dos dados coletados, dividimos os respondentes por faixas etárias visando ao maior entendimento e diferenciação dos desejos e perspectivas de vida: 1ª faixa etária – 14 a 20 anos; 2ª faixa etária – 21 a 29 anos e 3ª faixa etária – 30 a 70 anos.

O total dos respondentes foi de 63 estudantes que se encontram na faixa etária dos 14 a 70 anos, assim distribuídos: 19% entre os 14 a 20 anos; 22.3% entre 21 a 29 anos e na faixa etária dos 30 a 70 anos, 58.7% (Tabela 4). É importante enfatizar que, mesmo tendo 117 estudantes matriculados no início do ano de 2004, alguns não chegaram a freqüentar as aulas ou as freqüentaram por um pequeno período.

Grande parte desses estudantes é natural da cidade de Carangola/MG e pequena parte é proveniente de outras cidades circunvizinhas e também de outros estados do País.

Verifica-se maior índice de solteiros(as), 47.6% para 36.5% que são casados que ou vivem com companheiro(a). Quanto ao gênero, a predominância é do sexo feminino: 62% dos respondentes. Os dados não fogem as regras: a PNDA realizada em 2001 constatou que, na Região Sudeste, 8.3% dos analfabetos são mulheres contra 6.7% que são homens. Apesar disso, ainda no que se refere à questão do gênero, as mulheres no Brasil já ocupam a maior

parte das matrículas nos diferentes níveis de ensino, com especial destaque no ensino superior (Brant *et al*, 2003, p. 521).

Tabela 4

Identificação dos Estudantes

TOTAL DE PARTICIPANTES			ESTADO CIVIL				
63 estudantes							
			Solteiro (a)	Casado (a)	Vive com companheiro (a)	Viúvo (a)	Divorciado (a)
IDADE	14 a 20 Anos	12	11	0	1	0	0
	21 a 29 Anos	14	10	1	2	0	1
	30 a 70 Anos	37	9	15	4	6	3
SEXO							
Masculino				Feminino			
24				39			

Fonte: Questionário aplicado em março de 2004.

Ressaltamos que a maioria dos respondentes, 37 estudantes, encontra-se na faixa etária dos 30 aos 70 anos. Constatamos que esse fato está se tornando incomum no país, mas o atribuímos ao pouco atendimento à demanda nas últimas décadas, às falhas no ensino diurno e à corrida, cada vez mais cedo, ao mercado de trabalho para grande parte dos entrevistados, o que está ocorrendo também, para muitos jovens deste país.

Constitue-se, então, como fato curioso a baixa taxa de jovens no regular noturno, pois sabemos que é comum nos dias atuais um número muito grande de jovens nesse turno. Vemos esta prerrogativa atribuída ao caráter de obrigatoriedade ao Ensino Fundamental para os

jovens entre 7 a 14 anos, o que de certa forma, os prende à escola e como o município é pequeno (32.383 habitantes – IBGE 2000), fica mais fácil saber onde se encontram esses sujeitos para recenseá-los e fazer-lhes a chamada.

Outro fator está relacionado à permanência desses estudantes nas escolas. É simplesmente assustador o “fenômeno” da desistência desses no processo de escolarização. Os resultados finais do ano letivo de 2004 indicam que, para o total de 117 matrículas, 45 alunos foram aprovados, 13 retidos e 59, ou seja, 50.4% dos estudantes matriculados no início do ano de 2004, desistiram de estudar. É certo que alguns se matricularam e sequer chegaram a freqüentar a escola, como já foi dito, mas a maioria que desistiu a freqüentou por pouco tempo. Observamos que isso ocorreu devido ao fato de trabalharem na área rural e, em época de plantio ou de colheita, precisavam sair da escola devido ao trabalho árduo. Mas verificamos também que outros fatores colaboraram para tal “fenômeno”: dificuldade para aprender os conteúdos; escola afastada da moradia; falta de comprometimento dos gestores da educação com os estudantes; rotatividade dos professores de algumas dessas turmas e até mesmo, falta de comprometimento dos professores com esses estudantes¹⁰.

4.4.2 - Situação Profissional

A maioria dos estudantes declarou no questionário que recebe remuneração correspondente ao salário-mínimo vigente, desenvolvendo atividades profissionais relativas a serviços domésticos; pequena parte trabalha na agricultura ou como autônomos, (Tabela 5 a seguir):

¹⁰ Essas informações foram coletadas a partir de setembro de 2004, quando percebemos o grande número de desistentes nas turmas pesquisadas e fomos até alguns desses estudantes para saber quais eram os motivos de sua saída. Entrevistamos cerca de 17 estudantes, alguns da área rural e outros da área urbana.

Tabela 5

Situação Profissional

Atividades	14 a 20 Anos	21 a 29 Anos	30 a 70 Anos
Doméstica	1	0	9
Construção Civil	1	1	2
Do Lar	0	6	2
Agricultura	3	2	1
Artesão	1	0	0
Serviços Gerais	0	1	0
Babá	0	1	0
Autônomo	0	2	10
Aposentado	0	0	13
Não Trabalha	6	1	0
Total	12	14	37

Fonte: Questionário aplicado em março de 2004.

Observando a Tabela 5 acima, constatamos que 50% dos jovens (14 a 20 anos) estão sem trabalho e que a procura pela escola passa pela necessidade de conseguir emprego. Mesmo não deixando claro no questionário essa necessidade, quando questionados sobre a realidade em que vivem, afirmam que precisam de trabalhar para complementar a renda familiar e que o mercado de trabalho na cidade está muito difícil e competitivo. Conforme depoimento de um estudante:

[...] gostaria de entrar para a guarda-mirim nesse ano, mas me falaram que eu tinha de estar estudando e no momento eu não estava, agora no ano que vem eu vou tentar de novo. É um jeito de conseguir um “trampo” e quem sabe depois conseguir um emprego de verdade. (Aluno do 1º ano)

Nessa relação com o mundo do trabalho, encontramos duas posições para o processo de escolarização: uma relacionada à obtenção ou mesmo à manutenção do emprego e melhor adaptação à sociedade, e outra relacionada ao fator de exclusão escolar, presente também no ERN. Em função do cansaço no fim do dia, devido ao serviço pesado que muitos

desenvolvem, é comum alguns estudantes abandonarem a escola. Alguns depoimentos dos estudantes comprovam essa afirmativa:

[...] Tinha mais alunos em minha turma... acho que saíram por se sentirem cansados demais. Muitos dos que saíram são da área rural e falam que o cansaço é muito grande no final do dia e que para virem para a escola têm que sair de casa no horário certo da Kombi, 17:50 e esperar até 22:50 para retornarem para suas casas, porque a Kombi pega os alunos que vem estudar de 5ª a 8ª série. Alguns falam que ainda têm que caminhar um bom pedaço para chegarem em suas casas, porque a Kombi não sobe lá. (Estudante do 3º ano)

É difícil estudar [...] durmo muito tarde por causa da Kombi e acordo muito cedo para trabalhar. Alguns não agüentam não[...] Meu irmão parou de estudar esse ano porque não conseguiu vencer o cansaço. Tem dia que chegamos em casa por volta de meia-noite e meia. É muito cansativo. (Estudante do 2º ano – morador da área rural)

A escola parece ignorar essa realidade, nas observações nas salas de aula não foi constatada nenhuma prática voltada para questões relacionadas às “coisas da roça”. Não podemos aqui generalizar as práticas pedagógicas desenvolvidas, até mesmo porque as observações não aconteceram todos os dias, mas podemos dizer que os conteúdos trabalhados não são adequados à realidade de seus estudantes. É importante ressaltar que mesmo afirmando que o cansaço é grande, muitos deixam escapar que o problema não é somente esse. A dificuldade para se manter acordado nas salas de aulas diz respeito também às dificuldades para apreensão dos conteúdos, uma vez que as aulas são “desinteressantes”, não chamam atenção dos estudantes.

Do meu ponto de vista, enquanto educadora e observadora, não posso deixar de dizer o que se mostrou constante nessas turmas pesquisadas: aulas divididas nos conteúdos de matemática e língua portuguesa, com quase nenhuma interdisciplinaridade. Uma prática pouco eficaz para estimular a atenção dos estudantes e, isso posso dizer por experiência própria, como alfabetizadora. Reportando-nos a Freire (1996):

Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não

é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível a que a razão ética nem sempre esteja com ele. (p. 14)

4.4.3 Expectativas quanto ao processo de escolarização

É interessante ressaltar que os estudantes na faixa etária dos 14 aos 20 anos têm uma concepção de escola bastante arraigada aos conceitos proferidos pela sociedade: aqueles relacionados ao bem estar social, pelo qual a perspectiva de estudar está conjugada com a de ascensão social e garantia de um futuro promissor. Quando lhes perguntamos o que o estudo lhes poderia proporcionar, as respostas foram praticamente as mesmas: “serviço com conforto”; “um trabalho e outras coisas mais”; “uma boa educação para todos”; “um emprego melhor”. O desejo de obter uma profissão melhor ou mesmo um emprego é uma constante na fala desses estudantes.

As expectativas quanto a uma profissão melhor é enfatizada por grande parte dos entrevistados, exceto alguns dos aposentados que buscam a escola não com a intenção de obter um emprego ou “melhorar de vida”, mas sim aprender um pouco mais, seja ler e escrever, seja apenas estar na escola, vista por grande parte deles como um local de socialização, de ampliação do círculo de amizade. Há estudantes na EMAM que estão no 1º ano há mais de seis anos e que, não conseguem aprender a ler e escrever porque apresentam dificuldades “mentais”. Escrevem apenas o nome próprio e mesmo assim não faltam de aula, salvo quando doentes ou algum problema bastante grave.

Tabela 6

Expectativas com relação ao ensino

Motivações	14 a 20 Anos	21 a 29 Anos	30 a 70 Anos
Vida melhor	1	6	9
Trabalho melhor	8	6	15
Ler a Bíblia	0	1	3
Conhecimento/Sabedoria	2	0	7
Independência	0	0	3
Não Respondeu	1	1	0
Total	12	14	37

Fonte: Questionário aplicado em março de 2004.

Constatamos que 32% dos estudantes, das três faixas etárias, embora com intensidade variável, mostraram ter vivenciado ao longo dos estudos no ensino regular diurno situações de fracasso escolar, resultando em evasão escolar. As razões para o fracasso escolar na alfabetização desses são várias e podemos relembrar e reafirmar algumas aqui: escola de baixa qualidade, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo e/ou desinteresse da rede de ensino para lidar com essa população etc. (Tabela 7).

Tabela 7

Incidência e motivos da repetência no ensino diurno

Incidência	Sim	Não	Não respondeu
14 a 20 anos	11	1	0
21 a 29 anos	4	10	0
30 a 70 anos	5	19	13
Motivos	14 a 20 anos	21 a 29 anos	30 a 70 anos
Bagunça	1	1	0
Dificuldade nos conteúdos	7	3	1
Falta de atenção	0	0	1
Ajudar os pais	0	0	3
Não dava importância aos estudos	3	0	0

Fonte: Questionário aplicado em março de 2004.

Nessa abordagem, vimos que entre os adultos de 30 a 70 anos, poucos repetiram alguma série do ensino regular diurno (13.5%), apesar de um número considerável de estudantes não responder a questão por não se lembrar ou por não querer mesmo responder, porém, vimos que para a faixa etária, o motivo maior para o abandono da escolarização no ensino diurno foi por terem que trabalhar para ajudar nas despesas da família, situação bastante comum nessa faixa etária. Ressaltamos, também, que alguns desses nunca freqüentaram a escola diurna.

Entre os jovens e adultos de 21 a 70 anos (51 ou 81% dos estudantes pesquisados) há uma situação bastante intrigante: 14, ou seja, 22%, nunca freqüentaram a escola diurna. Os motivos variam: ter morado longe da escola; ter que trabalhar para ajudar nas despesas da família; falta de vagas na escola próxima à residência; por falta de oportunidade para estudar, por “preguiça” (dois estudantes) e alguns (cinco) por proibição dos pais, motivo citado principalmente pelas mulheres. Nada extremamente fora dos padrões na sociedade há cerca de 50, 60 anos atrás no país, mas bastante constrangedor para as estudantes que se encontram nessa situação. É interessante ressaltar que a alegria por saber ler é imensa e que talvez seja

uma das melhores razões para muitos que ali se encontram, principalmente, os mais velhos que viam a escola por uma fresta... bem distante. Como podemos constatar:

[...] Não estudei porque meu pai não deixava... quando minhas amigas iam para a escola no início do ano, eu quase morria de tristeza... na minha casa só meus irmãos estudaram, mesmo assim, muito pouco. Hoje sei o quanto faz falta. (Aluna L, 42 anos)

Quando analisamos as respostas dos mais jovens, na faixa dos 14 aos 20 anos, encontramos situações bastante intrigantes: pararam de estudar por terem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos; por falta de interesse nos estudos e por fazerem bagunça na escola. Com relação a esses motivos, a escola diurna ainda deixa muito a desejar. Percebemos que a incompatibilidade com a escola é tamanha e que ela ainda não está preparada para lidar com alunos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem ou mesmo lidar com os alunos que não apresentam “vontade” de estudar. Esse fato nos chama atenção porque os jovens que, pela idade nos remete ao problema da permanência dos estudantes na escola regular diurna, deixando claro que deveriam estar em permanência como estudantes na escola no turno diurno e, no entanto, não se encontram. Esse problema permanece nos dias atuais mesmo com a questão da obrigatoriedade do ensino. Essa afirmação pode ser comprovada pelos dados da Tabela 8, a seguir:

Tabela 8

Por que parou de estudar

Motivos	14 a 20 Anos	21 a 29 Anos	30 a 70 Anos
Pais não deixavam	0	0	5
Para trabalhar	2	2	18
Falta de Oportunidade	0	0	1
Dificuldade nos conteúdos	4	0	0
Medo da Repetência	1	0	0
Falta de interesse	5	0	0
Não tinha vaga na escola	0	2	0
Não respondeu	0	7	9
Outros*	0	3	4
Total	12	14	37

- Casamento; filhos; doença; mudança de cidade; preguiça.

É preocupante perceber que a escola, de modo geral, expulsou 42% desses estudantes forçando-os a estudar no Ensino Regular Noturno. A decisão da escola em transferir os estudantes com 14 anos ou até mesmo com menos idade (quando autorizado pelo Promotor de Justiça) para o ensino noturno é visível. Geralmente, esses alunos são os que apresentam algum “problema” no ensino diurno, seja na aquisição dos conteúdos seja nas questões relacionadas à disciplina. Na fala de uma das professoras do grupo de estudo, podemos verificar que esse fator é conhecido das mesmas:

[...] eu acho que os alunos mais velhos, a gente percebe que a questão está relacionada com a oportunidade mesmo de estudar, não tinham condições [...] agora, já os mais jovens, a gente já percebe que as vezes é uma questão [...] não sei nem de que a gente pode falar [...] dificuldade mesmo de aprender [...] vai ficando, ficando, ficando, e vem aqueles programas do governo e dá uma empurrada comum, aquelas coisas... aí acaba fazendo 14 anos e vem para noite. (Prof^a. A)

Cabe ressaltar que esses estudantes não são apenas provenientes das escolas municipais, são também, transferidos das escolas estaduais. Interessante é que no ERN o percentual de evasão e repetência no município é bem maior que o do ensino diurno.

A impressão que temos é que nem os gestores nem os professores fazem um balanço da evasão e da repetência nos finais de ano. Parece-nos, ainda, que transferir o problema para o noturno, é bem mais fácil e cômodo. Percebemos, portanto, que a questão da permanência dos estudantes nas escolas é um desafio para toda a educação básica, mas muito maior para a modalidade Educação de Jovens e Adultos do ERN que, historicamente, sempre foi aviltada pela baixa qualidade no ensino.

Os estudantes com mais de 30 anos afirmam que um dos motivos para voltarem a estudar é por reconhecer a “falta” que o estudo faz para eles, pelo desejo de saber ler e escrever e, ainda, melhorar de vida, ou seja, ter um emprego melhor. Observe isso na fala de duas estudantes:

A escola me ensinou muito. Eu não sabia lê, escrever e muito menos dar troco (ela trabalha com o marido em uma padaria). Me faz bem saber pegar o ônibus sem pedir alguém para ler para mim o nome do lugar. Ir ao banco fazer depósito ou mesmo retirar dinheiro, coisa que dependia de alguém para fazer por mim. Me sinto até mais feliz hoje. (Estudante do 2 ano)

Aprender a ler e escrever, desse jeito mesmo que a senhora tá vendo, me faz sentir muito alegre. Só fico triste por já ser tão velha e sei que agora é mais complicado arrumar um serviço melhor. Podia ter vindo para cá antes... Deus sabe o que faz. Deve ser agora minha hora de aprender. (Estudante do 1 ano)

Como essas estudantes, muitos outros justificam a necessidade de voltar a estudar. (Tabela 9 a seguir):

Tabela 9

Por que voltou a estudar

Motivos	14 a 20 Anos	21 a 29 Anos	30 a 70 Anos
Para ler e escrever	0	0	10
Pelo gosto por estudar	0	2	1
Tirar Carteira de Motorista	0	0	1
Conhecer Dinheiro	0	0	1
Por causa dos amigos	0	0	1
Aprender e ensinar os filhos	0	0	2
Melhorar de vida	6	9	14
Incentivo de outras pessoas	2	0	2
Para aprender mais	0	3	0
Ajudar os pais	1	0	0
Faz falta	2	0	5
Não respondeu	1	0	0
Total	12	14	37

Como podemos perceber, os motivos são muitos e variam de acordo com as perspectivas de vida que essas pessoas têm. Dos estudantes entre 14 e 20 anos, 50% justificam o retorno à escola como condição para “mudar/melhorar de vida”, ou seja, a expectativa é a de conseguir emprego, uma profissão que lhes seja possível alcançar, talvez “sonhos”, não no sentido de não realização, mas no sentido de que pela probabilidade, tornam-se de difícil acesso. Como no caso, a profissão de médico que muitos deles almejam, 42%. Desses entendemos que ainda acreditam na escola como meio de obter uma ascensão social. Uma forma de alcançarem seus objetivos.

Nessa mesma faixa etária é possível constatar que as outras aspirações faladas se reduzem as profissões como: motorista, marinheiro, soldado, balconista e caminhoneiro. Penso que a dificuldade desses estudantes em aprender os conteúdos das disciplinas, a necessidade de trabalhar muito cedo, o medo da repetência e até mesmo a falta de interesse, como alguns disseram (Tabela 8), é tão grande que até os seus sonhos, suas aspirações lhes são podados, limitados.

Os jovens na faixa dos 21 a 29 anos, também estimam alcançar profissões bastante comuns dos desejos de muitos adolescentes no país: médico, advogado, veterinário professor, cabeleireira, vendedor, servidor estadual etc. Bem como, os adultos da faixa etária dos 30 a 70 anos que almejam mesmo alcançar uma profissão, o que provavelmente, devido à idade de alguns, não se concretizará. Alguns possuem mais de 50 anos e insistem em estudar, por acreditarem numa ascensão social, almejando uma profissão melhor que, provavelmente, não conseguiriam sem a devida escolarização, como pode ser visto na Tabela 10 a seguir:

Tabela 10

Profissão que almeja.

Profissão	14 a 20 Anos	21 a 29 Anos	30 a 70 Anos
Servidor público	0	1	3
Professor/a	1	1	6
Motorista	0	0	5
Enfermeira	0	1	2
Advogado	0	1	3
Economista	0	0	1
Cabeleireira	0	0	2
Costureira	0	0	1
Governanta	0	0	1
Garçom	0	0	1
Vendedor	0	1	1
Mecânico	2	0	1
Marinheiro	0	0	1
Jornalista	0	1	1
Operador de máquina	0	1	0
Doméstica	0	1	0
Soldado	1	2	0
Arqueólogo	0	1	0
Diretor de escola	0	1	0
Médico	5	1	0
Balconista	1	0	0
Caminhoneiro	2	0	0
Dentista	0	1	1
Secretária	0	0	2
Está satisfeito com a profissão	0	0	1
Tem dúvida	0	0	4
Total	12	14	37

Observamos que o nível de escolarização dos pais desses estudantes é bem baixo o que talvez explique a probabilidade de seus filhos realizarem uma trajetória escolar num período em que os mesmos já se encontram na fase adulta, na qual suas convicções a respeito da vida já estão formadas, percebendo “tardamente” a necessidade da escolarização.

Acreditamos que o sentido que os pais desses estudantes deram à escola não foi de grande importância, talvez devido às condições sociais que essas famílias se encontravam no período da escolarização regular de seus filhos. Bourdieu (1988) esclarece essa premissa:

[...] a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável. (p.90 –91)

Vejamos nos gráficos a seguir, a escolarização dos pais dos estudantes pesquisados.

Gráfico 2

Escolarização dos pais dos estudantes pesquisados

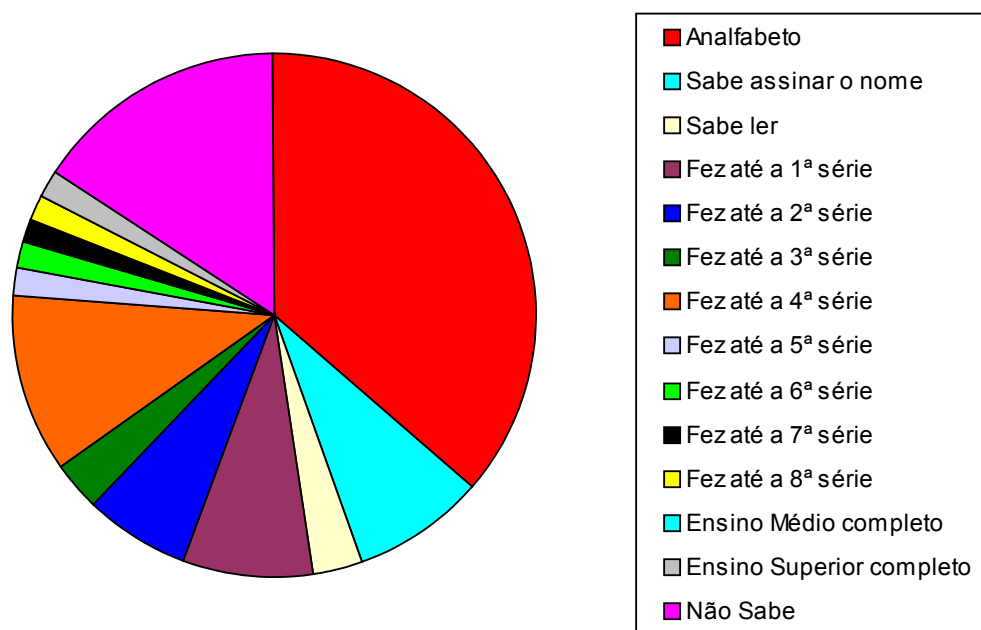
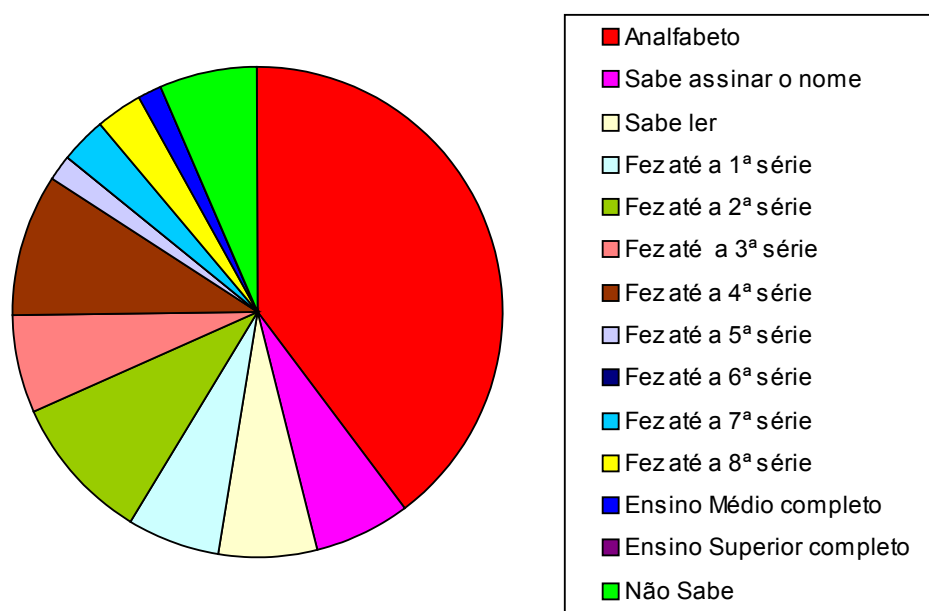


Gráfico 3

Escolarização das mães dos estudantes pesquisados



Pode ser percebido nos Gráficos 2 e 3 que 40% das mães desses estudantes são analfabetas, apenas 10% fizeram até a 4ª série e 3% fizeram até a 8ª série. Trata-se de uma trajetória escolar bastante reduzida. No caso dos pais desses alunos, há uma escolarização maior, mas denunciados por percentuais também baixos: 36% são analfabetos, 11% fizeram até a 4ª série e 2% completaram a 8ª série.

Não se trata aqui de fazer um estudo de trajetórias dos pais desses alunos e sim compreender o que mobilizou seus filhos a retornarem à escola, entendendo que esses atribuem um sentido, provavelmente, diferente do sentido dos pais quanto ao processo de

escolarização. E esse sentido foi o que procuramos encontrar com este estudo. Acreditamos que ao entender o que essas pessoas desejam ao retornar à escola depois de alguns anos sem estudar e ou mesmo devido às contingências, como já expusemos, poderemos então, pensar em novas formas de concretizar uma educação, um ensino mais condizente com essa demanda.

Assim, ao propor em traçar o perfil desses estudantes, ao aplicar o questionário, ao realizar as entrevistas e as observações, nos colocamos frente a frente ao cotidiano desses para assim, desvelar a vida escolar e, também, social, porque não, na aparente rotina dos dias, ou melhor, das noites desses sujeitos. Isso nos fez, como nos afirma Pais (2003), “passar [pela realidade] em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando ‘nada se passa’ (p.33). Uma forma de compreender que sujeitos são esses e quais suas perspectivas de vida, sonhos, desejos, anseios. Observando-os e ouvindo-os nos permitiu não só entender as falhas do estado, do município, da escola, dos professores mas também percebê-los como pessoas que, ao contrário do que se pensa, são seres ativos e sabem o que procuram e o que querem com o ensino e, acima de tudo, possuem conhecimentos. Conhecimentos do mundo, da vida. O desabafo de uma das professoras nos confirma isso:

[...] gente, nós temos alunos altamente cultos, mas eles não lêem e não escrevem e às vezes não cooperam... matematicamente... mas eles são muito cultos porque se sai um assunto de política, de televisão, eles sabem conversar com a gente, eles têm argumento para te falar, você entende? [...] Eu acho que foi falta de oportunidade mesmo ... em alguns casos, com certeza. Eu acho que eram tantas as dificuldades que ficou nisso mesmo, sem estudo. Porque, se tem essa cultura toda sem saber ler e escrever uma palavra ... olha bem... se tivesse aproveitado na época, na infância, se tivesse estudado numa escola regular...

Essa confirmação nos diz tanto que talvez nossa pesquisa encontre nela seu ponto principal. É preciso, mais do que nunca, acreditar que essas pessoas são capazes de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, desde a elaboração da proposta pedagógica até sua execução nas salas de aulas. Precisam ser respeitadas. Respeitadas em seu mundo, em

suas vivências. Não podemos, portanto, excluí-las novamente do processo de escolarização. É compreendendo-as que encontraremos formas para efetivar práticas mais eficazes para a aprendizagem desses estudantes e bem como melhores condições de combater a evasão e a repetência comuns nas turmas pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos neste estudo, que muito falta para que os jovens e adultos pouco escolarizados e/ou analfabetos sejam considerados com igual importância que as crianças em idade escolar obrigatória. A falta de recursos para gerir a educação obrigatória e a falta de maior priorização do atendimento aos jovens e adultos deixam claro para nós, os educadores, que as práticas pedagógicas para o atendimento à essa modalidade de ensino ficam a desejar.

Quanto às políticas públicas nacionais e suas repercussões no órgão municipal estudado, verificamos que a falta de crédito para o setor educacional é visível. A escola de jovens e adultos não se encontra sequer no discurso dos gestores. Tivemos, no período da pesquisa, uma situação que comprova essa afirmativa: reportamos ao “caso” da rotatividade dos professores em uma turma multisseriada. Foi preciso mais de um semestre letivo para que se tomasse as providências necessárias para o problema e, mesmo assim, no final do ano letivo de 2004, a notícia catastrófica de que todos os alunos do 4º ano seriam aprovados mostrou o quanto ainda nos falta para que os direitos estabelecidos por lei sejam respeitados.

Não se trata apenas de cumprimento do direito à educação. Se cumprir for abrir turmas e dar o acesso, então foi cumprido. Trata-se, no entanto, de garantir um ensino de qualidade, que seja capaz, no mínimo, de propiciar a permanência desses estudantes na escola. Dessa forma, pensamos que o problema não só é originado de “cima para baixo”, ou seja, das leis federais, dos órgãos federativos, mas de todo o movimento, o percurso que essas leis fazem até chegar às escolas; até serem implementadas. Esse percurso é perpassado por, principalmente, falta de recursos financeiros para cumprir as determinações legais. Alia-se a esse fator, o desinteresse dos gestores da educação que, no caso citado, por questões estritamente “políticas” deixaram acontecer para depois ver o que fazer, ou o quê se podia fazer. Nessa maquinagem toda, acrescentamos mais uma peça: a escola. Esta, por não ter nenhuma autonomia - lembremos aqui, que os cargos de direção e supervisão ainda são comissionados e que ainda temos vários professores contratados -, acaba acatando o que é definido pela secretaria municipal de educação. Vemos então, que os preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º

9.394/96, à respeito da concepção de gestão democrática, ficam apenas no âmbito legal. A falta de participação ativa da comunidade, dos professores e da própria direção/coordenação das escolas, dificulta a tomada de decisões frente aos acontecimentos no cotidiano escolar.

Como educadores questionamos: Que escola é essa que concebe uma imposição que contradiz tudo o que se emprega - pelo menos no mundo teórico – à respeito de ética profissional, justiça, respeito, compromisso com o que se designa “público”. O que/quem está por trás de tal atitude? Até que ponto a coação permite abandonarmos o conceito de cidadania que tanto buscamos inculcar em nossas crianças, jovens e por que não, adultos?....

Mesmo estando a EJA vinculada ao Ensino Fundamental como ERN e, portanto, sendo contadas suas matrículas nas verbas do FUNDEF, e mesmo com o processo de municipalização do ensino, não foi possível perceber, pedagogicamente, quais as vantagens disso para a educação dos jovens e adultos. O descaso continua da mesma forma. O investimento nessa modalidade de ensino é extremamente precário. Não houve nenhuma preocupação, desde o processo de municipalização do ensino ou mesmo anteriormente, por parte dos gestores da educação com o tipo de ensino, o perfil do professor, se qualificado ou não, para jovens e adultos.

Vimos que, quando houve algum avanço, alguma prática pedagógica favorável a um ensino de qualidade, isso aconteceu de maneira aleatória e por intermédio, exclusivamente, de determinados professores.

A forma pela qual as professoras e os estudantes têm para garantir a apropriação de conhecimentos necessários que possibilitem uma formação cidadã e a forma para a garantia da continuidade nos estudos, para os que o desejam, passa exclusivamente pelo compromisso ético dos professores com relação à qualidade do ensino e pela “vontade” desses estudantes de construir carreiras escolares mais longas. É um movimento de troca entre estudantes e professores, uma espécie de “pacto”: o professor se esforça para ensinar e os estudantes, para se apropriarem dos conhecimentos. Não percebemos nisso interferência dos gestores; quando a situação é contrária à essa estratégia, o ensino vai de mal a pior.

Acreditamos que para a garantia ao acesso à cultura letrada que possibilite aos estudantes uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura é necessário reverter o quadro encontrado na escola pesquisada. Como vimos, a EMAM não possui uma proposta pedagógica voltada para o Ensino Regular Noturno; os professores que trabalham nessa modalidade de ensino não têm formação específica para tal; o problema da evasão e da repetência é grande e a qualidade do ensino que é oferecida aos estudantes deixa a desejar, não condiz com a demanda. Pensamos ser necessária a melhoria da qualidade do ensino noturno, com condições e características pedagógicas apropriadas às necessidades do estudante que o frequenta, e para isso é fundamental que haja uma política educacional voltada para essa clientela.

Sabemos que além do desenvolvimento de novas propostas pedagógicas adequadas às especificidades dos estudantes, são necessárias políticas de melhoria das condições de permanência dos mesmos nas escolas. A permanência desses estudantes nas escolas é um desafio para toda escola e para os gestores da educação, principalmente, por ter sido a EJA historicamente aviltada pela baixa qualidade.

Proporcionar a esses estudantes um ensino precário, que dificulta sua aprendizagem é muito injusto. Algumas dessas pessoas têm uma jornada de trabalho bastante acirrada, alguns encontram-se desempregados e outros em condições de subemprego. Submetê-los a um ensino não adequado é não considerar a realidade e não reconhecer que os mesmos têm garantido o direito à educação.

Podemos afirmar que há uma diferença nas concepções dos jovens e dos adultos. Os jovens, apesar de a maioria dizer que almejam profissões comuns devido à sua condição de vida, acredito, buscam na escola meios para conseguirem uma vida mais digna e isso se caracteriza por um bom emprego. Algo que lhes dê segurança, de certa forma.

Por sua vez, o adulto tem outras concepções de escola. Concepções que ultrapassam à de melhorias de emprego. Buscam a escola porque querem aprender a ler e escrever para sobreviver, por si próprios nessa sociedade letrada e globalizada, sem depender de alguém para fazer as coisas mais simples e rotineiras como: pegar um ônibus, sacar dinheiro num

caixa eletrônico, ler a bula de remédio, ler os preços dos produtos em uma prateleira de supermercado, escrever cartas etc.

Constatamos que o jovem e o adulto não são apenas aqueles que trabalham e estudam à noite; possuem características próprias, que precisam ser respeitadas assim como suas vivências, seus interesses, sonhos e papéis assumidos dentro e fora da escola. O que ainda não sabemos é como fazê-lo. Como transformar o que temos no que queremos, porque o que sabemos é que a escola oferecida a esses jovens e adultos não é eficaz e que os desejos dos estudantes ultrapassam o que a escola lhes oferece. Continuamos acreditando que ouvindo esses estudantes poderemos promover um projeto pedagógico o qual procure responder às suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADALLA, V. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 110)

ABREU, M. *Organização da educação nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998, p. 36

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In.: ZAGO, Nadir, *et al.* (Org.) *Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.38

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p.163

ANDRADE, E. R. *A educação de jovens e adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders*. Niterói. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2004, p. 34 e 72

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: *Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, n.º 11, abril de 2001, p. 20

AZEVEDO, F. *A Transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 9-11

BEISIEGEL, C. R. A política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 34

_____. A educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, n.º 16, julho de 2003, p. 22-23

_____. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. In.: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003, p. 34-41-42

_____. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira, 1974, p. 81-82

BRANT, L. L. A. O., *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 81, n. 199, set./dez. 2000, p. 511-524

BRASII. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNB 11/2000, de 10 de maio de 2000. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*

CARDOSO, S. M. C. *Linguagem e educação de adultos: uma contribuição ao ensino supletivo*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984, p.132

CUNHA, L. A. Minas Gerais. In: _____. *Educação, Estado e Democratização no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EdUFF; Brasília:/Flacso do Brasil, 1995

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

CURY, C. R. J. *Legislação educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-11-21

DAVIES, N. Municipalização do ensino: democratização ou privatização. In.: *Contexto e Educação*. Editora UNIJUÍ, Ano 7. N.º 25, Jan./Mar. 1992, p. 39

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as políticas do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 26-27

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de Adultos: relato de uma experiência construtivista*. 6ª ed. Vozes, Petrópolis, 2000

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.11

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2 ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 1998, p.113

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. n.º 104, julho de 1998, p. 28
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Resultados Finais do Censo Escolar de 2004

MADURO, Oto. *Mapas para a festa*. Petrópolis: Vozes, 1994

MARTINS, José de S. *Caminhada no Chão da Noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: HUCITEC, 1989, p. 114

NOSELA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In.: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 174

OLIVEIRA, R. de F. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: um estudo de político educacional e da repercussão na rede municipal de Juiz de Fora*. Monografia de Bacharelado, ICHL/UFJF, 1997

OLIVEIRA, R. de F. *Efeitos do FUNDEF nos municípios mineiros: equidade social?* [online] 2004. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED/2001, p.3]. Disponível www.anped.org.br

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B. de, PAIVA, J.(Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 37

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003, p.33

PEIXOTO, M. C. L. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: ANDRADE, D. O. et al (Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básico*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

PINHEIRO, Maria Francisca S. Um conflito julgado antigo e fora de moda: o público e o privado na educação na Constituinte de 1987-88. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituições brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 2001, p.284

Relatório síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA – RJ, Set./ 1999). In: PAIVA, J. et al (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004, p. 99

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978

SANTOS, A. F. T. dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-46

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 20-21

SOARES, Leôncio José Gomes. Processos de Inclusão/Exclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, n.º 30, nov./dez, 1999, p.29

TEIXEIRA, B. de B. O Sistema Educacional e os Princípios da Educação Brasileira. In: SALGADO, M. U. C; MIRANDA, G. V. de. (Orgs.). *Veredas – Formação Superior de Professores*: módulo 1, v. 1, SEE/MG. Belo Horizonte: SEE – MG, 2002, p. 208

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In.: CARVALHO, M. P. ; TEIXEIRA, R. A.; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: CARVALHO, M. P. ; TEIXEIRA, R. A.; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 296

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

ENSINO REGULAR NOTURNO – CARANGOLA/MG

Caro/a Estudante,

Procure responder todas as questões abaixo.

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

1ª - SEXO:

1.1 () MASCULINO

1.2 () FEMININO

2ª - QUAL A SUA IDADE? _____

2.1 () 14 a 20 ANOS - JOVEM

2.2 () 21 A 70 ANOS – ADULTO

3ª - ESTADO CIVIL:

3.1 () SOLTEIRO/A

3.2 () CASADO/A

3.3 () VIVE COM COMPANHEIRO/A

3.4 () VIÚVO/A

3.5 () DIVORCIADO/A

LUGAR ONDE NASCEU: _____

CIDADE: _____

ESTADO: _____

HÁ QUANTO TEMPO MORA EM CARANGOLA? _____

2 – ORIGEM:

PROFISSÃO DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____

4ª - ESCOLARIDADE DO PAI:

- 4.1 () ANALFABETO
- 4.2 () SABE ASSINAR O NOME (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 4.3 () SABE LER (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 4.4 () FEZ ATÉ A 1ª SÉRIE
- 4.5 () FEZ ATÉ A 2ª SÉRIE
- 4.6 () FEZ ATÉ A 3ª SÉRIE
- 4.7 () FEZ ATÉ A 4ª SÉRIE
- 4.8 () FEZ ATÉ A 5ª SÉRIE
- 4.9 () FEZ ATÉ A 6ª SÉRIE
- 4.10 () FEZ ATÉ A 7ª SÉRIE
- 4.11 () FEZ ATÉ A 8ª SÉRIE
- 4.12 () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- 4.13 () ENSINO MÉDIO COMPLETO
- 4.14 () ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- 4.15 () ENSINO SUPERIOR COMPLETO
- 4.16 () NÃO SABE

5ª - ESCOLARIDADE DA MÃE:

- 5.1 () ANALFABETA
- 5.2 () SABE ASSINAR O NOME (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 5.3 () SABE LER (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 5.4 () FEZ ATÉ A 1ª SÉRIE
- 5.5 () FEZ ATÉ A 2ª SÉRIE
- 5.6 () FEZ ATÉ A 3ª SÉRIE
- 5.7 () FEZ ATÉ A 4ª SÉRIE
- 5.8 () FEZ ATÉ A 5ª SÉRIE
- 5.9 () FEZ ATÉ A 6ª SÉRIE
- 5.10 () FEZ ATÉ A 7ª SÉRIE
- 5.11 () FEZ ATÉ A 8ª SÉRIE
- 5.12 () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- 5.13 () ENSINO MÉDIO COMPLETO
- 5.14 () ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- 5.15 () ENSINO SUPERIOR COMPLETO
- 5.16 () NÃO SABE

3 – SITUAÇÃO PESSOAL:

QUAL A SUA PROFISSÃO? _____

6ª - TRABALHA ATUALMENTE?

- 6.1 () SIM
- 6.2 () NÃO

QUAL O TIPO DE ATIVIDADE? _____

QUAL É O SEU SALÁRIO MÉDIO MENSAL? _____

7ª - COM QUEM VOCÊ MORA?

7.1 () PAIS

7.2 () MARIDO/MULHER/FILHOS

7.3 () FILHOS

7.4 () SOZINHO

7.5 () COM AMIGOS

8ª - DE QUE VOCÊ VIVE?

8.1 () DO PRÓPRIO SALÁRIO

8.2 () DO PRÓPRIO SALÁRIO E DA AJUDA DOS PAIS

8.3 () DO PRÓPRIO SALÁRIO E DA AJUDA DO MARIDO/ESPOSA

8.4 () DA AJUDA DOS PAIS

9ª - A CASA ONDE VOCÊ MORA É?

9.1 () PRÓPRIA

9.2 () DOS PAIS

9.3 () ALUGADA

4 – ESCOLARIZAÇÃO:

EM QUAL SÉRIE VOCÊ ESTÁ MATRICULADO/A? _____

10ª - QUAL A ÚLTIMA SÉRIE QUE VOCÊ FEZ NO CURSO REGULAR DIURNO?

10.1 () 1ª SÉRIE

10.2 () 2ª SÉRIE

10.3 () 3ª SÉRIE

10.4 () 4ª SÉRIE

10.5 () NÃO CURSOU NENHUMA SÉRIE NO DIURNO

REPETIU ALGUMA SÉRIE NO CURSO REGULAR DIURNO? QUAL? POR QUE?

POR QUANTOS ANOS PAROU DE ESTUDAR? POR QUE?

QUANDO VOLTOU A ESTUDAR? _____

POR QUE VOLTOU A ESTUDAR? _____

POR QUE PROCUROU ESTA ESCOLA? _____
QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA NA REALIZAÇÃO
DESTE CURSO?

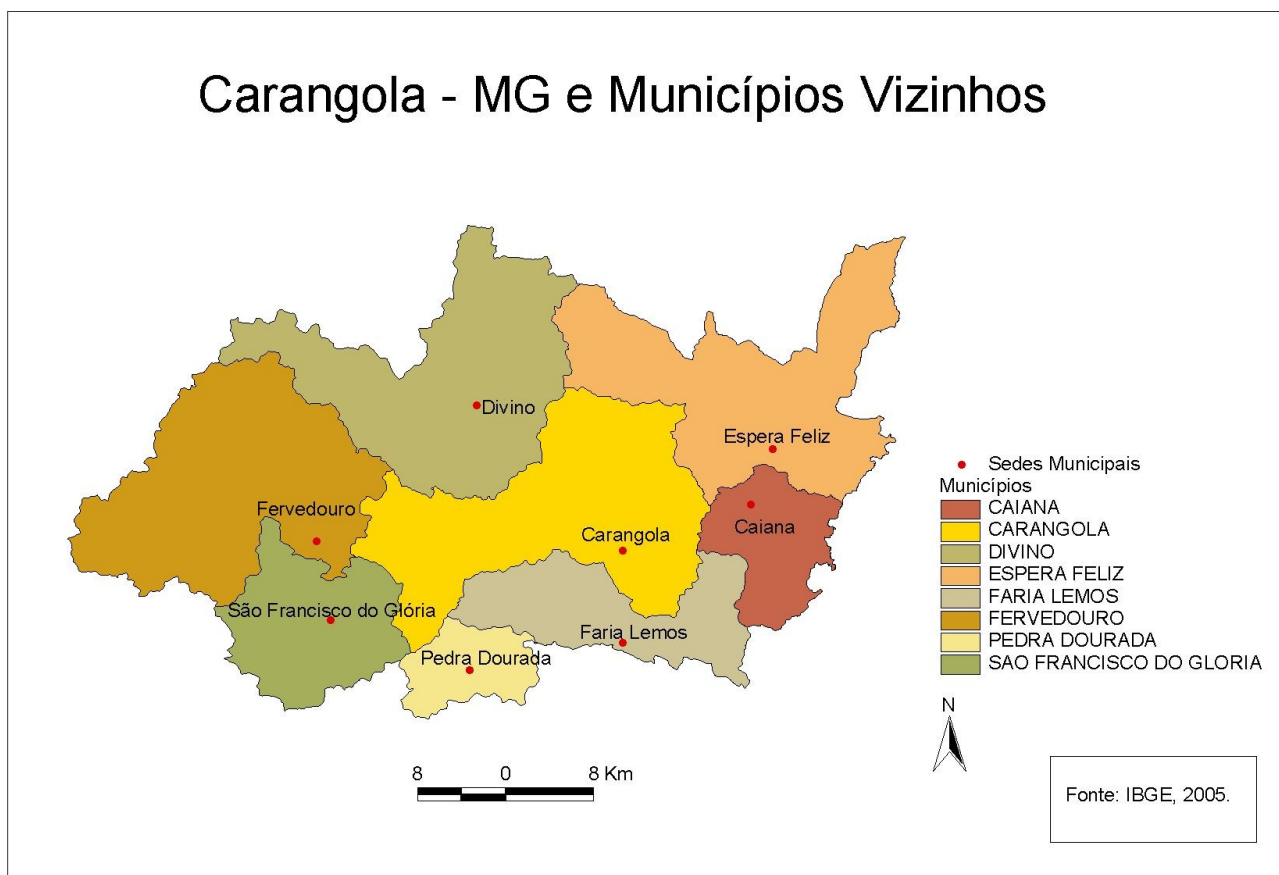
5 – EXPECTATIVAS:

O QUE O ESTUDO PODE PROPORCIONAR A VOCÊ?

QUAL A PROFISSÃO QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER? _____

Anexo 2

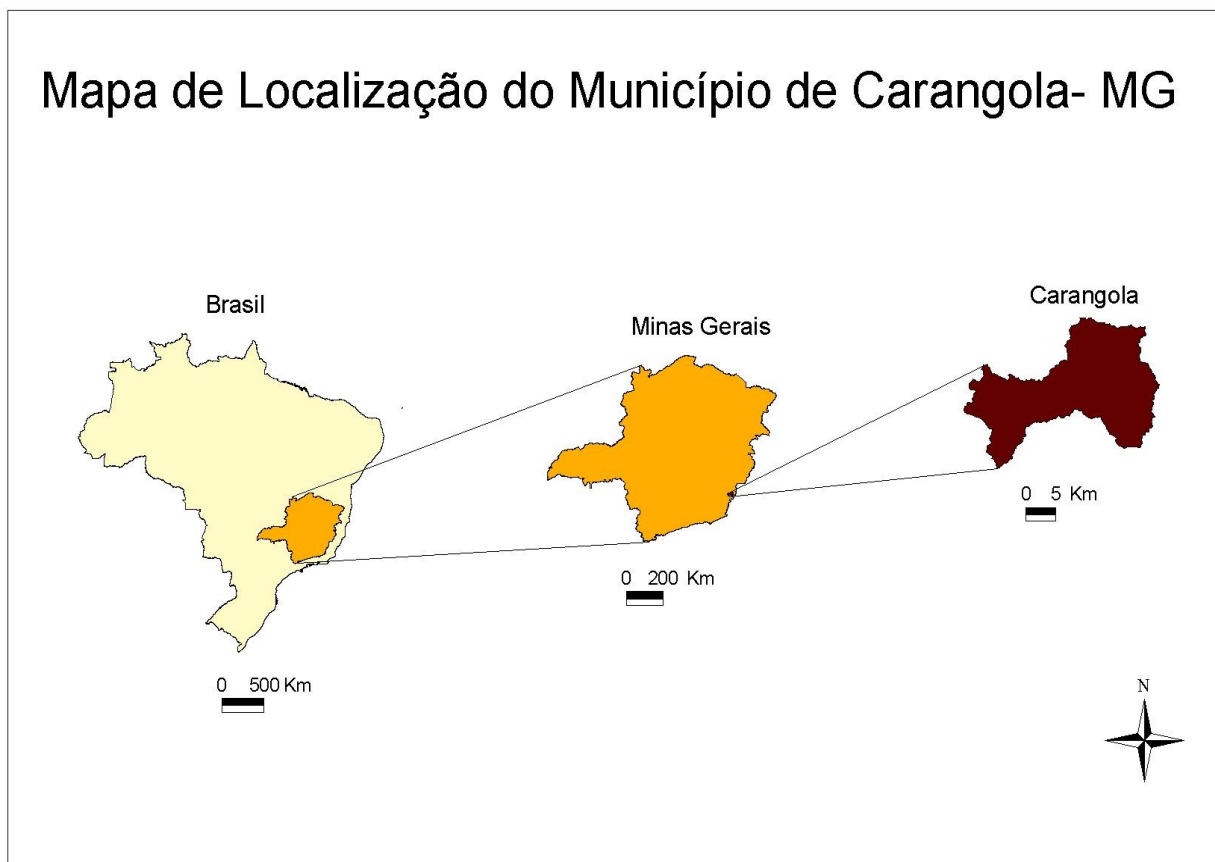
Mapa do Município de Carangola e cidades circunvizinhas



Professor Mestre: Evandro Klen Panquestor – Curso de Geografia da Fundação FAFILE de Carangola/MG

Anexo 3

Mapa de Carangola/MG



Professor Mestre: Evandro Klen Panquestor – Curso de Geografia da Fundação FAFILE de Carangola/MG