



SABRINA KELEN JUNQUEIRA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAVRAS, MINAS GERAIS**

**LAVRAS - MG
2017**

SABRINA KELEN JUNQUEIRA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PARA JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAVRAS, MINAS GERAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharel.

Profa. Dra. Júlia Moretto Amâncio
Orientadora

**LAVRAS - MG
2017**

Dedico este trabalho aos meus pais Luis Claudio Junqueira e Ana Maria de Castro Junqueira pelo apoio e incentivo em todos os momentos, e a meus irmãos Neander Castro Junqueira e Rubens Junqueira por estarem sempre ao meu lado. Peço a Deus que os ilumine e retribua toda dedicação e carinho que sempre tiveram por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela constante presença em minha vida.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Administração e Economia, pela oportunidade.

À minha orientadora, Prof. Dra. Julia Moretto Amâncio que, com muita paciência, suportou minhas limitações e sempre esclareceu minhas dúvidas com muita parcimônia.

Ao meu pai, Luis Cláudio, que me ensinou que todo esforço resulta em grandes recompensas.

À minha mãe, Ana Maria, que me ensinou a fazer tudo com muito carinho e amor.

Aos meus irmãos, Rubens e Neander, verdadeiros incentivadores.

Ao meu sobrinho, Cauã, que me transmite felicidade, pureza, amor em todos momentos.

Ao meu noivo, Tiago, por suportar meus dias de stress e retribuir com muita calma e amor.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Muito obrigada!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo.”
Paulo Freire

RESUMO

A Educação para Jovens e Adultos, mais conhecida como EJA, é um sistema educacional brasileiro da rede pública que oferece educação para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar no tempo da idade escolar. A EJA é uma política que vem sendo implementada pelo poder público com o objetivo de promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita. O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da educação para jovens e adultos, na visão dos estudantes, professores e coordenadores da EJA, com base em uma pesquisa realizada no município de Lavras-MG, e demonstrar os seus limites quando essa modalidade envolve um conjunto de diferentes necessidades por parte dos seus usuários. Ou seja, quando essa modalidade de educação depende de outras políticas públicas para sua efetivação. Os objetivos específicos são diagnosticar quais são as necessidades para o aprimoramento da oferta da EJA e averiguar o que se deve fazer para tornar a EJA mais acessível para todos. Através de estudos bibliográficos e entrevistas realizadas com a coordenação, professores e alunos da EJA, foi possível concluir, no presente trabalho, que a EJA depende de outras políticas públicas para tonar sua efetivação acessível aos seus usuários.

Palavras-chave: EJA. Ensino público. Política pública. Integralização.

ABSTRACT

Education for Young People and Adults, better known as EJA, is a Brazilian educational system of the public network that provides education for those who did not have the opportunity to study at school age. The EJA is a policy that has been implemented by the public power with the objective of promoting a quality education for the youth, adult and elderly population, ensuring their entry and stay in school, guaranteeing them the necessary opportunities for the appropriation of reading and Of writing. The objective of this study was to analyze the possibilities and challenges for the development of youth and adult education in the view of students, teachers and coordinators of the EJA, based on a study carried out in the city of Lavras-MG, and demonstrate Its limits when this modality involves a set of different needs on the part of its users. That is, when this type of education depends on other public policies for its effectiveness. The specific objectives are to diagnose what the needs are for the improvement of the EJA offer and to find out what needs to be done to make EJA more accessible for all. Through bibliographic studies and interviews with teachers and students of the EJA, it was possible to conclude, in the present study, that the EJA depends on other public policies to make its effectiveness accessible to its users.

Keywords: EJA. Public education. Public policy. Payments.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Principais ações do Governo Federal voltadas à educação de adultos...	24
Quadro 2	Cronograma para coleta de dados.....	29
Figura 1	Escola Municipal Dra. Dâmina.....	37
Figura 2	Escola Municipal Umbelina Azevedo Avellar.....	38
Figura 3	Pergunta de número 1- Qual seu sexo?.....	41
Figura 4	Pergunta de número 2- Qual sua idade?.....	42
Figura 5	Pergunta de número 3- Você tem filhos?.....	43
Figura 6	Pergunta de número 4- Você trabalha?.....	44
Figura 7	Pergunta de número 5- Por quais motivos você continua frequentando a escola?.....	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Notas preliminares.....	12
2.2 Contexto histórico da educação no Brasil	12
2.3 Marco legal da educação no Brasil	17
2.4 Educação para Jovens e Adultos- EJA no contexto brasileiro.....	19
2.5 Importância da participação social nas políticas públicas	25
3 METODOLOGIA.....	28
3.1 Classificação da pesquisa e natureza da pesquisa	28
3.2 Área de atuação da pesquisa	29
3.3 Elaboração, análise e interpretação da pesquisa	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
4.1 Contexto histórico da EJA no município de Lavras-MG	33
4.2 Entrevista realizada com os coordenadores locais da EJA	36
4.4 Entrevista realizada com os professores da EJA	38
4.3 Entrevista realizada com os alunos da EJA	40
5 CONCLUSÃO.....	47
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A	51
APÊNDICE B.....	52
APÊNDICE C	53

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está inserida na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo, juntamente com a de proporcionar à população cuja faixa etária não se adequa mais ao ensino fundamental e ensino médio, a complementação de sua formação escolar. Esse sistema de ensino representa uma grande oportunidade de alfabetização e socialização dos indivíduos de idades diversas que foram privados desse direito, sendo obrigação do Estado garantir educação de qualidade para todos (BRASIL, 1988).

O conceito do que seria uma pessoa na fase adulta é classificado juridicamente aos 21 anos. No entanto, em se tratando do Ensino de Jovens e Adultos, considera-se o ingresso a partir dos 15 anos, quando se estabelece um marco. Segundo a UNESCO, essa idade é a fronteira para o cumprimento ou não do mínimo de escolaridade (ROCCO, 1979).

Inicialmente, ao longo da trajetória de ensino de adultos no Brasil, a proposta seria suprir, preencher a escolaridade faltante com o objetivo tanto de alfabetizar como o de cumprir metas relativas à escolarização da população. Com o desenvolvimento acelerado do capitalismo em escala mundial nas décadas finais do século XX através do neoliberalismo, o enfoque para o ensino de jovens e adultos é acrescido da necessária “reciclagem” de pessoas com vistas ao mercado de trabalho. Ou seja, somado ao objetivo de alfabetizar pessoas ainda iletradas ganha um destaque maior a necessidade de formação básica complementar para jovens e adultos, objetivando a formação de mão de obra também básica (ROMANZINI, 2010).

Em qualquer caso, a EJA objetiva suprir uma situação de carência historicamente vivenciada por seus usuários. Ou seja, compensar de alguma forma uma qualidade de instrução, ainda que essa compensação se estruture muitas vezes de forma meramente burocrática. No entanto a educação por si só não satisfaz as necessidades mínimas dos cidadãos. Para que se conquiste efetivação no desenvolvimento social, faz-se necessário um conjunto de políticas públicas integralizadas, de forma a sustentar as carências dos indivíduos e proporcionar justiça social para todos (ROMANZINI, 2010).

Portanto, o desenvolvimento de políticas públicas que sustentem as necessidades dos usuários da EJA, como exemplo: saúde básica, assistência social, segurança pública, transporte, entre outras são de imensa relevância para o funcionamento da EJA na sociedade. E o público da EJA, fatalmente está destinado em sua maioria a essa realidade de carências de direitos básicos.

O objetivo desse estudo é analisar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da educação para jovens e adultos, na visão dos estudantes, professores e coordenadores da

EJA, com base em uma pesquisa realizada no município de Lavras-MG, e demonstrar os seus limites quando essa modalidade envolve um conjunto de diferentes necessidades por parte dos seus usuários. Ou seja, quando essa modalidade de educação depende de outras políticas públicas para sua efetivação. Os objetivos específicos são diagnosticar quais são as necessidades para o aprimoramento da oferta da EJA e averiguar o que se deve fazer para tornar a EJA mais acessível para todos.

Justifica-se essa necessidade considerando que se a grande maioria dos jovens e adultos retorna aos bancos das salas de aula objetivando uma formação escolar que lhes possibilite um posicionamento mais qualificado, em termos de empregabilidade e salário, é lógico, ou mais racional, que o funcionamento da EJA se adéque a esse propósito. No entanto, para que seja possível essa adequação é preciso analisar toda conjuntura social em que está inserida essa modalidade e ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Notas preliminares

Para uma melhor compreensão de toda conjuntura histórica da modalidade de ensino para jovens e adultos, o presente tópico foi escrito a partir de um conjunto de conhecimentos obtidos em possíveis fontes bibliográficas, como parâmetro para desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, além desse parágrafo introdutório, o referencial teórico, apresenta mais quatro seções. A primeira intitulada “Contexto histórico da educação no Brasil”, descreve o contexto da educação no país. Na seção seguinte, apresenta-se “O Marco Legal da educação brasileira”, trazendo de forma detalhada a conquista do Plano Nacional da Educação no Brasil. Posteriormente, “Educação para Jovens e Adultos-EJA” aborda como se criou e como se instituiu essa modalidade de ensino por todo o território brasileiro. Em consonância, foi tratada a “Importância da Participação Social nas Políticas Públicas”, em que desdobrou-se sobre a importância da avaliação dos clientes, consumidores e/ou usuários de instituições públicas.

2.2 Contexto histórico da educação no Brasil

O período do colonialismo português no Brasil nos anos de 1500 a 1822 é caracterizado pelas explorações de matérias-primas e comerciais e pelo controle de todo o contexto político, econômico e cultural do país colonizado. Mesmo com toda essa forma de controle, esse período marca o início da história da educação brasileira, no qual em 1549, a serviço da coroa portuguesa, cujo objetivo era explorar o território brasileiro, os jesuítas foram trazidos para proporcionar uma educação aos povos que aqui viviam (PRIORE; VENANCIO, 2010).

A tarefa dos jesuítas de educar não foi nada fácil, uma vez que os povos indígenas que viviam aqui no Brasil tiveram certa resistência para se adequarem a essa nova cultura imposta. A forma de ensinar dos jesuítas, através da metodologia adotada, não colaborava com a formação do senso crítico individual. Conforme relata Barbosa *et al* (2015), a ação educacional dos jesuítas com os índios se resumia na cristianização para que estes se tornassem mais dóceis e se dedicassem mais ao trabalho agrícola, enquanto que com os filhos dos colonos, a ação educacional era diferente, pois ofereciam uma educação mais ampla e composta.

Ainda de acordo com Barbosa *et al* (2015), no ano de 1759 a forma de educação jesuítica não favorecia mais aos interesses da coroa portuguesa, visto que os jesuítas trabalhavam buscando fortalecer e despertar a fé dos indivíduos e naquele momento os objetivos da coroa

se centravam fortemente nos interesses do Estado. Aquela educação jesuítica que era utilizada como um meio de submissão e domínio político passou a ser vista como desordem entre o governo português e o resto da Europa. Após expulsão dos jesuítas, a educação brasileira passou por diversas crises de ruptura da educação, provocando retrocesso no já defasado sistema educacional imperial (BARBOSA *et al*, 2015).

Durante a era Pombalina (1760-1808), visando fortalecer Portugal, a educação passou a ser vista como um caminho para solucionar a crise que vivenciavam naquele momento. Assim, a coroa investiu no desenvolvimento educacional, nomeou professores e estabeleceu planos de estudo e inspeção. O ensino foi modificado para o sistema de ensino de aula regias que “compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil” (PRIORE; VENANCIO, 2010).

No ano de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, a situação da educação brasileira sofreu mudanças positivas que deram origem as escolas de nível superior, onde eram ministrados cursos profissionalizantes em nível médio e em nível superior. É válido ressaltar que o objetivo da coroa ao criar essas novas escolas, era formar oficiais do exército e da marinha para que a colônia estivesse cada vez mais protegida (BARBOSA *et al*, 2015).

Em 1827, com a Lei 15 de outubro de 1827, a educação ficou firmada como uma obrigação do Estado e o ensino continuou bastante limitado quanto aos seus objetivos. O ensino era injustamente diferente para meninos e meninas, assim como afirma Martins (2009):

A primeira contribuição da Lei de 15 de outubro de 1827 foi a de determinar, no seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, ensino fundamental) deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, estavam excluídas as noções de geometria. Aprenderiam, sim, as prendas (costurar, bordar, cozinhar, etc) para a economia doméstica.

Posteriormente, com o Ato Adicional de 1834 a educação passou a ser vista com novas perspectivas, decorrendo por uma descentralização do ensino, no qual a responsabilidade de fornecer educação é transferida para as províncias. Houve também a criação de sistemas paralelos de ensino, buscando a solução para a centralização da coroa (BARBOSA *et al*, 2015).

A partir de 1890 são iniciadas as discussões para a formulação da nova constituição que vigoraria no país. De acordo com Romanelli (1983), essa constituição instituiu o sistema federativo de governo, consagrou a descentralização do ensino, proporcionando uma dualidade que de um lado ofereceu oportunidade de formação prática para a população rural e

desfavorecida e, por outro, reforçou a preocupação com a educação da classe dominante, nas escolas técnicas e superiores.

Outro acontecimento que merece destaque no desencadear da história da educação brasileira é a denominada Semana da Arte Moderna (1922), marcada pela movimentação de intelectuais e artistas brasileiros, fato que demonstra a nova elite intelectual, novas possibilidades e caminhos. A Semana foi realizada entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, formou uma explosão de ideias inovadoras que aboliam as imperfeições estéticas do Século XIX. Os artistas brasileiros buscavam uma identidade própria e a liberdade de expressão, nesse sentido, experimentaram diferentes caminhos sem algum padrão (BOAVENTURA, 2008).

Em 1932, com o objetivo de fornecer diretrizes para uma política educacional, foi escrito “O Manifesto dos Pioneiros da Educação”, um documento que consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. A obra foi escrita por 26 educadores, na qual iniciavam a discussão sobre a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). A ideia do movimento era de defender um plano geral da educação, de estrutura orgânica que tornasse a escola acessível (BRASIL, 2014).

Posteriormente, com a fortificação do capitalismo nos anos de 1930, o Governo começou a discutir a redefinição do papel do Estado, as políticas sociais e o processo de industrialização na sociedade brasileira. Nesse sentido, pelo fato do Brasil não ter mão-de-obra qualificada há um processo imigratório muito grande no país, o que favorece o aparecimento de novos problemas sociais, tais como: desconforto social, concorrência excessiva à mão de obra, povoamento descontrolado no mapeamento geográfico, entre outros. Tal processo acarretou na criação do Ministério da Educação e Saúde, órgão esse, fruto da ideia defendida por muitos de que saúde e educação devem andar juntas para o desenvolvimento da nação (SILVA, 1996).

O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2016).

O termo “diretrizes de bases” foi firmado na Constituição de 1946, sua relevância está na unificação dos sistemas escolares e sua capacidade descentralizadora, transmitindo para os estados membros a autonomia para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos

para a educação. No mesmo ano houve o desmembramento do Ministério da Educação e Saúde, uma vez que ambos os campos sentiam necessidade de se ter autonomia para discussão e criação de soluções e medidas, paliativas ou não, para tornar os sistemas mais eficazes (LIMA; PINTO, 2003).

Em 1964, com o golpe militar e as inúmeras mudanças políticas, sociais e econômicas a educação foi novamente considerada meio para se estabelecer a ordem e o progresso que dependiam da formação intelectual dos indivíduos. Vale mencionar a Lei 4.024/61, antiga Lei de Diretrizes de Bases, que incumbiu o Conselho Federal de Educação a elaborar o Plano Nacional de Educação, assim, em 1962 surgiu o primeiro Plano Nacional de Educação, como uma iniciativa do Ministério da Educação, aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2014).

Com o fim da ditadura militar, no ano de 1995, foi aprovada a Lei 9.131, dispendo sobre as obrigações do Conselho Nacional da Educação-CNE, a qual compete o acompanhamento da execução do Plano Nacional de Educação.

De acordo com a Lei N. 9131/1995, o Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, tem atribuições normativas, deliberativas, de supervisão e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (BRASIL, 1995).

Em 1996 é criada a Lei nº 9.394/96, denominada como Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB. Por meio da LDB que se encontram os princípios gerais da educação, bem como as finalidades, os recursos financeiros, formação e diretrizes para carreira dos profissionais da educação. Essa Lei sofre renovações constantes a cada período, de acordo com as necessidades sociais.

Ainda na busca incessante pelos direitos dos cidadãos e pela redemocratização do Brasil, tem-se como resultado a Constituição de 1988, que trouxe um novo marco para as questões relacionadas à educação no Brasil. No artigo 3º é instituído que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Portanto, é dever do Estado fomentar cada vez mais a igualdade e qualidade na educação pública. Para isso cabe ao Estado, escolher e/ou criar os melhores mecanismos para serem usados, buscando o alcance desse objetivo.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação-PNE, através desse Plano determina-se diretrizes, metas e estratégias para a educação, de forma a garantir o direito a educação com qualidade para todos. Em 2014, o Ministério da Educação juntamente com os

demais envolvidos no setor educacional, formularam novas metas para o novo PNE objetivando sua efetivação até o ano de 2024. De acordo com o Ministério da Educação (2014), o grupo de metas foi dividido da seguinte forma:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (Brasil, 2014).

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal, tema que será discutido com maior profundidade, a seguir, no presente estudo. Para isso, foi criada a secretaria extraordinária de erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo e tornar a educação mais acessível. Para cumprir essa meta foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvam ações de alfabetização.

Ainda na busca contínua de tornar a educação cada vez mais capacitada e acessível aos cidadãos, em 2007, o governo com participação do Ministério da Educação, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios (BRASIL, 2007).

No contexto atual, vive-se a certeza de que a educação se torna, cada vez mais, uma das forças capazes de alavancar o desenvolvimento humano, cultural, econômico e social da nação. Visando a diminuição da desigualdade nesse âmbito, a Educação para Jovens e Adultos, que será abordada com maior profundidade a seguir, tornou-se estratégia significativa para reduzir as desigualdades visando a qualidade de vida da comunidade.

2.3 Marco legal da educação no Brasil

O debate acerca da construção de um plano nacional da educação é bem antigo, embora sua efetivação plena seja bem recente. Em 1931, o Conselho Nacional de Educação iniciou um debate sobre a redação de um plano nacional de educação, o debate foi sendo aperfeiçoado pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova, conforme mencionado no tópico acima. A necessidade de se fazer um plano nacional para a educação era endossada em um diagnóstico da realidade educacional que caracterizava o sistema da seguinte forma: “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade” (BRASIL, 2014).

Com isso, foi ganhando força o projeto para um novo sistema educacional no país, que logo conseguiu ser contemplado pela Constituição de 1934. Na Constituição de 34 ficou fixado o “plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados a coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do país” (BRASIL, 2014). E em seu art. 152 determinava que o Conselho Nacional de Educação tivesse a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação para aprovação do Poder Legislativo (BRASIL, 2014).

Uma das características desse plano inicial era a rigidez no que tange a reformulação, não sendo admitida pela Constituição de 34 em seu art. 150, alterações sem que estas estejam expressamente previstas. Porém, pouco se avançou neste campo, pois, o projeto que veio a ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, atendendo aos critérios estabelecidos pela lei, e que foi convertido em projeto de Lei para ser debatido pelo Congresso, quando finalmente foi enviado para ser discutido na Câmara dos Deputados, o golpe de Estado dissolveu o Congresso, colocando fim ao trabalho feito até o momento. No entanto, em um momento posterior ele é retomado, como apresentado:

A duas constituições posteriores à de 1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo. Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2014).

Entretanto, na construção de um plano amplo que contemplasse um diagnóstico e metas o plano passou a ser um programa distributivo de recursos, sendo assim, não abrangia mais a ideia de planejamento amplo. Mais tarde, a Constituição de 1967 volta a tornar obrigatória a

criação do Plano Nacional de Educação, e a responsabilidade para sua elaboração passou a ser planos nacionais de desenvolvimento (BRASIL, 2014).

Subsequentemente à Constituição de 67, a Constituição de 88 passa a tratar do Plano Nacional de Educação e em lei posterior o PNE passa a ser tratado de forma mais substancial e com um status mais elevado.

A Constituição seguinte, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, I) (BRASIL, 2014).

De forma inédita o PNE era regido, pela primeira vez, por lei específica, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, vigorando até 2010. Deixou de ser apenas uma lista de metas e vontades a serem alcançadas para se tornar uma lei. “Com isso, responsabilidade jurídica foi gerada e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis. O plano aprovado por lei deixa de ser uma mera carta de intenções para o rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público” (BRASIL, 2014, apud SILVA, 2001 e 2009, p. 13). Em 3 de junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional da Educação- PNE, cujo objetivo principal é tornar realizável o disposto no art. 214 da Constituição Federal:

“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Pode-se destacar também como principais objetivos: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (BRASIL, 2014).

Além de estabelecer claramente suas metas, a lei também estabelece de forma objetiva mecanismos de monitoramento, já estabelecendo os órgãos que tem competência para a realização das avaliações periódicas. São eles: o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão da Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação; e o Fórum Nacional de Educação. É válido dizer

que a própria lei determina que a meta progressiva do investimento público em educação deverá ser avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas (BRASIL, 2014).

2.4 Educação para Jovens e Adultos- EJA no contexto brasileiro

A Educação para Jovens e Adultos-EJA é uma política de ensino voltada para indivíduos que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino regular. Uma modalidade bastante complexa, pois envolve questões que vão além das diretrizes básicas da educação. É uma nova forma de pensar e planejar a educação de acordo com o processo histórico do aluno, de forma a analisar os fatores que levaram esses adultos a estudarem e também o motivo pelo qual não estudaram no tempo certo. Strelhow (2010, p. 50) afirma que:

Existem muitos motivos que levaram esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz auto estima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.

É nesse sentido que se torna fundamental uma educação de qualidade para o público da EJA, pois para eles não há muitas alternativas. Estão de passagem, justamente porque anteriormente, no que seria o prazo normal de sua formação educativa, o Estado se fez ausente, seja pela necessidade de trabalho, seja pela falta da escola pública de qualidade, seja por diversos fatores excludentes. Por outro lado, o público da EJA é bastante heterogêneo, o que dificulta, tanto pela transitoriedade do ensino quanto pelas diferenças etárias e culturais, qualquer integração em nível de classe trabalhadora apta a reclamar por melhorias em seus estudos e uma colocação efetiva, a partir da escola, no mercado de trabalho.

Analisando o contexto histórico educacional no Brasil, é notório que os adultos também participaram do sistema educacional desde o princípio da história. Conforme relatado anteriormente, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, durante o período colonial, o ensino que ofereciam era voltado também para os índios adultos, ou seja, a educação para adultos está presente em nosso sistema desde o início, perdurando com o decorrer dos anos e desenvolvendo conforme as necessidades da sociedade.

A partir da década de 30, com o crescimento econômico e industrial e expansão urbana, fez-se necessário a ampliação da rede escolar para qualificação da mão de obra. A Constituição

de 1934 foi um marco, posto que estabeleceu em nível federal, a obrigatoriedade do ensino primário para adultos. No entanto, uma nova Constituição, a de 1937 não possibilitou tempo necessário para a prática da lei de alfabetização obrigatória.

Também com base na constituição de 1934, havia autorização para o Conselho Nacional de Educação elaborar um plano a nível nacional, que reestruturaria a educação em todos os níveis, mas as divergências políticas oriundas do Estado Novo adiaram as propostas para a educação, entre as quais, cogitava-se a introdução do ensino supletivo, a formação profissional com participação dos sindicatos e empresas e até propostas avançadas, como a transformação de espaços particulares em espaços de utilidade pública, quando nestes espaços se praticasse alguma forma da educação prevista. Segundo Cury (2000 apud SAMPAIO, 2009, p.18): “Os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo”.

Observa-se que o apoio e financiamento do Estado tinha outro viés no início da implantação da EJA, que buscava “civilizar” a sociedade brasileira e atender as necessidades econômicas, oferecendo educação e oportunidade para atuação no mercado de trabalho, cada vez mais moderno (SAMPAIO, 2009).

A partir da década de 40, com maior força na década de 50 essa modalidade de educação passou a ter mais prioridade dentro das necessidades do país.

Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa de âmbito nacional, visando atender especificamente as pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (STRELHOW, 2010, p. 53).

Entre os anos 50 e 60, movimentos sociais organizados em torno do embate político-ideológico acerca da Lei de Diretrizes e Bases foram uma iniciativa para que outros movimentos sociais de cultura e educação se concretizassem. Paulo Freire teve grande participação no movimento que propôs um novo paradigma pedagógico para a EJA, na década de 60.

Paulo Freire é considerado o precursor de um método de ensino efetivamente consistente para jovens e adultos. O método foi desenvolvido no início dos anos de 1960, trabalhando com a proposta de instrumentalizar o adulto a partir dele próprio, ou seja, um sujeito que, através da educação aprendida a partir do próprio ambiente e condições de vida, estaria apto a uma percepção crítica da realidade e a consequente transformação social. “O método Paulo Freire estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas

experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo” (BECK, 2016).

Sem embargo, em 1964 com o golpe militar houve retrocessos no campo educacional, abalando esses movimentos que surgiram até o momento. Paulo freire foi preso e exilado, e seu trabalho de alfabetização foi juntamente interrompido. O país passou a vivenciar um autoritarismo que controlava profundamente a vida social de cada indivíduo. Nesse período foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização- Mobral, em 1967, cujo objetivo era tornar o ensino mais funcional, se resumindo no ler e escrever, conforme destaca Strelhow (2010, p. 55):

O MOBREAL procura restabelecer a idéia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos slogans do MBRAL era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão dominável”.

Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico, fundamental ou do ensino médio. Faz-se importante assinalar que desde o início dessa preocupação do Estado com a escolarização da população adulta carente de formação, não se investiu na qualificação direta e focada nos profissionais que lidam com esse público. Ou seja, não há uma preparação, a rigor, para professores que ensinam para a modalidade de ensino para jovens e adultos.

Em 1971 cria-se o Ensino Supletivo, cujo objetivo era de estruturar de forma mais precisa os objetivos trabalhados no MOBREAL. Sucessivamente, em 1985, com o início da Nova República, o Supletivo foi extinto. A partir desse período várias iniciativas populares, como, por exemplo, o Movimento Educar, obtiveram êxito ao pressionarem o governo em busca de melhorias na educação. De acordo com Sampaio (2009, p.210) “Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro.”.

A partir da Lei 9.394/96 o denominado Ensino Supletivo passa a ser conceituado como EJA, tida como uma estratégia com o enfoque em atender o cidadão, e toda a sua família, de maneira mais adequada as suas possibilidades. E, para alcançar seus objetivos, desenvolve ações a partir de políticas públicas, visando à reorganização política social, colaborando para questões de justiça social.

Em julho de 2000, na Resolução CNE/CEB nº 1, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse documento determina que a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará o perfil dos estudantes, faixas etárias e será pautada pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais. Sendo ainda mais fortalecida a partir do Programa Brasil Alfabetizado, lançado em todo território nacional no ano de 2013, cujo objetivo é:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASIL, 2013).

Assim, como campo de lutas e conquistas, a EJA vem sendo oferecida desde a década passada, em atenção à Constituição Federal de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases – LDB, do ano de 1996. A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias como expressa no seu art. 208 “como direito de todos e dever do Estado, proporcionar o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiver acesso na época devida“ (BRASIL, 1988) e a segunda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, conhecida como LDB, deixa claro no seu artigo 37 a intenção de “assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta” (BRASIL, 1988).

É nesse sentido que se torna fundamental uma educação de qualidade para o público do EJA, pois para eles não há muitas alternativas. Estão de passagem, justamente porque anteriormente, no que seria o prazo normal de sua formação educativa, o Estado se fez ausente, seja pela necessidade de trabalho, seja pela falta da escola pública de qualidade, seja por diversos fatores excludentes. Por outro lado, o EJA é um público muito heterogêneo, o que dificulta, tanto pela transitoriedade do ensino quanto pelas diferenças etárias e culturais, qualquer integração em nível de classe trabalhadora apta a reclamar por melhorias em seus estudos e uma colocação efetiva, a partir da escola, no mercado de trabalho (BECK, 2016).

O desafio da EJA é de extensa magnitude. Deve-se considerar que a alfabetização desses jovens e adultos, não é apenas embasada na didática, no ler e escrever. São pessoas cujos direitos já foram historicamente negados, pessoas que necessitam de uma reinserção social.

Para isso, os professores direcionados a essa modalidade, devem compreender toda a história da EJA e das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais. Deve voltar-se a

esse público com maior atenção e reconhecimento das necessidades que eles têm quanto adulto, de administrar suas vidas e participar ativamente da comunidade com autonomia (SAMPALIO, 2009).

Para ilustrar a contextualização da educação para jovens e adultos, conforme descrito acima, o quadro a seguir demonstra um histórico esquemático dessa modalidade de ensino no Brasil.

Quadro 1. Principais ações do Governo Federal voltadas à educação de adultos.

Ano	Ações: do Governo Federal
1945	CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e adultos – Criado em 1945, mas oficializado apenas em 1947.
1957	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, através da Lei 3327-a/57, de JK.
1964	Plano Nacional de Alfabetização – PNA, nascido da experiência do método Paulo Freire através do decreto 53.465 de 21.01.1964. Contudo, o Golpe Militar de Março de 1964 extinguiu o Plano em 14.04.1964.
1967	Decreto 5379/67 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL
1971	Lei 5692/71, que cria o Ensino Supletivo.
1985	Fundação Educar, extinta por Fernando Collor em 17.03.1990.
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC
1996	Programa Alfabetização Solidária (PAS). Programa Nacional de Reforma Agrária Recomeço (PRONERA), que previa apoio financeiro a estados e municípios das regiões Norte e Nordeste + 389 municípios com baixo IDH. Lei das Diretrizes e Bases (LDB) A partir da Lei 9394/96 é que o Ensino Supletivo passa a ser conceituado como EJA.
2003	Programa Brasil Alfabetizado

Fonte: BERNARDIM (2007, pg. 30).

2.5 Importância da participação social nas políticas públicas

Como mencionado anteriormente, a Constituição de 1988 é um marco no reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos e na inclusão da participação social em questões políticas nas diversas esferas da administração pública (DAGNINO, 2004).

Não obstante disso, Faleiro *et al* (2006) reconhecem a importância do entendimento dos direitos e da participação social como elementos que contribuem para uma boa gestão e, conseqüentemente, a possibilidade de uma garantia de vida com qualidade aos cidadãos. Dessa forma:

A educação é essencial para a conquista do desenvolvimento sócio-econômico de um país. É por este motivo que os países desenvolvidos possuem altos índices de escolarização. Podemos afirmar que a educação está entre as atitudes mais importantes de uma sociedade. Porém, a nível nacional, nos encontramos diante de um quadro histórico educacional extremamente diversificado. Uma grande porcentagem da população brasileira ainda é privada da educação escolar, sem acesso a informações elementares, isto, se dá principalmente as condições sócio-econômicas de nosso país, pois vivemos em sociedade onde nem todas as pessoas têm oportunidades educacionais iguais (FALEIRO *et al* 2006, p. 30).

Diante disso, Dagnino (2004) e o Faleiro *et al* (2006) sugerem que a própria palavra cidadã está carregada de um sentido semântico que diz respeito a um ser social ativo na sociedade em que ele vive. Dessa forma, o papel participativo dos cidadãos é fundamental para combater “visões estreitas, reducionistas e excludentes da política e da democracia” (DAGNINO, 2004, p. 109). Esses novos olhares contribuem para uma política participativa, atenta e zelosa.

É importante deixarmos claro que entendemos como participação social a cooperação de “cidadãos e organizações cívicas para atuarem como atores políticos da gestão pública” (MILANI, 2008, p. 553). Além disso, Teixeira (2002) ressalta que essa participação pode acontecer em diferentes dimensões.

Na sua dimensão pedagógica (por exemplo, segundo os princípios de uma educação para a emancipação política e por uma cidadania ativa); como controle social da gestão das políticas públicas (sem necessariamente participar da sua implementação); na sua dimensão simbólica (e aqui, participar contribui, por exemplo, para construir uma identidade coletiva de um movimento social); e como conquista política que, nesse caso, significa conquistar direitos, uma vez que as políticas sociais distribuem não somente bens, mas igualmente poder (Teixeira, 2002, pg. 62).

Tal envolvimento com a gestão pública pode se mostrar benéfica para os cidadãos, pois muitas vezes eles têm outras perspectivas em relação a adoção de políticas públicas e sociais, condizentes com suas necessidades.

No que se refere à necessidade dos cidadãos é necessário que a gestão pública descubra e avalie melhor as necessidades da comunidade a fim de proporcionar melhores condições e benefícios. Para tanto, é necessário que esta realize pesquisas (estas podem ser feitas de diversas formas, seja por telefone, caixinhas, etc.) a fim de proporcionar melhorias a seus usuários. Essa ideia de os cidadãos exercerem ações de forma direto na gestão pública é denominada de controle social, isto é, o controle dos cidadãos sobre o governo (CORBARY, 2004). O controle social deveria ser tomada como um hábito e, se constituir de forma sistemática, uma vez que esta é uma importante ferramenta de gestão e tomada de decisões (CONSTANDRIOPOULOS, 1999).

No entanto, segundo Hartz e Pouvorville (1998), a prática do cidadão de avaliar o setor público, ainda não é muito comum no Brasil. Tal afirmação encontra-se pautada em alguns aspectos específicos na área da educação, tais como: a falta de uma cultura política orientada por avaliação e a falta de especialistas, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito técnico.

Outros autores que se detêm neste assunto são Gomes *et. al.* (1999), os quais argumentam que a alta satisfação que os usuários apresentam pelo serviço, pode estar ligada ao fato destas pessoas se sentirem ameaçadas em perder o direito de utilizar aquele serviço, assim, de forma geral, mesmo o serviço prestado ser de baixa qualidade, o resultado de uma pesquisa pode apresentar outro desfecho.

Concomitantemente, entendemos que o controle social se faz pela capacidade que a sociedade tem de intervir nas políticas públicas, sendo que a mesma ocorre quando a sociedade interage, de fato, na definição de prioridades, assim como na elaboração dos planos e ações do município, do estado ou do governo federal. Por isso, é dever da instituição ou empresa realizar pesquisas de satisfação para averiguar o seu desempenho perante seus usuários e dessa maneira, tomar decisões para melhorias (CORBARY, 2004).

O controle social pode ser realizado em diversos e variados momentos, ou seja, pode se dar no momento da definição das políticas que devem ser implementadas, assim como no momento de se realizar a fiscalização, o acompanhamento e a avaliação das condições apresentadas para a questão da gestão, da execução das ações e da aplicação dos recursos financeiros proporcionados para se implementar toda e qualquer política pública para que a mesma se realize de forma equilibrada e consciente (CORBARY, 2004).

Não obstante, é preciso frisar que essa participação deve se dar de maneira efetiva e coerente, buscando alcançar os resultados esperados em prol de um objetivo coletivo comum. No entanto, para isso, é preciso que se busquem maiores informações sobre a melhor maneira de se efetivar essa participação social nas políticas públicas. Caracteriza-se assim, como uma forma de compartilhamento de poder de decisão entre Estado e sociedade sobre as políticas, um instrumento e uma expressão da democracia e da cidadania (OLIVEIRA, 2002).

Amartya Sen (1999) critica o pensamento que a maioria da sociedade tem, que é pensar na educação apenas com um investimento que aumenta a produtividade, ou seja, crescimento econômico, não pensando no lado social e de bem-estar da população, que para ele está totalmente equivocado, pois a educação é uma forma da expansão de seus direitos e de suas liberdades. Segue esse pensamento do autor:

O estudo da importância do capital humano para o desenvolvimento comete a mesma omissão. Avalia a educação unicamente pelo aumento da capacidade produtiva. A visão do desenvolvimento como liberdade desloca o foco da análise para a capacidade das pessoas de terem a vida que com razão valoram a de aumentarem as escolhas reais de que dispõem. A diferença crucial corresponde a distinção entre os meios e fins. Sendo instrumental pela sua influência sobre a produção econômica, a potencialidade humana tem também um papel constitutivo. É um bem em si, aumentando diretamente o bem-estar e a liberdade das pessoas (AMARTYA SEN, 1999, pg. 17)

Em suma, para a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros é necessário pensar além do desenvolvimento econômico, já que esse não garante uma sociedade justa e igualitária, deve-se pensar no desenvolvimento social dos cidadãos, e uma das formas que minimizará a desigualdade é garantir o acesso de todos à educação, essa ajudará de forma significativa no desenvolvimento social do país.

3 METODOLOGIA

Essa etapa foi dividida em três seções. A primeira, “Classificação da pesquisa e natureza da pesquisa”, trata os seguintes aspectos: quanto à natureza, classificação, área de atuação, definição das variáveis e coleta dos dados, elaboração dos dados, discussão e interpretação. A segunda apresenta um breve resumo sobre a “Área de atuação da pesquisa”. A terceira aborda a “Elaboração, análise e interpretação da pesquisa”, demonstrando como os dados foram coletados, tratados e analisados.

3.1 Classificação da pesquisa e natureza da pesquisa

De acordo com Vergara (1997), as pesquisas podem ser classificadas quanto aos fins, sendo: exploratória, descritiva, explicativa, metodologia, aplicada e intervencionista. Essa pesquisa pode ser classificada com fins exploratórios, na medida que teve como finalidade desenvolver, esclarecer e analisar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Quanto aos meios, Lima (2002) aborda pelo menos quatro gêneros de pesquisa, intercomunicados, são elas: pesquisa teórica, pesquisa metodológica, pesquisa empírica e práticas. Esta pesquisa é prática, na medida em que objetiva analisar as possibilidades e desafios para o desenvolvimento da educação para jovens e adultos, na visão dos estudantes, professores e coordenadores da EJA, com base em uma pesquisa realizada no município de Lavras-MG, e demonstrar os seus limites quando essa modalidade envolve um conjunto de diferentes necessidades por parte dos seus usuários. Entende-se aqui por pesquisa prática como sendo aquele método que entevem na realidade social, denominadas pesquisa participante, pesquisa ação.

Quanto à natureza desta pesquisa, o presente trabalho se estendeu pelo eixo qualitativo. No que tange às colocações de Kaurk, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número.”.

As pesquisas foram aplicadas para averiguar possibilidades e desafios para o desenvolvimento da educação para jovens e adultos no município de Lavras para os níveis fundamentais I e II nas escolas municipais Doutora Dâmina e Umbelina Azevedo Avellar do município de Lavras-MG. Após os estudos bibliográficos, a coleta de dados teve início no mês

de abril de 2017, onde foram realizadas entrevistas com os coordenadores da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, de forma a entender o contexto da EJA no município e descobrir de que forma poderiam ser coletados os demais dados com os usuários da EJA. A elaboração do questionário foi planejada em conformidade com as opiniões dos coordenadores, no período do dia 02 de maio de 2017 até 08 de maio de 2017. Antes da aplicação dos questionários, no dia 10 de maio, foi realizada uma entrevista com a coordenação local das escolas. No dia 14 de maio foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores que trabalham nas duas escolas com a EJA. Adiante, no dia 17 de maio, os questionários foram aplicados aos alunos de cada escola. A leitura e análise dos questionários e entrevistas foi realizada desde a primeira entrevista até o dia 10 de julho de 2017. Segue uma figura para melhor visualização do cronograma:

Quadro 2. Cronograma para coleta de dados.

Atividades	Abril	Maió	Junho	Julho
Entrevistas	X	X		
Elaboração dos questionários		X		
Entrevista com os coordenadores das escolas: Doutora Dâmina e Umbelina Azevedo Avellar		X		
Entrevista semiestruturada realizada com os professores		X		
Aplicação dos questionários e entrevistas		X		
Leitura e análise dos questionários		X	X	X

3.2 Área de atuação da pesquisa

O presente estudo foi realizado na cidade de Lavras, localizada na região Sul do estado de Minas Gerais, que desenvolve a modalidade de ensino para Jovens e Adultos, contando com dois segmentos: o ensino fundamental que é de responsabilidade do município e o ensino médio sendo responsabilidade do estado. Na presente pesquisa focou-se no segmento do ensino municipal, pois buscou-se trazer maiores resultados para o âmbito local.

O ensino fundamental da EJA é ofertado em duas escolas, são elas: Escola Municipal Doutora Dâmina e Escola Municipal Umbelina Azevedo de Avellar. Nessas escolas é oferecida a educação para Jovens e Adultos nas series do sexto ao nono ano, para os alunos com idade

mínima de 15 anos. Cada ano escolar é desenvolvido e concluído no tempo de seis meses. As aulas acontecem no período noturno e são coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação do município.

3.3 Elaboração, análise e interpretação da pesquisa

Ao se aplicar um instrumento de pesquisa que visa a opinião dos usuários de determinada política pública, há que se considerar de antemão perspectivas sobre as características desse público, particularmente no que diz respeito às técnicas de abordagem e à receptividade do público alvo para responder às entrevistas. Quando é mencionada a modalidade de ensino para jovens e adultos, conta-se com uma imensa diversidade de perfis de usuários, há a possibilidade de encontrar o adolescente que quer concluir os estudos, o idoso que quer socialização, uma mulher e um homem com a finalidade de complementar os estudos, jovens em busca de possibilidades melhores no mercado de trabalho, dentre outros perfis de alunos que poderiam ser citados.

Assim, lida-se com um público bem mais diverso do que aquele no qual é encontrado na educação básica, para aqueles que cursam na idade certa em acordo com os padrões da grade curricular. Tal diversidade certamente afeta a formulação das estratégias de abordagem das entrevistas, bem como a maneira de como a abordagem é recebida e os dados são retornados a quem está pesquisando, exigindo adaptações do instrumento de pesquisa utilizado.

A discussão das premissas acima foram base fundamental para a construção do formulário utilizado na presente pesquisa. O propósito para sua construção foi criar questões que permitissem conhecer os usuários da EJA, como por exemplo, identificar idade, sexo, possibilidades, rotinas, dificuldades, motivações, visões. As demais entrevistas foram formuladas de forma a absorver e compreender a visão dos professores e coordenadores das escolas, bem como tornar possível uma análise das possibilidades e desafios para a efetivação dessa modalidade de educação.

Para aprofundar as informações a respeito da EJA no município, tendo a entrevista qualitativa como referência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no período do dia 02 de maio ao dia 08 de maio de 2017 na Secretaria Municipal de Educação com os coordenadores da EJA. Nessa entrevista foram questionadas as condições que a EJA enfrenta e as visões da coordenação para o desenvolvimento das possibilidades para a sociedade, outrossim, foram planejados os questionários para serem aplicados aos usuários da EJA. Vale ressaltar que a

coordenação manteve contato durante todo período da coleta de dados, participando ativamente de todo processo.

No dia 10 de maio as entrevistas foram realizadas com os coordenadores locais das escolas. As mesmas aconteceram diretamente em cada escola, onde além das questões discutidas com os coordenadores na Secretaria Municipal da Educação, foram questionados sobre a quantidade de alunos, de professores e sobre o orçamento financeiro para cada escola em questão.

Ainda dentro da corrente qualitativa, no dia 14 de maio de 2017, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 professores que atuam na EJA, também nas duas escolas. Nessa entrevista foram discutidas a visão do professor quanto aos recursos utilizados na sala de aula, as maiores dificuldades que os alunos enfrentam, as maiores dificuldades vivenciadas pelo próprio professor, maiores satisfações durante o trabalho e sugestões para melhorias.

Após autorização e permissão para aplicação dos questionários para os alunos das escolas municipais Doutora Dâmina e Umbelina Azevedo Avellar, no dia 17 de maio de 2017, foram aplicados 469 questionários aos alunos, durante as aulas. Alguns alunos se recusaram a responder, mas um total de 185 questionários foram devidamente preenchidos, ou seja, a amostra da presente pesquisa contou com a participação de 185 alunos. Os questionários são compostos por 9 perguntas, 4 delas são questões abertas possibilitando que o aluno descreva abertamente sobre suas visões. Tem-se, no mesmo questionário, 5 perguntas de múltiplas escolhas são elas: 1- Qual o sexo? 2- Qual sua idade? 3-Você tem filhos? 4-Você trabalha? 5- Por quais motivos você continua frequentando a escola? A finalidade das questões foi identificar o real perfil dos alunos da EJA.

Em suma, o desenvolvimento desta pesquisa teve a colaboração da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura Municipal de Lavras, onde funciona uma gestão que conduz as políticas municipais de educação no município de Lavras e também a colaboração das escolas municipais Doutora Dâmina e Umbelina Azevedo Avellar. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado aplicado aos alunos e entrevista semiestruturada realizada com os professores. Com os coordenadores da EJA na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas foram realizadas entrevistas gravadas e sucessivamente transcritas. Além das entrevistas, durante a aplicação das mesmas, foi possível fazer um acompanhamento em campo, conhecer os horários, condições locais, materiais, estrutura física, rotinas e foi possível também uma maior aproximação com os usuários, o que colaborou de forma relevante para as considerações do trabalho.

Com o intuito de se preservar o livre arbítrio das pessoas entrevistadas e garantir a fidedignidade dos dados coletados, a realização da coleta de campo buscou seguir alguns princípios de abordagem. Tais princípios tiveram por propósito permitir a realização das abordagens e das entrevistas valorizando a criação de uma atmosfera de cordialidade que permitisse que o(a) leitor(a) se manifestasse da maneira mais espontânea possível, também houve a preocupação de realizar a coleta em condições que garantissem imparcialidade nos dados obtidos, evitando-se fatores que pudessem causar interferência nas respostas.

Para a verificação da pesquisa foi utilizado a análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de métodos que tem por objetivo a procura de um sentido para o material coletado. Para Berelson (1952), análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.”

Conforme o objetivo estabelecido no estudo, foi analisado a partir dos métodos supra descritos, os desafios e as possibilidades do desenvolvimento da educação para jovens e adultos em âmbito local, no qual foi explorado ao máximo o conteúdo dos questionários, tornando possível uma análise crítica das concepções dos usuários, suas dificuldades, condições, facilidades, objetivos e de como a mesma política impacta na realidade local. Foi possível também, diagnosticar quais as necessidades para o aprimoramento da oferta da EJA e propor o que deve ser feito para tornar a EJA mais acessível a todos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultado e as discussões da pesquisa estão apresentados em 4 seções. A primeira apresenta uma contextualização da Educação para Jovens e Adultos no município de Lavras-MG, cujos dados foram apresentados na entrevista realizada na Secretaria Municipal da Educação. A segunda seção relata a entrevista realizada com os coordenadores locais da EJA. A terceira expõe a entrevista realizada com os alunos da EJA. Por último, a quarta denota as entrevistas realizadas com os professores da EJA. Em todas as seções procurou-se demonstrar os resultados exatos da pesquisa, explicar os motivos que levaram aos resultados observados e suas implicações.

4.1 Contexto histórico da EJA no município de Lavras-MG

Durante a entrevista realizada com os coordenadores da EJA, na Secretaria Municipal da Educação, além da compreensão da realidade atual dessa modalidade de ensino, foi possível compreender um importante contexto histórico da educação para jovens e adultos no município de Lavras. Antes de contextualizar, vale mencionar que a visão dos coordenadores foi de grande importância para a construção das demais entrevistas que estão apresentadas nas próximas seções. Todos os questionários e entrevistas foram construídos juntamente com os coordenadores.

Conforme relatos dos coordenadores e aprofundamento bibliográfico disponibilizados pelos mesmos, Minas Gerais teve um desenvolvimento histórico que lhe confere uma condição relevante entre as demais regiões brasileiras e demarca o século XIX como o período em que uma política com o objetivo de educar o povo foi assumindo feições mais definidas (FONSECA, 2009). A Educação de Jovens e Adultos teve um desenvolvimento díspar no contexto histórico nacional. O regulamento de 1854 é o responsável pela criação de Escolas Noturnas para adultos, porém não surgiram nessa época.

Na verdade, o estabelecimento de tais escolas não correspondia à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim a difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas. Por isso são muitos os Presidentes de Província que se reclamam que 'tais escolas não tem produzido os benefícios esperados' pois 'são cada vez menos frequentadas, sem que para isso haja razão plausível (SILVA e MARTINS, 2013, p.02, apud, PAIVA,1983, p.167).

No município de Lavras, localizado na região Sul do estado de Minas Gerais, o ensino para jovens e adultos teve início desde 1900, segundo pesquisa realizada por Silva e Martins (2013). De acordo com os autores, o primeiro registro de aulas noturnas em Lavras data de 1900, sendo dirigido pelo Tenente Urbano José Ferreira de Mesquita que funcionava em um prédio chamado “Casa da Instrução”, situado no município de Lavras-MG. Devido ao corte de repasse municipal que auxiliava no funcionamento da casa, o projeto da casa foi extinto (SILVA; MARTINS, 2013).

O professor Mesquita continuou atuando mesmo sem repasses, em 1910, inaugurou a Escola Noturna de José Luiz de Mesquita, com funcionamento no prédio da Sociedade Beneficente dos Operários Lavrenses, associação fundada também pelo mesmo professor. A escola era denominada como: Escola Operária, Escola Noturna e Escola Noturna Operaria (SILVA e MARTINS, 2013). O Decreto n. 3.191, de 9 de junho de 1911, aprova o Regulamento Geral da Instrução, no qual a responsabilidade sobre a fiscalização, organização e direção do ensino, fica a cargo do Estado.

Instalada em Lavras, oficialmente no dia 20 de junho de 1916, a 1ª Escola Noturna Masculina da “Liga Antianalfabética” de Lavras contava com cerca de 30 alunos, sob a regência do Normalista Orozimbo Herculano de Mello. O intuito da Liga era extinguir o analfabetismo em Lavras, de 1916 até 7 de setembro de 1922, em comemoração ao centenário da Independência. Nesta data, se encerrariam suas atividades. Seu público era de trabalhadores maiores de 14 anos, que frequentavam aulas noturnas entre 19 e 21 horas. Segundo Cândido Prado:

A Liga Antianalfabética, que pretende fundar mais escolas para ambos os sexos, é uma associação patriótica organizada em janeiro deste ano (1916), com o fim de combater o analfabetismo de modo a ser festejado o primeiro centenário da independência do Brasil, em 7 de setembro de 1922, com a eliminação completa do grande mal social (SILVA e MARTINS, 2013, p.07, apud, PRADO, 1916, INSPETORIA REGIONAL DO ENSINO).

Em nota, o Jornal “O Município”, em 1916, afirma que não haviam analfabetos em idade escolar na cidade (SILVA e MARTINS, 2013). Lavras, contava, na época, com seis mil habitantes aproximadamente e, pelas deduções feitas, seria necessário 5 anos e 8 escolas da Liga para extinguir o analfabetismo em Lavras, segundo o próprio Cândido Prado, “extinguindo-se até o último analfabeto”. Seriam criadas 8 escolas, 4 para cada sexo, com 30 alunos em cada turma, chegando, ao fim do ano, à meta de 240 alfabetizados. A duração do curso era de 2 anos. Portanto, em cinco anos, 600 formandos, que de acordo com a análise

estatística de Daligrande, era o número exato de analfabetos na região. Chegando ao ano de 1922 sem nenhum analfabeto.

Sucessivamente, cria-se a 1ª escola mista da Liga, localizada no povoado “Morro Doce”, subúrbio de Lavras, portanto 2 escolas da Liga já haviam sido criadas em Lavras e a 3ª marcada para o ano de 1919, uma escola feminina. Devido a fatores econômicos, a Escola da Liga tinha, portanto, que ser fechada, pois não havia professores dispostos a trabalhar sem remuneração. José Luiz de Mesquita foi convidado pelo Major Cândido Prado para lecionar na escola da Liga, mas recusou o convite, dizendo que não podia aceitá-lo porque tinha a Escola Noturna, que mantinha com sacrifícios. O Major, então, propôs a união das duas escolas, a Escola da Liga e a Escola Noturna. Diante disso, aceita o convite, talvez visando uma maior atenção para sua escola, uma vez que o trabalho não era remunerado. “Assim, unidas as escolas numa só, prosseguiram, ora aqui, ora ali, lutando sempre por falta de salas apropriadas ao seu funcionamento” (SILVA e MARTINS, 2013, p. 08, apud, ACRÓPOLE, 1987, p.1, 27).

Em 24 de agosto de 1922, José Luiz de Mesquita fora nomeado professor do Estado de Minas Gerais para reger a escola que existia em Lavras e que o governo, oficialmente, acabava de criar, fazendo parte do quadro de professores do Estado e, no dia 7 de setembro do mesmo ano, a Liga Antianalfabética de Lavras encerrava seu trabalho de acordo com os estatutos, não alcançando sua meta, sobrevivendo a Escola Noturna (agora Estadual). E, em setembro de 1922, o professor José Luiz tomava posse do cargo oficial, onde permaneceu até meados de 1954 (SILVA e MARTINS, 2013)

Em 1954, se aposentava o professor José Luiz do seu cargo no Estado, no mesmo ano em que é extinta a Escola Noturna Estadual.

[...] a sua Escola Noturna era bem a forma de identificar o homem à sua obra, pois, quando se aposentou, deixou de existir a Escola Noturna Estadual que só existia por causa de José Luiz de Mesquita que, durante 44 anos, alfabetizou milhares de lavrenses, chegando a diplomar, em certa festa de formatura, o avô, o filho e o neto, o que revela a dureza do seu ofício, lidando com pessoas de idades tão diferentes (SILVA e MARTINS, 2013, p.11, apud, VULTOS JOSÉ LUIZ DE MESQUITA, 1972).

Em 1958, a Prefeitura Municipal de Lavras, em sinal de reconhecimento ao trabalho do Prof. José Luiz de Mesquita, denomina de Escola Noturna como José Luiz de Mesquita a antiga Escola Noturna Estadual de Lavras (SILVA e MARTINS, 2013).

A atuação de José Luiz de Mesquita merece destaque por algumas razões: pela dedicação ao trabalho, praticamente voluntário que desenvolveu. E, por ser ele, um homem

negro que fez muito pela instrução em Minas. O então protagonista negro nasceu em 1887, o ano que precede a aprovação da Lei Áurea, a Lei Imperial nº 3.353, de 1888, que extingue o regime de escravidão. No entanto, no auge do movimento abolicionista, torna-se um real representante da luta pela emancipação dos negros.

[...] E, em 1910, um homem de cor, chamado José Luiz de Mesquita, criou uma Escola Noturna, precursora do MOBREAL. Sim senhores, porque, na sua modesta escola, ele atendia a trabalhadores, que, nas caladas da noite, procuravam alfabetizar-se, tornara conhecido no Brasil inteiro, razão por que participou de alguns congressos nacionais de homens de cor [...] (SILVA e MARTINS, 2013, p.10, apud, TRIBUNA DE LAVRAS, 1972).

De acordo com Acrópole (1987) citado por Silva e Martins (2013), essas foram as palavras do professor Mesquita em relação à Escola: “enquanto vida tiver e com a ajuda de Deus, levarei sobre meus ombros a escola que criei e não consinto que ela seja fechada”.

4.2 Entrevista realizada com os coordenadores locais da EJA

Com as entrevistas realizadas nas escolas municipais Doutora Dâmina e Umbelina Azevedo Avellar, foi possível obter os dados descritos a seguir. Vale mencionar que a todo momento a coordenação responsável pela educação nas escolas do município de Lavras se mostrou motivada em relação ao ensino EJA.

A Escola Municipal Doutora Dâmina desenvolve as etapas de ensino na modalidade EJA fundamental I e II, contando com 388 alunos matriculados e 11 professores. Atualmente, as maiores dificuldades que a escola enfrenta para a efetivação da EJA são: dificuldade com transporte público, uma vez que os horários não são compatíveis; a indisciplina dos alunos; uso contínuo de drogas e baixa assiduidade também por parte dos alunos.

Para a coordenação, os maiores benefícios da EJA nessa escola é a socialização de pessoas idosas e/ou com depressão que buscam relações agradáveis e também a satisfação em poder alfabetizar pessoas que sentem vontade de aprender. De acordo com os mesmos, o planejamento financeiro, são recursos públicos que atendem satisfatoriamente as necessidades do ensino.

O que mudaria pensando em toda condição da EJA na escola e no município, foi respondido que deveriam desenvolver políticas públicas voltadas para oferecer condições sociais para favorecer e estimular o aluno que ainda está fora da escola voltar a escola. Como

sugestão foi aconselhado a ampliação da EJA, amparada em políticas que colaborem com sua efetivação.

Figura 1. Escola Municipal Dra. Dâmina.



A Escola Municipal Umbelina Azevedo Avellar desenvolve as etapas de ensino na modalidade EJA fundamental I e II, contando com 81 alunos matriculados e 12 professores. As maiores dificuldades na visão da escola são: o alto índice de evasão; falta de compromisso por parte dos alunos com a escola; permanência do aluno adolescente na sala de aula; falta de interesse dos alunos jovens menos infratores e alunos do Conselho Tutelar; falta de segurança para alunos e professores.

Sobre os maiores benefícios da EJA nesta escola, foi respondido sobre a melhoria da auto estima e socialização. O planejamento financeiro disponibilizado para a escola atende as necessidades básicas da mesma.

Quando questionado sobre o que deveria ser mudado na condição da EJA na escola e no município foi respondido que deveria ser investido mais na segurança da EJA, justificando que por ser um curso noturno e pelos usuários que mudaram muito com o decorrer dos anos, como exemplo, menores infratores, traficantes, alunos presidiários, do Conselho Tutelar, faz-se necessário uma maior segurança para o funcionários e alunos. Como sugestão foi mencionada a necessidade de maior segurança, um disciplinário atuante, transporte escolar para alunos de bairros distantes da escola.

Figura 2. Escola Municipal Umbelina Azevedo Avellar



Conforme relatam Pereira e Brito (2011), pode-se constatar a importância que exerce o coordenador local para o desenvolvimento da prática pedagógica em todo ciclo educacional. Percebe-se também que existe uma vontade assertiva ao contemplar a alfabetização dos alunos e o acompanhamento como uma das principais ações que devem ser desenvolvidas pelo coordenador. Os relatos dos coordenadores mostram o quanto é significativa sua atuação ao longo da conjuntura educacional, ressaltam a importância do acompanhamento, principalmente no que se refere ao planejamento.

Assim, acredita-se que o trabalho do coordenador local da EJA é de fundamental importância na articulação/interlocução das ações a serem desenvolvidas no percurso acadêmico de cada aluno. No entanto, suas ações e vontades dependem de dimensões articuladoras, formadoras e transformadoras que possibilitem o desenvolvimento de um planejamento que atenda as exigências curriculares e as necessidades dos usuários da EJA. De acordo com as sugestões mencionadas pela coordenação de cada escola, é notório a necessidade de efetuação de políticas públicas para atender a realidade de cada usuário que depende da EJA.

4.4 Entrevista realizada com os professores da EJA

No dia 04 de maio de 2017, nas escolas municipais Doutora Dâmina e Umbelina Azevedo Avelar, a entrevista realizada com os 13 professores da EJA nas escolas, ambos com idade que variam de 30 até 64 anos, foi possível identificar a visão dos professores quanto à

modalidade de ensino EJA, quanto à realidade acadêmica e pessoal dos alunos e as dificuldades e possibilidades enfrentadas por todos os usuários da política educacional.

No primeiro momento, após apresentar o objetivo do estudo e conhecer um pouco dos professores, foi discutido sobre a avaliação do professor quanto aos recursos utilizados na EJA. A resposta predominante foi o apontamento de que o material atende razoavelmente às necessidades dos alunos e que a coordenação da escola atua para auxiliar o conteúdo das aulas, como por exemplo: atividades extras, filmes, leituras, palestras, entre outros. Observa-se aqui que os professores tentam aprimorar todo conteúdo das aulas, afim de tonar o conhecimento mais atrativo para os alunos.

No segundo momento, foi abordado a visão do professor sobre as maiores dificuldades dos alunos dentro das salas de aula. Dentre as principais respostas estão: a falta de disciplina dos alunos, a dificuldade em trabalhar com as diferenças de idades. Em acordo com o que foi dito pelos professores, os alunos mais velhos são mais dedicados em aprender do que os mais novos. Entretanto, outros responderam que os alunos mais velhos têm dificuldade para fixação da matéria, pois ficaram algum tempo afastados da escola e isso proporciona uma maior resistência para compreender a matéria ministrada nas aulas. Assim como já mencionado na seção anterior, a possibilidade de um trabalho psicológico, certamente, possibilitaria um melhor desenvolvimento para esses alunos com dificuldades intelectuais e ajudaria imensamente no desenvolvimento das aulas.

No terceiro momento, como maiores dificuldades enfrentadas pelo professor, foram mencionadas: a falta de segurança, dificuldade em administrar o curto tempo para a quantidade de conteúdo, motivar os alunos, turma multisseriada, falta de disciplina e comprometimento dos alunos, principalmente os mais jovens. A possibilidade de ferramentas que trabalhem o incentivo do professor, também possui muita importância para a efetivação da política. Um professor motivado, treinado, capacitado torna cada vez mais possível absorção do conhecimento.

Questionados sobre o que mais gostam no trabalho com a EJA foi respondido sobre a satisfação em sentir a felicidade dos alunos que conseguem se alfabetizar e de poder ver pessoas motivadas em aprenderem. Outra resposta que merece destaque foi a respeito das relações agradáveis e saudáveis que são desenvolvidas na escola. Nota-se que a satisfação do professor é ver a realização dos alunos, o convívio diário traz a consequência do envolvimento sentimental.

Como crítica e ou sugestão de melhoria destacaram a possibilidade de condução gratuita para os alunos que moram longe da escola. Possibilidade de palestras com foco na saúde dos alunos. Maior divulgação da EJA para atrair um maior número de alunos. Políticas que ofereçam mais condições psicológicas, emocionais, financeira, sociais dentro da escola para uma melhor condição de vida do aluno.

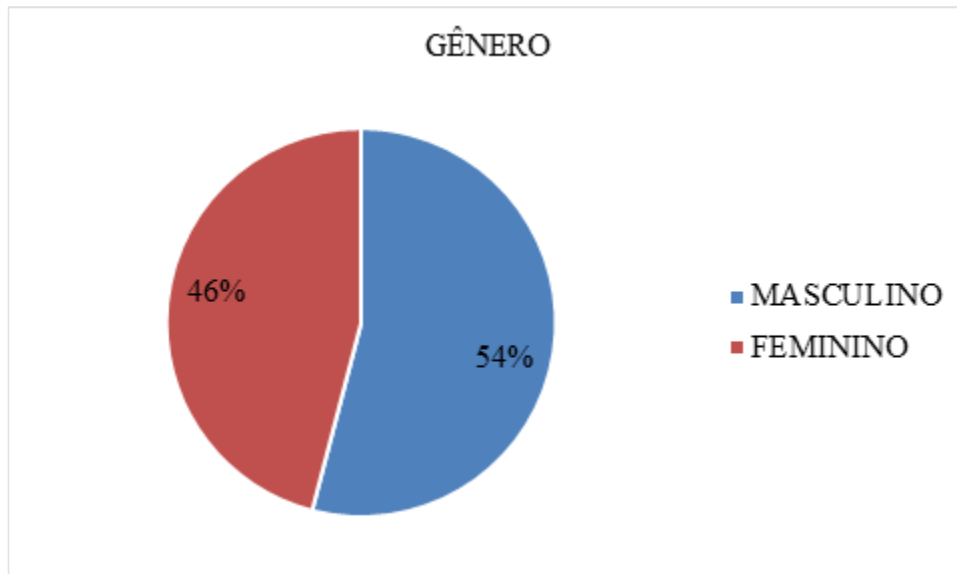
Apoiando-se nos dados apresentados, é evidente a importância do professor no funcionamento da escola. O professor assume o papel de buscar mecanismos para tornar a vida acadêmica do aluno mais prazerosa e real. Resultados semelhantes foram apresentados por Machado (2008), o qual apresentou a importância do professor para o desenvolvimento do aluno, destacando a importância de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam em EJA.

4.3 Entrevista realizada com os alunos da EJA

Primeiramente, será mostrado o resultado dos questionários aplicados aos alunos, para que uma análise específica do perfil dos mesmos possa ser presumível. Posteriormente, será apresentado de forma qualitativa as opiniões dos alunos quanto as condições de ensino. Portanto, dentre os 185 questionários respondidos, as respostas das nove questões estão detalhadas a seguir. As cinco primeiras questões estão apresentadas em porcentagem e ilustradas em gráficos. As 4 seguintes questões estão descritas em acordo com o que foi relatado pelos alunos.

Conforme apresentado na Figura 3, e repetindo uma tendência observada nos resultados dos últimos censos escolares, que atestam uma ligeira vantagem no número de homens matriculados no ensino fundamental da modalidade EJA, tem-se o resultado de 45,90% dos alunos pertencentes ao gênero feminino, e 54,10% ao gênero ao Masculino, ou seja, existe uma predominância de alunos do sexo masculino.

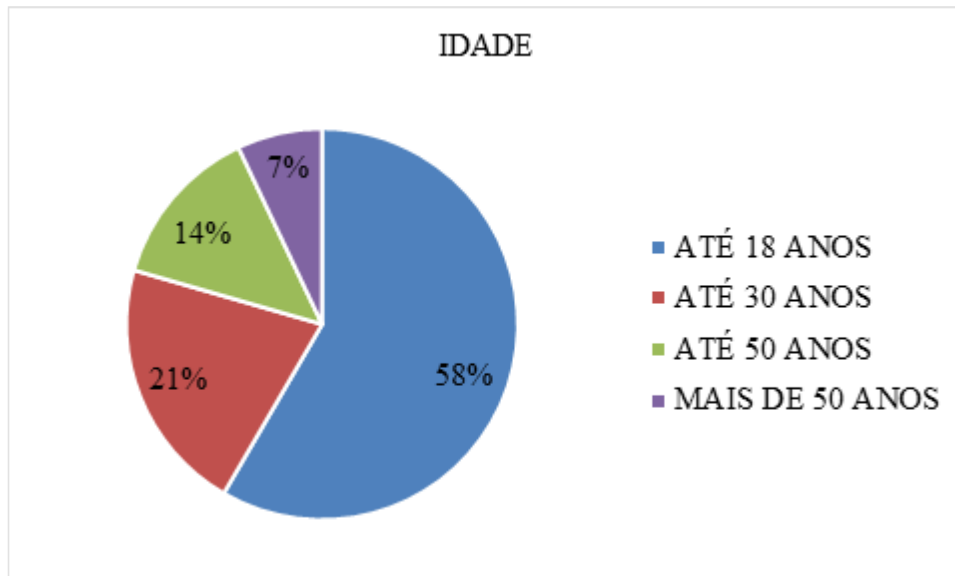
Figura 3. Pergunta de número 1- Qual seu sexo?



FONTE: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

A Figura 4 representa a faixa etária dos alunos do ensino fundamental da EJA que se distribui da seguinte forma: 58,38% dos alunos tem até 18 anos; 21,08% tem mais de 18 anos e menos de 30 anos; 13,51% tem mais de 30 anos e menos de 50 anos; 7,03% tem mais de 50 anos. Pode-se perceber que o público mais representativo está na faixa etária de até 18, o que também proporciona um cenário bastante curioso e preocupante. São jovens que poderiam estar frequentando a educação básica regular, mas que por algum motivo relacionado a diversas questões, tais como: gravidez, vulnerabilidade econômica, desmotivação, entre outras questões, foram matriculados na modalidade de ensino EJA.

Figura 4. Pergunta de número 2- Qual sua idade?

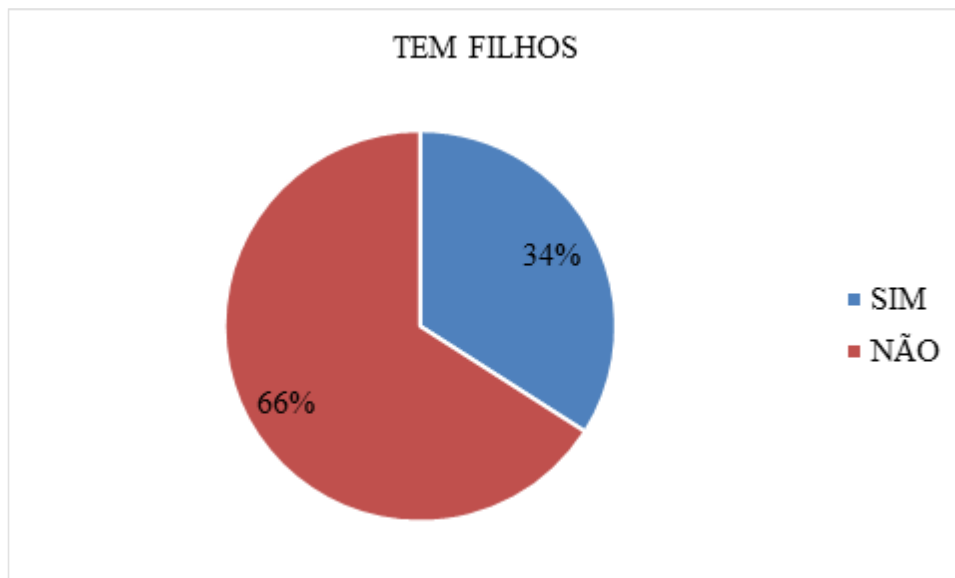


FONTE: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Ao analisar a Figura 5, verificamos que 66% dos alunos não têm filhos e que 34% têm em média 3 filhos. Conforme apresentado na figura, a maioria dos alunos não tem filhos, dado que deveria ser visto como um fato que contribui para haver um maior empenho dos discentes em sua trajetória escolar, entretanto não há essa ligação. Quanto aos que têm filhos, disseram que as responsabilidades paternas e/ou maternas atrapalham nos estudos e que a rotina, na prática, aumentou a responsabilidade, tornando necessária uma maior dedicação com a família e sustento dos filhos.

Realidade que reforça a necessidade de efetivação de políticas públicas de inclusão especificamente voltadas para esse público, uma vez que as escolas não estão preparadas para lidar com tal situação, tanto no nível objetivo (instalações para os filhos das alunas etc.) quanto no subjetivo, ou seja, no sentido moral (ALMEIDA, 2008; HEILBOR *et al.*, 2006), bem como a falta de assistência social e psicológica para esses problemas tão frequentes da educação brasileira.

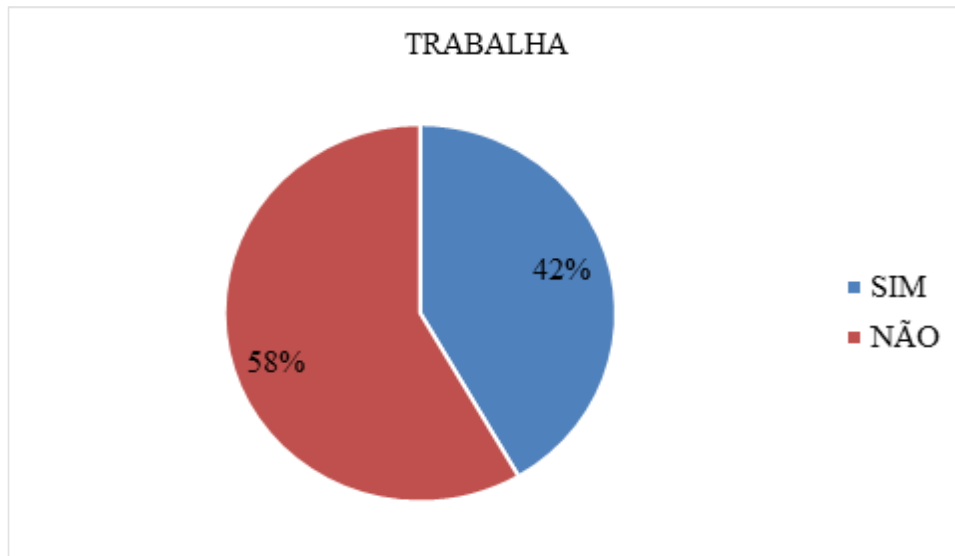
Figura 5. Pergunta de número 3- Você tem filhos?



FONTE: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Questionados sobre se trabalhavam formal ou informalmente, conforme apresentado na figura 6, 41,62% declararam que trabalhavam. Apenas 58,32% dos estudantes não trabalhavam. Em relação ao número de horas trabalhadas por dia, 42,86% o faziam por mais de 10 horas por dia. Enquanto 57,14% trabalhavam até 8 horas por dia. A rotina exaustiva de trabalho proporciona uma limitação maior aos alunos, uma vez que quando cansados, absorvem o conhecimento de forma mais lenta, e, na maioria das vezes, os problemas profissionais ocupam os pensamentos durante as aulas. Mais uma vez, percebe-se a necessidade de políticas voltadas para o aluno (psicólogos, auxílio financeiro, assistência social).

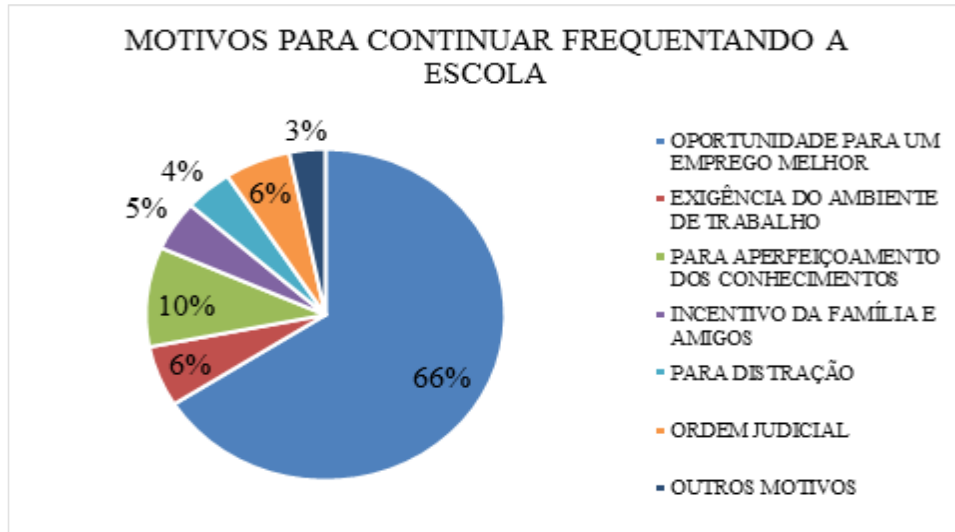
Figura 6. Pergunta de número 4- Você trabalha?



FONTE: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

De acordo com a Figura 7, quando perguntados sobre os motivos que os incentivam para continuar frequentando a escola, 66% responderam que é para conquistar oportunidades para um emprego melhor. 6% afirmaram que o motivo está nas exigências do ambiente de trabalho. 10% responderam que seria para aperfeiçoamento dos conhecimentos. 5% é por incentivo da família e amigos. 4% apenas para distração. 6% por motivo de ordem judicial. 3% responderem que seria por outros motivos não detalhados. Um número relevante dos alunos responderam que o motivo é para conquistar oportunidades para um emprego melhor, deixando claro a vontade de mudança de condições de vida. Para esses alunos basta a oportunidade, que devem ser desenvolvidas a partir de políticas públicas que proporcionem a justiça social.

Figura 7. Pergunta de número 5- Por quais motivos você continua frequentando a escola?



FONTE: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Quando discutido sobre as maiores dificuldades para continuar com os estudos grande parte respondeu sobre as dificuldades para absorver o conteúdo das aulas, a localização da escola, a falta de transporte público que atenda os horários e localizações necessárias para cada aluno, dificuldade financeira. Outra parcela de resposta apontava como dificuldade o cansaço causado pela rotina intensa de trabalho, gravidez e dificuldade para deixar os filhos.

Sobre o que mais gostam quando estão na escola, a maioria respondeu que a merenda escolar é muito gostosa, outros apontaram o fato de poder estar entre amigos, aprender, se distrair. Algumas poucas respostas descreviam que ter um tempo para esquecer as preocupações da vida pessoal é algo que a escola proporciona.

O que menos gosta quando está na escola, quase todos alunos responderam sobre a dificuldade de silêncio e bom comportamento dentro da sala de aula. Outros apontaram a falta de educação de alguns colegas, vandalismo e *bullying*.

Na última questão, sobre alguma sugestão, as respostas que mais se repetiram foram: a possibilidade de não trancar as portas dos banheiros durante as aulas, disponibilizar uma área para ser possível fumar, possibilidade de deixar os filhos na escola sobre cuidado de algum responsável, um suporte especial para os alunos com dificuldade de absorver conhecimento, maior segurança, transporte escolar gratuito, aulas de educação física.

De acordo com os resultados que foram mostrados, podemos definir um perfil do estudante da EJA das escolas pesquisadas, como pertencendo à faixa etária muito diversificada, com a maioria de adolescentes até 18 anos, predomínio de pessoas do gênero masculino. Quase

a metade, trabalha entre 8 e até mais de 10 horas por dia. A maioria não tem filhos, mas um número considerável tem em média 3 filhos. Um índice considerável encontra motivação nas oportunidades para um emprego melhor que a EJA pode proporcionar. Enfrentam dificuldades com locomoção, vulnerabilidade financeira, obrigações profissionais e familiares e medo pela falta de segurança.

As dificuldades enfrentadas por esses jovens e adultos para permanecerem nas salas de aulas são bastante perceptíveis nos resultados apresentados. Conforme apresentado por Romanzini (2010), considerando as condições sociais e as possibilidades da EJA, é relevante pensar em uma ampliação das possibilidades dessa política, para que atenda ambas as demandas. Notadamente porque para o público da EJA, as condições são um fator importantíssimo e o aprimoramento de outras políticas públicas é uma condição para tornar a EJA mais acessível a todos.

5 CONCLUSÃO

Com este trabalho, foi possível concluir que a Educação de Jovens e Adultos busca atender aos desafios de educar aqueles que, por algum motivo, possuem déficit educacional. Esse público é afetado pelas condições sociais, na maioria dos casos, são pessoas que deixaram de frequentar as escolas por motivos de vulneráveis condições de vida.

A análise dos resultados obtidos apontou para uma reflexão sobre a percepção do perfil dos discentes da EJA do Ensino Fundamental no município de Lavras-MG, onde os alunos pesquisados vivenciam as enormes dificuldades na luta pela permanência nas salas de aula. Na verdade, eles apontam sérios obstáculos na conciliação da escola com o trabalho e família e expressam que devido a sua origem de classe, a maioria desfruta de vulnerabilidade econômica, não podem sonhar muito alto, segundo os entrevistados devido à idade e às dificuldades sociais para estudarem em outros centros.

Após os resultados apresentados no presente trabalho, é possível afirmar que o formato ministrado para a modalidade EJA, isolado, não é suficiente para os interessados ao acesso à educação, e também não proporciona qualificação ou melhoria intelectual e técnica que possa conduzir o estudante ao mercado de trabalho e/ou à continuação do ensino de forma digna, tornando-se cada vez mais necessário o desenvolvimento integrado de políticas públicas que atendam às necessidades sociais dos mesmos.

Proporcionar o desenvolvimento social vai além do desenvolvimento isolado de políticas educacionais. Para que um cidadão consiga ter acesso as escolas, antes ele precisa ter condições básicas de vida, como por exemplo: condições financeiras, de transporte, de saúde, assistência básica, moradia, entre outras condições que devem ser pensadas de forma integrada para a vida do cidadão. O desenvolvimento e efetivação dessas políticas são de responsabilidade do Estado e da sociedade, ou seja, a sociedade deve participar e buscar ferramentas que direcionem a forma com que o Estado atua na sociedade e o Estado deve proporcionar o direito à cidadania para todos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C.C. et al. **História da Educação**. Montes Claros-MG: Educar, 2015. 95 p.
- BECK, C. Método Paulo Freire de Alfabetização. 2016. Disponível em: <<http://www.andragogiabrasil.com.br/artigos/metodo-paulo-freire>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.
- BENJAMIN, C. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BERNARDIM, M. L. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Guarapuava: Unicentro, 2007.
- BOAVENTURA, M. E. **A Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos**. Editora EDUSP, edição 2, p. 464, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao> > Acesso em: 04 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Proposta Curricular- Legislação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view> Acesso em: 20 de março de 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de junho de 2000. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao>>. Acesso em: 10 de março de 2017.
- CONSTANDRIOPOULOS, A. P. **Is the institutionalization of evaluation sufficient to guarantee its practice?**. Cadernos de Saúde Pública. 1999; 15(2):253-256.
- CORBARY, E. C. **Accountability e Controle Social: Desafio à Construção da Cidadania**. Cadernos da Escola de Negócios da Unibrasil, Curitiba, n.2, Jan-Jun 2004. Disponível em: Acesso em: 03/02/2017.
- DAGNINO, R. **Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté: Cabral Universitária, 2002.
- FALEIRO, V. de P. **Inclusão Social e Cidadania**. 32ª International Conference on Social Welfare. Brasília: 2006.
- FERREIRA, C.S; SANTOS, E.N. **Políticas Públicas Educacionais: Apontamentos Sobre o Direito Social da Qualidade na Educação**. Revista Labor, v.1, n.11, p. 146-159, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1992.
GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6, ed. São Paulo: Atlas, 2008. 197 p.
FONSECA, M. V. **População Negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no sec. XIX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas (SP) Mar./Abr. 1995.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas (SP) Mai./Jun. 1995.

GOMES, R. et al. **Avaliação da assistência ambulatorial a portadores do HIV-Aids no Rio de Janeiro, segundo a visão dos usuários**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 15, p. 789-797, 1999.

HARTZ, Z. M. A., POUVORVILLE, G. **A avaliação da eficiência em saúde: a eficiência em questão**. Ciência&Saúde Coletiva. 1998; III(1):68-82.

LIMA, G. G. **Impactos das reformas João Pinheiro**, 2002, Montes Claros, p.1-16.
Disponível em: <http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/7.institucoes_educacionais_e_ou_cientificas/11.Geraldo%20Goncalves%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2017.

MARTINS, M. L. P. et al. **O exercício da participação popular e o controle social: um estudo a partir das pré-conferências municipais de assistência social de Londrina**. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/geral/terceirosimposio/marialucimar.pdf>> Acesso em: 20/02/2017.

MILANI, C. **Como articular o “capital” e o “social”? Teorias sobre o capital social e implicações para o desenvolvimento local**. Santa Cruz do Sul: Unisc, Redes, v. 9, n. 2, p. 31-54, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2016. Brasil. **Fundeb-Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>> Acesso em: 04 de março de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EJA Presencial- Educação para Jovens e Adultos**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/servicos/eja-presencia>> Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

PEREIRA, A. L. N; BRITO, S. J. E. **A coordenação de área na EJA: uma experiência no núcleo de educação de jovens e adultos – neja/ proex/ uneb**. 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/neja/files/2011/12/A-COORDENACAO-DE-AREA-NA-EJA-ELAINE-JOYCE-SOUZA-BRITO-E-ANA-LUCIA-NUNES-PEREIRA.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

PRIORE, M., VENANCIO, R. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. 248 p.

QUEIROZ, L. R. S. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia.** 2016. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/claves/article/viewFile/2719/2324>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

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

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 300 p.

ROMANZINI, B. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** 2010. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz Artigo.pdf](http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2017.

SAMPAIO, M. N. **Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** Companhia das Letras. São Paulo. 1999.

SILVA, A. K.; MARTINS, D. F. **Uma configuração histórica da educação para jovens e adultos: a Escola Noturna de Lavras (1910-1954).** Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista13/UMA_CONFIGURACAO_HISTORICA.pdf> . Acesso em: 06 de maio de 2017

STRELHOW, B. T. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Histedbr on-line, v. 10, n.38, 2010.

TEIXEIRA, E. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã.** São Paulo: Cortez; Salvador: UFBA; Recife: Equip, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após receber com as informações a seguir, se aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Tema do Projeto: Educação para Jovens e Adultos no município de Lavras-MG

Pesquisador Responsável: Sabrina Kelen Junqueira

Telefone para contato: (35) 99202-2294

Descrição da pesquisa

Este estudo, objetiva analisar as dificuldades e condições da realidade da educação para Jovens e Adultos-EJA nas escolas municipais de Lavras-MG, permitindo observar o que esta modalidade de ensino promove para seus usuários, em questões relacionadas com a participação social e o desenvolvimento dos mesmo. Partindo da realidade de que a educação pode ser percebida como um dos braços do progresso, considerando as exigências de toda conjuntura social

Detalhamento dos procedimentos (Metodologia)

Se você consentir participar desta pesquisa, sua participação consistirá em responder a um questionário o que levará em torno de 40 minutos. O questionário tem como objetivo levantar informações sobre a realidade vivenciada por todos envolvidos na modalidade de ensino EJA: alunos, professores e coordenação da escola. O intuito do levantamento é analisar os benefícios da existência desta modalidade de ensino para a sociedade e poder perceber as dificuldades vivenciadas por seus usuários.

Duração de pesquisa e divulgação de resultados

A pesquisa se iniciou em 2017 e está prevista para apresentar seus primeiros resultados em agosto de 2017. Como a pesquisa objetiva contribuir para a melhoria dos serviços públicos, além da publicação de trabalhos em importantes revistas da área, serão organizados eventos para a divulgação do conhecimento produzido, também para aqueles que participaram das entrevistas.

Informações adicionais

Esta pesquisa não envolve riscos, prejuízos, lesões nem desconfortos aos seus participantes. Declara-se que serão entrevistados somente aqueles indivíduos com condições de decidir livremente a participação ou não da entrevista, ou seja, não participarão das entrevistas pessoas com substancial diminuição em suas capacidades de consentimento.

Damos a garantia de sigilo sobre as informações dadas e o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. Garantimos também o ressarcimento de gastos com o deslocamento.

Nome e Assinatura do pesquisador: SABRINA KELEN JUNQUEIRA _____

APÊNDICE B**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____, RG _____ CPF n.º _____
concordo em participar do estudo “Educação para Jovens e Adultos no município de Lavras-MG”, como sujeito.
Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.
Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer
penalidade.

Local e data

Nome e Assinatura do sujeito

APÊNDICE C

Este questionário é parte de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, que será apresentado na semana acadêmica do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Lavras.

Responsável: Sabrina K. Junqueira, estudante matriculada no nono período do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Lavras

1) Qual seu sexo?

- Feminino Masculino

2) Qual sua idade?

- até 18 anos até 30 anos até 50 anos mais de 50 anos

3) Você tem filhos?

- Não Sim. **Quantos?** _____

4) Você trabalha?

- Não Sim. **Quantas horas por dia?** _____

5) Por quais motivos você continua frequentando a escola?

- Oportunidade para um emprego melhor
 Exigência do ambiente de trabalho
 Para aperfeiçoar os conhecimentos
 Incentivo da família e amigos
 Para distração
 Ordem Judicial
 Outros _____

6) Quais suas maiores dificuldades para continuar estudando?

7) O que você mais gosta quando está na escola?

8) O que você menos gosta quando está na escola?

9) Alguma crítica e/ou sugestão para melhoria?
