

374.981

S676d

T

Leônio José Gomes Soares

UFMG

DO TRABALHO PARA A ESCOLA

As contradições dessa trajetória a
partir de uma experiência de
escolarização de adultos

Ac. 28392

INV 05

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



439129301

04

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da Facul-
dade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais, como re-
quisito parcial à obtenção de Tí-
tulo de Mestre em Educação.

Orientador: Miguel González Arroyo

UFMG
CENTRO PEDAGÓGICO
BIBLIOTECA
C. 16.389 REG. 08

Belo Horizonte

Universidade Federal de Minas Gerais

1987

DO TRABALHO PARA A ESCOLA

as contradições dessa trajetória

a partir de uma experiência de

escolarização de adultos

LEÔNICIO JOSÉ GOMES SOARES

Miguel González Arroyo - Orientador

Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti
(UFMG)

Rogério Cunha Campos
(UFBA)

Sérgio Haddad
(Centro Ecumênico de Documentação
e Informação - CEDI)

Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 1987.

DEDICATÓRIA

- * Em memória de meu pai que, sendo viajante, me ensinou a "desinstalar-me" na vida.

- * À minha mãe, em reconhecimento a todo amor recebido;

- * À Clet, com quem, na partilha do pão, divido a vida;

- * A todos os educadores que, como os de Ibirité, através de uma prática no anonimato, escrevem a história da educação de adultos em nosso país.

AGRADECIMENTOS

A construção de um trabalho como este requereu a participação de inúmeros amigos. Foram tantos que seria impossível listá-los aqui.

Gostaria de agradecer a todos, e sei que, ao lerem a dissertação, se sentirão co-autores.

Destacarei alguns apoios fundamentais:

- a convicção dos alunos e dos professores do Curso Supletivo de Ibititê;
- o afeto dado pelos meninos de casa e pelas manas;
- o estímulo da professora Edil e da Dôia;
- a energia contagiante de Lúcia e de todos os funcionários da FAE;
- a amizade dos professores da Faculdade;
- a troca de experiência com Leonor e Pompeu;
- as discussões no grupo de trabalho com Nelsina, Eymard e Magda;
- as orientações do dia-a-dia com Márcia e Juarez.

O acabamento desta construção não se daria sem:

- o empenho de Eliane nas referências bibliográficas;
- o capricho de Lilliana na datilografia;
- o carinho e o esforço da Prof^a Alaíde Gonzalez na revisão dos originais.

Ao "encarregado de obra", Miguel Arroyo, o meu agradecimento especial pela trans-orientação.

"O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política.

Não sabe o imbecil que, de sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais."

Bertold Brecht

SUMÁRIO

	Pág.
PONTO DE CHEGADA - PONTO DE PARTIDA	1
CAPÍTULO I - O ENSINO SUPLETIVO NA HISTÓRIA	6
Ibirité: cinturão verde ou bairro	
dormitório	28
CAPÍTULO II - A LUTA PELA ESCOLA E SUA CONSTRUÇÃO	48
Como tudo começou	49
O treinamento como formação da equipe ..	51
Princípios e proposta inicial do Curso	
Supletivo	57
Duas questões fundamentais: autonomia e	
recursos financeiros	63
É difícil ao Estado aceitar o diferente..	64
Enfrentando o desafio de fazer diferente.	68
Partir da realidade	72
A difícil encruzilhada dos conteúdos	82
Refazendo a prática	88
A contradição entre o MEC e a SEE	90
Lazer e estudo: a integração necessária ...	93
A barreira dos exames	96
A crise interna e a externa	99
O que faziam os alunos além de carregar	
caixa de giz para os professores? ...	102
A redução dos recursos financeiros leva a	
uma redução dos pólos	108

O recurso vem, mas ninguém sabe quando...	110
Aprendendo a lutar	114
As dificuldades da obtenção de recursos em se tratando de Educação de Adultos.	121
A conquista virá através da luta organiza da dos moradores de Ibirité	129
 CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHADOR-ESTUDANTE..	134
Caracterização do trabalhador-estudante do Supletivo	135
A realidade do trabalho	136
Família e moradia	146
Atividades de lazer e participação social	153
A exclusão e a volta à Escola	161
Síntese da caracterização dos alunos do Supletivo de Ibirité	167
 CAPÍTULO IV - A EXPERIÊNCIA DE IBIRITÉ E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	169
A experiência de Ibirité e a Educação de Adultos	170
Escolarização de jovens e adultos	171
O saber do aluno e o saber universal	174
O direito a uma experiência escolar	178
Da organização de uma escola para adultos	184
A equipe do Supletivo	195
Escola e Movimento Social	197
Transformando as Conquistas em Direitos ..	202
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204

RESUMO

A dissertação descreve e analisa a luta dos trabalhadores - alunos, professores e moradores de uma cidade da Grande Belo Horizonte (Ibirité) - de construir um Curso Supletivo cuja direção apontada é a do trabalho para a escola.

Composta de quatro capítulos, este trabalho caracteriza a educação de adultos a partir das condições específicas dos educandos. Nessa perspectiva, são discutidas as diversas questões que envolvem a relação escola-trabalhador, tais como:

- quem é este trabalhador;
- o direito à experiência escolar;
- a função da escola.

No capítulo I é contextualizada a experiência de Ibirité dentro da história da educação de adultos no Brasil. O surgimento dessa experiência é descrito juntamente com a formação do município - que propiciou um "terreno fértil" para o seu desenvolvimento.

Ao se reconstruir a origem e a trajetória do curso, foi elaborado o capítulo II, pesquisando o período de 1982 a 1987.

O capítulo III é uma caracterização da população atendida pelo curso elaborada a partir dos eixos: trabalho, moradia, transporte, família, lazer, participação e escolaridade.

Recorrendo a estudos realizados na área, procurou-se estabelecer, no capítulo IV, uma relação entre a experiência do Curso Supletivo de Ibirité e as questões mais amplas que dizem respeito à educação de adultos, destacando alguns pontos que emergiram daquela experiência como o saber do aluno, a equipe de professores, a organização da escola e sua relação com o movimento social.



PONTO DE CHEGADA

PONTO DE PARTIDA

PONTO DE CHEGADA

PONTO DE PARTIDA

A educação de adultos em nosso país passa por um período de reconstituição histórica, onde estão sendo resgatadas as múltiplas experiências do presente e do passado referentes a este tema. Ter conhecimento dessas experiências relativizam o fenômeno de "novidade" e de "pioneirismo" empregados em muitos trabalhos de educação de adultos, justificado pelo isolamento com que são desenvolvidos.

A análise dessas práticas educativas com adultos poderá subsidiar as experiências atuais que vêm surgindo, evitando assim repetições impróprias e contribuindo para o avanço das mesmas em direção a novas práticas.

Nesta dissertação, caracterizo a educação de adultos a partir das condições específicas dos educandos. Ou seja: trabalhadores que retornam à escola, na tentativa de entender e superar as suas condições de vida. Nesta perspectiva, são discutidas as diversas questões que envolvem a relação escola-trabalhador, tais como:

- quem é este trabalhador;
- o direito à experiência escolar;
- a função da escola;
- a formação dos professores e a relação com o movimento social.

Com o objetivo de ter em mãos a trajetória de uma determinada experiência de escolarização com adultos, procurei recuperar como se deu a construção da proposta de escola para os trabalhadores no município de Ibitité. Esta reconstituição busca, de forma sistemática, a sua própria prática e, ao estabelecer uma relação com a educação de adultos, contribuir para o entendimento de suas questões.

Não foi fácil recontar essa história. A falta de costume de registrar o que é vivenciado, levou-me a fazer um trabalho artesanal, onde cada peça descoberta tinha a sua importância.

Apesar do meu envolvimento dificultar a distância necessária à análise, foi de fundamental relevância vivenciar o dia-a-dia dessa luta que é descrita; conhecer a região onde se desenvolve a experiência de Curso Supletivo, sua formação e suas contradições; ter um contato direto com o trabalhador inse-rido na escola, procurando conhecer a sua realidade; e fazer par-te da luta pela escola. Tudo isso me levou a dedicar, num período de quase quatro anos, à elaboração deste trabalho que ora apresento.

Constituída de quatro capítulos, a dissertação descreve e analisa a tentativa dos trabalhadores - alunos, professores e moradores de Ibitité - de construir um Curso Supletivo cuja direção apontada é a do trabalho para a escola.

Primeiramente foi feito o capítulo III, que trata do conhecimento da população atendida pelo curso. Através de uma pes-quisa utilizando questionário, entrevistas e anotações de campo, procurando caracterizar vários eixos: trabalho, moradia, trans-

porte, família, lazer, participação e escolaridade.

A seguir, ao se reconstruir a origem e a trajetória do curso, foi elaborado o capítulo II, pesquisando o que havia de registro, no período entre o final de 1982 e o início de 1987, com os técnicos da SEC/MEC, com a Federação das Associações Comunitárias de Ibitaré e com os primeiros professores do Supletivo.

Recorrendo a estudos realizados na área, procurei estabelecer, no capítulo IV, uma relação entre a experiência do Curso Supletivo de Ibitaré e as questões mais amplas que dizem respeito à educação de adultos, destacando alguns pontos que emergiram daquela experiência.

No capítulo I contextualizo a experiência de Ibitaré dentro do quadro da história da educação de adultos no Brasil. O surgimento dessa experiência é descrito juntamente com a formação do município - que propiciou um "terreno fértil" para o seu desenvolvimento.

Esta dissertação representa, para mim, um ponto de chegada e, ao mesmo tempo, de partida.

De chegada, porque é o momento para trazer ao público o que foi possível de ser produzido e discutir as questões que permeiam este trabalho. De partida, porque a luta ainda está no início. Faz apenas cinco anos que me encontro envolvido com a educação de adultos.

Além deste trabalho em Ibitaré, há um ano venho participando da implantação do Curso Supletivo do Centro Pedagógico da

UFMG, tendo tido oportunidades de discutir a educação de adultos em dois espaços distintos: o da Universidade, com todas as condições materiais favoráveis para uma escola de adultos e o de Ibiritê, sem condições, mas com uma rica tradição nas mãos.

Apesar da fascinação pela prática, reconheço que há um vasto campo teórico a ser estudado. Sinto que iniciei; agora de sejo avançar.

CAPÍTULO I

O ENSINO SUPLETIVO NA HISTÓRIA

"A escola popular só será possível quando politicamente desejada."

Miguel Arroyo

A educação de adultos, de iniciativa oficial, em nosso País, esteve, quase sempre, voltada para a preparação da mão-de-obra. Assim aconteceu com os índios, com os colonos, com os escravos, com os imigrantes europeus e, neste século, com os trabalhadores. A direção apontada foi a da escola para o trabalho.

Durante o Império, quando da vinda da Família Real para o Brasil, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, de caráter profissionalizante, para suprir as exigências, colocadas na época, da produção de bens de consumo.

Enquanto para os índios a transmissão do idioma português servia como instrumento de aculturação, para os colonos, o atendimento estava voltado para as necessidades impostas pelas Companhias de Comércio e Navegação. No caso dos escravos, a preocupação com a emancipação do elemento servil levava algumas províncias a providenciar instrução para o "trabalho livre".

No que diz respeito à legislação, é em 1824, por influência européia, que vamos encontrar, no Artigo 179 da Primeira Constituição, a garantia de uma instrução primária gratuita para todos. Entretanto, somente com o surto de progresso iniciado por volta de 1870 é que surgirão as "escolas noturnas" para adultos, que se multiplicarão nas províncias do Império.

Data da década seguinte a criação dos exames parcelados, com certificados oferecidos pela Corte.

*"Quem se sentisse capacitado a expor suas idéias, segundo método que julgasse adequado, que ensinasse; ao Governo caberia, apenas, nomear bancas examinadoras para avaliar o ensino."*¹

¹ BRASIL. Ministério da Educação, 1986. p. 6.

Encontra-se nesse fato a raiz dos exames de suplência que temos hoje. Depois de 108 anos, o Estado, em muitos lugares, continua oferecendo apenas o exame, taxando os "aptos" ou "não aptos" para receber o certificado, e ficando os interessados entregues à sua própria sorte, no que diz respeito à sua preparação.

Visando difundir a idéia de que a educação concorria para o progresso, na reforma educativa de 1878, segundo PAIVA (1973), a questão da educação de adultos é firmada com o Decreto nº 7034, que determina

"a criação de cursos noturnos de ensino elementar para adultos em cada uma das escolas públicas de instrução primária do primeiro grau da Corte, compreendendo as mesmas matérias lecionadas nessas escolas. Os cursos funcionariam durante o ano letivo, diariamente. Os cidadãos que, reunindo os demais requisitos exigidos, apresentassem notas de aprovação plena obtidos nos exames finais de algum curso público de instrução primária dos adultos, teriam direito de preferência aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros de repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria."2

Estabelecia-se, assim, o peso da escolaridade mínima para o ingresso no trabalho, valorizando aqueles que dominassem a técnica da leitura e da escrita.

Essas ações não foram suficientes para a expansão das oportunidades educacionais, a ponto de se registrar, em 1890, um

² PAIVA, 1973. p. 327.

Índice de analfabetismo de 82% da população acima de 5 anos.

HADDAD (1987) nos revela as contradições desse fato:

*"Com o advento do período republicano, e através da Constituição de 1891, a concepção de federalismo acabou por confirmar a ação sobre o ensino básico como ação descentralizada sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. Mais uma vez, garantiu-se a educação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente o ensino elementar foi delegado à fragilidade financeira dos Estados e aos seus interesses regionais."*³

As exigências do desenvolvimento econômico após a I Guerra Mundial trouxeram à tona a necessidade de se expandir o ensino elementar, com o alto índice de analfabetos acima de 5 anos - 72%⁴, evidenciando a distância existente entre os postulados da Constituição quanto ao direito de todos à educação e o pouco realizado. A década de vinte foi marcada pelo conjunto de reformas visando a uma renovação geral dos sistemas.

A Revolução de 1930 introduz um dado importante no processo histórico do País, implantando um modelo de desenvolvimento ligado aos interesses do grupo industrial-urbano, que se sobrepõem aos do grupo agrário-comercial.

No nível da educação, tudo isso se reflete, segundo afirma HADDAD (1987), na Reforma Francisco Campos de 1931, que sistematiza a educação, criando o ensino regular, e na Constituição de 1934, que propõe um Plano Nacional de Educação:

³ HADDAD, 1987. p. 3.

⁴ Id., ibidem. p. 4.

"fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e dos Municípios em matéria educacional; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; e estabelece uma série de medidas que vêm confirmar este movimento de entregar ao setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação."⁵

No campo da prática educativa, aconteceram, no período de 1933 a 1935, os Cursos de Extensão, que ficaram conhecidos como "A Experiência do Distrito Federal".

PAIVA (1973) relata que Anísio Teixeira introduziu mudanças na reforma da instrução elementar do Distrito Federal, no tocante à educação de adultos, e entregou a organização dos Cursos de Extensão a Paschoal Lemme:

"Deveriam ser cursos práticos de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar e cursos de aperfeiçoamento para os que já tivessem profissões definidas, existindo ainda os cursos de oportunidade. Estes eram os cursos organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento, funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias, com duração variável - de acordo com a condição dos alunos - e cuja natureza dependia das solicitações e interesses dos candidatos."⁶

⁵ HADDAD, 1987, p. 5.

⁶ PAIVA, 1973, p. 169.

Esses cursos foram interrompidos no final de 1935, com o levante comunista que colocaria na prisão Paschoal Lemme. PAIVA (1973) destaca "A Experiência do Distrito Federal" na história da educação brasileira, apontando-lhe três aspectos positivos que justificavam esse destaque:

1. as características de sua organização;
2. o fato de ter sido o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas;
3. e principalmente o seu aspecto político.

*"Pela primeira vez no país um profissional da educação era levado à prisão por suas atividades educativas: a principal acusação a Paschoal Lemme era a da organização dos cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo então prefeito Pedro Ernesto."*⁷

A redemocratização, a partir de 1943, propiciou o surgimento de movimentos isolados de educação de adultos. Destacam-se, entre eles, os Comitês Democráticos, que procuraram organizar escolas para adultos, funcionando como "verdadeiros centros de cultura nas sedes dos sindicatos, associações, clubes esportivos e empresas, com o auxílio do poder público."⁸

Em 1942, o governo tomara duas decisões que influenciaram os rumos do atendimento à educação. A primeira foi a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que viria ampliar, progressivamente, o atendimento à educação primária, incluindo-se nela o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

⁷ PAIVA, 1973. p. 171.

⁸ Id., ibidem. p. 174.

A segunda foi a convocação das empresas para colaborarem com o sistema educacional em vigor, na preparação e formação de mão-de-obra, criando-se, assim, o SENAI e o SENAC. Com essa decisão, ficou estabelecido

*"o dualismo que perdura até hoje: para uns o ensino sistemático, mais completo, mais universal e abrangente e para outros a preparação para ocupar um posto de trabalho. Essa orientação, melhor para a empresa do que para os trabalhadores, é a responsável pelo fato de que uma grande parte da população trabalhadora, embora qualificada, permaneça sem um mínimo de educação básica que lhe enseje os domínios necessários ao exercício de uma efetiva cidadania consciente e crítica."*⁹

Essa análise está presente no Documento Preliminar encaminhado pelo Ministério da Educação, visando à preparação para o Encontro Nacional de Educação Supletiva, realizado em 1986, na cidade de João Pessoa. Ele vem reforçar a direção que fora impressa à educação para os trabalhadores: passar pela escola preparando-se para o trabalho.

Além do mais, há de se perguntar: qual o destino daqueles para quem só restara o Supletivo?

Sem o ensino sistemático, universal, e sem a preparação para o trabalho, onde estaria colocado o significado do sistema supletivo?

Essa foi, então, a forma encontrada para atender ao enorme contingente que ficara fora do ensino elementar. Era a oportunidade oferecida para todos recuperarem o "tempo perdido" e "progredirem na vida".

⁹ BRASIL. Ministério da Educação, 1986. p. 7.

MENDES (1983), ao fazer uma análise das experiências de educação de adultos do Peru, da Nicarágua e da Guiné-Bissau, observou que os planos de educação nesses países estavam integrados a um plano mais amplo, político e econômico, de reconstrução nacional e de desenvolvimento.

Analisando a situação no Brasil, frisou a inconsistência dos planos educacionais do governo:

*"Os setores oficiais parecem reconhecer teoricamente a importância da educação de adultos mas, na prática, não podem ou não querem lhe dar tratamento e recursos adequados. O que há é uma colcha de retalhos, sem nada que lhe empreste consistência e a integre nos demais programas políticos, econômicos e sociais do governo."*¹⁰

No ano de 1947, é convocado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como finalidade principal o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa campanha sofreu influência por parte da UNESCO, que procurava incentivar programas de educação de adultos nos países do Terceiro Mundo, visando ao processo de desenvolvimento daquelas nações que apresentavam profundas desigualdades no Pós-Guerra.

Citando Lourenço Filho no discurso de encerramento do Congresso, PAIVA (1973) nos dá a idéia dos objetivos que se pretendia atingir com a CEAA:



¹⁰ MENDES, 1983. p. 8.

"Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-lo porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral."¹¹

A campanha objetivava a difusão da instrução, visando a proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do País, pois

"ignorância da população e escassa produção econômica andam sempre juntas e somente uma política educacional esclarecida seria capaz de concorrer para o crescimento econômico da Nação", dizia Lourenço Filho."¹²

O desenvolvimento da campanha possibilitou a criação de uma infra-estrutura nos Estados e Municípios, incorporada, posteriormente, pelas administrações locais.

Além da importância do I Congresso Nacional de Educação de Adultos no lançamento da CEAA, convém lembrar que nele se deram exposições de trabalho e troca de experiências sobre educação de adultos desenvolvidas nos Estados.

Chegando ao final da década de 50, novas exigências eram colocadas para a educação, dada a euforia nacionalista que marcou o período, impulsionada pela era de intensa industrializa-

¹¹ PAIVA, 1973. p. 179.

¹² Id. ibidem, p. 180.

ção vivida pelo País. Questionavam-se os resultados das campanhas, que, apesar do empenho empregado, deixavam um índice de 46,7% de analfabetos acima de 5 anos em 1960¹³. Impunha-se a busca de novas diretrizes, em face das novas condições políticas, sociais e econômicas do País. Para tanto, foi convocado, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

O importante papel da educação de adultos frente aos novos desafios do desenvolvimento foram ressaltados no Congresso pelo próprio Presidente Juscelino Kubitschek, como informa PAIVA (1973). Segundo a autora, o presidente afirmou, então, que o Governo daria

"preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros; a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. 'Vivemos', afirmava o dirigente da Nação, 'um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho, que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semi-qualificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; e preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resulta-

¹³ HADDAD, 1987. p. 6.

dos práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento."¹⁴

O discurso do governo, no Congresso, é revelador das intenções do Estado quanto aos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos a serem elaborados. Deixou evidente a direção que esses planos teriam de tomar: da escola para o trabalho - "mão-de-obra qualificada e semi-qualificada" preparadas "numa ação rápida" para atender à "expansão industrial, comercial e agrícola".

Era preciso que os movimentos de educação de adultos explorassem as contradições da política nacionalista-desenvolvimentista que então se impunha.

É nesse período que a educação de adultos conquista seu espaço próprio. O Congresso possibilitou a manifestação de diversos grupos de educadores, empenhados na descoberta de novos métodos para a alfabetização e a educação de adultos. Constatou-se

*"uma grande preocupação dos educadores em redefinir o seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito contra o analfabeto."*¹⁵

¹⁴ PAIVA, 1973. p. 207-8.

¹⁵ HADDAD, 1987. p. 6.

Além disso, a vinculação dos aspectos internos do processo educativo aos acontecimentos da sociedade deram início à transformação do pensamento pedagógico brasileiro.

*"Marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação."*¹⁶

Naquele mesmo ano era lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), como um programa experimental de desenvolvimento comunitário, com vistas à pesquisa de métodos educativos. A Campanha visava a combater o analfabetismo, procurando conhecer suas causas sócio-econômicas. Tendo sido iniciada com restrições orçamentárias, foi realizado um projeto-piloto em Leopoldina, Minas Gerais, que se estenderia para outros quatro projetos, em regiões distintas, fazendo-se, a partir daí, a expansão natural do programa.

Considerando a evasão escolar e os cortes orçamentários, e posicionando-se contra as campanhas de massa, as experiências da CNEA procuraram enfatizar a escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo. A importância da CNEA está ligada do fato de essa posição por ela assumida haver influenciado diversos programas de educação popular surgidos posteriormente, e de haver introduzido, juntamente com o

¹⁶ PAIVA, 1973. p. 213.

II Congresso de Educação de Adultos, o tecnicismo no campo da educação, abrindo uma nova etapa para o planejamento educacional.

No início dos anos 60, eclodiram diversos movimentos pelo País, ligados à educação e à cultura. No Nordeste, desenvolveu-se a proposta de alfabetização de Paulo Freire, voltada para o adulto, enquanto sujeito, ser crítico e político. Surgiram os Centros Populares de Cultura (CPC), que objetivavam a difusão do teatro entre as camadas populares, e os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que - procurando integrar a prática educativa às artes e à cultura popular - se voltavam para a conscientização das massas, através da alfabetização e da educação de base.

Num convênio firmado entre o MEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou-se o MEB - Movimento de Educação de Base. A princípio, a prática do MEB se faria através das 15000 escolas radiofônicas, buscando, em seguida, ir mais além.

"A mobilização político-ideológica do período se refletirá no MEB, que, a partir de 1962, começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular e a buscar uma metodologia que transcendesse a mera organização de escolas radiofônicas."¹⁷

Partindo da educação sistemática, o MEB procurava estimular, através de um processo de conscientização, a participação na vida da comunidade e no processo político do País.

¹⁷ PAIVA, 1973. p. 224.

Esse período de efervescência cultural, interrompido pelo Golpe de 64, foi marcado por movimentos que, a partir da perspectiva educativa, buscavam métodos pedagógicos que conduzissem o povo a uma participação política, objetivando a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do País.

Iniciando uma nova fase na História do Brasil, o Golpe de 64 veio criar as condições necessárias ao desenvolvimento capitalista. Rompendo com toda a mobilização nacional que se fundava nos movimentos de base, foram introduzidas mudanças nas políticas sociais, inclusive na educação de adultos.

Nos primeiros anos após 64, a educação de adultos foi deixada de lado pelo próprio MEC, mas os baixos índices de escolaridade e os reiterados apelos da UNESCO em prol do combate ao analfabetismo, levaram o Governo a sair desse imobilismo. A iniciativa tomada foi o apoio à Cruzada ABC - Ação Básica Cristã-, em colaboração com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), submetendo-se a educação dos adultos à orientação norte-americana. Com o tempo, o desprestígio, o mal emprego dos recursos, suas debilidades técnicas e a oposição crescente de quadros do próprio Governo ao seu funcionamento, a Cruzada foi-se extinguindo progressivamente, nos vários Estados, entre os anos de 1970 e 1971.¹⁸

Contudo, a resposta do Governo viria mais tarde, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado no final de 1967.

Lançado como campanha de massa somente em setembro de 1970, o MOBREAL vinculava a alfabetização de adultos à priorida-

¹⁸ PAIVA, 1973. p. 282.

des econômicas e sociais, como a necessidade de formar mão-de-obra para as empresas, e conclamava a todos a colaborar. Promovendo cursos de nove meses para a população analfabeta de 15 a 30 anos, voltava sua ação para os municípios que apresentavam perspectivas de desenvolvimento sócio-econômico, com restrições ao método de Paulo Freire pelo seu poder conscientizador. O material do MOBRAL destinava-se a alfabetização e iniciação dos neo-alfabetizados em conhecimentos referentes ao lar, à comunidade, à Pátria, e à consolidação de hábitos e atitudes. De acordo com a análise feita por PAIVA (1973):

*"Pretendia-se a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente: sedimentação das estruturas com modernização."*¹⁹

Quanto ao alfabetizando, o MOBRAL buscava difundir, também através do material didático, a idéia de responsabilidade pessoal pelo sucesso ou fracasso escolar, evitando riscos de contestação das estruturas sociais por parte dos que não conseguissem realizar suas aspirações.

Com o contingente de pessoas atingidas pela alfabetização, surgia a necessidade de se criarem cursos que dessem continuidade ao processo educativo iniciado. Esse fato evidenciava a falta de planejamento educacional para atender aos adultos em fase de escolarização. Além do mais, o Censo de 1970 estimava em 28,5 milhões a população dos 15 aos 39 anos, que se encontrava fora da escola.

¹⁹ PAIVA, 1973. p. 295.

91

PATRÍCIA

Depois da criação do MOBRAL, a resposta dada pelo governo no sentido de se estabelecer uma política de educação definida, incluindo-se, nela, a educação de adultos, foi a promulgação da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Pela primeira vez, uma lei federal dedicava um capítulo inteiro à questão da educação de adultos.

O surgimento do Supletivo decorreu do aumento explosivo da demanda de escola, por parte de segmentos da população marginalizada da escolarização regular, num momento em que o País vivia a euforia do desenvolvimento, motivada pelo impacto da tecnologia e pelos meios de comunicação social. Dada

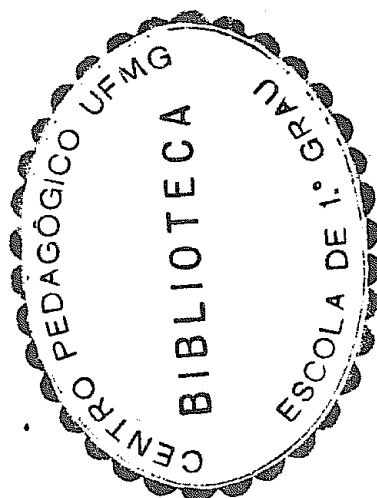
*"a necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento e a resposta a um direito de cidadania, a escolarização serviria como mecanismo de suavização de tensões, ao possibilitar o vislumbre de uma ascensão social pela promoção individual."*²⁰

Nesse contexto, a educação de adultos resultou de uma política que, relacionando educação e desenvolvimento, colocou em cena a tecnologia educacional, a teleducação, os módulos instrucionais, contribuindo, assim, para a formação da imagem que o Parecer nº 699/72 pretendia divulgar: um "autêntico ensino supletivo", uma "nova concepção de escola", uma "escola aberta", "a escola" sem qualificativos.

Em dois trechos do Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, espelha-se a direção

²⁰ HADDAD, 1987. p. 8.

escola-trabalho, imposta mais uma vez à educação de adultos, como função sua.



"Como instrumento para acelerar o desenvolvimento, a importância da educação de adultos decorre principalmente de sua contribuição para o progresso tecnológico. Ela assegura maior especialização do fator trabalho, melhores formas de organização e métodos mais novos. Deve-se destacar que os programas de desenvolvimento não estão apenas condicionados ao aumento quantitativo dos recursos humanos, mas também à preparação de novos tipos desses recursos, sendo que a educação de adultos engajados no trabalho é responsável pelos impactos, a curto prazo que aumentam a produtividade do sistema econômico."

"Como instrumento de expansão de oportunidades de emprego, a educação de adultos preparará o estudante adulto brasileiro para a vida numa sociedade moderna, assim como o qualificará para enfrentar as exigências, presentes e futuras, do mercado de trabalho."²¹

Sendo uma de suas finalidades "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria", o ensino supletivo vem tendo, no decorrer desses dezesseis anos, uma atuação pouco expressiva.

As secretarias estaduais de educação se restringiram à execução dos exames supletivos (de massa) a cada semestre, deixando a escolarização a cargo da rede privada, que reproduz a mesma estrutura empresarial dos cursos preparatórios para o vestibular. FÁVERO (1983) chama a atenção para a inversão que se repete:

²¹ HADDAD, 1987. p. 9-10.

*"aqueles que foram obrigados a deixar, precocemente, a escola regular, em geral porque começaram a trabalhar muito cedo, ou porque não havia escola, são obrigados a pagar caro por um ensino normalmente pior, me na preparação para os exames."*²²

O ensejo preconizado no Parecer 699/72 de se criar um novo modelo de Supletivo foi incorporado pelos Centros de Estudos Supletivos (CESUs) que despontaram como laboratórios de experiências para a aplicação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, tendo como base o ensino modular individualizado.

No Documento Preliminar do Encontro Nacional de Educação Supletiva, o MEC reconhece que o Ensino Supletivo não foi assumido em sua plenitude, sendo muitas as razões que têm levado ao seu descrédito e rejeição, citando, entre elas, a reprodução do sistema regular, a compreensão do Supletivo como ensino de segunda categoria, a escassez orçamentária e a falta de uma política adequada de educação de adultos²³.

Pelo que se pode constatar, o Estado não consegue, ou não quer fazer cumprir o que o relator do Parecer 699/72 denominou "o maior desafio proposto aos educadores brasileiros".

COSTA & IRELAND (1983) fazem uma avaliação do Sistema Supletivo, a partir dos recursos necessários que trazem implicações concretas, como



²² FÁVERO, 1983. p. 20.

²³ BRASIL. Ministério da Educação, 1986. p. 11.

"o nível em que se encontram os professores públicos, quanto às exigências específicas do trabalho pedagógico com a população adulta, já que foram preparados para o ensino formal. Recursos financeiros, equipamentos, materiais didáticos adequados, compõem toda uma gama de problemas não resolvidos pelo sistema educacional como um todo e especialmente pelo Subsistema Supletivo. As próprias características específicas do trabalho com adultos, enquanto educandos, colocam problemas teórico-práticos de difícil encaminhamento, tais como a variedade de interesses, as realidades vivenciais a serem aproveitadas e a necessidade de uma renovação metodológica. Além dessas dificuldades, destaca-se o aspecto quantitativo da demanda como um dos maiores problemas. Segundo os dados do Censo Demográfico de 1980, cerca de 43 milhões de brasileiros adultos não concluíram o 1º grau. Ora, se com toda a institucionalização que o Ensino Formal já conseguiu, ainda existe tão expressivo número de pessoas que dele não se beneficiaram a contento, como espera o subsistema supletivo - com menos recursos - absorver toda essa demanda?"²⁴

Criou-se, em torno do Ensino Supletivo, um exagero, uma ilusão. Verifica-se uma defasagem entre o propósito de democratização do ensino e as reais condições de acesso a ambos os subsistemas - formal e supletivo - por parte de vastas camadas da população.

O exemplo de Belo Horizonte nos permite questionar os limites desse acesso, pois, na terceira capital do País, não há sequer um estabelecimento público que ofereça a escolarização básica para adultos. Os Centros de Estudos Supletivos existentes estão instalados no interior do Estado e não se aproveita o espaço ocioso noturno das escolas públicas para esse fim.

Estabelecendo a relação entre a realidade presente e o

²⁴ COSTA & IRELAND, 1983. p. 16.

passado, HADDAD (1987) justifica que

*"apesar das intenções do Estado autoritário, o Mobral e o Supletivo passam a ser, de maneira contraditória, um avanço no sentido de oferta de oportunidades educacionais a amplas parcelas da população. Mesmo considerando os limites desta extensão e o caráter ideológico dos serviços oferecidos, limites estes impostos pelo caráter da sociedade de classes brasileira, um número crescente de pessoas foi atingido, criou-se na maioria dos Estados uma estrutura de atendimento à educação de adultos."*²⁵

Fazendo uma análise dos estudos e pesquisas realizados nessa área, FÁVERO (1983) chama a atenção para uma contribuição mais profunda por parte da Universidade, de modo a assumir as mesmas tarefas que ela vem cumprindo quanto às outras modalidades de ensino. Cita, ainda, os pontos que mereceriam destaque: o estudo sistemático de suas origens e características, a análise crítica de suas funções concretas e do seu desempenho, e a apresentação de proposta de correções alternativas.

Enfatizando a especificidade do papel da Universidade, ele argumenta:

*"Acima de tudo, não é no educativo que vamos encontrar as causas dos problemas sociais, mas podemos vê-las do educativo. E teremos caminhado bastante se provarmos honestamente, a inconsistência do discurso ideológico e se nos recusarmos a continuar a procurar, somente nas vias legais, pelos caminhos normativos e através de projetos elaborados nas instâncias federais, a solução dos problemas concretos e complexos."*²⁶

²⁵ HADDAD, 1987. p. 10.

²⁶ FÁVERO, 1983. p. 21-2.

Na dinâmica do movimento social que atravessamos, educadores e especialistas são convidados continuamente a auxiliarem na reconstituição da história da educação de adultos no Brasil, importante passo para informar e fundamentar os movimentos que reivindicam uma política educacional que atenda realmente à população adulta do País.

Os participantes do Simpósio "Política de Educação de Adultos", reunidos por ocasião da Conferência Brasileira de Educação - 4., Goiânia, 1986, apresentaram a seguinte moção, por meio da qual manifestam, em três pontos, as preocupações levantadas naquele Simpósio:

"1. defendem e exigem do Estado a garantia de um ensino fundamental, gratuito e de boa qualidade, para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos;

2. propõem, para tanto, que o Ministério da Educação, juntamente com as organizações representativas da sociedade, defina e explicita uma política nacional de ensino fundamental para jovens e adultos; e

*3. insistem que essa prática torne transparente a competência dos órgãos escolhidos e deixe claro como serão aplicados os recursos que vierem a ser alocados para execução desta política."*²⁷

Mais recentemente, a questão da educação de adultos vem sendo discutida em âmbito nacional, provocando a realização de encontros, reuniões, seminários e congressos, seja por iniciativa das universidades, ou dos educadores, por meio de suas entidades de classe, ou dos movimentos populares, ou, ainda, dos órgãos oficiais.

²⁷ CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., Goiânia, 1986. p. 5.

A título de comprovação, vão relacionados, a seguir, alguns desses eventos, nos quais a problemática da educação de adultos esteve presente, ora através de estudos e pesquisas, ora como questão principal.

- IV Conferência Brasileira de Educação - setembro/86. Goiânia, GO.
- Encontro Nacional de Educação Supletiva - outubro/86. João Pessoa, PB.
- I Seminário de Educação de Jovens e Adultos - dezembro/86. Belo Horizonte, MG.
- I Congresso de Política Educacional dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais - abril/87. Belo Horizonte, MG.
- Reunião Anual da ANPED - maio/87. Salvador, BA.
- Seminário de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste - setembro/87. Vitória, ES.
- I Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos - outubro/87. Uberlândia, MG.

A educação de adultos passa a assumir novas perspectivas. A tomada de consciência de que, mais do que dever do Estado, a educação é um direito que precisa ser conquistado, tem levado os movimentos em sua defesa à procura de caminhos para superar as contradições observadas no passado.

Nessa procura de caminhos é que se insere a experiência de escolarização de adultos realizada em Ibirité, durante os últimos cinco anos.

Iniciada a partir da necessidade de seus moradores de estudar, trocar experiências, aprender o que não lhes fora ensinado, a escola foi, aos poucos, ganhando corpo e construindo uma

proposta de educação de adultos, resistindo, quando possível, às dificuldades a elas impostas.

Na tentativa de inverter a direção, alterando a concepção impressa na história da educação para o adulto voltada para as necessidades de formação de mão-de-obra, da educação para o desenvolvimento, o caminho escolhido foi partir do trabalho em direção à escola.

Para que se compreendam as contradições existentes nessa trajetória, é preciso conhecer as condições em que esse trabalho vem-se realizando. Como se deu a formação do município e de que forças resultou a proposta em foco.

Ibiritê: cinturão verde ou bairro dormitório

Descrever a luta pela existência de um Curso Supletivo em Ibiritê é contar parte da história educacional, econômica e política do município.

Depois de pertencer a Sabará, antes da criação de Belo Horizonte, e a Esmeraldas, após a inauguração da Capital, o distrito de Vargem da Pantana, denominação inicial do povoado, chegou ainda a pertencer ao município de Contagem. Em 1923, com seu atual nome yby-retê, que significa terra firme, passa a fazer parte do município de Betim. Só em 1962 se dá a emancipação de Ibiritê, caracterizada, principalmente, como cinturão verde que abastecia a Capital com sua produção hortigranjeira.

Estando a sede do município a 26 km do centro da Capital mineira, Ibiritê faz parte da Região Metropolitana da Grande BH, com uma população de aproximadamente 70 mil habitantes.

Localizada próximo à região industrial de Belo Horizonte, Contagem e Betim, Ibirité foi abandonando sua característica rural, passando a receber um fluxo migratório, durante a década de 70, a ponto de inverter a situação populacional, transformando-se em uma cidade dormitório, como mostra o quadro 1.

Os dados do Sexto Anuário de Informações Municipais revelam a predominância e o crescimento da população rural nas décadas de 40, 50 e 60, com os índices de 69%, 69,5% e 80,4%, respectivamente, em relação à população urbana.

Durante a década de 70, instaura-se, no País, uma política econômica voltada para grandes projetos, favorecendo os latifúndios existentes e possibilitando, inclusive, o aparecimento de novos, oriundos de indústrias multinacionais, que viam na terra a expansão de seus investimentos.

Com isso, deu-se a expulsão do homem do campo com destino às cidades que ofereciam condições de sobrevivência. Em vista de sua localização próxima à região das grandes indústrias e também por possuir lotes menos caros, Ibirité atraiu, em larga escala, moradores que vinham do interior, a ponto de, em dez anos, sua população de quase 20 mil habitantes dobrar para quase 40 mil.

Esse fator introduziu uma modificação fundamental no quadro geográfico do município, que era, antes de 70, predominantemente rural, passando, em pouco tempo, a urbano.

Ainda observando o quadro 1, observa-se que a população urbana cresce de 19,6%, em 1970, para 68,6%, em 80, ao contrário da população rural, que é reduzida de 80,4% para 31,4%, nesse mesmo período.

QUADRO 1

CENSO DEMOGRÁFICO DE MINAS GERAIS

6º ANUÁRIO DE INFORMAÇÕES MUNICIPAIS - 84/86

I B I R I T É

	1950			1960			1970			1980		
	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL
Nº ABS	4.880	1.512	3.368	7.717	2.361	5.356	19.508	3.817	15.691	39.970	27.429	12.541
Nº REL		31%	69%		30,5%	69,5%		19,6%	80,4%		68,6%	31,4%



Para ilustrar essa mudança, pode-se ver, no quadro 2, a ocupação da população distribuída em setores econômicos, nos anos de 1970 e 1980.

O setor agropecuário, que abrangia 1648 membros da população economicamente ativa em 70, decaiu, em dez anos, para 1174 pessoas.

Ainda nesse mesmo período, todos os outros setores cresceram significativamente:

- atividades industriais - quase 300%;
- atividades comerciais - mais de 400%;
- transporte, comunicação e armazenamento - 225%, e
- outros serviços - quase 300%.

PEREIRA (1981), fazendo um estudo sobre Ibirité, dá alguns indicadores dessa mudança:

"Devido à intensa exploração de minérios e à influência de um Distrito Industrial muito próximo, além da presença de uma metrópole regional, o meio rural sofre consequências diversas. Nos locais onde a Petrobrás plantou suas 'florestas industriais', excluiu-se a possibilidade de outra atividade agrária, além de a área apresentar vários trechos acidentados, que impedem o desenvolvimento de cultivos, restringindo-os aos fundos de vales.

*Por outros dados, a mão-de-obra rural é atraída pelas indústrias, prejudicando desta forma a agricultura. Este fenômeno vem ocorrendo não só no município de Ibirité, mas em todo o País, devido à rápida urbanização através da industrialização e da necessidade de um reajustamento das condições de vida agrária."*²⁸

Q UADRO II

POPULAÇÃO OCUPADA, POR SETORES ECONÔMICOS, SEGUNDO MUNICÍPIOS,
NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE
PERÍODO: 1970 - 80

(continua)

Município	1970 (1)					
	TOTAL	Agropecuário	Atividades Industriais (2)	Comércio de Mercadorias	Transporte, Comunicação e Armazenagem	Outros Serviços (3)
Belo Horizonte	417.740	2.986	101.086	55.745	27.779	230.144
Betim	10.698	2.186	3.890	624	587	3.411
Caeté	6.890	1.710	2.709	253	253	1.965
Contagem	31.552	1.173	13.826	3.222	2.292	11.039
Divinópolis	5.264	1.648	1.937	197	296	1.186
Lagoa Santa	4.087	1.197	863	221	174	1.632
Nova Lima	8.662	333	4.161	532	246	3.390
Pedro Leopoldo	6.634	1.587	2.231	363	349	2.104
Raposo	1.514	38	1.115	55	46	260
Ribeirão das Neves	2.461	850	556	125	114	816
Rio Acima	1.216	255	565	48	64	284
Sabará	11.295	951	4.623	757	986	3.978
Santa Luzia	7.046	1.153	2.989	374	335	2.195
Vespasiano	3.433	985	979	201	134	1.134

POPULAÇÃO OCUPADA, POR SETORES ECONÔMICOS, SEGUNDO MUNICÍPIOS,
NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE
PERÍODO: 1970 - 80

(conclusão)

Município	1980					
	TOTAL	Agropecuário	Atividades Industriais (2)	Comércio de Mercadorias	Transporte, Comunicação e Armazenagem	Outros Serviços (3)
Belo Horizonte	717.957	2.922	217.575	94.496	45.409	357.555
Betim	26.218	1.217	13.604	2.098	1.244	8.055
Caeté	9.048	2.209	3.598	461	490	2.290
Contagem	99.018	847	48.216	11.637	6.818	31.500
Divinópolis	11.774	1.174	5.730	824	667	3.379
Lagoa Santa	6.196	834	2.353	317	249	2.443
Nova Lima	13.614	104	6.469	1.106	441	5.494
Pedro Leopoldo	11.347	1.097	5.383	827	455	3.585
Raposo	3.363	26	1.886	210	132	1.109
Ribeirão das Neves	20.362	856	9.341	1.788	1.318	7.059
Rio Acima	1.328	83	737	67	101	340
Sabará	20.802	317	8.756	2.093	1.295	8.341
Santa Luzia	19.495	613	9.890	1.486	1.120	6.386
Vespasiano	7.489	572	4.063	404	375	2.075

Fonte: Anuário Estatístico de Minas Gerais - 1983.

Obs.: (1) Refere-se à população economicamente ativa (2) inclui indústria de transformação, mineração, construção e serviços industriais de utilidade pública (3) inclui prestação de serviços, atividades sociais, administração pública e outras atividades.

Ainda sobre essas mudanças, CAMPOS (1985) explica:

*"No que se refere a Ibirité, é necessário assinalar, em primeiro lugar, que se trata de uma pequena cidade onde a atividade agrícola ainda ocupa um lugar importante no conjunto das atividades produtivas a que se dedica a população. É o município da região metropolitana de Belo Horizonte que produz a maioria dos produtos agrícolas comercializados pela CEASA, com cerca de 70% do total, entre os produtos originados da região metropolitana. Entretanto, a cidade de Ibirité é crescentemente afetada pelo desenvolvimento industrial dos municípios vizinhos de Belo Horizonte e Contagem, especialmente os bairros e vilas limites com esses municípios, sendo que um dos bairros - Durval de Barros - detém cerca de 40% da população de Ibirité grande parte desses são trabalhadores na Cidade Industrial."*²⁹

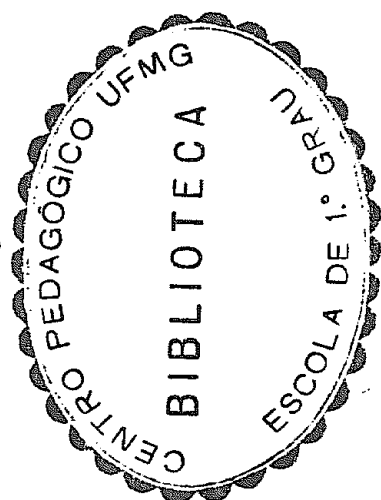
Tais mudanças acarretaram sérios problemas no município, devido à estrutura precária existente.

Quanto ao aspecto habitacional, foram criados loteamentos em áreas acidentadas, com todas as dificuldades de implantação dos serviços de saneamento básico, calçamento de ruas, iluminação e transporte. Como esses lotes eram vendidos a uma prestação acessível aos futuros moradores, e com prazos de quitação a perder de vista, estes foram, aos poucos, ocupando os espaços de difícil acesso, o que acarretaria, com o tempo, reivindicações de melhores condições de moradia. Essa situação se sustentava pela ação oportunista dos corretores, que não mediam consequências, e pela conivência da Prefeitura local, que aprovava tais loteamentos, transferindo para o futuro os possíveis conflitos. O resultado disso é que Ibirité tem, hoje, cerca de 90

²⁹ CAMPOS, 1985. p. 41-2.

bairros, muitos deles sem infra-estrutura urbana.

Na Cidade Industrial, os incentivos oferecidos para a implantação do Parque Industrial - atraindo indústrias através de inúmeras facilidades e incentivos fiscais - não foram os mesmos dados à população operária que viria trabalhar nessas fábricas. Como o plano urbano da Capital não previa a instalação de operários, da força de trabalho que construiria as fábricas e as faria funcionar e produzir, surgiram loteamentos ao longo da região industrial, em condições precárias e sem equipamento coletivo.



"É o crescimento do pólo industrial instalado em Belo Horizonte e Contagem que desfigura o município de Ibirité. É revelador, nesse sentido, que exatamente na área que mais sofre a influência desse processo (o distrito Durval de Barros) mais se acentuam a precariedade dos serviços básicos urbanos, em termos de infra-estrutura, especulação imobiliária, saneamento, energia elétrica, transporte, equipamento de saúde, educação escolar."³⁰

Como o município era voltado mais para a atividade rural de pequenas propriedades com suas hortas, seria impossível a absorção dessa mão-de-obra recém-chegada do interior, o que obrigava a população a sair, em busca de emprego, na região de maior concentração industrial do Estado, a Cidade Industrial de Belo Horizonte/Contagem. Se o transporte coletivo já era deficitário quando a população era menor, com a sua duplicação, o problema se agravou ainda mais.

Apesar de a Rede Ferroviária passar pelo município esco-

³⁰ CAMPOS, 1985. p. 42.

ando o minério da Serra do Curral em direção ao mar, a população não era atendida nem sequer com um subúrbio até a região industrial, o que resolveria parte dos problemas de transporte. Hoje, muitos bairros ainda não chegam a ter condução, nem mesmo para a sede do município, exigindo que os seus moradores façam duras e perigosas caminhadas por ruas de terra ou trilhos abertos nos campos ao se deslocarem para a cidade.

De acordo com PEREIRA (1981), "estes minérios vêm sendo explorados em larga escala, e proporcionam ao país milhões de dólares em divisas com a exportação", sem que Ibirité tenha algum retorno econômico.

Quanto ao sistema de transporte, ela constatou que

*"os usuários são obrigados a se deslocarem a longas distâncias, pois os coletivos não circulam nos bairros do município. Esses ônibus circulam lotados nos horários de pico, e, fora desses, os usuários são obrigados a longos períodos de espera, ou seja, a oferta de transporte não atende à demanda."*³¹

Com a descrição dessa situação já se tem um esboço do atendimento à saúde e à educação, pois, se as condições primárias de sobrevivência, como trabalho e habitação, não conseguem ser resolvidas, como fica o quadro do atendimento a que se poderia chamar aqui de complementar: a saúde e a educação?

Pelo pequeno número de postos de saúde e de escolas, e pela dispersão geográfica dos bairros, a população que chega a ser atendida é muito restrita, se se levar em conta o seu aumento acentuado e suas carências, agravadas com as condições de vi

³¹ PEREIRA, 1981. p. 39.

da atuais.

Dentro desse quadro, delinea-se a fotografia das condições de vida a que estão expostos os moradores da periferia das regiões metropolitanas, como Ibirité. Desenraizados da sua região de origem, sem identidade nessa metrópole, desqualificados para a vida profissional dos grandes centros, resta-lhes, então, recomeçar do jeito que for possível, com o primeiro "biscate" que aparecer.

*"Este moderno proletariado é composto, em grande parte, de trabalhadores egressos do campo, que passaram a conviver com as relações de trabalho impostas pela linha de montagem, a legislação trabalhista criada no Estado Novo, sem previdência social adequada, sem habilitação, sem escola, sem assistência de saúde em níveis compatíveis com suas necessidades. Enfim, a contrapartida do trabalho, da defesa do trabalhador frente às novas condições ficou para ser conquistada em casa."*³²

Entretanto, se, por um lado, a realidade daquele roceiro "sonhador" ficou sombria, ele traz consigo uma experiência de vida que o ajuda a não enfrentar esses momentos isoladamente. Ao mudar do campo para a cidade, o povo carrega consigo seus costumes, ligados a uma vida mais coletiva, de convívio grupal, como o de uma grande família no interior, onde todos se conhecem e uns participam dos problemas dos outros.

PEREIRA (1981) lembra que:

"Uma outra razão assinalada como escolha do município como moradia é a proximidade de parentes e amigos, o que comprova que os

³² CAMPOS, 1985. p. 8.

*laços de solidariedade familiar e origem comum desempenham papel importante."*³³

As redes de solidariedade de parentes, de conhecidos, de vizinhos existentes nessas regiões reúnem todo um agrupamento que vai aos poucos superando suas primeiras dificuldades e solucionando alguns problemas.

Essa situação é encontrada em vilas e bairros que apresentam um espaço mínimo de organização e de participação por parte de seus moradores.

Essas ajudas vão desde apresentar o novo companheiro no serviço, emprestar um dinheiro para esperar o primeiro pagamento, auxiliar na adaptação da vida da cidade, até procurar vagas nas escolas e fornecer alimentação à família, durante algum tempo, chegando a ceder-lhe um lugar em casa até que encontre um canto para morar.

Esse espírito de solidariedade é característico dessas pessoas, por já terem passado por tais dificuldades e verem, na família que chega, a mesma situação encontrada tempos atrás.

O tipo de ajuda dado, o empréstimo, a comida, a casa não são resultado de uma sobra, da fartura; é a divisão da miséria que se multiplica e que se explica nas frases do próprio povo: "onde comem dois, comem quatro", "onde dormem cinco, dormem dez", "o pouco com Deus é muito".

FILGUEIRAS (1986) descreve como se deu o acolhimento das famílias vindas do interior pelos moradores do bairro:

³³ PEREIRA, 1981. p. 36.

"O bairro industrial foi sendo povoado por famílias que, em sua maioria, vinham do interior e que deixavam atrás laços de amizade e parentesco. Aos poucos foi-se formando uma rede de vizinhos. Os primeiros laços formados na cidade permitidos pela vivência de uma mesma situação de carência, que possibilitava trocas de ajudas e dependência entre vizinhos (típo de lenha e de mantimentos, socorro em caso de doença, etc.). A experiência de exploração e da pobreza era efetiva no primeiro patamar do estabelecimento das relações."³⁴

Também DIAS (1986) relata, ao descrever as reuniões do Grupo de Mulheres do Bairro Lindéia, como era comum o surgimento de problemas que poderiam ser considerados "de família" que, ao contrário, eram discutidos ali no grupo coletivamente buscando, junto aos presentes, as possíveis soluções.

Em Ibirité, não foi diferente. No instante em que estava ocorrendo esse crescimento desordenado na cidade, durante a década de 70, o povo foi aos poucos se agrupando, criando comissões para lutar pela solução de alguns problemas, que se transformaram mais tarde, em Associações Comunitárias.

"Quando os trabalhadores retornam à luta política, na segunda metade da década de 70, outras tendências já estão mais fortes: seus movimentos, o caráter classista definido, o clientelismo cede terreno para demandas mais claras em torno dos direitos sociais, especialmente nas grandes cidades que ocorrem com os moradores dos bairros da região industrial de Belo Horizonte: Ibirité, Betim que aí se inseriram."³⁵

³⁴ FILGUEIRAS, 1986. p. 123.

³⁵ CAMPOS, 1985. p. 16.

"O bairro industrial foi sendo povoado por famílias que, em sua maioria, vinham diretamente do interior e que deixavam para trás laços de amizade e parentesco. Aos poucos foi-se formando uma rede de vizinhança. Os primeiros laços formados na cidade eram permitidos pela vivência de uma mesma situação de carência, que possibilitava trocas, ajudas e dependência entre vizinhos (empréstimo de lenha e de mantimentos, socorro em caso de doença, etc.). A experiência comum de exploração e da pobreza era efetivamente o primeiro patamar do estabelecimento de novas relações."³⁴

Também DIAS (1986) relata, ao descrever as reuniões do Grupo de Mulheres do Bairro Lindéia, como era comum o surgimento de problemas que poderiam ser considerados "de família", mas que, ao contrário, eram discutidos ali no grupo coletivamente, buscando, junto aos presentes, as possíveis soluções.

Em Ibirité, não foi diferente. No instante em que se dava esse crescimento desordenado na cidade, durante a década de 70, o povo foi aos poucos se agrupando, criando comissões para lutar pela solução de alguns problemas, que se transformaram, mais tarde, em Associações Comunitárias.

"Quando os trabalhadores retornam à cena política, na segunda metade da década de 70, outras tendências já estão mais fortes em seus movimentos, o caráter classista é mais definido, o clientelismo cede terreno a posturas mais claras em torno dos direitos sociais, especialmente nas grandes cidades. É o que ocorre com os moradores dos bairros da região industrial de Belo Horizonte, Congatagem, Ibirité, Betim que aí se instalaram."³⁵

³⁴ FILGUEIRAS, 1986. p. 123.

³⁵ CAMPOS, 1985. p. 16.

As associações cumprem o papel de acelerar as soluções dessas carências comunitárias, como analisa BRANDÃO (1985):

"Campanhas pela melhoria das 'linhas de ônibus', pela 'luz elétrica', pela 'água em canada' ou por 'melhores escolas' resultam em benefícios que de qualquer maneira chegariam um dia ao 'lugar', segundo os interesses combinados do poder e do capital, mas que, por pressão 'dos moradores organizados', não raro chegam mais cedo e em melhores condições."³⁶

Fundadas algumas associações, a experiência de formação, organização e luta era vista por outros bairros. Elementos destas associações eram convidados para participarem das reuniões e contarem suas conquistas. As discussões faziam com que o povo reconhecesse a força que podia ter uma associação e daí criavam a sua.

A associação não era apenas aquela comissão que só existia enquanto acontecia determinada luta; percebia-se que a sua existência poderia ser definitiva, com uma sede e uma diretoria, e fazendo-se um rodízio entre os moradores para o enfrentamento de outras lutas.

É ainda BRANDÃO (1985) quem descreve e caracteriza as associações:

"São entidades jurídicas autônomas, criadas e dirigidas por 'moradores' do próprio lugar, com a previsão estatutária de que suas diretorias se sucedam regularmente após eleições entre todos os moradores associados. Eleita, é tarefa da diretoria organizar

³⁶ BRANDÃO, 1985. p. 134-5.

*frente de trabalho que, por conta própria (e aí de vez em quando mutirões de moradores são mobilizados), ou por pressão junto 'as autoridades', dêem conta de solucionar os principais problemas do bairro."*³⁷

Através dessas associações, muitos bairros melhoraram suas condições. As lutas consistiam em conseguir calçamento, água, luz, transporte, sede para associação, posto de saúde, escolas, posto policial, telefone, praças e outras.

Essas melhorias não chegaram a todos os bairros. Em alguns lugares, as associações não conseguiam força suficiente para pressionar a Prefeitura e os órgãos estaduais responsáveis pelo atendimento de sua reivindicação.

Nesse sentido, no final da década de 70, as associações de juntaram com o objetivo de se unir em lutas comuns. Foi criado o Conselho Comunitário, reunindo representantes de todas as associações comunitárias.

Acontece, porém, que o Conselho não gozava de representação junto aos órgãos públicos, por não ser registrado. Às vezes, não era reconhecido e não podia receber recursos para seus trabalhos. Foi então que, em 1981, as associações transformaram o Conselho Comunitário em Federação das Associações Comunitárias de Ibirité e a sua principal função continuava sendo, como lembrou Jadir Prates, um de seus ex-presidentes:

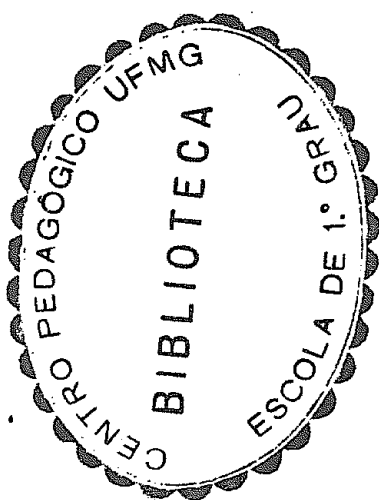
"Dar apoio às associações nas lutas comunitárias."

³⁷ BRANDÃO, 1985. p. 134.

O que aconteceu em 1982, está relatado sucintamente por BRANDÃO (1985), que ali muito se fez presente:

"Em Ibirité associações de moradores de vários bairros-dormitório reuniram-se em uma 'Federação', que, social e politicamente, ampliou muito o seu poder. Em um primeiro momento ainda não politicamente divididas, nas últimas eleições municipais elas passaram de uma ação estritamente 'social' a uma atividade também política. Em parte como sugestão de grupos de profissionais e estudantes de Belo Horizonte que participavam como assessores do trabalho de algumas delas e da própria Federação das Associações de Moradores de Ibirité, resolveram lançar como seu candidato a prefeito um jovem médico da cidade, cujo trabalho e presença nos bairros já era muito reconhecido.

Em um município tradicionalmente feudo de partidos 'de situação', pela primeira vez um trabalho político organizado 'de oposição' resultou em uma significativa vitória política. O médico candidato foi eleito, o partido de oposição fez a maioria da câmara de vereadores e, a partir de então, iniciou-se uma experiência de governo local em que as autoridades recém-constituídas reconheciam-se como porta-vozes das intenções e projetos das populações pobres hortigranjeiras e operárias, organizadas através de suas associações e congregadas em uma Federação."³⁸



As carências apresentadas pelos moradores nas associações comunitárias eram de todo tipo. Além das já citadas, como trabalho, habitação, transporte, saúde e educação, existiam as de lazer, principalmente para os mais jovens, e de escola, para os adultos.

Com a vitória nas eleições de 82, as associações comunitárias saíram fortalecidas para lutar pela superação de seus

³⁸ BRANDÃO, 1985. p. 135.

problemas.

A Prefeitura, com uma arrecadação mínima de ICM, tinha em suas mãos um município pobre na oferta de trabalho e rico em problemas de toda natureza. A população trabalhava em Contagem, Betim, Belo Horizonte, e por lá ficava o produto da sua força de trabalho, a produção, sobrando, para Ibirité, a formação, a manutenção e o transporte dessa mão de obra.

Não se podia esperar, da Prefeitura, a solução desses problemas, de ordem nacional. Trata-se de uma geografia do capitalismo. Não fora Ibirité, por sua beleza natural, suas montanhas, seus vales, suas hortas que havia atraído todo aquele contingente de migrantes, mas, sim, a existência próxima da Magnesita, Belgo-Mineira, Mannesmann, General Electric, Mafersa, e de outras indústrias que viriam, com a implantação da Fiat.

*"Agrava a situação de Ibirité os irrisórios recursos orçamentários municipais. Parte de seus bairros e vilas vive os problemas urbanos típicos da industrialização, enquanto o município não se beneficia de contrapartida econômica, uma vez que praticamente não existe indústria instalada em seu território."*³⁹

Apesar de não se esperar que a Prefeitura fosse resolver todos os problemas, muita expectativa foi criada, pois, afinal, à frente do Município estava um médico de contato e trabalho constante com aquela população explorada. Era de se esperar que sua administração avançasse mais em relação aos compromissos assumidos com a Federação, com as associações e com o povo que a elegera.

³⁹ CAMPOS, 1985. p. 43.

As reivindicações relacionadas aos serviços públicos, que antes eram encaminhadas diretamente pelas associações a cada órgão específico, passaram a ser levadas à Prefeitura, que as encaminhava conforme seus próprios trâmites. Já as relacionadas à estrutura do bairro, às melhorias necessárias e às carências locais eram encaminhadas diretamente para serem decisão da Prefeitura.

No caso da educação, do esporte, da cultura e do lazer, a Prefeitura encaminhava parte ao Estado, parte ela assumia e outra parte continuava a descoberto. Às vezes, apareciam algumas reivindicações que eram tratadas como "ping-pong", sem haver quem as atendesse.

É preciso destacar que as associações, nessa prática de luta, aprenderam a priorizar suas reivindicações para que todas fossem atendidas, ainda que em etapas. Cada associação, de acordo com as condições e localização do seu bairro, tem uma luta específica que nem sempre coincide com a realidade de outros bairros.

No entanto, todas partem sempre das carências mais elementares e vitais de sobrevivência, indo até àquelas que complementam, qualificam, e melhoram as suas condições de vida.

CAMPOS (1982) faz uma análise das características que vêm marcando os movimentos sociais nos últimos anos.

"Os estudos realizados sobre os movimentos sociais que ganharam força nos anos recentes apontam para modificações importantes tanto na sua prática quanto nos seus objetivos. A solidariedade, a ajuda mútua parecem predominar sobre os projetos individuais de ascensão social; há uma nova noção de identidade assumida pelos grupos populares; as reivindicações são entendidas como cobrança de direitos, como questão de justiça

ça, e não busca de favores; a aglutinação a partir dos laços primários, a ligação estreita com a esfera do privado levam a um tipo de participação mais intenso, baseado em sistemas de consulta direta; o processo de mobilização; o 'como' ganha importância sobre o produto da reivindicação; há uma busca de autonomia, já não se aceitam mais fórmulas paternalistas de tutela; permeando as reivindicações há uma exigência de igualdade; abre-se, mais claramente que antes, a possibilidade de uma ligação das lutas parciais do bairro com o questionamento da contradição básica da sociedade."40

No caso de dois bairros em regiões diferentes de Ibirité - Bairro Brasília e Jardim das Rosas - depois de terem conseguido água, luz, calçamento de algumas ruas, transporte, escola para os filhos, as associações passaram a lutar pela existência de escola noturna, curso de alfabetização de adultos, supletivo de 1º grau e formação de mão-de-obra.

Quando indagado a respeito da diferença entre esses cursos e suas necessidades para o bairro, o Sr. José Lima, então presidente da Associação Comunitária do Jardim das Rosas, respondeu:

"todos são pedidos constantemente nas reuniões ordinárias. A alfabetização de adultos é para alguns de nós que nem sabemos assinar o nome. A gente tem participado de reuniões com diretores técnicos presidentes de órgãos por aí e, quando vamos escrever ou anotar alguma coisa, nós não sabemos.

A escola noturna é para nossos filhos estudarem à noite, porque não conseguimos mais manter nossa casa e eles precisam trabalhar de dia para ajudar.

Os cursos de formação de mão-de-obra é para conseguirem uma profissão. Muitos aqui no bairro não sabem nem pegar direito uma colher para fazer uma massa e, quando vão trabalhar, ficam de peão o resto da vida.

O supletivo é para os que estudaram há muito tempo, esqueceram e precisam recordar e aprender mais. Algumas mães não sabem como ajudar os filhos nos deveres da escola e alguns pais poderiam ter mais chance no ser viço."⁴¹

CAMPOS (1985) analisa as reivindicações por escola, apontando a sua importância para os trabalhadores.

"A educação escolar vem sendo crescentemente reivindicada pelos trabalhadores como uma arma elementar de defesa de classe. Os dados colhidos na região industrial de Belo Horizonte e Contagem revelam que os trabalhadores desenvolvem um processo de reivindicações no sentido de garantir o acesso e permanência na escola, onde possam obter instrumentos que lhes permitem melhorar suas vidas, enquanto trabalhadores individuais, e facilitar suas condições de luta, enquanto classe social."⁴²

Indo na mesma direção, CAMPOS (1982) diz que

"Na luta pela conquista da escola, as camadas populares podem, em princípio, apropriar-se não só de melhores condições para disputar a hegemonia da sociedade, como também de elementos para questionar a própria escola. Ou seja, a interação com a escola própria uma aprendizagem que decorre da experiência de conflito com o Estado e do enfrentamento da própria instituição escolar, ao mesmo tempo que permite o acesso a instrumentos básicos de conhecimento e de comunicação, que, por sua vez, contribuem também para um amadurecimento político."⁴³

⁴¹ Entrevista com José Lima, em 8 de maio de 1983.

⁴² CAMPOS, 1985. p. 18.

⁴³ CAMPOS, 1982. p. 94.

O curso de formação de mão-de-obra chegou a ser dado em alguns bairros, através da Secretaria do Trabalho.

A escola noturna de 1º grau nunca recebeu atenção, sendo a sua demanda latente em todo o município.

A alfabetização de adultos, o supletivo e outras carências culturais e educacionais, como um grupo de teatro, uma equipe de projeção de filmes, uma equipe técnica para dar apoio ao trabalho nas escolas primárias, um grupo para tentar recuperar a história das lutas das associações comunitárias e a instalação de uma gráfica para prestar serviços às associações fizeram parte de um PROJETO, denominado PROJETO CULTURAL.

BRANDÃO (1985) descreveu, assim, o surgimento desse projeto:

*"Desde antes, havia já a experiência de 'trabalho comunitário' que articulava diretores de associações, estudantes e profissionais de Belo Horizonte, e pessoas interessadas das próprias comunidades, entre as quais professores das escolas municipais de Ibirité. Para implementar tais iniciativas conjugadas e iniciar outras, as associações de moradores, através de sua Federação, de comum acordo com as autoridades municipais, resolveram tornar-se proponentes de um 'Projeto Cultural de Ibirité', junto ao 'Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País', da SEC/MEC."*⁴⁴

O Projeto Interação foi uma resposta da Secretaria de Cultura do MEC aos movimentos sociais que vêm integrando suas práticas nos campos sociais, educacionais e políticos. Assim reza o objetivo geral do Projeto do MEC:

⁴⁴ BRANDÃO, 1985. p. 135-6.

"Proporcionar à comunidade meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local."⁴⁵

Os recursos financeiros para o Projeto Interação manter os trabalhos na área da educação e cultura se originavam do salário-educação, criado em outubro de 1964, pela Lei nº 4440. O salário-educação⁴⁶ é um recolhimento feito ao IAPAS, pelas empresas, sejam elas privadas, mistas ou oficiais, para financiamento do ensino oficial e privado.

Passada a fase de discussão e aprovação do Projeto, a Federação das Associações Comunitárias de Ibirité receberia os recursos orçamentários para colocar o mesmo em execução.

Não cabe, neste trabalho, analisar o percurso do Projeto como um todo. O capítulo a seguir relata como se deu a implantação do Projeto no que se refere ao Curso Supletivo para jovens e adultos, e as contradições que emergiram no transcorrer da luta por esse curso.



⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1981. p. 4.

⁴⁶ SOUZA, 1983. p. 4-5.

CAPÍTULO II

A LUTA PELA ESCOLA E SUA CONSTRUÇÃO

"O percurso das lutas sociais em nossa terra precisa ser reconstituído para evidenciar que certas conquistas essenciais em termos de direitos têm, em sua raiz, as demandas das classes trabalhadoras e as formas de articulação que as expressam."

Marília Spósito

Como tudo começou

Foi de uma maneira decisiva, depois de muita discussão, que o Curso Supletivo surgiu, no segundo semestre de 1982, na sede da Associação Comunitária do Bairro Brasília.

Transformando a sede da Associação em sala de aula, no período noturno, o próprio presidente da entidade e uma professora primária do local resolveram dar aulas de Matemática e Português para jovens e adultos interessados em voltar a estudar.

Dessa forma, a reivindicação de um Curso Supletivo no município tomava outros rumos, saindo das discussões no interior do PROJETO CULTURAL e passando a ser assumido, na sua execução, no caso do Bairro Brasília, pelos seus próprios moradores.

Os quase três meses de trabalho foram suficientes para exigir da Federação das Associações Comunitárias e da nova gestão que estava assumindo a Prefeitura, no início de 1983, providências urgentes para a continuidade do Supletivo no Bairro Brasília e a abertura de um curso também no Bairro Jardim das Rosas, que já tinha em mãos uma lista dos que pretendiam voltar a estudar.

Os trechos a seguir dão uma idéia do deslumbramento que o surgimento do Supletivo provocou nos elementos do Projeto, no Prefeito e nos técnicos da SEC/MEC.

"Em reunião com a Coordenadoria do Projeto, que contou com a presença do Prefeito recém-eleito, discutimos a questão do supletivo, ponta-de-lança de uma série de transformações comunitário-pedagógicas deste grupo em 1983. Quase um projeto dentro de outro, o curso de supletivo foi analisado o suficiente, desde suas características, estratégias, até o orçamento. Foi le-

vantada, durante a reunião, a possibilidade de contratação de um assessor do Projeto para o curso supletivo."¹

"A organização de um plano de trabalho na área do ensino supletivo será uma das próximas metas do Projeto, o que nos parece, caso mantenha ele as proposições apresentadas no presente documento, um admirável trabalho de formação e irradiação de uma nova mentalidade educacional. Sendo um trabalho de base, essa reestruturação do ensino supletivo agregará uma faixa de adultos analfabetos, por meio dos cursos, motivados pela nova possibilidade de aprendizagem escolar. Lúcida também nos apareceu a intenção de conduzir o trabalho de modo gradativo em apenas dois núcleos, para, a partir de uma prática inicial, as atividades serem expandidas até o número máximo de seis."²

Nessa época, início de 1983, o momento era de euforia, não só em Ibititê, como nos demais municípios em que os movimentos populares organizados haviam conseguido eleger suas lideranças, através de legendas de partidos de oposição, substituindo antigos grupos políticos, filiados ao PDS, que por muito tempo haviam ocupado as prefeituras.

Com a conquista das eleições de 1982, muitos elementos que faziam parte do PROJETO CULTURAL passaram a ocupar postos administrativos na Prefeitura; para substituí-los, foi necessário recorrer a pessoas de Ibititê e Belo Horizonte, para trabalharem junto ao projeto.

¹ VASCONCELOS. Relatório de viagem à Ibititê. 1982. n.p.

² VASCONCELOS. Parecer técnico. 1983. n.p.

"A proposta de ampliação em 83 está fundamentada em novas condições favoráveis (privilegiadas) que tornam o Projeto de Ibitê um espaço de aprendizagem especial para o acompanhamento da equipe SEC/MEC. Refiro-me ao fato de que o projeto crescerá junto com duas forças até então opostas, mas que agora se somam, administração municipal e Federação das Associações de Moradores (proponente do Projeto). Já na viagem de repique, pode-se verificar o quanto cresceu a equipe de participantes do projeto, uma vez liberadas pessoas envolvidas na campanha eleitoral."³

O treinamento como formação da equipe

Foram indicadas pelas associações, no caso do Supletivo, pessoas com escolaridade mínima de 2º grau, para se submeterem a um "treinamento" de dois meses, de que resultaria a equipe definitiva para trabalhar no Supletivo:

"Quanto ao 'fôlego' da equipe para assumir a ampliação da proposta no que se refere à implantação dos cursos de ensino supletivo e de alfabetização - a nova proposta optou acertadamente pela implantação PROGRESSIVA e não simultânea, dos seus núcleos, partindo de um pólo.

Ressalta a necessidade de um cuidado especial com a metodologia 'através da qual os conteúdos extraídos dos contextos culturais específicos sejam objeto de ensino e aprendizagem'.

O trabalho desenvolvido num primeiro pólo será objeto de avaliação contínua, fornecendo 'subsídios à implantação de um segundo, e assim sucessivamente'."⁴

³ FREIRE. Parecer técnico. 1983. n.p.

⁴ Id., ibidem.

A Coordenadora do Supletivo foi indicada de comum acordo, pelos elementos do Projeto Cultural, da Federação das Associações e da Prefeitura, que, a partir das eleições, haviam passado a trabalhar integrados.

Para o treinamento, foram chamados também os dois elementos que haviam iniciado o Supletivo no Bairro Brasília.

Esse treinamento constou de discussões de textos e filmes sobre educação e cultura, objetivando deixar mais clara a proposta do Supletivo. Entre os textos discutidos, contam-se: "O que é educação?", de Carlos R. Brandão; "Os operários italianos compõem uma sonata para os patrões", da Equipe do IDAC, e "Eva viu a luta", de Carlos R. Brandão, e, entre os filmes, estavam: "A menina e a casa da menina" e "Jornada Camayurá".

Integraram, também, o treinamento dinâmicas de relacionamento grupal, atividades de regência, em que cada elemento tinha oportunidade de preparar e dar uma aula sobre um tema de sua escolha.

Por último, como havia um número de pessoas superior ao necessário, foram escolhidos, pelo próprio grupo, alguns critérios de seleção, tais como:

- interesse em trabalhar com adulto;
- espírito de equipe;
- desinibição para dar aulas; e
- domínio de conteúdo da área escolhida pelo professor.

O período de treinamento foi de muita riqueza para os elementos que dele participaram. As reflexões feitas sobre os textos levaram a equipe a pensar a educação a partir da própria prática, considerando todo o contexto histórico, sócio-econômico e político. Incentivaram-na, também, a conhecer experiências

com educação de adultos, já que, no grupo, ninguém as possuía.

"Adquiri cultura. Refleti sobre educação no contexto de Ibiritê."

Fabiola

"No início, pensei que se tratava de uma escola formal. Depois, a gente viu que em todo ambiente tem educação."

Aparecida

"Fiquei pensando como seria um treinamento para a gente poder dar aula. Gostei de escrever sobre a escola que eu imagino. É difícil pensar uma educação sem conhecer as pessoas com quem trabalhamos. Seria bom se os moradores preenchessem uma ficha com várias perguntas e depois a gente as estudaria."

Magda

"Gostei da idéia de formar um grupo para batalhar juntos. Vi filmes e textos que me despertaram a entender o que é educação. Às vezes, lembro-me, nas minhas aulas do Estado, de coisas que já discutimos aqui."

José Custódio

"Não sabia deste método de ensinar e aprender. Para mim, professor só ensinava. Aprendi muito com as experiências de vocês."

Márcia

As atividades de encenações improvisadas, aulas e debates criaram um grupo disposto a trabalhar junto, e interessado em pesquisar sobre educação de adultos.

Era patente que algo estava sendo construído e não copiado, e que esse processo estava sendo vivenciado coletivamente, o que era muito importante para um trabalho que tinha suas origens no movimento comunitário organizado; era a busca de:

"Caminhos metodológicos que viabilizassem a criação de cursos supletivos dentro da perspectiva de avanço do movimento comunitário."⁵

⁵ FREIRE. Ficha de análise de projetos. 1982. p. 6.

Ao final, foi escolhida, pela Coordenação, a equipe de finitiva, que iniciaria outra etapa - a elaboração de uma proposta provisória para o Supletivo.

Para iniciar essa outra etapa, discutiu-se a necessidade de conhecer melhor o que era ensino supletivo e quais eram as modalidades de atendimento ao adulto.

Além de saber que o curso supletivo era um tipo de ensino rápido para jovens e adultos que não haviam conseguido estudar quando crianças, a equipe precisava entender o porquê disso. A resposta estava diretamente ligada às condições de vida dessas pessoas - que, pertencendo a famílias assalariadas, não haviam estudado por terem de começar a trabalhar mais cedo, a fim de ajudar no sustento da casa.

Buscou-se conhecer as propostas de ensino à disposição desses jovens e adultos, quando voltavam a estudar.

Uma experiência muito comum é a dos cursos preparatórios, de iniciativa privada, em que os alunos pagam mensalidades. Durante seis meses, parte do conteúdo de 1º grau é descarregado em cima dos alunos, num ritmo acelerado, sob forma de apostilas, em salas lotadas, a fim de se submeterem ao exame da Secretaria da Educação.

Uma outra experiência de educação de adultos é a da própria Secretaria da Educação do Estado, o CESU - Centro de Estudos Supletivos. Inicialmente, os interessados pagam uma taxa por matéria que desejam cursar; em seguida, recebem o conteúdo, em forma de módulos, que são estudados ao ritmo de cada aluno. Para sanar as dificuldades, dirigem-se aos monitores de plantão, que prestam atendimento individual ou em grupo e, na medida em que conseguem terminar um módulo, recebem outros, até

finalizarem o curso.

A terceira experiência, desenvolvida nos anos 75/76, por um grupo de voluntários, no interior de uma escola da Prefeitura de Nova Lima, constituiu um trabalho de preparação de adultos de baixa renda para o exame da Secretaria da Educação. Usando um esquema parecido ao dos tradicionais cursos preparatórios, eles davam algumas matérias num semestre e completavam as restantes no semestre seguinte, procurando oferecer um acompanhamento mais próximo dos alunos, considerando a realidade vivida por eles. Também constava da proposta possibilitar uma conscientização sócio-política dos alunos, por meio do curso. Após dois anos de experiência, o trabalho não teve condições de ir à frente, em vista das dificuldades que os alunos tinham em acompanhar o programa e da inviabilidade de se manter uma proposta voluntária, tendo os professores de trabalhar sem remuneração e ainda pagar seu transporte para Nova Lima. A heterogeneidade do grupo de professores, que dificultou uma visão comum em torno de uma proposta de trabalho e uma maior clareza da mesma, constituiu o motivo principal que levou, aos poucos, a experiência a acabar.

Por último, a quarta experiência estudada vem de uma tentativa de se fazer, da escola convencional, um espaço para a educação popular. Trata-se do Supletivo do Colégio Santa Cruz, em Pinheiros, cidade de São Paulo, com uma proposta que já dura 13 anos. Seu funcionamento se dá por meio de fases, correspondentes a seis meses cada, e que vão da 2^a à 8^a séries do 1º grau. Os alunos, quando chegam, são avaliados naquilo que sabem, sendo, então, colocados nas salas relativas às fases em cujo estágio se encontram. O material didático é elaborado pe-

los próprios professores e a avaliação dos alunos se faz na própria escola, reconhecida pela Secretaria da Educação. O ambiente escolar cria uma situação em que os alunos não só estudam, como discutem assuntos de seu interesse, fazem grupos de trabalho, organizam festas, festivais, competições esportivas, etc. A manutenção dessa escola se dá pela bolsa proveniente do salário-educação, pela mensalidade dos alunos, sendo a parte complementar paga pela congregação dos padres do Colégio Santa Cruz.

Tendo analisado as quatro experiências, surgiram algumas indagações em relação às propostas, tais como:

- Não seria difícil para muitos adultos enfrentarem um curso intensivo, com a quantidade de conteúdo, o ritmo acelerado e, ainda, um processo despersonalizado, depois de haverem passado anos longe da experiência escolar, além de estarem ocupados durante o dia, trabalhando, sem tempo para retomar o conteúdo dado?
- Será que a realidade de cada adulto trabalhador se distancia tanto da de seus colegas a ponto de serem distintas suas dificuldades para aprender? E mais, o atendimento individual não levaria o adulto a uma visão muito particular, e, por isso, desanimadora, enquanto o acompanhamento coletivo em uma sala de aula não poderia socializar os obstáculos, identificando-os numa situação de classe, animando-os, com isso, a superá-los juntos? Será que o módulo não reduz o processo educativo, dirigindo-o apenas para respostas aos exercícios programados, não sendo o aluno avaliado naquilo que é capaz de produzir e, sim, no que consegue responder?
- A experiência de Nova Lima contribui para uma reflexão muito prática, ou seja, a importância de se descobrir uma forma al

ternativa de fazer chegar ao trabalhador uma educação que lhe seja acessível e viável. Fica a lição de que não é possível fazer da educação um eterno sacerdócio. É necessário que esse trabalho seja remunerado, para a manutenção tanto da proposta quanto daqueles que com ela estão comprometidos.

- Seria viável, no caso do Colégio Santa Cruz, uma proposta semelhante em outros lugares, já que não é fácil se obter uma infra-estrutura escolar do porte desse colégio, sendo que os alunos que necessitam fazer um supletivo nem sempre dispõem de uma situação financeira capaz de custear seus estudos?

A discussão dos limites de cada experiência propiciou o estudo de uma proposta específica para Ibirité. Como ninguém havia passado ainda por uma experiência de trabalho com Supletivo, e poucos haviam trabalhado com educação, foi de grande importância conhecer essa realidade educacional e suas tendências.

Era importante desenvolver o trabalho em equipe, na qual todos assumissem desde a concepção da proposta até a sua execução e avaliação.

Princípios e proposta inicial do Curso Supletivo

Após o recebimento de dois abaixo-assinados de líderes das associações comunitárias do Bairro Brasília e do Jardim das Rosas solicitando o supletivo, decidiu-se fazer uma sondagem nesses bairros de Ibirité, cujos resultados seriam utilizados no estudo das características que delineariam o curso. O objetivo do questionário era conhecer a realidade dos moradores e

colher dados para a elaboração da proposta.

Foram encaminhadas, então, as seguintes perguntas:

- 1) Você trabalha? Onde? Quanto ganha? O que faz? Quantas horas por dia?
- 2) Você estudou até que série? Onde? Quanto tempo faz que parou?
- 3) Por que você abandonou a escola?
- 4) Gostaria de continuar os estudos? Por quê?
- 5) O que te leva a procurar este curso?
- 6) Você teria disponibilidade para frequentá-lo à noite?

Com os dados dessa sondagem, a soma de informações crescia, fazendo com que a proposta tomasse corpo. Já era possível conhecer as diversas categorias de trabalhadores que desejavam estudar. Eram balconistas, empregadas domésticas, guarda de segurança, serventes escolares, donas de casa, pedreiros, ajudantes, trabalhadores da Rede Ferroviária, de hortas, de abatedouro, da indústria de plástico, líderes de associações, vereadores, desempregados, etc. Os interessados eram, em sua maioria, elementos que haviam deixado a escola por terem de trabalhar cedo na vida. O trabalho impedia os estudos, daí a necessidade de se propor uma escola que levasse em conta esse dado, que não fosse rígida em seu funcionamento, horário, avaliações, etc.

Essa escola teria, também, de levar em conta o SABER in formal adquirido por esses trabalhadores no decorrer da sua vida, cabendo aos educadores sistematizar, com eles, esse saber, avançando naquilo que não tinham podido aprender. Muitos haviam parado havia mais de dez anos e, com isso, haviam perdido o contato com a experiência escolar.

A escola teria de ser agradável, ajudando o aluno a re-

cordar aquilo que estivesse meio esquecido, como as operações básicas de aritmética, o ler e o escrever, às vezes pouco exercitado, e daí por diante. Era preciso que o estar na escola pudesse construir um espaço para expor suas idéias, discuti-las, onde pudesse ensinar e aprender, viver tudo isso de forma coletiva, a ponto de a presença de outros colegas significar um estímulo para a continuidade, apesar de tantas dificuldades impostas pela "vida dura" de trabalhador.

As respostas às perguntas 4 e 5 mostravam a importância da educação entre os seus interesses mais variados. Muitos colocaram a necessidade do diploma para obterem uma promoção, outros, a vontade de se atualizarem, de aprenderem mais.

Alguns objetivos específicos já podiam ser sistematizador, entre os quais os de levar os alunos a recuperarem os estudos perdidos, instrumentalizando-os através do conhecimento de cada matéria (História, Ciências, Matemática, Geografia e Português).

Esse conhecimento é necessário para se fazer frente a toda uma dominação feita de cima para baixo, sem que o trabalhador, muitas vezes, tenha elementos para entender os mecanismos dessa imposição. Um processo desse tipo leva-o a uma conscientização, na medida em que os conteúdos são tratados de forma crítica, visando a despertar o trabalhador, ao invés de fazê-lo ingerir, passivamente, a massa de informações que em geral é imposta pelos cursos e programas.

Faltava propor uma metodologia e uma organização que possibilitassem viabilizar os objetivos na realidade de Ibirité, pois parte das experiências de supletivo criticadas no "treinamento" não se adequariam àquela realidade.

A primeira experiência mostrava-se inadequada, por não respeitar o ritmo próprio do trabalhador, que está há muito longe da escola, sem um tempo extra diário para seguir um curso regular e, ainda, estudar para acompanhá-lo bem.

A segunda experiência, por não possibilitar uma vivência escolar, impedindo o trabalhador de se encontrar com outros colegas, de enturmar-se, participando e interferindo na proposta da escola, de forma coletiva.

Analisando a terceira experiência, duas foram as questões levantadas: primeiro, não seria interessante levar à frente uma proposta cuja continuidade fosse inviável; segundo, isso só seria possível se os profissionais envolvidos e comprometidos com esse trabalho fossem remunerados. Do ponto de vista metodológico viu-se que ela reproduziu, em parte, aquilo que os cursos de um modo geral já fazem.

Depois de analisadas todas elas, decidiu-se pelo tipo adotado na quarta experiência. A estrutura de funcionamento do Supletivo do Colégio Santa Cruz era a que mais se aproximava dos objetivos propostos. A possibilidade de elaborar uma forma alternativa, a partir da idéia das fases, colocaria o Supletivo de Ibité numa posição intermediária entre as escolas regulares, de 5^a à 8^a série, quatro anos, e os cursos preparatórios (um ano). Desse modo, nosso curso se organizaria em quatro fases, com um semestre para cada uma delas, correspondendo, aproximadamente, às séries da escola regular.

As mensalidades não seriam cobradas, enquanto fosse possível. Perguntados sobre seus salários, os trabalhadores que responderam ao questionário demonstraram não ganhar o suficiente para seu próprio sustento, havendo alguns desempregados, que,

no momento, não dispunham de nada. Cobrar o curso seria tirá-los, mais uma vez, a oportunidade de estudar.

Para esse fim, a Federação das Associações Comunitárias de Ibirité, através do Projeto Cultural, com uma verba reivindicava à então SEC/MEC, contribuiria para uma experiência de trabalho por, no mínimo, dois anos. Esse prazo seria suficiente para uma avaliação da proposta e a discussão sobre sua continuidade. Essa verba possibilitaria a manutenção do Supletivo, embora de modo precário, sem ser necessário, no entanto, recorrer novamente aos bolsos dos trabalhadores, desta vez sob a forma de mensalidades.

Ao final dessa segunda etapa, chegou-se à definição de alguns princípios que norteariam a proposta do Supletivo para Ibirité.

"Primeiramente, a opção por uma experiência escolar que fortalecesse o coletivo, o social, e que desse prazer ao ato de pensar e estudar.

Em seguida, a concepção de que trabalhar com adultos seria estar diante de pessoas que detêm um conhecimento acumulado durante anos de experiência de trabalho e vida, e que, por isso, teriam muito a ensinar.

Em terceiro lugar, o princípio do compromisso do educador, que se coloca como um trabalhador do ensino, ao lado de outro trabalhador, para estabelecer uma relação política de aprendizagem.

Em quarto lugar, a importância da gratuidade para se garantir o acesso desses trabalhadores adultos que não haviam tido o direito ao estudo quando crianças.

E, por último, o princípio de que a proposta de escolarização para adultos não existe pronta e não tem receita. Ela precisa ser construída a partir de experiências que apontem caminhos. Ter-se-ia de fazer, refazendo, ou seja, ela constituiria uma proposta em processo."

Desses princípios, chegou-se a uma síntese das características básicas da proposta inicial:

- "- Um curso supletivo de 1º grau gratuito, com duração de dois anos e com vinte alunos, em média, por sala; seu funcionamento seria flexível quanto aos horários, frequência e avaliações, para atender à realidade de quem trabalha;
- uma escola que possibilitasse 'um espaço' em que o convívio das pessoas se desse no estudo e nas atividades culturais (cinema, teatro, esporte, festa, festivais);
- uma escola envolvida com os acontecimentos do município, procurando refletir e participar de sua vida;
- uma escola que conseguisse instrumentalizar o trabalhador através da elaboração do conteúdo, que vai da realidade específica da região até o universo de cada matéria; que trabalhasse esse conteúdo de forma crítica, possibilitando ao trabalhador adquirir uma consciência de classe;
- a formação de um grupo de professores no qual a participação de todos se desse nos momentos de concepção, decisão, execução e avaliação do trabalho; que os professores tivessem uma postura de educadores comprometidos com as ações da escola, numa relação democrática entre si e com os alunos;
- um curso em que se fizesse da metodologia situada entre a prática tradicional da sala de aula e as experiências próprias da educação popular, um meio alternativo para se conseguir sistematizar o saber que o trabalhador possui, ampliando seu horizonte de conhecimento."⁶



⁶ FEDERAÇÃO. Proposta para 1984. n.p.

Duas questões fundamentais: autonomia e recursos financeiros

Definida a proposta inicial, decidiu-se, em reunião com as entidades interessadas, a Federação das Associações e a Prefeitura, que o Supletivo daria continuidade àquele começado no Bairro Brasília, e seria também iniciado no Bairro Jardim das Rosas e na Sede do Município, facilitando um pouco o acesso dos moradores dos bairros que não estariam sendo atendidos diretamente.

As duas associações viam o Supletivo como conquista sua e, por isso, quiseram que seu funcionamento fosse nas próprias sedes das entidades. Já no centro de Ibitaré, o local escolhido para o funcionamento do Supletivo foi o prédio da única escola até então existente na região, a "E. E. Pedro Evangelista Diniz".

Ao formalizar a proposta inicial, duas foram as questões fundamentais que a equipe do Supletivo colocava: Como elaborar uma proposta de escola para adultos se, para receberem o certificado de conclusão do 1º grau, eles teriam de passar pelo exame de Secretaria Estadual da Educação? E como investir na construção da escola, sabendo-se que isso requeriria muito trabalho, só tendo sentido se se garantisse uma continuidade da proposta, já que os recursos obtidos pelo projeto eram limitados por um prazo de somente dois anos?

Foram questões decisivas, que levaram a equipe a discutí-las com a Federação das Associações e com a Prefeitura, no sentido de envolvê-las em sua solução.

A Federação demonstrou interesse em se empenhar, junto aos órgãos envolvidos com a educação de adultos, para resolver

os problemas.

Já a Prefeitura tomou atitudes diferenciadas em relação às questões. Quanto à primeira, que se referia diretamente à autorização para a avaliação no processo para o Supletivo, ela procurou marcar uma audiência na SEE, quando se discutiria o problema. Com relação à segunda, que tratava dos recursos financiados para a escola, ela se comprometeu na pessoa do prefeito, a dar continuidade ao trabalho, tão logo terminasse o projeto da SEC/MEC.

É difícil ao Estado aceitar o diferente

Antes de se iniciar o curso com os moradores de Ibitité, foi marcada uma audiência na Secretaria da Educação do Estado, para o dia 07 de julho de 1983, com a finalidade de expor a proposta do Supletivo e discutir a possibilidade de se obter autorização para a avaliação no processo, como também a autorização para fazer funcionar o Supletivo numa Escola Estadual do centro de Ibitité.

Nessa primeira reunião, estiveram presentes a Secretária Adjunta da Educação do Estado, a Coordenadora da Diretoria do Ensino Supletivo (DESU), a Secretária Municipal de Educação de Ibitité, a Coordenadora do Supletivo de Ibitité e um futuro professor do curso.

É preciso que se diga que, mesmo antes de o curso começar, na escola situada no centro do Município, a Inspetora de Ensino do Estado lotada em Ibitité não permitiu a ocupação do espaço ocioso daquela escola, no período da noite, sem que lhe

fosse apresentada uma autorização da Secretaria de Estado da Educação, por não se tratar de um trabalho ligado ao ensino público.

O resultado foi a obtenção, sem maiores problemas, da autorização para o funcionamento do curso na Escola Estadual, por parte da Secretária Adjunta, que passou para a Coordenadora da DESU o estudo dos outros problemas, pedindo-lhe que fizesse o melhor possível por Ibirité.

Na semana seguinte, houve outra reunião entre essa Coordenadora e os mesmos elementos de Ibirité, quando novamente se expôs o interesse em se obter a autorização para a avaliação do processo.

A reação da Coordenadora da DESU foi surpreendente. Ela afirmava que nosso curso não iria para a frente, que os adultos, de maneira geral, não conseguem frequentar aulas e, quando vão, têm um ritmo tão diferenciado que impossibilitam qualquer trabalho regular. Insistia em dizer que o sistema de aulas para adultos já estava ultrapassado, e que a Secretaria tinha um sistema de Centros de Estudos, oferecido aos interessados em fazer Supletivo. Este funcionava com módulos, no ritmo dos alunos, que, ao final, recebiam o certificado de conclusão do curso. Terminou falando sobre o que a Secretaria de Educação poderia fazer por Ibirité: a instalação de um desses Centros de Estudos ali, equipado com material didático, aparelhagem de audiovisual, biblioteca e cantina.

Nesse momento, foi necessário explicitar, mais uma vez, a dimensão coletiva desejada no curso a ser realizado em Ibirité, exatamente por ter sido reivindicado por associações comunitárias que viam, na escola, um espaço de aprendizagem junta-

mente com as discussões dos problemas vividos pelos moradores dos bairros, argumentando-se que essa metodologia não era contemplada nos CESUs, já que sua característica básica era o ensino individualizado.

A Coordenadora da DESU se irritou com a insistência de se recuperar o educativo a partir da sala de aula, recurso esse utilizado nos plantões dos CESUs somente para "tirar dúvidas" dos alunos.

Um outro argumento apresentado pelos representantes de Ibirité foi que existe, entre o professor e o aluno - e entre os próprios alunos - toda uma relação de estímulo, descoberta, apoio, segurança, que se dá na sala de aula, e que eliminar essa interação seria empobrecer a possibilidade de crescimento, aprendizagem e conscientização existente na educação de adultos.

A resposta veio taxativa: a Coordenadora afirmou que jamais permitiria a implantação de um CESU com aulas em turma.

As determinações impostas por aquela diretoria estão em sintonia com as orientações do próprio MEC, quando implantou o CES (Centro de Estudos Supletivos) no Brasil:

"Nessa escola nova, o processo de aprendizagem há de desenvolver-se por meio de métodos e técnicas que fogem substancialmente ao processo tradicional de ensino, com a adoção do ritmo próprio do aluno e do seu padrão de velocidade, sem a preocupação e a exigência de que cada um acompanhe a mesma trilha e a mesma velocidade simultaneamente. O processo nessa escola desenvolver-se-á com base primordial na autoinstrução, por meio de instrumentos próprios, onde o aluno assume a responsabilidade de estudar sozinho, em grupo, com ou sem orientação de professor. É algo novo, como resposta imediata ao desafio da educa

ção de adultos no Brasil."⁷

"Jamais poder-se-ã confundir a seqüência modular de aprendizagem com seriação, uma vez que a conclusão é sempre global em termos de cada disciplina."⁸

Explicou-se, então, que aquilo que se buscava naquela Diretoria não era o CESU, a reivindicação era pela avaliação no processo de ensino e que se desejava saber como consegui-la. Ela respondeu que tal possibilidade já não mais existia; o Conselho Estadual de Educação havia fechado as possibilidades de aprovação no processo para escolas particulares, e dificilmente abriria novas oportunidades. Acrescentou que essa atitude fora tomada para evitar uma "picaretagem" por parte dos cursinhos, fenômeno comum nos outros Estados, e que, para os processos chegarem às mãos do Conselho, teriam de receber um parecer seu, o qual seria desfavorável, pois julgava que somente os cursos integrados ao CESU possuíam a metodologia e o acompanhamento devidos.

Decidimos iniciar o trabalho mesmo sem a avaliação no processo, prometendo voltar, no final do semestre, para uma nova discussão, trazendo os resultados da experiência, julgando poder, com eles, sensibilizá-la.

A avaliação feita da ida à SEE foi de que aquele órgão se mostrara fechado, na pessoa da Coordenadora da DESU. Inicialmente, ela havia escutado com paciência, mas pouco se sensibilizara com a reivindicação apresentada. A Secretaria mantém

⁷ MAFRA, 1980.p. 14.

⁸ Id., ibidem. p. 23.

uma modalidade única de ensino supletivo, nas regiões onde chega seu atendimento, não se dispendo a se abrir às experiências diferentes que possam surgir fora do âmbito de suas atribuições. A Coordenadora quisera impor o CESU como solução para a avaliação no processo, o que descaracterizaria a proposta de Ibirité.

Conforme se vira, analisando os princípios estabelecidos durante o treinamento feito, o Centro de Estudo Supletivo não oferece uma experiência escolar, na medida em que a relação estabelecida com os interessados é de plantão para dúvidas. Não leva em conta o saber dos adultos, por utilizar um material didático pronto, acabado, individualizado, cabendo ao aluno apenas receber o que se enquadra na "educação bancária", segundo Paulo Freire. Do educador pouco se espera, sendo o trabalho voltado basicamente para o método, centrado no conteúdo.

Dentro desse sistema, só restaria acrescentar adaptações, sem alterar sua essência individualizante, repassadora, voltada mais para o resultado final, do que para o processo em si.

Uma pergunta ficou: interpretar a reivindicação de autorização para a avaliação do processo como sendo equivalente aos interesses da rede particular de ensino não seria desprezível toda uma riqueza educativa e política que surge da organização popular, quando luta pelo direito à escola?

Enfrentando o desafio de fazer diferente

Resolveu-se iniciar o curso, partir para a prática.

Para receber os alunos, preparamos uma programação espe

cial para o primeiro dia, quando eles ocupariam o centro da atenção da escola; escutaríamos e registraríamos o máximo possível dos acontecimentos.

Primeiramente, foi dada uma explicação sobre a escola que surgia, seguida de um relato do que havia sido feito até então. Depois da apresentação de alunos e professores, foram desenvolvidas atividades para descontração e entrosamento do grupo. Por último, os alunos escreveram uma redação.

A explicação constava do histórico das lutas das associações, passando pela formação da Federação, até chegarmos ao projeto do curso, que se desenvolvia com a participação deles. O relato era importante, para que todos pudessem perceber a concepção de educação a partir da prática e das condições em que estava sendo implantada a proposta. Facilitava-se, assim, o entendimento das atividades seguintes, como a apresentação e a redação. Na apresentação, todos procuraram falar sobre o que faziam, onde moravam e o que desejavam com aquele curso.

Não se tratava de uma escola que chegava prontinha para eles, sem ligação nenhuma com suas lutas. Estava sendo conquistada, de um lado por aquelas pessoas que a reivindicaram por via das associações e, de outro, por todos os elementos que ali passariam a partilhar da construção da proposta. A escola que surgia precisava crescer com a participação dos elementos que a frequentavam, para que fosse assumida por todos. Sua conscientização quanto ao aparecimento da escola seria fator decisivo para que não se sentissem estranhos, mas, sim, donos que opinam e decidem.

Era importante que eles nos vissem como companheiros de luta, envolvidos num trabalho conjunto, no qual aquilo que en-

sinamos, somado ao que eles já sabiam, formaria o ponto de partida para o nosso trabalho. Isso não é fácil, já que muitos profissionais do ensino fazem questão de se apresentar como os únicos detentores do saber e, por conseguinte, do poder. Era preciso que a concepção de educação que estava permeando aquele trabalho fosse entendida por todos, pois não se desejava uma escola que despejasse em cima deles uma doutrinação vinda da classe dominante, com um pacote de conteúdos e determinações castradoras do ato livre de pensar e criar.

O que se pretendia era, a partir do encontro de pessoas que desejavam passar por um processo educativo de troca de experiências e de conhecimentos, ir construindo uma proposta por meio da qual se pudesse obter uma visão mais totalizante da realidade.

Além dos dados já fornecidos na inscrição, os alunos, ao se apresentarem, diziam onde trabalhavam e o que faziam. Apesar de ser uma apresentação rápida, sem nos determos em detalhes, esses dados nos permitiam uma visão inicial de como era a vida daqueles trabalhadores, que tipo de problemas enfrentavam e nos propiciavam uma reflexão sobre como a escola poderia dar um retorno para a sua prática cotidiana, inserida no mundo do trabalho.

Ao dizer o que desejavam com o curso, registramos os motivos que levaram a população a demandar escola. Tratava-se de necessidades muito concretas, como:

"entender melhor o trabalho que faço";
 "aprender a escrever porque faz muita falta no meu trabalho";
 "me atualizar porque esqueci o que aprendi no primário e hoje sou semi-analfabeto";
 "sei fazer o meu trabalho na prática, mas

gostaria de aprender a ler desenhos e a fazer cálculos que são difíceis";
"quero aprender de tudo para ensinar meus filhos que me fazem perguntas e parece que não sei mais nada";
"entender este mundo complicado onde a gente tá sempre sendo passado pra trás."

Em alguns momentos, parecia ser uma escola para nós estudarmos, sendo os dados tão desconhecidos, que mereceriam muita reflexão e debates para descobrirmos o que a educação tinha a ver com tudo aquilo. Não podíamos, de forma alguma, elaborar um currículo escolar ignorando aqueles dados, que apontavam na direção de uma escola diferente.

Tínhamos, às vezes, a tentação de elaborar o planejamento optando pelo mais fácil: "vamos ensinar o que a gente já sabe, com o material didático de que dispomos. Isso deve ser útil para eles de alguma forma e, se não for, paciência". O momento era único para todos. Precisávamos enfrentar esse desafio histórico, buscar um conhecimento que permitisse elaborar uma proposta a partir da realidade em que nos encontrávamos.

Não nos sentíamos qualificados para isso, necessitando ter acesso a estudos no campo da educação e do trabalho, e conhecer experiências que pudessem ser semelhantes. Precisávamos também ser mais ousados, lançando-nos a uma prática que seria analisada e reestruturada no cotidiano.

A redação feita pelos alunos tinha o título: "A história de minha vida" - e foi por aí que decidimos começar.

Partir da realidade

Apoiados no trabalho de RESENDE (1983), decidimos ampliar a metodologia que a autora propõe para o estudo da Geografia para as demais áreas do conhecimento. Assim, a redação pedida no primeiro dia de aula nos daria o suporte metodológico que faltava. Depois de lidas as redações, os professores se reuniriam, em suas respectivas áreas, e analisariam seu conteúdo, extraindo aquilo que elas continham de específico de cada matéria. A seguir, cada matéria seria introduzida a partir daquilo que os próprios alunos nos contaram nas redações.

Como isso acontecia?

A área de História relacionava as experiências semelhantes existentes entre os alunos. Um dado comum era a família ser de origem migrante. Os professores estruturavam essas histórias, o porquê de terem saído de suas terras e vindo para a cidade. As causas desses fatos são comuns na vida de milhares de brasileiros, e a explicação está no sistema econômico e político existente no País. Os professores organizavam esses dados e os devolviam aos alunos, em forma de material didático, usado numa aula com debates. O encontro das pessoas se dava a partir daí, quando se identificavam, um se encontrava na história do outro, e se descobriam como classe dominada, vítimas de uma mesma causa, passando a considerar relativos os empecilhos e procurando ver, no outro, um provável companheiro.

Dessa forma, ficava entendido o que era o estudo da História, e a matéria ganhava a dimensão de um processo vivo, dinâmico, onde o hoje poderia ser entendido a partir do ontem e este poderia determinar o amanhã.

Na área de Geografia, não era diferente. Os lugares de onde saíram, por onde passaram, como eram, o que viram, as atividades ali desenvolvidas e as que encontravam aqui, resultavam no espaço real visível de que eles tinham conhecimento. Esse espaço não era imaginário, e quem passou por ele consegue situar-se e falar sobre o mesmo.

Esse material voltava organizado para a aula, quando os alunos percebiam o conhecimento do espaço geográfico que eles dominavam. Ficava, pois, mais fácil partir do que já tinha sido visto para as situações desconhecidas e imaginárias, com o auxílio de gravuras, gráficos e mapas.

Aos poucos, os alunos iam resgatando a memória de suas próprias vidas, conseguindo situar-se geografica e historicamente na sociedade, de forma a apreender melhor suas condições atuais de vida.

Os professores da área de Língua Portuguesa observavam, nas redações, as dificuldades de construção e organização do pensamento, bem como da escrita. É normal que grande parte dos alunos, sendo trabalhadores manuais, apresente dificuldades no ato da escrita. É uma habilidade pouco exercida por eles, tanto no trabalho quanto na própria vida, e essas dificuldades se agravam na medida em que as atividades de língua escrita caem em desuso, voltando os alunos quase ao estágio inicial de alfabetização.

Partir do que eles apresentam é retomar o ensino básico da língua, indo das noções até o funcionamento mais complexo da linguagem. A metodologia do ensino do Português é assumida por todos os professores; afinal, ela é o código com que trabalhamos todas as áreas do conhecimento. Com isso, o ler, falar, dis

cutir, escrever, organizar o pensamento, constituindo práticas comuns em todas as matérias, são também atividades que capacitam os alunos para o domínio da linguagem.

Existe uma parte específica, que aprimora o uso da língua como instrumental, e auxilia as pessoas a expressarem suas idéias e, também, a entenderem o que os outros expressam. Nesse caso, o estudo da gramática cumpre o papel de explicar o funcionamento da língua, para um aperfeiçoamento da prática de qualquer falante que deseja ter um domínio pleno de sua linguagem.

As dificuldades apresentadas e os desvios ocorridos são apontados aos alunos, assim como a necessidade de se aprender essa parte específica. Explica-se que, para o aluno obter maior facilidade no uso da língua, precisa, na medida em que se vai exercitando, observar suas dificuldades e aprender a aperfeiçoar-se no próprio processo.

Os alunos, por serem trabalhadores, possuem uma experiência vasta de vida, tendo trabalhado em serviços diversos e aprendido de tudo um pouco. Por isso, a área de Ciências Biológicas, Físicas e Químicas faz um trabalho que parte da redação, extrapolando as idéias contidas e indo bem mais além, para conseguir que os alunos aprofundem os detalhes dos fatos descritos.

São levantadas aquelas situações que possibilitam um contato, ou mesmo uma aprendizagem no campo dessas ciências. Muitas vezes, o aluno lida na prática, transformando a natureza; na fábrica, na horta, na cozinha, no hospital, e gostaria de conhecer mais sobre a natureza de seu trabalho, inclusive para se defender de seus riscos. No caso da horta, os alunos mos

tram muito interesse em descobrir melhores condições de plantio para uma boa colheita, e como evitar os riscos no uso de agrotóxicos. No caso da fábrica, são muitos os que se expõem a toda sorte de desgastes, comprometendo sua segurança.

Essa área está intimamente ligada às lutas por melhores condições de vida. Os problemas que os alunos trazem - no campo da saúde, da moradia, do trabalho, do transporte, do saneamento, do lazer - prestam-se todos para o estudo e a análise feitos por meio dessa área.

Os professores da área retornam à sala com uma bagagem de assuntos levantados pelos alunos e fazem, da aula de Ciências, rotulada muitas vezes como estudo de um conjunto de conceitos complicados que parecem não fazer parte da vida, um trabalho interessante que parte de vivências concretas e projeta o estudante para um universo de conhecimento mais amplo.

Aparentemente, a área de Matemática não teria nada a fazer com as redações. Se tomarmos essa matéria como o conjunto de simples operações numéricas, isso se torna verdade. Acontece que a Matemática não é só números; ela codifica, em números, as diversas questões colocadas para nós, no campo do raciocínio. Se juntarmos às redações as respostas de perguntas como: quais os motivos que o levaram a interromper os estudos? qual a razão de retomá-los agora? em que você trabalha e o que faz?, teremos um conjunto de informações sobre os alunos, que nos possibilita traçar um quadro que reflete suas vidas. E, nisso, a Matemática tem muito a ajudar.

Essa disciplina tem, como essência, o raciocínio, o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato; sendo assim, as informações que não estão contidas nesses dados, poderão ser

deduzidas pela lógica dos números. Como exemplo, temos a situação de uma aluna, mãe de dois filhos e com o marido, motorista, desempregado há quase dois anos. Ela já não andava bem de saúde, com problemas de nervos, tinha de fazer costuras para fora e ainda agüentar a depressão emocional que se abatia sobre a família. Não é muito difícil imaginar as dificuldades sofridas por ela e sua família; o que não é fácil é descobrir como era possível a sobrevivência deles, tendo de pagar aluguel, contas de água e luz, condução constante para o marido procurar emprego e, ainda por cima, alimentação diária para quatro pessoas.

A Matemática usada é muito simples. Sô se usa uma operação - a subtração - pois, do salário, sô se tira. Resta saber onde vai faltar. A condução tem de ser garantida, porque é a esperança de um emprego. Aluguel dá para atrasar, mas não pode faltar. Água e luz, se se passar do prazo, cortam. Logo se vê que, por mais que se aperte daqui e dali, sobrarã muito pouco para a alimentação. O problema acaba aqui? Não. Pelo contrário, o problema começa agora. Para quem já é doente, a recuperação se torna ainda mais difícil. Para quem é sã, surge o risco de adoecer. Enfim, a qualidade de vida, que parece algo abstrato, cai sensivelmente, condenando as pessoas a uma vida sem gosto e de sofrimento.

Os dados deduzidos pela área de Matemática são levados para os alunos e discutidos entre a turma, como salários baixos, impostos, alimentação e serviços públicos. O específico da Matemática começa a partir daí, no raciocínio presente em todas as experiências de nossa vida. Os símbolos numéricos são a representação do pensamento usado nas diversas circunstân-

cias do trabalho, da família, da escola, da sociedade em geral. As fórmulas, muitas vezes dadas de maneira abstrata, sem aplicação, ganham sentido, quando sintetizam uma solução de determinado problema. Esse problema tem o seu porquê quando localizado numa questão existente no interior da vida social.

Assim é que começamos o trabalho a partir da redação, que é a expressão, ou seja, a explicitação do ser social daqueles alunos.

A etapa seguinte seria mais difícil, por não sabermos como dar continuidade a essa metodologia e que atitude os alunos adotariam, no correr da primeira etapa. Qual teria sido essa atitude?

Havia manifestações diversas: alguns deles demonstravam uma certa resistência em relação àquilo que estávamos fazendo, pressionando para que entrássemos logo na matéria, que esse negócio de construir escola estava por fora, que a escola é tão velha quanto o mundo. Foi preciso que a gente discutisse mais com eles, argumentando que aquilo que estávamos construindo era um enfoque diferente de ensino, mais aprofundado, e que o conteúdo exposto era tão importante quanto as matérias tradicionais ensinadas em qualquer escola, ou mais ainda. Desses debates começaram a surgir as primeiras decisões em conjunto. A maioria dos alunos estava satisfeita com a metodologia iniciada e nos incentivava a dar continuidade ao trabalho. Alguns chegaram a dizer que ali estava sendo um dos poucos lugares em que podiam pensar nas questões comuns que interessavam a eles mesmos; afirmavam que não era fácil conquistar isso em qualquer lugar e que, por isso, deveriam fazer de tudo para preservar aquele espaço da escola.

Observamos que parte dos alunos havia entrado na escola com uma mentalidade muito individualista, com uma visão excessivamente pessoal da realidade, apresentando dificuldades de escrever, de raciocinar, de captar as idéias que exigem mais abstração. Aos poucos, a dinâmica da escola, o convívio, as discussões, as aulas foram alterando essa situação, transformando-a num processo mais coletivo e ajudando as pessoas a terem uma visão mais ampla da realidade, momento em que estas conseguiam entender as causas dos fatos analisados. Reparávamos como a postura das pessoas começava a mudar. Iam desaparecendo os "achismos", para dar lugar a uma argumentação mais segura e fundamentada sobre o que acontece. Isso não se deu da noite para o dia. A formação de uma consciência crítica e a aquisição de um instrumental teórico que possibilitem ao aluno entender e interpretar a realidade, constituem um processo que requer não apenas tempo, como ainda uma metodologia adequada à aquisição de tais habilidades.

No início, nada era fácil. Os alunos chegavam cansadíssimos e faltavam muito, porque não conseguiam organizar os horários de trabalho, escola, casa e outras atividades. Era preciso que tanto a metodologia quanto o funcionamento da escola considerassem essas dificuldades.

Era preciso organizar as aulas de modo que se consequisse uma participação ativa dos alunos, e se evitassem longas exposições, por parte dos professores. Nesse sentido, explorou-se muito a utilização da leitura de textos, com discussão em grupos e painel, no final da aula.

Desenvolveu-se, em todas as áreas, um trabalho de dinâmica de grupo, procurando criar um ambiente favorável ao conví

vio das pessoas. Os professores, além de trabalharem com suas matérias, criavam atividades de lazer nas salas ou no pátio, visando a um maior conhecimento e entrosamento da turma.

Conseguiu-se, assim, um clima de descontração e vitalidade na escola, a ponto de dois alunos chegarem a se manifestar deste modo:

"Aqui, a gente descansa do dia pesado de trabalho."

Sr. João

"Para mim, é muito custoso deixar de ficar com a família à noite, de descansar em casa para vir aqui. Mas vale a pena."

Laerte

Sobre o trabalho em grupo, depois de ter sido resistente a essa técnica durante um período, um aluno disse o seguinte:

"No início, eu não gostava de trabalhar em grupo, achava que era perder tempo, porque nem a minha nem a opinião dos outros iam mudar. Agora, vejo que o grupo não é tanto para que todos tenham a mesma opinião. É para ouvirmos o que cada um pensa e sabe sobre um determinado assunto."

José Carlos

O funcionamento foi discutido com todos os elementos envolvidos na escola. O horário foi o que satisfez, com sacrifício, à maioria. Começaríamos às 19:30 h e terminaríamos às 22:20 h, com dez minutos de intervalo entre 20:50 e 21:00 h, de segunda a sexta-feira. Sempre que surgisse necessidade de não haver aula em algum dia ou em determinado período, seria só co

locar o assunto em discussão.

Quanto à entrada e saída, à frequência e ao dia das avaliações, procurou-se uma solução sensata. Todos estavam ali para levar à frente um trabalho sério, então não haveria nenhuma necessidade de estipular limites para tais casos. Horário de entrar, de sair, frequência às aulas e dia de avaliação passaram a ser responsabilidade de todos. Se acontecesse algum fato considerado abusivo, procurar-se-ia decidir, naquele momento, que atitudes seriam tomadas. Não seria dado qualquer sinal para entrada, saída ou intervalo, e ninguém reclamava sua inexistência. Alunos e professores incorporaram esse tipo de funcionamento e, com ele, um dos aspectos educativos da organização da escola. O professor chega no momento de começar a aula, não porque bateu o sinal, mas pelo compromisso assumido com aqueles trabalhadores; da mesma forma, a entrada ou saída dos alunos não é determinada pela obrigação de estarem presentes na sala, mas, sim, pelo interesse de se encontrarem na escola, para o desenvolvimento de atividades que lhes dizem respeito.

As questões de ordem comportamental, como fumar em sala, indisciplina, namoro no interior da escola, etc, seguiram o mesmo rumo. Eram questões de ordem pessoal que, se em algum momento incomodassem a alguém ou a todo o grupo, seriam discutidas por todos os envolvidos.

Muitos alunos, ao relatarem por que haviam deixado a escola de origem, falaram de marcas negativas que haviam ficado, em vista de comportamentos autoritários e castradores por parte de professores e diretores. Acreditamos que a escola educa, e muito, na sua forma de funcionar e de se organizar. Se ela é caracterizada por um funcionamento rígido, que dá mais impor

tância à ordem e à disciplina, em detrimento da realidade das pessoas que ali se encontram, logo, é isso que ficará para os alunos. Não se trata de defendermos um ambiente de desordem, onde ninguém respeita ninguém, pelo contrário, trata-se de uma concepção de co-responsabilidade e de participação, em que a escola é um espelho das nossas atitudes, e vice-versa. Quando um móvel ou o prédio da escola é danificado, é a nós todos que estão querendo atingir. O que foi destruído não é de um só dono, é público, é de todos.

Pensamos inicialmente em funcionar com quatro fases, correspondendo a estágios de aprendizagem, cada uma com o tempo de um semestre, tendo o curso uma duração total de dois anos. Não seria necessário que todos os alunos frequentassem as quatro fases. Estas se expandiriam no decorrer de cada semestre, até chegar a quarta e última delas. A avaliação do número de fases e da duração do curso seria feita no transcorrer do mesmo e, caso apontasse para alguma alteração, esta seria introduzida.

Dada a dificuldade dos alunos, que exigiam um acompanhamento mais de perto e considerando a especificidade da proposta de trabalhar em pequenos grupos, estruturamos as turmas com vinte alunos em média, número que satisfazia ao desejo de alterar a disposição física da sala, sempre que necessário, e possibilitava uma produção teórica mais imediata por parte dos alunos.



A difícil encruzilhada dos conteúdos

Passada a etapa de retorno da redação, chegamos a um momento mais complexo: como estruturar um conteúdo que desse continuidade à metodologia empregada até aquele ponto? Os livros didáticos analisados não agradavam. Tratava-se de um material com uma linguagem voltada para crianças e adolescentes, e centralizado na figura do professor. Procuramos saber da existência de publicações alternativas, e encontramos alguma coisa, o que não era suficiente e não obedecia a qualquer seqüência. A saída seria selecionar todo o material que fosse possível pesquisar e adaptá-lo à nossa proposta. Quanto ao que não fosse encontrado, teríamos de aprender a produzi-lo.

Aqui está uma questão colocada até hoje - como se capacitar para a produção e sistematização do saber? Os cursos feitos por nós não nos qualificaram para tal e foram dados dentro de um enfoque positivista e tecnicista que não nos ajudaram a ter essa visão globalizante de que necessitávamos. Corríamos o risco de reproduzir, com outra linguagem, o que os livros didáticos traziam e não nos tinha agradado.

Por mais que a equipe tentasse superar essa questão, ela não negava a deficiente formação acadêmica adquirida. Esforçávamo-nos para esboçar um enfoque mais totalizante da realidade, quando o nosso conhecimento era bem fragmentado, estanque, como se existisse um divisor de águas entre as diversas ciências.

As nossas dificuldades não eram maiores do que as de tantos educadores que hoje tentam ultrapassar o lugar que nos reservaram dentro da estrutura educacional. Durante muitos anos,

haviam-nos apresentado e atribuído o papel de simples repetidores de idéias, que não eram as nossas, inibindo, assim, nossa capacidade de produzir idéias próprias.

Esse período é ainda muito recente, não se passou tempo suficiente para analisarmos, de uma perspectiva histórica, determinadas experiências, extremamente interessantes, vividas mesmo durante a ditadura.

Para superar nossas deficiências teóricas e pedagógicas de produção, procuramos convidar profissionais de cada área do conhecimento, que estavam trabalhando com essas questões, para nos acompanhar na continuação da proposta.

Não dispendo de recursos financeiros, foi difícil conseguir pessoas que nos dessem assessoria com mais frequência. As que puderam fazê-lo, deixaram uma contribuição de grande valor.

No caso da área de Geografia, conseguiu-se elaborar um programa da primeira à quarta fase, para, depois da prática, ser avaliado. Esse programa dava continuidade à primeira etapa, que constava do trabalho com o espaço geográfico já conhecido pelo aluno. Aos poucos, eles avançavam do espaço real para o imaginário, ampliando o conhecimento universal.

A área de Ciências teve, por várias vezes, de alterar o programa elaborado por ela mesma. Os professores começaram por estudar os tipos de doenças mais comuns na população, e perceberam a dificuldade de fazer uma ponte com o conteúdo mais teórico da matéria. Resolveram, então, mudar e começar pela explicação da origem da vida. Não conseguiram muitos resultados, pois o estudo estava teórico e abstrato demais para os alunos. Passaram, pois, a estudar o corpo humano, o homem como ser so

cial que se expõe a uma vida dura de trabalhador, com muitos desgastes. Assim, o estudo ficou mais acessível para os alunos.

No ensino da língua materna, também muitas foram as tentativas no sentido de acertar o caminho. Estudar o Português a partir das dificuldades dos alunos não foi muito fácil. Começamos nosso trabalho por aí, através das redações, leituras e interpretações de textos, mas acabamos tendo dificuldades de elaborar uma didática que desse continuidade a isso. O que temos feito nos parece insuficiente perante as necessidades frequentes do uso da linguagem nas diversas relações do trabalho e da sociedade em geral.

Nossos alunos relataram que, nos locais de trabalho, eles precisam pensar apenas o suficiente para executar as tarefas rotineiras. Não é necessário ir além e "gastar" o pensamento. Se não é necessário pensar além do exigido para o trabalho, a capacidade de reflexão e de extrapolação de idéias acaba sendo reduzida. Portanto, como foi dito, fica insuficiente o trabalho feito na escola. Seria preciso obter-se maior eficácia na prática do ensino do Português. É uma exigência que está colocada pelo trabalhador há muito tempo, e que se confirma, quando um aluno diz:

"Um dos motivos que me trouxeram de volta a estudar é porque eu escrevo muito mal, não sei mais nem escrever um bilhete e que não aprendo. Se não aprender, não adiantou ter voltado."

Almir

A área de História não conseguiu alguém que desse o acompanhamento desejado, ficando tudo por conta dos próprios pro-

fessores, que vêm fazendo tentativas interessantes. A partir das redações, passa-se a estudar a História numa progressão do mais regional ao mais global. Destina-se um tempo maior quando se estuda a situação das minorias descaracterizadas até pelo próprio ensino da História: os índios, os negros, as domésticas, os bóias-frias, etc. São preparadas aulas especiais, com auxílio de material impresso ou audiovisual, para ajudar a situar esses grupos marginalizados na sociedade.

Esta é uma das áreas que apresentam maior facilidade de encontrar material produzido recentemente, numa perspectiva de desmistificar a versão oficial da História que aprendemos nos livros.

Muitos acontecimentos vividos no Brasil não nos são contados, como, por exemplo, a história da classe trabalhadora, suas lutas, suas conquistas, e outros são deturpados, como a história do índio e do negro, os massacres por eles sofridos e suas formas de resistência.

É freqüente encontrar alunos que mudaram a maneira de encarar essa matéria, seja pela concepção de História ou pela sua importância:

"Eu nunca tinha dado importância para saber história. Era uma matéria que a gente decorava só para passar de ano. Achava tudo perda de tempo. Aqui aprendi a ter interesse pelo que aconteceu e acontece. Estou até lendo jornal..."

José Carlos

"Outro dia, uma colega de trabalho me chamou de Zumbi, tem vezes que eles me chamam de macaco, crioulo, aí ela me chamou de Zumbi. Eu perguntei assim; você sabe quem foi Zumbi? Ela respondeu não, nem ouvi falar. Aí, tá vendo, se você tivesse es

tudado, saberia, Zumbi foi isso, aquilo. Uma coisa que aprendi em História é que ser chamado de Zumbi é um elogio."

Ailton

Se, em História, tem aparecido recentemente uma produção de melhor qualidade, em Matemática, muito ainda está para ser feito. A Matemática desenvolveu tanto o raciocínio pelo raciocínio que se distanciou da situação concreta que originou a evolução do mesmo, até chegar às formas complicadas que parecem abstratas, sem aplicação. A atuação dos professores da área tem sido ainda limitada, necessitando-se pesquisar muito para encontrar um método e um conteúdo que possibilitem ao aluno a aquisição desse instrumental, de vital importância nas relações sociais.

O trabalho com quadros estatísticos, cálculos de porcentagens, construção e leitura de gráficos ajuda a sistematizar estudos levantados em outras matérias, como História, Geografia e Ciências. Recentemente, os trabalhos publicados por DUARTE (1986) têm contribuído para o estudo do ensino da Matemática para adultos. Ele tem procurado o significado do ensino da Matemática a partir da História e do processo de produção do conhecimento naquela área.

Nessa trajetória de elaborar o conteúdo, percebemos que não existe um divisor absoluto que faça com que cada área do conhecimento esteja armazenada em compartimentos estanques. Existe, sim, aquilo a que podemos chamar um estudo ou análise mais específica da realidade, do ponto de vista de determinada área. É necessário saber até que ponto tal divisão foi feita para fins didáticos, ou se ela está ligada a outros interesses

que impedem às pessoas terem uma noção da realidade como um todo.

Houve um momento do nosso trabalho em que, para superar essa fragmentação, nós nos propusemos estudar a conveniência de uma interdisciplinariedade de matérias. Pensávamos que, se o momento em que a professora de História estivesse ensinando o Descobrimento do Brasil coincidissem com o estudo do mapa do Brasil em Geografia, isso resolveria o problema, mas verificamos que, como cada disciplina parece ter uma lógica própria de desenvolvimento do seu conteúdo, seria muito difícil fazer com que elas caminhassem, paralelamente, no decorrer do curso.

O primeiro semestre, como experiência, encerrou-se, deixando alguns pontos para discussão, antes mesmo do reinício das aulas em 84:

"Terminamos 83 fazendo uma avaliação de nossa primeira etapa de trabalho, a qual nos norteou para o planejamento elaborado em janeiro de 1984.

- Intensificamos as reuniões de área, para um trabalho em conjunto;
- Reestruturamos o "Momento Cultural", que era feito em forma de aulas de artes, ministradas por um professor para um momento semanal, em conjunto com alunos e professores;
- Elaboramos os conteúdos das fases que se iniciariam a seguir.

Ficou resolvido, pela avaliação feita com alunos dos bairros, que o local de estudo mudaria, a partir de 84, os alunos passariam para o grupo escolar municipal no Bairro Brasília e, no Jardim das Rosas, uma das turmas ainda permaneceria na Associação, por existir apenas uma sala disponível no grupo. A vontade dos alunos e professores, ao mudar de local, era buscar um ambiente que lhes proporcionasse um clima de estudo e, junto a isso, estava a questão do espaço, já que as Associações não comportam mais de uma sala."⁹

⁹ FEDERAÇÃO. Projeto Cultural de Ibitaré, relatório das atividades de 1984. p. 1-2.

Ao transferir as salas dos Cursos Supletivos dos bairros das sedes das Associações para os grupos escolares, estávamos distanciando-nos lentamente das entidades que haviam reivindicado insistentemente o curso. Se, por um lado, o grupo escolar possibilitava um ambiente mais propício para o estudo, por outro, não cuidamos de manter o contato direto e constante que havia anteriormente. Um ano mais tarde, esse fato contribuiria para a não-resistência das associações locais, quanto à descontinuidade do Curso Supletivo nos bairros. Elas estavam afastadas daquele trabalho, já não o consideravam mais uma conquista sua. Já não era com tanta facilidade que suas lideranças atendiam a convites para participarem de reuniões a respeito do Supletivo.

Refazendo a prática

Para o reinício do trabalho em 1984, correspondendo ao segundo semestre letivo, foram repetidas as mesmas etapas anteriores, como consta do relatório de atividades:

"1º SEMESTRE DE 1984

Iniciamos nosso trabalho seguindo as seguintes etapas:

- divulgação do Supletivo no município, através de cartazes e contatos com as associações;
- inscrições feitas pelos professores em cada pólo;
- testes dos elementos inscritos para sondagem do conteúdo já adquirido;
- reuniões de professores para conhecimento e verificação dos testes feitos e adequação dos alunos às fases correspondentes;

- entrevistas individuais, para orientação sobre o curso e sobre o seu desempenho de conteúdo, através dos testes;
- entrosamento festivo entre professores, alunos novatos e antigos, no 1º dia de aula.

Neste dia, apresentamos a nossa proposta de escola, explicamos o que é o Projeto Cultural e fizemos dinâmicas de relacionamento grupal e descontração."¹⁰

Essas atividades exigem trabalho e requerem uma certa preparação. São importantes, por significarem a divulgação e a discussão do Curso nas associações, e o primeiro contato com os moradores que desejam estudar, querendo saber, antes, algumas informações quanto ao horário, duração do Curso e falar de algumas dificuldades "pessoais" para frequentá-lo.

É importante que essas tarefas sejam desenvolvidas pelos próprios professores, por serem eles os elementos que lidam com a vida daqueles moradores dentro de uma proposta escolar voltada para os alunos. Conhecer os bairros, as condições de vida ali encontradas, a distância da escola, o dia-a-dia de seus moradores são pontos fundamentais a serem levados em conta numa proposta educacional. A divisão social do trabalho afastou o professor dessa tarefa, deixando a cargo da secretaria uma função de grande importância para a escola, e que se reduziu a um dever burocrático. Esse é um dado que contribui para a existência de um "fosso" entre a escola e a realidade, a teoria e a prática, o saber escolar e o saber dos moradores.

Em fevereiro, iniciaram-se as aulas nos três pólos, com sete salas e um total de 210 alunos, inscritos conforme especi

¹⁰ FEDERAÇÃO. Projeto Cultural de Ibitité, relatório das atividades. 1984. p. 2.

fica o quadro a seguir.

QUADRO 1

PÓLOS	FASES	Nº DE SALAS	ALUNOS
. Sede do município	1 ^a	02	100
	2 ^a	01	
. Bairro Jardim das Rosas	Reforço do Primário	01	50
- Bairro Brasília	1 ^a	01	60
	Reforço do Primário	01	
	1 ^a	01	

Surgiu, então, a necessidade de uma nova ida à SEE, para apresentar os resultados que estavam sendo obtidos pela experiência, como a frequência dos alunos em sala de aula e o significado do Supletivo para eles, e também para colocar a importância da avaliação no processo.

A contradição entre o MEC e a SEE

A reunião foi marcada com a própria Diretora da DESU e, desta vez, além dos três representantes anteriores de Ibititê (a Secretária da Educação, a Coordenadora do Supletivo e um professor, esteve presente a Coordenadora recém-indicada do Projeto Cultural.

Inicialmente, foi exposta a questão que era do interesse da Diretora da DESU: se, afinal, o Curso tinha ou não

conseguido ter alunos que freqüentassem normalmente as aulas e, se os tinha, como fora resolvido o problema dos diferentes ritmos de desenvolvimento para o adulto. Informamos que se matricularam no curso 105 alunos em 1983 e, destes, cerca de 75 foram assíduos.

Quanto ao acompanhamento, eles entenderam que não se tratava de uma proposta escolar individualista, para resolver o problema de cada um em especial, mas, sim, da tentativa de um trabalho coletivo, por meio do qual todos avançassem conjuntamente. Existiram aqueles que não haviam continuado por desejarem um curso mais rápido, no entanto, a grande maioria, ciente do esforço necessário para freqüentar as aulas, preferiu seguir o curso a ficar em casa presa às dificuldades enfrentadas por quem deseja estudar, nadando contra a correnteza.

Em seguida, relatamos algumas experiências ocorridas no semestre anterior, que enfatizavam a importância de se ter um "espaço" para o educativo que se dava no desenvolver do trabalho - as atividades com as redações da história de vida e seus desdobramentos, levando os alunos a se interessarem pelo estudo de áreas "de memorização" como Geografia e História, sem ficar na simples memorização, e partindo para o entendimento dos fatos.

Encerrando nossa exposição, enfatizamos a necessidade de obtermos autorização para a avaliação no processo, sem a qual todo o trabalho perderia o sentido, pois o Curso seria reduzido a simples preparador de alunos para os exames da SEE.

Terminada nossa fala, a Diretora da DESU não fez referência às nossas colocações e insistiu, novamente, na oferta de um Centro de Estudos Supletivos para Ibirité.

Perguntamos-lhe quais eram as possibilidades de se instalar, em Ibirité, um CESU com adaptações, no qual seriam atendidas aquelas pessoas com dificuldades de frequentarem o supletivo regularmente, e que atenderia, também, àquelas que se dispunham a fazer um curso como o existente. Ela afirmou que não seria possível, pois eram propostas diferenciadas e, portanto, não se misturavam e que, além do mais, o CESU era reconhecido em todo o Brasil pela sua eficácia e eficiência, não havendo necessidade de alterações.

Consultamos a Diretora quanto à montagem de um projeto para ser encaminhado ao Conselho Estadual da Educação, solicitando a avaliação do processo, o que nos respondeu ser de difícil aprovação, a começar pelos recursos financeiros que sustentariam o trabalho e, ainda, pelas precárias instalações das escolas onde funcionavam os pólos do Supletivo.

Uma grande contradição atravessava esta situação: como o MEC, a instância superior da educação no Brasil, podia manter, através do salário-educação, uma experiência em funcionamento, sendo que, no nível estadual, esse trabalho não era sequer reconhecido. A SEE, na pessoa da Diretora da DESU, em nenhum momento se interessou pelo desenvolvimento desse curso, nem mesmo em caráter experimental.

Discutindo essa contradição com os técnicos da SEC/MEC que nos acompanhavam, eles procuravam contar a história do Projeto Interação-Escola-Comunidade dentro da Secretaria de Cultura (SEC) daquele Ministério, dizendo o quanto ele estava embutido de contradições, mas afirmando, também, que sua existência já era uma conquista. Quanto à continuidade das experiências surgidas, caberia à comunidade reivindicar isso aos ór-

gãos relacionados aos trabalhos.

Como se tratava de uma luta pelo direito à escola e, neste caso, para adultos, esta deveria ser travada com o Estado. Como não existem dispositivos legais na Constituição brasileira para obrigar o Estado a cumprir seu dever de atendimento escolar aos adultos, cabe aos grupos não atendidos pela sociedade se organizarem em torno desse direito, fundamentando-o e exigindo-o.

Dessa forma, demos continuidade ao trabalho em Ibitê, entendendo que o fundamento desse direito resultaria da prática, e sua exigência dependeria do grau de mobilização e organização dos moradores de Ibitê interessados em conquistá-lo.

Lazer e estudo: a integração necessária

Os alunos, nesta segunda fase, reclamavam, do Curso, um atendimento às suas necessidades de lazer e cultura, para os quais não havia oportunidade no município. Foi então que surgiu a idéia de criar um "momento" na semana, quando, no lugar de aulas, aconteceriam atividades culturais e de lazer.

"O 'MOMENTO CULTURAL'

Cada momento era preparado por dois professores, que escolhiam o conteúdo e a metodologia que lhes convinham. Estes giravam em torno de suas respectivas matérias, ou de acontecimentos relacionados à própria sociedade:

Dia do Índio
 Audiovisual sobre Ibitê
 Palestra sobre 'A Origem da Vida'
 Filmes
 Teatros
 Músicas populares

Jogos de quadra e de mesa.
Carnaval
Recreação."11

Durante o semestre, os alunos fizeram avaliações de aprendizagem e uma avaliação geral do trabalho realizado.

Essa avaliação foi feita através de um questionário, com perguntas relacionadas ao conteúdo, à metodologia, aos professores, aos alunos, ao momento cultural e à coordenação. Foi uma avaliação que julgamos positiva, pois demonstrava que o objetivo do Curso proposto pela equipe estava de acordo com as expectativas dos alunos, com exceção dos momentos culturais.

Sendo o "Momento Cultural" uma atividade menos formal que a aula, e preparado semanalmente por no mínimo dois professores, sua realização foi-se tornando difícil, pelos seguintes motivos:

- por ser semanal, nem sempre os professores dispunham de tempo suficiente para fazer uma boa preparação em horário extra; teria de haver uma variedade de temas, para não se tornar uma atividade cansativa, o que se transformava em mais uma dificuldade para nós, que nos sentíamos ainda iniciantes no trabalho na sala de aula, tendo de envolver-nos ao máximo nesse trabalho;
- por ser uma atividade informal, não curricular, alguns alunos apresentavam resistência, preferindo ter aula ou ir para casa; diziam querer estudar e não se dispunham a fazer outro tipo de atividade na escola.

¹¹ FEDERAÇÃO. Projeto Cultural de Ibitaré, relatório das atividades. 1984. p. 3-4.

No início, o "momento" era novidade, os temas, interessantes, atraentes, os professores estimulados e preparados. Com o tempo, os temas se repetiram, alguns foram improvisados, os alunos e professores foram-se sentindo desgastados.

Faltando um mês para o término do 1º semestre, o "Momento Cultural" passou a preparar o "Encontrão" de encerramento das aulas. Nele se deram os ensaios das encenações, das músicas, da quadrilha, e toda a preparação daquele dia.

Tendo um objetivo prático, o de preparar o encerramento do semestre, o "Momento Cultural" voltou a obter participação, com a diferença de que, ao invés de representar um fim em si mesmo, serviu como preparação para um grande momento de integração que foi o "Encontrão" dos três bairros. Houve, inicialmente, apresentações de teatro, poesias, danças, esquetes e músicas, preparadas pelos alunos e professores. Em seguida, todos foram para as ruas de Ibirité para relembrar os festejos do casamento na roça. Após o casamento, cada pólo, vestido a caráter, apresentou uma quadrilha com especificidades de cada local.

Esse acontecimento nos mostrou haver, em Ibirité, uma grande necessidade de momentos de lazer, de espaço cultural, pois o grande número de pessoas que veio assistir à festa, sem que ela houvesse sido divulgada, foi até, de certo modo, prejudicial ao andamento da programação feita pelos alunos e professores. Mostrou, também, que a desinibição e a integração transcorreram de forma positiva, evidenciando-se o aspecto de participação demonstrada pelo povo do município.

O final do semestre foi marcado, também, pela gravação de um VT do Projeto Cultural, encomendado pelo MEC para registro da experiência.

A barreira dos exames

No final de 1984, alguns alunos da 3ª fase, das turmas da sede, quiseram fazer uma experiência e foram prestar os exames de massa da Secretaria da Educação. Quatro alunos tiveram aprovação em todas as matérias (concluindo o 1º grau) e vários passaram na maioria das matérias exigidas pela Secretaria.

Apesar da aprovação antecipada de quatro alunos nos exames da SEE, comprovando que o ensino do Supletivo preparava para além das provas, não era perdida de vista a aprovação no processo. Os alunos haviam feito as provas durante três fins-de-semana, em locais distantes de suas moradias, ao lado de pessoas que nunca tinham visto antes, num clima de tensão e competição. Sentiram, assim, quanto é penoso conseguir um certificado de 1º grau neste País. As reclamações, por parte desses alunos, eram de todo tipo: dificuldade de dispensa do serviço, de transporte, falta de familiaridade com o local, examinadores desconhecidos e indiferentes, provas grandes, com perguntas elaboradas para dificultar o entendimento, além da necessidade de se pagar a taxa dos exames.

"É quando no momento de realizar as provas aqui no CESU, aqui no centro, a gente escuta lá falando, nove cruzados e alguns centavos por cada matéria, a gente sente alguns alunos doidos para fazer prova, mas infelizmente não vêm, por falta de verba para pagar. Outra dificuldade que nós enfrentamos é sair lá de Ibiritê, vir até Belo Horizonte, enfrentando ônibus, pagando passagem cara e procurando, com dificuldade, os locais das provas."

Tarcísio

"Nosso colega falou esse problema - de pagar as provas, de pagar passagem, mas

existem muitos outros ainda, como enfrentar uma prova de 4:00 horas, numa região lá na Savassi, e a gente tem de tomar duas conduções, se chegar lá às 10:00 horas num barzinho não encontra nada de comer, só um aperitivo. A gente não consegue nem um pastel para se alimentar um pouco; então acarreta tudo isso, se nós formos agrupar a passagem, o dia que a gente perde, o horário, o lanche, não é só nove e pouco que a gente paga para fazer a prova, no mínimo é de cinquenta ou mais, no mínimo, se a pessoa for econômica. No caso, se a gente for tomar uma cervejinha, não vai ter nem jeito. Então esse é o nosso ponto aqui primordial, eu diria que seria assim o ponto de entrada, porque havia a necessidade de funcionamento desse supletivo, como uma coisa assim, colocar ali como uma escola normal, porque se nós temos um trabalho é com os professores, que dão para a gente uma situação muito melhor do que a gente encontra nesses cursos aí, onde lá nós não somos um aluno objeto. Por que nós não podemos fazer a prova dentro do nosso curso, quer dizer, elaborada pelos nossos professores, dentro dos horários que a gente tem condição de fazer, sem ter de perder o fim-de-semana?

A gente já trabalha a semana toda, inclusive até à noite, tem dia que a gente emenda, de um dia para o outro, porque somos pobres e precisamos disso. Quando é o domingo, e a gente tem um tempinho para tomar uma cervejinha ou para bater um papo com o colega, nós vamos fazer prova.

Saímos às 5:00 horas da manhã, para pegar uma prova às 8:00 horas, chegamos em casa às 2:00 horas da tarde, nem almoço se acha mais; os que vieram na frente, já levaram."

Vicente Spiazzi

Tudo isso fazia com que a luta pela aprovação no processo crescesse. O desejo dos alunos de serem avaliados como são todos aqueles que frequentam as escolas públicas e particulares, gradualmente, com os próprios professores e nas escolas onde estudam passa a ser colocado como uma meta a ser conquistada urgentemente.

Como o curso teria, pela primeira vez, a expansão da última fase, a 4^a, alguns professores sentiram necessidade de fazer uma avaliação de todo o processo até então decorrido. Ao final, vimos que havia uma carência de capacitação de conteúdos e de entendimento, aprofundamento sobre as Ciências, enquanto fonte do saber. Organizamos, então, um curso, para nos ajudar na reflexão e nessa capacitação.

A primeira etapa foi realizada através de um encontro com o Professor Miguel Arroyo, do Mestrado da FAE/UFMG, que nos deu uma visão geral das Ciências, do processo da fragmentação do saber e das ciências como auxílio às classes populares.

A segunda etapa foi mais específica: vieram os Professores: Eduardo Fleury, da Prática de Ensino de Química da FAE/UFMG, que mostrou a necessidade de se tornar a ciência mais próxima da realidade dos alunos e mais coerente com ela. Márcia Resende, professora de Prática de Ensino de Geografia do curso de Licenciatura da UFMG, e Mestre em Educação, que expôs a visão de uma Geografia mais real, menos distante da realidade do aluno.

Em 1984, foram apresentados, na reunião ordinária da Federação das Associações Comunitárias, dois pedidos para a expansão do Supletivo em outros bairros. O primeiro, através de um requerimento encaminhado pela Associação Comunitária do Bairro Sol Nascente, solicitando a implantação de um pólo do Curso Supletivo na Escola Estadual Carmo Chinfoni, que atenderia aos moradores dos bairros daquela região, como o próprio Sol Nascente, Palmares, Jatobá, Itaipu e Marilândia. O segundo, por intermédio da fala do presidente da Associação Comunitária do Bairro Washington Pires, que, na luta pela construção da Esco-

la daquele local, havia reservado uma sala, no período noturno, exclusivamente para atender aos moradores interessados em fazer o Supletivo.

Esses pedidos foram registrados em atas da Federação e encaminhados à Coordenação do Projeto Cultural, para entrarem no orçamento do ano seguinte.

A legitimação do Supletivo estava comprovada pelo reconhecimento do movimento comunitário, que reivindicava sua expansão para outros locais. Restava continuar a luta para sua legalização junto à SEE, e a decisão tomada foi a de prosseguir com o curso, discutindo os passos seguintes nessa direção.

A crise interna e a externa

O ano de 1985 foi marcado por obstáculos de toda natureza, dificultando a continuidade do trabalho.

A manutenção da experiência estava ameaçada pelo fato de a proposta do Projeto Cultural, para o ano de 85/86, correr o risco de não ser aprovado pelo MEC. O projeto havia crescido demais e seus resultados passavam a ser questionados pela equipe técnica daquele Ministério, como comprova o Formulário de Parecer Técnico:

*"O Projeto Cultural de Ibititê vive hoje uma crise que vem-se configurando desde agosto/84, quando se deu o afastamento de Áurea, coordenadora geral, por motivos de saúde."*¹²

¹² FREIRE. Projeto Cultural de Ibititê, parecer técnico. 1985. p. 3.

"O projeto se viu, então, sem coordenação e sem uma proposta comum de trabalho. As 'frentes' foram-se tornando 'trincheiras' ou 'fossas'. Divergências pessoais quanto à visão do próprio trabalho - comuns e naturais em projetos como esses - nunca encontravam tempo e lugar para serem explicitadas, discutidas e superadas. As reuniões gerais do 'grupão', antes até agradáveis, foram-se esvaziando, perdendo sua característica de espaço coletivo de troca de experiências de reflexões conceituais e de encaminhamento de decisões, conforme está registrado no VT produzido pela SEC."¹³

"Em 83/84, se por um lado houve a integração de pessoas da Federação nas ações do Projeto - comissão de finanças, 'frentes' - de História, do Supletivo e secretaria -, por outro lado perdeu-se o espaço de 'interação' do projeto com seu proponente.

A equipe deixou de se reunir com o conselho comunitário, para 'prestar contas' de seu trabalho, debater propostas, definir estratégias de ação, garantindo sua legitimidade junto ao proponente."¹⁴

"Agora, além de distanciado do Conselho Comunitário, o Projeto se vê diante de uma nova diretoria da Federação. O presidente atual pertence a outro grupo político, que não conhece o Projeto, nem se identifica com a equipe executora."¹⁵

"O projeto, por um lado, precisa ser questionado em todos os níveis: quanto a seus objetivos; quanto à sua organização interna ('frentes' e coordenação); quanto às estratégias e linhas de ação.

Por outro lado, não se pode deixar de levar em conta as contradições do contexto político local, que também influíram na configuração da crise em que se encontra o Projeto.

Ibiritê vive, desde 83, um processo de redefinição das relações entre poder popular e poder do Estado no município, em que se procura ampliar o espaço de participação

¹³ FREIRE. Projeto Cultural de Ibiritê, parecer técnico. 1985. p.4.

¹⁴ Id., ibidem. p. 7.

¹⁵ Id., ibidem. p. 8.

comunitária na administração municipal, sem esvaziar ou ferir a autonomia do movimento comunitário.

O Projeto é parte desse processo. Vive suas contradições. Em alguns momentos e espaços, ele foi mais 'oficial' e menos comunitário. Ganhou legitimidade dentro da administração municipal, mas perdeu espaço junto às organizações da comunidade. Mas continua representando uma possibilidade concreta de atuação conjunta entre Federação das Associações Comunitárias e Prefeitura Municipal. Na busca desse caminho, a equipe se perdeu em divergências, quanto à visão do próprio trabalho. Não se conseguiu estruturar em torno de uma proposta comum de trabalho, de forma a conferir identidade entre as 'frentes' e entre o Projeto e seu proponente."¹⁶

"A tendência parece tornar o Supletivo o núcleo escolar central das atividades, contando com 1 subcoordenador (agente I)
18 professores. (agente II)."¹⁷

O envolvimento nessas questões trouxe muito desgaste à equipe do supletivo. Algumas frentes de trabalho paralisaram suas atividades até que fosse redefinido o Projeto Cultural, enquanto, no Supletivo, chegávamos ao fim de uma etapa importante - 4^a fase. Os alunos que estavam terminando fariam os exames da SEE para obterem o certificado de 1º grau e, além de precisarmos proporcionar-lhes um treinamento intensivo para aquele tipo de prova, era necessário que fizéssemos também o nosso encerramento.

Antes que se desse esse encerramento, era preciso resgatar aquilo que fora aprendido com essa primeira turma. O que te

¹⁶ FREIRE. Projeto Cultural de Ibitiré, parecer técnico. 1985. p.24-5.

¹⁷ Id., ibidem. p. 25.

ria ficado incorporado à proposta do Curso? Qual teria sido a contribuição desses alunos na construção da escola?

O que faziam os alunos além de carregar caixa de giz para os professores?

Nesse ponto podemos indagar: até que ponto os alunos estão envolvidos nessa construção de uma proposta de escola?

No início, analisávamos o que era captado através do contato com eles, depois, passamos a fazer uma avaliação do funcionamento da escola a cada dois meses. Nela se perguntava sobre o conteúdo, o método de trabalho, os professores, as atividades e o ambiente da escola. Essa avaliação era comentada entre nós, professores, e depois levada a cada sala de aula, para ser discutida com os alunos.

O que nos parecia era que os alunos tinham muita dificuldade de criticar a escola, sendo as sugestões bem tímidas. Quanto às críticas, respondiam que não era por temor, mas, sim, porque estava indo tudo bem. Quanto às sugestões, diziam que melhor não tinha jeito, se continuasse daquela forma estaria muito bom.

Alguma coisa nos diz que a escola ainda é algo muito complexo na cabeça das pessoas. Geralmente a imagem que se tem dela é de um lugar onde se passa um tempo com mais pessoas, aprendendo determinados conteúdos, recebendo, ao final, um certificado do curso feito. Pouco se sabe de onde vêm esses conteúdos e quem os selecionou para serem dados na escola. Por outro lado, não é muito fácil definirmos o que seria importante para ser da

do na escola. Talvez porque nos sentimos pequenos frente àqueles que inventaram a escola e, com isso, nem perdemos tempo em dar importância às nossas próprias idéias sobre ela.

Os conteúdos das escolas nos embaçam as vistas, por sua elaboração bem organizada (textos e gravuras, livros, fórmulas, nomenclaturas e classificações, etc.), a ponto de sentirmos que experiências mais simples do dia-a-dia, de grande importância para as pessoas, teriam dificuldade de entrar na escola, por não estarem bem esquematizadas, tão bem elaboradas como os textos da escola.

Como é possível a gente sentir que, na vida, aprende-se de tudo um pouco, e que, quando entramos na escola, ao depararmos com uma conta de dividir, parece que não sabemos nada? Se a gente sabe fazer divisão na vida, então como é que desaprendemos na escola? Será que a divisão da vida não é a mesma da escola?

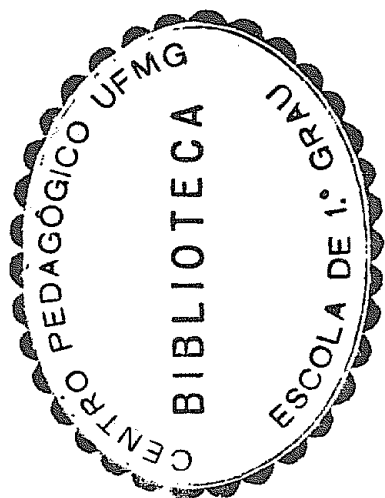
É necessário que os alunos estejam envolvidos diretamente na condução da escola, para irem, aos poucos, desmistificando essa instituição do saber, que foi colocada à distância deles. Não basta os alunos serem convidados somente para criticar e sugerir, é preciso que estejam presentes nos momentos de decisão, assumindo os riscos de cada atitude. Aí, sim, será possível uma experiência escolar mais ampla, onde a visão de escola tornará relativo o fantasma que ela representava antes.

Que significado teria, para os alunos, o sentimento de alterar o funcionamento da escola?

Participar é uma questão política. Na medida em que os alunos estão junto com os professores, vivendo o dia-a-dia da escola, ela deixa de ser, para eles, algo estranho. Passam a ter acesso a um saber funcional e organizativo, que só os educa

dores detinham, com o que incorporam um conhecimento e uma causa escolar, passando a lutar pela sua manutenção. Essa luta significa conquistar melhores condições escolares, para se atingir uma melhor qualidade de ensino.

É possível avaliar, nestas falas de dois alunos, o significado de uma experiência na qual eles se sentem parte integrante da escola:



"Aqui foi muito importante para mim. Me ajudou muito. Quero estar presente em tudo que precisarem de mim. Isso aqui é nosso."

Marquinhos

"Da mesma forma que este curso foi bom para nós, será para muita gente do nosso município que precisa dele. Não podemos deixar que ele acabe. A gente tem de continuar juntos."

Dona Cida

No correr desse processo, eles se sentem mais fortalecidos para sugerirem e tomarem decisões em outras instâncias, como no trabalho, na associação, no partido, etc. É um processo em que os professores ensinam e têm muito a aprender e os alunos aprendem e têm muito a ensinar. Nessa troca, surge uma vitalidade inesgotável de idéias, proveniente ora vinda dos alunos, ora dos professores, debatendo-se num processo democrático e educativo.

Para destacar algumas vezes em que os alunos foram os protagonistas da escola, citarei três momentos em que eles procuraram ocupar o espaço escolar com atividades que lhes interessavam.

O primeiro aconteceu durante uma aula de História, em que

se estudava o Descobrimento do Brasil. Três alunos, trabalhadores da Rede Ferroviária Federal, sugeriram apresentar um trabalho, que eles preparariam, sobre a História de Ibititê, quem descobriu, o porquê do nome, como surgiu o primeiro povoado? A aula aconteceu e eles demonstraram toda a sua capacidade de recuperarem a memória da cidade, com dados de que nem os professores tinham conhecimento. Pesquisaram documentos antigos, entrevistaram velhos moradores, conseguiram fotos do início da cidade e deram uma aula como verdadeiros conhecedores do assunto.

Outro exemplo veio da sugestão de se fazer uma noite só de lazer. Os alunos se reuniram, organizaram as modalidades de jogos, esportes, e, para aqueles que não gostassem disso, fizeram um baile. A divisão das equipes, a arrumação dos jogos necessários, a escala dos árbitros para as partidas, tudo foi montado e realizado por eles.

As práticas na escola que envolvem participação de alunos fortalecem a capacidade de organização e de liderança. Eles percebem que o funcionamento da escola não é estático e extrapolam essa visão para outras instâncias do mundo do trabalho e da sociedade. Nenhuma instituição surgiu do nada, ela foi planejada até chegar onde está. Por isso, qualquer uma é passível de transformações. Para certos alunos, chegarem a perceber essa dinâmica do social e do político é um fato inovador, pois muitos, quando iniciaram o Curso, manifestavam apatia e ceticismo, dizendo que o mundo que estava aí nunca iria mudar.

Aos poucos, os alunos começam a se sentir sujeitos da história da própria escola. Com uma certa espontaneidade, expressam suas propostas na melhor das intenções. No primeiro semestre de 1985, uma emissora de televisão anunciou a exibição,

por quatro semanas, de uma expedição científica na Amazônia, realizada por Jacques Cousteau. Dias antes da primeira parte, os alunos que cursavam a quarta e última fase sugeriram que se trouxesse uma TV para a escola, a fim de assistirem e discutirem, ali mesmo, o programa. A idéia foi bem recebida pelos professores, que sentiram, nos alunos, a tentativa de ver como aproveitar melhor certos programas levados ao ar, a respeito dos quais a escola, muitas vezes, o máximo que faz são comentários, depois de passados.

Na primeira semana, um aluno trouxe um aparelho de televisão para a sala de aula. Todos assistiram, anotando questões para serem discutidas nos intervalos. Era uma novidade. Cada um estava acostumado a ver um programa em casa, sem muita preocupação de entender tudo o que via. Além do mais, não seria fácil tirar dúvidas com as pessoas de casa. Alguns programas requerem um determinado conhecimento do assunto que nem todos têm. Os intervalos eram curtos, para tantos comentários que surgiam. Uns ficavam impressionados com a maravilha da fauna e flora amazônica; outros, com a expedição do cientista famoso e suas jornadas pelo rio. A aula terminou bem mais tarde que o normal, e o que se via era uma grande satisfação, da parte de todos, por ter feito algo novo. Novo por ter sido na escola. Parecia mais uma sessão de cinema do que uma programação de TV, vista em casa.

No dia seguinte, eles disseram que tinha sido bom, porque todos puderam falar e perguntar sobre o que não estavam entendendo. Alguns acharam a imagem muito pobre, por ter sido em preto e branco, disseram que se tivesse sido a cores seria bem melhor. Um colega logo ofereceu a dele, com uma condição: no lugar de a televisão vir para a escola, os alunos é que teriam de

ir até sua casa. Todos concordaram. Combinaram de assistir as primeiras aulas e depois seguiriam para a casa do Marquinhos. As mulheres se ofereceram para levar alguns salgados e, no fim do programa, haveria um lanche. Foi outra experiência inovadora. Na casa dele, toda a família aguardava, com satisfação, a chegada dos amigos. A dinâmica foi a mesma. Atenção no momento do programa, e discussão durante as propagandas. As perguntas tomaram um rumo mais profundo. Os próprios professores não tinham conhecimento suficiente da região amazônica para respondê-las. Foi então que sugeri convidar dois professores da Universidade Federal do Amazonas, que estavam fazendo o Curso de Mestrado em Belo Horizonte, para assistirem conosco ao último programa e falam sobre essa região, especialmente os aspectos não mostrados por Cousteau.

Acharam a idéia boa e combinaram de fazer um levantamento, após o terceiro programa, das dúvidas e dos problemas que os alunos gostariam de saber. Chegando o dia, muitos alunos até mudaram seus trajes de costume. Afinal, receberíamos visitas importantes de professores universitários de muito longe.

Os professores visitantes trouxeram, consigo, mapas e gravuras, para um melhor entendimento de uma região que, no dizer deles, "era bem distinta da nossa". O interesse dos alunos foi incrível. Constatamos que um assunto visto de maneira mais viva, com recursos extra-escolares, tinha despertado uma curiosidade, uma vontade de ficar sabendo mais sobre essa região do nosso País, tão pouco conhecida. Eis algumas das indagações:

Como os Índios estavam conseguindo resistir à invasão do homem branco? É verdade que as multinacionais estavam tomando conta da Amazônia, desmatando e poluindo tudo? Como viviam as

famílias que iam morar nos projetos de colonização?

Eis um comentário de um dos alunos:

"Conversando sobre a Amazônia, conseguimos compreender muita coisa do Brasil, foi uma das aulas em que mais aprendi. Fiquei até com vontade de ir lá."

Carlos

Dias depois, conversamos sobre o que havia acontecido. Vimos que a escola não pode ser fixa em sua estrutura, sob pena de castrar experiências riquíssimas para alunos e professores, como esta que ocorreu. Não fosse a ousadia dos alunos e a abertura dos professores para novas propostas, não teríamos visto o programa (foi no horário da aula) e perdido a oportunidade de aprender sobre uma região pouco conhecida, que nos permitiu discutir sobre outras situações de exploração do País.

Os alunos se sentiram, a partir desse fato, mais donos da escola, mais em casa, podendo propor, com maior descontração, atividades a serem desenvolvidas no Curso Supletivo.

A redução dos recursos financeiros leva a uma redução dos pólos

Em relação à continuidade da experiência, a situação se tornara muito delicada. O Projeto Cultural tinha crescido demais. No início de 1985, sete frentes de trabalho, com aproximadamente 60 pessoas, recebiam diretamente dele e todos desejavam continuar. Foram enviados dois projetos para Brasília, sendo que o segundo propunha cortar alguns gastos, com a finalidade de adaptar os recursos às verbas disponíveis do Ministério.

Passados alguns meses, organizou-se uma comissão de Ibitê (Presidente da Federação, Coordenadora do Projeto e um representante da Prefeitura), para ir a Brasília saber o motivo da demora da aprovação. Reunidos com a equipe técnica do MEC, em Brasília, a comissão tomou conhecimento de que o Projeto só seria aprovado se a sua atuação se limitasse à alfabetização de adultos e ao Supletivo.

Essa decisão, vinda de Brasília, provocou uma polêmica para Ibitê, dividindo os elementos do Projeto Cultural, que passaram a lutar entre si para decidir quem ficaria e quem sairia. Depois de intensas discussões, envolvendo os elementos do Projeto Cultural, da Federação e da Prefeitura e os técnicos do MEC, chegou-se a uma redefinição da proposta. Esses entraves trariam, mais tarde, implicações para o trabalho do Curso Supletivo.

- "A redefinição da proposta se deu:
- pelo montante dos recursos financeiros não ser suficiente para manter o projeto como foi apresentado, devido aos cortes feitos;
 - pela urgência de enviar a proposta para estudo em G.T., ainda em tempo hábil;
 - por não ter a equipe conseguido uma proposta comum de trabalho."¹⁸

"O Projeto fica redimensionado em dois espaços de educação, que atuarão de maneira integrada: Alfabetização de adultos e Supletivo. Estes se articularão numa estratégia a ser definida pelas duas equipes, num trabalho que se deverá dar, conforme reunião do dia 04/07, com o proponente, através de

¹⁸ FEDERAÇÃO. Projeto Cultural de Ibitê, redefinição da proposta. 1985. n.p.

uma aproximação efetiva e formal. A Federação das Associações Comunitárias se comprometeu a acompanhar o trabalho nas unidades de ação e discutir questões comuns, como a legalização do Supletivo junto à Secretaria de Educação do Estado. Ficou também o compromisso de as duas unidades de trabalho se aproximarem das Associações e estarem presentes nas reuniões do Conselho Comunitário da Federação."¹⁹

Para começar o segundo semestre de 1985 com os recursos reduzidos, o Supletivo teria de concentrar seu trabalho em um dos três pólos. O local escolhido foi a Sede do Município, exatamente por ser mais central, contar com mais alunos e permitir o acesso de vários bairros. Essa escolha, baseada nesses pontos, encerrou o trabalho que vinha sendo feito nos dois bairros onde se havia originado a luta pelo Ensino Supletivo em Ibititê.

Essa luta deveria ser continuada pelas demais associações, através de sua Federação, o que acabou não ocorrendo com facilidade, pelo fato de a diretoria atual representar uma oposição às anteriores.

A partir desse momento, os alunos e, principalmente a equipe de professores, assumem abertamente a defesa da reivindicação do Supletivo em Ibititê.

O recurso vem, mas ninguém sabe quando

Em agosto de 1985, foi elaborado um novo Projeto, e encaminhado ao MEC, com atraso. A liberação dos recursos saiu após sete meses de trabalho dos professores, que até então nada recebiam.

¹⁹ FEDERAÇÃO. Projeto Cultural de Ibititê, redefinição da proposta. 1985. n.p.

Essa demora levou a equipe do Supletivo a reivindicar, com mais urgência, sua encampação pela Prefeitura ou pelo Estado. A equipe, durante o período em que ficou sem receber, demonstrou resistência e firmeza na continuidade do Curso.

No mês de outubro, foi preparada uma festinha pelos alunos, na passagem do Dia do Professor, por meio da qual eles quiseram mostrar o reconhecimento pelo esforço feito e retribuir, com carinho e apoio, o significado do Curso para eles.

Naquele semestre, foi feita uma revisão do programa do Curso, que completara o ciclo de dois anos. Depois da revisão, preparou-se um projeto para ser encaminhado à DESU solicitando a Avaliação Especial, etapa intermediária entre a avaliação no processo e o exame de massa, oferecida por aquele órgão.

Foi um período de difícil acesso à Prefeitura, em vista dos conflitos ocorridos na redefinição do Projeto Cultural, quando a Prefeitura defendia a aprovação do Projeto como um todo. Para tanto, os elementos envolvidos deveriam dividir, entre si, os escassos recursos que viriam. Politicamente, isso era melhor para ela. Evitar-se-ia o afastamento de pessoas que haviam apoiado o grupo político que estava na Prefeitura e, em contrapartida, trabalhava no Projeto Cultural.

Como a equipe do Supletivo se posicionara contrária à decisão de ficar, sem recursos, mantendo um pelotão de pessoas, isso gerou descontentamento por parte das pessoas ligadas à Prefeitura, significando, inicialmente, um rompimento que mais tarde teria de ser recuperado.

Tendo sido aprovada, pelo MEC, a redefinição do Projeto Cultural, criou-se uma comissão deste para conseguir, junto à Prefeitura local, um empréstimo equivalente aos meses em atraso,

o que seria repostado tão logo chegasse a verba esperada do Ministério. A Prefeitura ouviu da equipe do Projeto, que agora se organizava em torno da alfabetização de adultos e do Supletivo, a argumentação de que o trabalho atendia diretamente a uma demanda do município e que aquilo que a Federação estava executando constituía dever do Estado.

Antes de sair a resposta da Prefeitura, fez-se uma reunião entre alunos e professores do Supletivo, os monitores da alfabetização de adultos e a Diretoria da Federação, para ver que providências deveriam ser tomadas, a fim de que as duas frentes de trabalho pudessem receber seus salários atrasados. Nessa reunião, marcou-se uma outra, a que compareceram, a convite dos alunos, alguns vereadores e um ex-candidato a prefeito, rivais da Prefeitura. Esse fato causou um mal-estar no interior da Prefeitura, que acabou concluindo, precipitadamente, que os elementos do Projeto Cultural haviam-se rebelado contra ela, passando a reunir-se com políticos que teriam grande interesse em desgastá-la frente aos moradores de Ibitité.

Em meados do 2º semestre de 1985, o MEC, respondendo a uma indagação da Federação acerca do porquê do atraso da verba, afirmou que o motivo era a não-prestação de contas pelo Projeto Cultural, que deveria ter sido encaminhada para que os recursos fossem liberados.

A Equipe do Supletivo convocou uma outra reunião, para a qual foram convidados os representantes de Associações Comunitárias de Ibitité, para que eles tomassem conhecimento do que estava acontecendo e ajudassem a pressionar a comissão de finanças da Federação, a fim de que esta enviasse, com urgência, a prestação de contas do Projeto.

Nesse encontro, evidenciou-se o clima de tensão existen-

te no interior da Federação e, por conseguinte, no Projeto. Sua Diretoria, apesar de haver concorrido às eleições com chapa única, agregou elementos das duas correntes, ou seja, os adeptos do atual prefeito e os contrários a ele. Com isso, ela não conseguiu outra atuação, durante seu mandato, além de prejudicar o Projeto Cultural, ou seja, investigar sua atuação anterior.

As equipes do Supletivo e da alfabetização de adultos assistiam àquele "trilhar de balas" de um lado para o outro, sem que a questão fosse resolvida. Afinal, quem pressionaria a Federação a sair daquele "campo de batalha" e partir para a solução de um problema com o qual ela estava envolvida?

Nesse sentido, foi positiva a convocação de representantes das Associações Comunitárias para se reunirem fora de seu lugar de costume e se posicionarem quanto à situação do Projeto. Os representantes foram direto ao assunto, procurando saber quem era responsável pela prestação de contas e quando esta ficaria pronta. Alguns se ofereceram para ajudar a fazer a prestação de contas, enquanto outros se dispuseram a ir à Prefeitura para providenciar o empréstimo, que seria pago quando o Ministério liberasse os recursos. Foi conseguido um mês de empréstimo.

Ao final de 1985, recebemos a última verba para o Projeto Cultural. A Secretaria da Cultura do MEC havia-se transformado em Ministério da Cultura e uma das determinações seria a extinção do Projeto Interação entre Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no País, no qual estávamos inseridos.

Aprendendo a lutar

Para iniciar 1986, alguns professores do Supletivo e da Alfabetização apresentaram motivos econômicos que os impossibilitavam de continuar o trabalho. A instabilidade financeira e a insegurança quanto à continuidade da experiência fizeram com que alguns deles deixassem o Projeto, passando a dar apoio de forma indireta, quando solicitados. Demonstraram interesse em continuar, mas não podiam sacrificar, ainda mais, aqueles que dependiam de suas rendas. Alguns eram casados e outros completavam, com seus salários, a renda familiar. Era do conhecimento de todos - Prefeitura, Federação, equipe do Projeto e alunos do Supletivo - que os recursos destinados àqueles trabalhos se esgotariam no mês de junho.

A Prefeitura não se manifestava.

Tinha ocorrido nova eleição na Federação, e a chapa vencedora assumiu lutar pela continuidade do Supletivo. O Mobral havia-se transformado em Fundação Educar, e já tinha mantido contatos com a equipe de alfabetização de adultos, no sentido de dar prosseguimento aos trabalhos.

Alguns professores do Supletivo achavam que deveríamos interromper a prática do ensino naquele semestre, para nos dedicarmos exclusivamente à elaboração de projetos, a serem encaminhados aos órgãos e entidades que se pudessem interessar pela experiência. Argumentavam ser impossível conciliar as duas coisas - ensinar e montar projetos - devido às condições em que nos encontrávamos. Outros defendiam a importância de continuar com o ensino, de não parar, exatamente por se tratar de um momento mais político em que a Prefeitura seria chamada a se posicionar,

depois de três anos de trabalho, e a presença dos alunos, como moradores do município, nessa luta, seria fundamental.

Optou-se por tentar fazer os dois trabalhos simultaneamente, o que exigiria um desdobramento por parte dos professores. Era preciso concluir o projeto de exame especial, que seria encaminhado à DESU, e marcar uma reunião com o Prefeito, para discutir a situação do Supletivo.

Em março de 1986, uma comissão de professores do Supletivo se reuniu com o Prefeito e a Secretária de Educação do Município, para tratar da situação em que se encontrava o Projeto Cultural. A verba do Ministério só duraria até o fim do semestre, e era preciso dar continuidade ao trabalho. A comissão de professores propôs que se fizesse uma avaliação em conjunto do trabalho realizado no Supletivo, colocando-se à disposição da Prefeitura para as discussões necessárias. Pelos conflitos ocorridos anteriormente, era de se esperar certa resistência por parte da Prefeitura em relação ao Supletivo, mesmo assim, a comissão ficou surpresa com o grau de resistência. Tempos atrás, o argumento apresentado pela Prefeitura para assumir o Supletivo era de ordem econômica - a escassez de recursos. Entretanto, nessa reunião, o prefeito questionou os resultados do Supletivo mantido pela Federação das Associações Comunitárias, manifestando sua dúvida quanto ao "tipo" de curso que seria melhor para o município. Disse que era preciso analisar as modalidades de ensino supletivo existentes, fazer um estudo de cada uma e escolher aquela que mais se adaptasse à realidade dos moradores de Ibitê.

Essas colocações assustaram a comissão, que até então só havia percebido o reconhecimento da Prefeitura quanto ao Suple-

tivo de Ibitité. Havia, sim, críticas de sua parte quanto ao encaminhamento da luta pela manutenção do Curso, bem como a alguns elementos da equipe, por conflitos ainda recentes; daí a voltar atrás, como se nada tivesse sido feito, desconsiderando a história de construção do Supletivo, que fora percorrida junto à própria Prefeitura, era exagero. O que parecia era que a Prefeitura estava querendo apagar essa história e partir para outra. Era necessário entender o que se passava e qual seria a sua estratégia ao saber que o Curso só teria condições de funcionamento até o meio do ano.

Dias depois da reunião, concluiu-se o projeto de exame especial, que a Federação encaminharia à DESU e, para a surpresa dos professores que o levaram, no momento de protocolá-lo, encontraram, no corredor, a Diretora da DESU que, ao reconhecê-los, convidou-os a irem até a sua sala. Informou-lhes que acabava de sair uma ótima notícia para Ibitité: que o pedido de supletivo que o prefeito havia encaminhado tinha sido deferido e que, naquela tarde, ela estava providenciando a rápida implantação de uma Unidade de Ensino Supletivo (UES) para Ibitité e Minas Novas. Essa notícia fez com que a comissão desse meia-volta com o Projeto de exame especial, sem entender como isso fora decidido, sem que tivesse sido consultada.

No dia seguinte, estava a comissão de professores na Prefeitura, exigindo um esclarecimento daquele fato. No fim desse mesmo dia, o prefeito e a secretária de educação disseram não saber de nada do que relatava a comissão, e que a única coisa feita pela Prefeitura fora introduzir, no Planejamento para 1986, enviado à SEE, no final de 1985, a existência de demanda, no município, para um supletivo de 1º grau.

A comissão indagou como podia a Prefeitura desejar discutir o "tipo" de supletivo que fosse melhor para o município, encaminhando, ao mesmo tempo, para a SEE, uma solicitação de atendimento a essa demanda, sabendo, de antemão, qual a modalidade de curso oferecida pelo Estado. Havia uma contradição no discurso da Prefeitura, que precisava ser explorada. Ela dizia que desejava discutir que tipo de supletivo implantar em Ibirité, colocava-se aberta para analisar as modalidades existentes, e, por outro lado, caminhava no sentido de garantir o curso oferecido pelo Estado. A questão que se colocava para a equipe do supletivo naquele momento era até que ponto a Prefeitura já se decidira pelo supletivo do Estado, esperando apenas uma época mais adequada para revelar a notícia. Ela sabia que a nossa equipe, juntamente com os alunos, vinham incorporando a luta pela existência de um curso supletivo que não fosse nos moldes do Estado. Dar a notícia naquele momento não seria habilidade política. A repercussão seria negativa e o ônus político, imprevisível.

Quem poderia garantir que a Prefeitura não estava esperando a verba do Ministério se esgotar e, junto com ela, o "ânimo" da equipe do Supletivo? Desse modo, depois de algum tempo, tudo seria esquecido.

A interpretação dos professores do Curso é que "se juntara a fome com a vontade de comer", pois tanto a Prefeitura queria ver-se livre desse grupo para poder pensar, a seu modo, os rumos do Ensino Supletivo no município, quanto o Estado, na pessoa da Diretora da DESU, desejava abafar aquela "experiênciazinha" que vinha crescendo e tomando corpo a cada ano. A equipe não conseguiria medir até que ponto aquele trabalho al

ternativo de Ibitê, fora dos padrões do Estado, representava uma ameaça, na medida em que se tratava de uma experiência di-
ferente. O fato era que a implantação dessa UES em Ibitê, sem a nossa participação, significava desconhecer uma luta de anos. Como podia um trabalho já aceito pelos moradores do município não ser oficializado pelo Estado?

A luta não podia parar ali. Era preciso que o movimento em prol do Curso se fortalecesse a fim de se poder voltar à Prefeitura exigindo o atendimento à reivindicação do Supletivo. Foi, então, marcada uma reunião com a Federação, quando seria colocado este novo dado: o surgimento de uma Unidade de Ensino Supletivo, sem qualquer discussão com os moradores de Ibitê. Para essa reunião, foram convidados, além de seus representantes, ex-alunos e ex-professores que se dispuseram, ao sair do curso, a participar da luta pelo Supletivo, quando necessário.

Nessa reunião foi aprovada a seguinte proposta: que fosse feito um abaixo-assinado por meio do qual a população pudes-
se opinar sobre se o Curso da Federação era ou não o melhor Supletivo para o município, sendo o documento encaminhado à Prefeitura.

Decidiu-se, também, que o abaixo-assinado reivindicando, da Prefeitura, a continuidade do Curso Supletivo da Federação fosse entregue por uma grande comissão, formada por cinco alunos de cada sala, além de ex-alunos, ex-professores e representantes da Federação.

Em uma semana, os alunos do Supletivo coletaram mil e trezentas assinaturas, gerando um clima de expectativa entre os moradores quanto à resposta da Prefeitura. Havia uma esperança de conseguir sensibilizar o prefeito, com todo aquele movimento

na cidade em favor do Curso.

No final do mês de abril, aconteceu a reunião, como de costume, no Gabinete do Prefeito; logo de início, foi exposto, pela grande comissão, o porquê daquela reunião, sendo entregue o abaixo-assinado. A resposta do prefeito foi instantânea. Disse que a Prefeitura havia decidido que o Curso Supletivo que interessava a ela era o do Estado. Que, enquanto o Supletivo que ali estava, podia atender a no máximo 100 ou 200 pessoas, uma UES poderia atender a até 2000 pessoas.

A comissão logo reagiu, procurando argumentar com base na experiência vivida; eis alguns dos depoimentos:

"Trabalho na Mannesmann e tenho uma qualificação razoável lá, o que me dá um salário também razoável. Já estudei em vários cursos e saí porque não aprendia nada. Agora que encontrei um que estou gostando, o Sr. não dá força pra continuar? Posso pagar o que for em qualquer curso, mas não adianta, é neste que eu estou aprendendo."

Joel - aluno

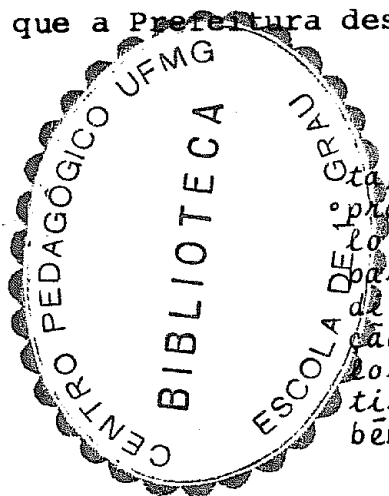
"A história do Supletivo é um pouco da minha história, quer dizer, além de conseguir em um prazo menor o meu diploma de 1º grau, que era o meu sonho maior, no momento, eu consegui, além disso, confiar na minha pessoa, acreditar mais em mim e principalmente gostar de mim como eu sou. Eu acho que, infelizmente, 90% da população hoje ainda não conseguiu gostar dele próprio, então fica difícil gostar dos outros. É isso que consegui no Supletivo."

Vicente Spiazzi - ex-aluno

"Nós moramos num bairro aqui pertinho e isto facilita para minha mulher e eu estudar. Qualquer problema em casa eles avisam a gente na escola. Os professores entendem nossa situação e dão a maior força. Nós gostamos e desses professores. É com eles que queremos continuar."

Hugo - aluno

Houve quem desse um depoimento relacionado com o Supletivo que a Prefeitura desejava:



"Eu já estudei no CESU do Bairro Anchieta; eu e a Ilma, da minha sala. A gente comprava as apostilas que eles chamam de módulo e levava para estudar em casa. Não dava para entender as apostilas, eu tinha muita dificuldade e, quando ia lá pedir explicação, eles diziam que estava tudo nos módulos, que era só ler direito. Lá era só para tirar dúvidas. Eu fui e desisti. A Ilma também saiu."

Aparecida - aluna

Apesar de todos esses depoimentos, não houve jeito de o prefeito mudar sua posição. O presidente da Federação não disse nada, durante toda a reunião.

Em meio àquele clima indescritível de inflexibilidade por parte do prefeito, inconformismo por parte dos alunos e professores, um dos alunos que trabalhava na Petrobrás sugeriu que se buscasse, junto às empresas, apoio financeiro, e perguntou ao prefeito o que ele achava. Nesse momento, houve um mal-estar na sala. A comissão já havia discutido essa proposta, considerando-a inviável. Havia três anos os professores vinham montando projetos e, a continuar assim, eles desistiriam. Aquele aluno não havia participado da discussão prévia e achou que estava "descobrendo a América". Foi um caos. O prefeito visualizou a saída para o impasse, respondendo que achava ótima a proposta. Disse que o Supletivo da Federação poderia elaborar um projeto para ser encaminhado às empresas, como a própria Petrobrás, a Mannesmann, a Itaminas, a Fiat e outras que quisesse, e a Prefeitura poderia assessorar no que fosse preciso. Assim terminou a reunião.

Foi dito o que ninguém esperava - a Prefeitura optou pelo Supletivo do Estado, o que trouxe um descontentamento geral. A Prefeitura encontrou uma saída honrosa. Não foi dado um não radical. Aproveitou a proposta feita por um aluno e se colocou à disposição.

Para a equipe, aquele momento seria difícil de ser superado. O fato de estar presente na reunião somente o presidente da Federação e de haver acontecido a chegada dos professores que moravam em Ibitaré, aos poucos, depois da fala do prefeito, e o resultado da reunião foram suficientes para provocar uma crise interna. Seguiram-se alguns dias de desânimo, frustração e rancores. Parecia que o fim estava chegando, gradativamente, mas a insistência e luta dos alunos, o estímulo e o carinho com que tratavam os professores, indistintamente, levou a equipe a tentar dar mais um salto.

As dificuldades da obtenção de recursos em se tratando de Educação de Adultos

Já que as portas da Prefeitura se fechavam, a única alternativa era obter recursos, ainda que provisórios, de alguma entidade.

Foi feita uma visita à Fundação Educar, para ver se não haveria mesmo possibilidade de atendimento, concluindo-se pela impossibilidade, pois, estava concedendo recursos só até as quatro primeiras séries.

Tentou-se junto à Faculdade de Educação da UFMG, alguma saída. Nada se conseguiu. A Faculdade não dispunha de meios pa-

ra manter uma experiência de ensino, apesar de considerá-la importante, pelo seu caráter inovador.

Foram, ainda, mantidos contatos com duas congregações religiosas, consultando-as quanto ao interesse de auxiliar na manutenção temporária do Curso. Responderam que seria difícil justificar a destinação dos recursos para outros fins, já que as próprias congregações possuíam educandários em situações financeiras instáveis.

O fim do semestre foi-se aproximando e não havia mais possibilidade de se obterem recursos. Em uma das reuniões para o relato de como estavam indo as consultas, alguns alunos chegaram a propor que o pagamento fosse efetuado por eles, do próprio bolso. A resposta veio logo. Os professores lembraram aos alunos que um dos princípios daquele trabalho era a gratuidade. Voltaram a explicar que eles, alunos, moradores de Ibitité, cidadãos brasileiros, já haviam pago a escola através do próprio trabalho e dos impostos recolhidos aos cofres públicos. Cumpriria fazer com que tais recursos voltassem à sua origem, através do Serviço Público, atendendo ao direito que eles têm à educação, dever do Estado.

A equipe explicou aos alunos que aquele Curso só teria sentido se fosse gratuito, inclusive porque muitos dos que ali estavam não conseguiriam pagar a escola e seriam, mais uma vez, expulsos dela.

Uma semana depois da reunião com o prefeito, um grupo de alunos do Supletivo procurava os professores querendo conversar um assunto, com muita reserva. É que o prefeito os havia procurado e marcado uma reunião em separado.

Eles comunicaram aos professores que participariam da reu

nião e que seria uma ótima oportunidade para o prefeito escutar deles próprios, moradores de Ibirité, o desejo da continuação do Supletivo.

Passada a reunião, alunos e professores se encontraram para conversar sobre o acontecido. O prefeito havia dito para os alunos não ficarem preocupados, que eles não ficariam sem atendimento. Que o Supletivo a ser implantado os agradaria em tudo, e que eles não ficariam decepcionados. Os alunos lhe disseram que estavam ali para reafirmar a luta pela permanência do Supletivo que já existe, com bons resultados, e insistiram para que ele ajudasse a manutenção desse Curso. Ficaram de marcar outros encontros, mas isso não foi feito.

Depois disso, a Prefeitura distribuiu, no município, como se nada existisse na cidade a esse respeito, o panfleto a seguir:

SUPLETIVO em IBIRITÉ

VOCE PAROU DE ESTUDAR E GOSTARIA DE COMPLETAR SEUS ESTUDOS?
ENTÃO, CHEGOU A SUA OPORTUNIDADE.
FAÇA SUA INSCRIÇÃO NO CURSO SUPLETIVO.

1º GRAU - CANDIDATOS ACIMA DE 14 ANOS

2º GRAU - CANDIDATOS ACIMA DE 18 ANOS

LOCAL: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
RUA MARÇAL DE FREITAS, 49 - CENTRO

DATA: 14 A 25 DE JULHO DE 1986 (SEGUNDA A SEXTA)

HORÁRIO: DAS 12 ÀS 17,00 HORAS

REALIZAÇÃO: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IBIRITÉ
ADMINISTRAÇÃO PAULO TELLES

Em lugar algum se falava sobre o Curso Supletivo da Federação das Associações Comunitárias de Ibititê. Tentou-se negar a história da educação de adultos que esse Curso construira. Esperava-se o término do Curso, para se instalar um outro curso, uma outra história.

Para encerrar o semestre, preparou-se uma festa junina, em meio a tantos desencontros. Não se falava em divulgação para o período seguinte.

No dia da festa, que poderia terminar em despedida, a técnica do Ministério da Cultura, que vinha acompanhando o Projeto Cultural desde o seu início em Ibititê, comunicou à equipe de professores que o Ministro havia prorrogado, por mais seis meses, o Projeto Interação Escola-Comunidade, quando, então, este seria extinto.

Essa notícia mudou completamente o ambiente da festa, que passara a ter sentido como festa. Era só alegria no rosto das pessoas, por poderem continuar o Curso e, com isso, manter a luta pela sua legalização.

Tendo a alfabetização de adultos conseguido recursos da Fundação Educar, o novo projeto se restringiu ao Supletivo, não havendo nenhum outro gasto com elementos que não estivessem diretamente ligados ao Curso.

O Projeto para os últimos seis meses foi feito e enviado ao Ministério, ainda em julho. No final daquele mesmo mês, saiu o parecer técnico aprovando a continuidade do Curso:

"Mediante o exame de todo esse material e com base no conhecimento sobre a trajetória do Projeto, fruto de 4 anos de acompanhamento, meu parecer é favorável à liberação de recursos que possibilitem ao proponente e à equipe executora concluir os traba-

lhos escolares deste ano e prosseguir nas tentativas de garantir a permanência do Curso, seja pela sua incorporação aos UES (desde que preservadas a equipe e a autonomia dos conteúdos curriculares), seja através de financiamentos por via da Associação Brasileira de Educação Alternativa. Existe, ainda, a possibilidade de vinculação ao MEB (Movimento Brasileiro de Educação de Base), que está recebendo projetos de educação com adultos, ou ao Conselho de Extensão da UFMG, que vem mantendo um Curso Supletivo, com proposta semelhante ao do Projeto Cultural de Ibirité, para funcionários da Universidade, podendo, no próximo semestre, apoiar iniciativas fora da Universidade.

Hoje, os professores mostram-se mais otimistas quanto aos entendimentos com a Secretaria de Educação do Estado, uma vez que a nova diretora do Departamento de Ensino Supletivo parece estar mais sensível a reconhecer, no trabalho do Projeto Cultural, uma experiência enriquecedora para a Proposta de Mudança na Educação do Estado. Para a equipe, o mais importante é conseguir autorização para a realização dos exames de aprovação na própria escola, liberando professores e alunos da obrigação de cumprir determinado programa curricular, cobrado nos 'exames de massa' da Secretaria, Sem a 'camisa de força' desses exames unificados, o trabalho do Supletivo poderá avançar muito mais no sentido de construir uma escola identificada com a realidade social daqueles alunos - adultos trabalhadores - que buscam hoje compensar a falta de oportunidade para estudar na infância e na adolescência.

Esse compromisso está muito bem retratado em todo o material enviado pela equipe, notadamente o Relatório e análise das atividades realizadas e as propostas de continuidade para o 2º semestre de 86."20

Não foi necessário fazer divulgação para o semestre seguinte. Os moradores, sabedores da existência do Supletivo, apareciam durante o semestre, querendo conhecer o Curso e se informando das datas de entrada.

20 FREIRE. Projeto Cultural de Ibirité, parecer técnico. 1986. p. 2.

O reinício foi muito animado, apesar de haverem saído quatro professores antigos, que, além do mais, residiam em Ibitê, por necessidade de estudar no período noturno. Os novos professores entraram sabendo da história da escola, do passado vivido e do futuro a ser construído.

O primeiro mês foi, para eles, uma aprendizagem, já que nunca haviam trabalhado com adultos. As reuniões de áreas contribuíram muito, resgatando as experiências realizadas nos anos anteriores.

Do Curso Supletivo do Estado, por via da Prefeitura, ninguém tinha notícia.

No final de setembro, fez-se uma reunião de avaliação do trabalho, envolvendo alunos e professores. O resultado foi positivo. Apesar de algumas comparações e de certo saudosismo por parte dos alunos, o grupo de professores estava conseguindo dar continuidade ao trabalho iniciado em 83. A partir do terceiro mês, começaram as dificuldades. O projeto havia sido aprovado, mas a Federação não tinha recebido os recursos. Iniciou-se, outra vez, a luta pela obtenção de verbas. Tudo ficou mais difícil, como, por exemplo, conseguir que os professores se encontrassem em outros momentos, além do horário das aulas, para reuniões. Os novatos não viam com clareza os motivos para tais reuniões. Eles ainda não haviam incorporado todo o espírito da luta pela escola construído, aos poucos, pela equipe anterior. Já os antigos, ao perceber que teriam de enfrentar outra jornada sem receber, perderam o entusiasmo.

Com a chegada das eleições parlamentares, os alunos trouxeram, para dentro da escola, a discussão sobre o possível apoio de alguns candidatos à proposta do Supletivo. A experiência an-

terior, envolvendo políticos locais no Supletivo, implicara desgastes junto à Prefeitura, com reflexos duradouros.

A situação estava difícil de resolver-se. Se, por um lado, a iniciativa de alguns alunos no sentido de condicionar o apoio do supletivo a determinado candidato, à obtenção de sua ajuda para o problema do curso era positiva, em contrapartida, corríamos o risco de não obter qualquer resultado. Quais eram as afinidades, os compromissos que aqueles candidatos tinham com a proposta da Federação? Que garantias existiam para que fossem cumpridas as promessas de última hora?

Discutiu-se, por várias noites, a questão de se apoiar abertamente algum candidato, ou não. Percebeu-se que, para resolver o problema da obtenção de recursos próprios e o da autorização para a avaliação no processo, seria necessária uma decisão política do Estado e, nesse sentido, a influência e o apoio parlamentar eram importantes. Entretanto, esse pacto deveria ter sido feito com tempo suficiente para que o candidato e a equipe de alunos e professores do Supletivo se identificassem, em termos de uma proposta política, pois, do contrário, não haveria qualquer garantia de cumprimento das promessas porventura feitas.

Alguns professores chegaram a afirmar que concordariam, caso a Prefeitura nos consultasse quanto a um possível apoio a seus candidatos, comprometendo-se a atender à nossa reivindicação de encampar o Supletivo. Argumentaram que, na Prefeitura, seria mais fácil pressionar, devido à permanência do prefeito no local. Quanto aos deputados federais, ninguém mais iria vê-los após as eleições, e, quanto aos estaduais, não é fácil encontrá-los na Assembléia Legislativa. Um aluno expôs assim sua opinião:

"A gente vai ter de votar mesmo, não vai? Nem sei pra quem eu votaria, por isso não vou ter nada a perder. Se a gente votar num cara, quem sabe ele pode ajudar; é uma chance. Se ele não ajudar, a gente pelo menos tentou."

Paulo

A posição desse aluno era a mesma de outros. Por aí se via que, na véspera das eleições, muitas pessoas ainda não haviam escolhido seus candidatos. O Supletivo, como escola, centro de discussões, poderia ter trabalhado com esse dado da realidade. O excesso de escrúpulo, de nossa parte, em lidar com o tema "política", por considerarmos que os alunos tivessem uma certa apatia em relação a ele, não permitiu o avanço da luta pela escola naquele momento. A visão que se tinha dessa luta era purista, ingênua, como se fosse possível sua conquista sem qualquer negociação.

Chegado o dia 14 de novembro, véspera das eleições, como a Prefeitura não havia procurado o Supletivo pedindo apoio a seus candidatos, e muitas pessoas do Curso já haviam escolhido os seus, e não querendo abrir mão de nossos escrúpulos para arriscar na proposta do aluno referido, passou o momento que poderia ter sido bem aproveitado se pensado com maior antecedência.

Nenhum dos candidatos que a Prefeitura apoiara ganhou as eleições, o que dificultou sua posição no cenário político estadual e federal.

Em dezembro, já no final do ano, o MINC repassou para a FACI os recursos destinados ao Supletivo, aprovados desde o mês de julho, pagando-se, então, aos professores seus vencimentos atrasados.



A conquista virá através da luta organizada dos moradores de Ibirité

Com o dinheiro no bolso e mais dois meses em caixa, a equipe retomou os ânimos. E, para reforçar ainda mais o entusiasmo, houve eleição na Federação, vencendo a chapa que vinha pregando mudanças na Entidade. Como a quase totalidade dessa Diretoria era composta de mulheres, calejadas nas lutas de seus bairros, elas chegaram querendo fazer a Federação funcionar. Fez-se uma reunião, no início do ano, com a equipe do Supletivo, quando a recém-empossada Diretoria manifestou o interesse de assumir de vez o Supletivo como um dos trabalhos realizados pela Federação e reafirmou o compromisso de lutar, realmente, pela sua continuidade. Decidiu-se que se faria uma ampla divulgação do Curso em todas as 43 associações filiadas à Federação, através de cartazes em suas sedes e nos ônibus que circulam em Ibirité.

Outra decisão tomada foi a de que, ao iniciar as aulas, em fevereiro de 1987, a Federação faria uma reunião com os alunos do Supletivo, procurando preparar-se para uma audiência que seria marcada com o prefeito, a fim de reivindicar, outra vez, uma solução por parte da Prefeitura.

A equipe de professores do Supletivo também passou por uma mudança. Fez-se uma avaliação do semestre anterior, o que demonstrou ter havido um relaxamento do trabalho, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do político. Do pedagógico, acarretado, principalmente, pelo atraso do pagamento, fazendo com que os professores parassem de se reunir e deixando que o desânimo e a falta de esperança dominassem o grupo. Isso fez com que, para alguns professores, o trabalho em Ibirité perdesse o

significado, ocasionando inúmeras faltas às aulas e reuniões e prejudicando o andamento do que estava previsto. Do ponto de vista político, não se registrou nenhum avanço quanto à luta pela escola, a não ser o fato de se haver continuado o trabalho durante o semestre. Não foi realizada qualquer reunião com a Prefeitura, com a SEE ou com qualquer outro órgão ligado à educação.

Os professores atribuíram esse fato a um certo cansaço, acumulado dos semestres anteriores, decorrente de um desgaste, por parte da equipe, que quase nada havia obtido, após tanta luta.

Para o ano de 1987, dois professores de Belo Horizonte deixaram o Supletivo. Um, por motivo de estudos noturnos e outro, por não ter reassumido o trabalho até o mês de fevereiro. Entraram três professores de Ibirité, sendo que um deles retornava com grande entusiasmo, querendo fazer um bom trabalho para reestruturar a área de Ciências. Essa mudança trouxe mais estímulo à equipe, que se empenhou na divulgação, durante o mês de janeiro, e inscreveu 170 alunos para o 1º semestre.

Foram feitas algumas reuniões para o planejamento do Curso, discutindo-se como se daria continuidade à luta pela escola. A equipe chegou a elaborar dois Projetos. Um, de pesquisa, que foi encaminhado à FAPEMIG, e outro, de ensino, que seria entregue à Prefeitura.

Existia, ainda, a possibilidade de enviar projetos para o INEP e para o Conselho de Extensão da UFMG, mas dadas as condições em que os professores trabalhavam em Ibirité e a falta de familiaridade com a montagem dos mesmos, seria bem difícil elaborar quatro projetos de uma só vez.

A principal expectativa estava na reunião com o Prefeito.

Mais um ano se passara e o Supletivo continuava de pé. Ademais, a Unidade de Ensino Supletivo (UES), que seria implantada pelo Estado para atender a cerca de 2000 alunos, não surgira ainda. Em uma das reuniões preparatórias, um aluno comentara:

*"Aonde está o supletivo da Prefeitura?
Ele vem, mas nunca chega? Está aí e a gente
não vê? Mal nasceu e já morreu? Isto tá pa-
recendo um aborto..."*

Tarcísio

Outro ponto importante para a reunião era o fato de que, depois de algum tempo, a Federação voltaria a assumir o Supletivo que criara, dispondo-se a tomar essa iniciativa na reunião com o prefeito e colocando a sua conquista como uma das lutas mais importantes na história daquela Entidade.

Realizada em março, com o atraso de quase uma hora e na sala de espera da Prefeitura, a reunião contou com a presença do Prefeito, da Diretoria da Federação das Associações Comunitárias de Ibititê, de um representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (único no município), e de representantes dos alunos e dos professores do Supletivo,

A Diretoria da Federação expôs a trajetória difícil por que vinha passando seu Curso de Supletivo. Disse que a Entidade havia feito o possível para a sua manutenção, sem que aluno algum desembolsasse sequer um centavo no decorrer daqueles quatro anos, mas, como o Programa do MINC que mantinha o Supletivo fora extinto e se haviam esgotado outras tentativas, a Federação via, na Prefeitura, a única possibilidade de manutenção do Curso, que já havia atendido a mais de 500 moradores no município. Por fim, a Federação entregou, ao Prefeito, a lista dos 170 aluu

nos inscritos e freqüentes, a relação com os nomes dos moradores que já haviam freqüentado o Curso e o Projeto para 1987.

O Prefeito examinou as listas, o projeto, e, após ir ao seu gabinete, voltou, respondendo que a Prefeitura iria ajudar em alguns pontos, mas que não poderia responsabilizar-se por tudo. Disse que forneceria o material de consumo pedido, já podendo adiantar um terço na semana seguinte. Quanto aos recursos financeiros, voltou a sugerir que se fizesse uma consulta às grandes empresas, para ver se elas concordariam em entrar como parceiras no projeto. Caso as consultas dessem certo, seria feito um projeto no qual cada entidade teria a sua participação.

As empresas sugeridas por ele foram a Petrobrás, a Itamianas e a Mannesmann. Para a consulta, propôs criar-se, naquele momento, uma comissão, da qual ele também faria parte. A reunião encerrou-se com essa proposta, que foi aceita, e imediatamente foi marcada a primeira consulta na Petrobrás.

O fato de a equipe do Supletivo haver rejeitado essa mesma proposta havia dois anos, aceitando-a depois, deve-se a uma postura de negociação prevista, cuja meta seria ir até o fim, ao contrário da postura anterior, que era mais radical - ou a Prefeitura assumia o Curso, ou nada seria feito. Dessa vez, era preciso que a Prefeitura sentisse, da parte da Federação e, conseqüentemente, do Supletivo, a disposição em negociar o que fosse possível. Pequenas conquistas, num primeiro momento, abriram a porta para outras mais substantivas, a médio prazo.

Era preciso ter clareza do que estava em jogo - a conquista de uma reivindicação antiga e mais do que justa dos jovens e adultos moradores de Ibitaré, que demonstraram, ao freqüentar o Supletivo, a importância e o significado de uma experiência

escolar que considera as disposições e os obstáculos, os interesses e as dificuldades, os sonhos e as condições de vida dos trabalhadores.

Agora, em 1987, quando o trabalho com o Supletivo está completando quatro anos, é notória a sua importância para os trabalhadores, moradores de Ibirité. Sua reivindicação está presente nos números de inscritos que aparecem a cada semestre. São trabalhadores de vários bairros de Ibirité, havendo até alguns de Belo Horizonte. A reivindicação está presente, também, nos momentos em que o Curso tende a acabar, por falta de recursos, e não acaba, pois, existindo como projeto, sua situação nunca foi estável.

A cada final de ano, tem sido sempre difícil a luta para se conseguir continuar por mais algum tempo e, para tanto, os professores, alunos e ex-alunos estão constantemente juntos, nas reuniões com a Federação, com a Prefeitura e com a Secretaria da Educação, defendendo a continuidade dessa escola.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHADOR-ESTUDANTE

"O que caracteriza a vida é o trabalho: é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso."

Célia Pezzolo

"Mais do que pela escola, a luta dos jovens dos bairros operários é por um 'emprego', um 'trabalho' que os arranque de uma situação de 'biscate' e os torne plenamente empregados: 'fichados'. Este é o momento em que, cedo em muitos casos, o rapaz ou a moça se reconhecem como trabalhadores que ainda estudam, mais do que como estudantes que já trabalham."

Carlos Brandão

Caracterização do trabalhador-estudante do Supletivo

Desde que foi criada uma equipe para estruturar o Curso Supletivo no Projeto Cultural, reivindicado pelas Associações, existe um interesse em pesquisar a realidade do trabalhador-estudante que vem frequentando esse Curso.

Era preciso conhecer essa população. Saber quem era, o que fazia, em que condições vivia e o que desejava do Curso.

Esse conhecimento foi-se formando aos poucos. Inicialmente, foram realizadas reuniões nas associações dos dois bairros - Brasília e Jardim das Rosas - para se ter um contato com as suas lideranças e conhecer os interessados em fazer o Supletivo. A partir daí, criou-se o hábito de observar, investigar e registrar o que ocorria dentro e fora da escola, nos momentos formais e nos imprevistos.

Portanto, a caracterização do trabalhador-estudante descrita neste capítulo, é o resultado de um acompanhamento e um envolvimento durante os quatro anos de existência do Supletivo.

Foram mais de quinhentos trabalhadores-estudantes que passaram pelo Curso, no período de 1982 a 1986, fazendo a história do Supletivo de Ibirité. Essa caracterização foi feita a partir da necessidade manifestada pelos professores de aprofundarem seus conhecimentos sobre a população da escola. No final de 1986, foi realizada uma pesquisa, aplicando-se um questionário com 32 perguntas, aos 63 trabalhadores-estudantes que frequentavam o Curso, na época.

O objetivo foi traçar um quadro das condições vividas por aquela população quanto aos aspectos de: trabalho, origem familiar, moradia, lazer, participação social e histórico escolar.

Os resultados que passarei a analisar foram acrescidos de dados colhidos em diário de campo.

A realidade do trabalho

QUEM SÃO OS ALUNOS?

O que identifica, o que caracteriza melhor toda essa população que passou e vem passando pelo Supletivo é a marca registrada: "TRABALHADORES".

Todos os alunos estão inseridos, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho. Desde os poucos qualificados, passando pelos semi-qualificados, e pela maioria, que é desqualificada - até aqueles que complementam a manutenção da força de trabalho com os serviços de casa. Eles trazem uma experiência de luta para manterem a si próprios e aos seus.

O quadro 1 aponta um alto índice de ocupação dos alunos que procuram o Supletivo.

QUADRO 1

ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

Trabalho por Sexo

	Homens	Mulheres	Total
- Trabalham	32	23	55
- Trabalham em casa	-	3	3
- Desempregados	01	04	05
Total	33	30	63

Vivem da venda de sua força de trabalho e, como mostram os quadros 2 e 3, ainda existem alguns do setor primário, ligados ao cultivo da terra e ao trato de animais, mas a maioria se encontra nos setores secundário, ligado à produção industrial, e terciário, de serviços.

QUADRO 2

EXPECTATIVAS E TIPOS DE TRABALHO DOS ALUNOS DO CURSO
SUPLETIVO DE IBIRITÉ

Quando criança o que tinha vontade de ser	Qual o primeiro emprego	Emprego atual
- jogador de futebol	- jardineiro	- vaqueiro
- motorista	- -	- trabalhador rural
- -	- padeiro	- trabalhador rural
- artista de rádio e TV	- cobrador de ônibus	- eletricista
- jogador de futebol/oficial militar	- fiscal de vigilância industrial	- inspetor de qualidade
- cantor	- -	- sinaleiro de ponte rolante
- engenheiro	- ajudante de produção	- lubrificador industrial
- feliz	- lavrador	- modelador
- jogador de futebol/lutador de karatê	- garçom	- contramestre
- jogador de futebol	- o mesmo atual	- mecânico de manutenção
- médico	- ajudante	- apontador
- homem	- balconista	- caldeireiro
- aviador	- trabalhador rural	- operador de máquinas
- gente importante como Pelé	- trabalhador rural	- operador de máquinas

- não me lembro	- o mesmo atual	- auxiliar de serviços
- médico	- frangolândia	- acabamento de móveis
- camioneiro	- ferro-velho	- mecânico
- professor/motorista	- motorista	- aux. administrativo
- ter um bom emprego	- empresa coletiva	- aux. administrativo
- pessoa popular/cantor	- trabalhador rural	- cozinheiro
- motorista	- trabalhador rural	- balconista
- repórter	- ajudante de mecânico	- balconista
- médico	- o mesmo atual	- balconista
- professor de Matemática	- trabalhador rural	- caixa de restaurante
- piloto de avião	- trabalhador rural	- garçom
- detetive	- na loja	- fiscal de comércio
- motorista	-	- porteiro de clube
- um homem de fama/pres. República	- operador máquina	- auxiliar de serviços
- soldado	- frangolândia	- ajudante geral
- jogador de futebol	- na pizzaria	- correio
- médico	- ajudante de mecânico	- pintor
- o que sou hoje	- cobrador	- letrista
- motorista	- balconista	- desempregado



QUADRO 3

EXPECTATIVAS E TIPOS DE TRABALHO DAS ALUNAS DO CURSO

SUPLETIVO DE IBIRITÉ

Quando criança o que tinha vontade de ser	Qual o primeiro emprego	Emprego atual
- enfermeira	- emp.doméstica	- ajud. enfermagem
- ser rica	- o mesmo atual	- aux. de saúde
- professora	- o mesmo atual	- recepcionista
- -	- lapidação de pedras	- tecelã doméstica
- aeromoça	- o mesmo atual	- bordadeira
- professora	- babá	- costureira
- secretária	- Plastibi	- balconista
- médica	- emp. doméstica	- copeira
- bancária	- o atual	- balconista
- médica	- emp. doméstica	- balconista
- aeronáutica	- o atual	- ourives
- -	- emp. doméstica	- garçom de clube
- professora	- -	- recepcionista de clube
- médica	- o atual	- emp. doméstica
- não se lembra	- o atual	- emp. doméstica
- casar e ter 2 filhos	- o atual	- emp. doméstica
- enfermeira	- o atual	- emp. doméstica
- polícia feminina	- o atual	- emp. doméstica
- datilógrafa	- o atual	- emp. doméstica
- datilógrafa/secretária	- o atual	- babá
- manequim	- em loja	- babá
- conseguir algum futuro	- o atual	- babá

- ser alguém na vida	- o atual	- babá
- médica	- -	- desempregada
- policial	- emp. doméstica	- desempregada
- policial feminina	- balconista	- desempregada
- -	- -	- desempregada
- bailarina/aeromoça	- nenhum	- do lar
- bancária	- nenhum	- do lar
- bailarina	- nenhum	- do lar

Desde cedo as crianças são preparadas pelas famílias para o trabalho: ajudando nos serviços de casa, levando marmitta para os que trabalham fora, vendendo frutas, verduras. Todos vão-se acostumando a trabalhar até arranjar o primeiro emprego, que pode ser na horta, na oficina, no ônibus, no comércio, e ainda nas casas de famílias, no caso das meninas.

O primeiro emprego já é também uma marca da classe. Nas camadas média e alta da sociedade, os períodos da infância, adolescência e juventude são reservados às brincadeiras, ao estudo, ao esporte e ao lazer, pois é o momento do desabrochar da criança, do seu crescimento e da descoberta da vida. O tempo é preenchido com a dedicação aos estudos, para o desenvolvimento intelectual, com a frequência a algum clube ou academia, para sua saúde e seu desenvolvimento físico. E o tempo grande que lhes sobra, porque não há necessidade de ajudar em casa, fica para gozar os outros prazeres da vida: passear, viajar, namorar, ir a festas, ao teatro, ao cinema, a concertos e shows, adquirindo, gradativamente, o seu crescimento cultural. Só depois, quando já estiver formada, é que começará a trabalhar, exercen-

do uma profissão.

Para a criança da família da classe trabalhadora, a vida é outra. Dificilmente ela viverá essas etapas distintamente: é-lhe negado o direito de ser criança. A ela estão reservados trabalho e vida dura. O trabalho é fundamental para comer, dormir, vestir-se e continuar vivendo. Por isso, o primeiro emprego não é aquele dos seus sonhos, mas é o que aparecer. E é ele que, aliado às condições de miséria e de marginalização, irá roubar o tempo para o estudo, para a prática do esporte e para o lazer daquele que já passou a ser um trabalhador.

Essa realidade fica exemplificada quando observamos, nos quadros 2 e 3, a distância existente entre a expectativa dos alunos, quando criança, e a história percorrida por eles. Um, que desejava ser jogador de futebol, começou como jardineiro e hoje é vaqueiro. Outro, com o mesmo ideal, começou como garçom e hoje é contramestre da Fiat. Um outro queria ser artista de rádio e TV, começou como cobrador de ônibus e hoje é eletricitista na Mannesmann. Um, apontador da Mafersa, começou como ajudante, mas sua vontade mesmo era ser médico. Há também aquele que sonhou mais alto: ser piloto de avião. Iniciou a vida como trabalhador rural e o máximo que conseguiu foi chegar a garçom. Entre as mulheres, a diferença ainda é maior, por serem pouco qualificadas. Quatro gostariam de ser médicas; três delas começaram como empregadas domésticas; hoje, uma continua nessa atividade, outra passou a copeira e a última é balconista.

É interessante notar que a própria expectativa das meninas era, em geral, mais limitada que a dos meninos. As profissões sonhadas pelas alunas, quando crianças, revelam já terem sido, à época, afetadas por uma educação que discrimina a mu-

lher, apontando-lhe, como adequadas, atividades como doméstica - ou "do lar" -, enfermeira, professora, ou, ainda, secretária, bancária, datilógrafa... Nenhuma sonhou ser engenheira ou aviadora, apesar de uma desejar ser aeromoça...

Em discussões tidas na escola pela passagem do dia 1º de Maio, os trabalhadores demonstraram conhecer os limites que lhes foram impostos. Argumentaram que dificilmente alguém que nasce "pobre" terá oportunidade de "vencer na vida". Demonstraram, também, não ter muita ilusão quanto ao futuro profissional.

A saída imediata que os homens vêem é de arrumar um emprego numa boa firma e tentar ir melhorando lá dentro, fazendo cursos de qualificação, internos ou externos.

Para as mulheres, que não recebem tanto apoio familiar como os homens que saem de cada para enfrentar a vida, a vontade é de sair das casas de família onde trabalham e conseguir uma colocação no comércio e, quem sabe, mais tarde chegar a ser uma policial feminina ou uma secretária.

O certo é que as condições a que uns e outras, homens e mulheres, estão submetidos, dificultam qualquer tentativa de superação. É necessário um desdobramento sobre-humano, por parte deles, quando querem fazer algo diferente de apenas trabalhar.

Nos quadros 4, 5, 6, 7 e 8, podemos notar algumas das dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores no seu dia-a-dia. Para esses quadros, que dizem respeito à situação de trabalho, foram computados somente os dados dos elementos que trabalham fora, ou seja, 32 homens e 23 mulheres.

QUADRO 4
MUNICÍPIOS ONDE TRABALHAM OS ALUNOS DO
CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

	Homens	Mulheres	Total
Ibirité	13	18	31
Belo Horizonte	14	05	19
Contagem	03	-	03
Betim	02	-	02
Total	32	23	55

QUADRO 5
HORAS DIÁRIAS DE TRABALHO DOS ALUNOS DO
CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

	Homens	Mulheres	Total
menos de 8 horas	04	03	07
8 horas	07	05	12
9 horas	08	03	11
mais de 9 horas	13	12	25
Total	32	23	55

QUADRO 6
TEMPO PARA O LANCHE NO LOCAL DE TRABALHO

	Homens	Mulheres	Total
não tem tempo	15	12	27
15 minutos	15	10	25
30 minutos	02	01	03
Total	32	23	55

QUADRO 7

TEMPO PARA O ALMOÇO NO LOCAL DE TRABALHO

	Homens	Mulheres	Total
não tem tempo	04	02	06
30 minutos	03	08	11
1 hora	25	09	34
1 hora e 30 minutos	-	02	02
2 horas	-	02	02
Total	32	23	55

QUADRO 8

 POSIÇÃO EM QUE PERMANECE POR MAIS TEMPO DURANTE O
 HORÁRIO DE TRABALHO

	Homens	Mulheres	Total
em pé	26	16	42
sentado	03	07	10
agachado	01	-	01
inclinado	02	-	02
Total	32	23	55

São muitos os que trabalham fora do município, tendo de enfrentar conduções cheias e demoradas até Contagem, Betim ou Belo Horizonte.

A maioria tem uma jornada de trabalho pesada. São mais de nove horas e, o que é pior, em pé. O tempo reservado para o almoço, na maioria dos casos, é de apenas uma hora. É o período

que o trabalhador tem para sair do setor, ir até o local de sua refeição, almoçar, descansar, fazer sua higiene pessoal e estar de volta ao setor. Tudo é muito rápido, a vida se transforma em agitação. O ônibus que se atrasa ou que não pára, o trânsito congestionado, o colega que fura a fila... é uma ansiedade que se converte em stress! Durante o trabalho, é a atenção voltada para o que está fazendo, nada de distração, nada de conversa, nada de "fazer hora", o que causa enorme tensão.

Fora o horário de almoço, é muito difícil ter outra folga. Em alguns lugares, alguns chegam a ter 15 minutos para um descanso, e é só; os demais trabalham sem interrupção.

Ganham mal. Apesar das condições de trabalho descritas, o resultado não é nada compensador. É um desgaste físico e mental, é uma vida que se vai, em troca de dois salários, em média, para os homens e menos de um salário mínimo para as mulheres. O adjetivo mínimo, aqui, é desprovido de qualquer valor, não tem qualquer peso jurídico.

QUADRO 9

SALÁRIO MENSAL DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

	Homens	Mulheres	Total
menos de 1 salário	-	12	12
salário mínimo	10	04	14
até 02 salários	12	06	18
até 03 salários	02	-	02
até 04 salários	-	-	-
até 05 salários	03	-	03
até 06 salários	04	-	04
salário variável	01	01	02
Total	32	23	55

Esses alunos são representativos da grande massa de trabalhadores que carrega o desenvolvimento e o progresso do País nas costas, recebendo apenas o suficiente para se manter em forma para o trabalho. E muitos nem isso têm conseguido. A prova disso é a liderança que o Brasil detém, em dados estatísticos de acidentes de trabalho. A má alimentação, as noites mal dormidas, as jornadas extensas e as condições de transporte expõem os trabalhadores a riscos constantes de acidentes de trabalho.

Essas condições é que os caracterizam como classe trabalhadora, espoliada de seus direitos, desapropriada de seu saber, marginalizada das decisões fundamentais da sociedade, e dos benefícios da riqueza e da produção do País.

Eles têm, como origem, a própria classe, pois são filhos de trabalhadores.

Família e moradia

Como vimos, no I capítulo, Ibirité cresceu e se transformou completamente de 1970 para cá. Logo, a corrente migratória que se dirigiu para lá trouxe uma população vinda de várias regiões de Minas, predominando o trabalhador rural, como nos mostra o quadro a seguir:

QUADRO 10

LOCAL DE NASCIMENTO DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

	Homens	Mulheres	Total
Ibirité	05	09	14
Outros lugares	28	21	49
Total	33	30	63

Ao analisar o quadro de nascimento dos alunos, constatamos que a maior parte tem sua origem no interior de Minas, e poucos em outros Estados. O curioso fica é na explicação dos registros de Ibirité. Como se disse no capítulo I, o atendimento à saúde é precário e, existindo na cidade apenas um hospital, no distrito de Sarzedo, muitos pais recorrem aos serviços de saúde de Brumadinho ou da Capital. Nas entrevistas com os alunos, eles nos contaram a naturalidade dupla que possuem, porque os pais, morando em Ibirité, buscam atendimento fora do município. Eles responderam que nasceram no hospital de Brumadinho ou na Santa Casa de Belo Horizonte, mas que são registrados em Ibirité.

A população que tem procurado o Supletivo é, em boa parte, originária do campo, tendo tido, a maioria, pais lavradores e vaqueiros. Outros são filhos de famílias empobrecidas nas próprias cidades, de profissões pertencentes ao setor de serviços, como pedreiros, balconistas, motoristas, lavadeiras, rondantes. Poucos são filhos de operários da própria região, e nenhum chega a ser filho de um profissional liberal, industrial ou empresário.

QUADRO 11

OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ¹

Setores	Ocupação	Total
Primário	- trabalhador rural	22
	Total	22

¹ A divisão dos setores primário, secundário e terciário foi feita com base no estudo de Paul Singer, intitulado Força de Trabalho e Emprego no Brasil. São Paulo, Cebrap, 1971.

Secundário	- trabalhador da construção civil	05
	- operário	01
	- mecânico	01
	- mineração	02
	- carpinteiro	01
	- marceneiro	01
	- soldador	<u>02</u>
	Total	13
Terciário	- funcionário público	05
	- polícia militar	03
	- vigia	01
	- motorista	03
	- enfermeira	01
	- trabalhador do comércio	05
	- serviços gerais (servente)	02
	- lavadeira	<u>01</u>
Total	21	
	- trabalhador "encostado" pelo INPS	02
	- não responderam	<u>05</u>
	Total	07
Total Geral		63

Essa população que já peregrinou por várias regiões saiu um dia de seu lugar de origem, à procura de trabalho. Eles dizem que, com a terra nas mãos de poucos, não lhes restava trabalho e o pouco que ganhavam era insuficiente para manter as famílias. Chegaram em Ibitê na esperança de conseguir emprego na área rural; fosse numa horta ou como caseiros de sítios.

Outro motivo que levou pessoas a buscarem Ibitê foi o empobrecimento de muitas famílias na periferia de Belo Horizonte, que viam a possibilidade de, mesmo morando mais longe, sair do aluguel insuportável e construir seu próprio barraco. Os alu

nos contam que tudo era muito difícil. Alguns chegavam a se instalar no lote, numa cobertura de plástico e, aos poucos, iam levantando as paredes do barraco, nas horas de folga, com ajuda de parentes e vizinhos.

MOBILIDADE ESPACIAL DOS PAIS DOS ALUNOS

QUADRO 12

Sempre moraram no mesmo lugar	
Sim	13
Não	50
Total	63

QUADRO 13

Quantas vezes mudaram	
	Freqüência
02	18
03	18
04	09
05	03
07	02



QUADRO 14

Por que mudaram?	
	Freqüência
Por melhores condições de trabalho / para conseguir serviço	16
Por melhores condições de moradia - casa própria - aluguel caro	15
Escola e saúde	06

A falta de escolas e de atendimento de saúde fez com que muitos se mudassem, procurando residir em locais onde o acesso a essas necessidades não fosse tão difícil.

Os números do quadro 15 revelam que 51 dos 63 alunos que responderam ao questionário possuem casa própria. É um índice alto, e que nos leva a concluir que, em Ibititê, ao contrário do que se observa comumente, o fato de a pessoa ter casa própria significa situação de pobreza. A família está ali porque não conseguiu morar numa casa, ainda que alugada, mas em melhores condições e com um certo conforto. Muitas dessas casas são simples barracos, ainda em construção, sem conforto e mal localizados, ou seja, em terrenos acidentados e sem infra-estrutura urbana.

QUADRO 15

MORADIA DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

Tipo de moradia	
- casa própria	51
- alugada	10
- cedida	01
- outros	01
Total	63

Nos quadros 16 e 17, é possível perceber que não seria barato pagar um aluguel de uma casa de seis, sete ou oito cômodos, para abrigar famílias numerosas de 5 a 8 pessoas. Ainda assim, em visitas feitas às casas de alguns alunos, o que observamos é que a quantidade de cômodos está mais ligada à necessidade de subdivisões dos já existentes para atender à separação dos rapazes com as mocinhas, do que a um capricho familiar de ter uma enorme casa.

QUADRO 16

Nº DE CÔMODOS DAS CASAS DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

Nº de cômodos	Freqüência
3 cômodos	04
4 cômodos	07
5 cômodos	06
6 cômodos	14
7 cômodos	09
8 cômodos	09
10 cômodos	03
11 cômodos	02

QUADRO 17

NÚMERO DE PESSOAS QUE MORAM NA CASA

Nº de pessoas	Frequência
até 03 pessoas	09
de 04 a 06 pessoas	28
de 07 a 09 pessoas	19
mais de 10 pessoas	07

Todos os elementos da família, tão logo chega a época de darem uma ajuda, procuram sua colocação. Mesmo tendo a família um número grande de pessoas trabalhando, a renda não chega a ser alta. Por receberem baixos salários, como vimos, e não haver diferenças de qualificação para o trabalho, entre eles, a média por pessoa oscila de um a dois salários mínimos. Se relacionarmos os quadros 18 e 19, chegaremos aos resultados citados anteriormente.

QUADRO 18

NÚMERO DE PESSOAS DAS CASAS DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ QUE TRABALHAM

Quantos trabalham	Frequência
01	09
02	11
03	19
04	13
05	05
06	03
08	01

QUADRO 19

RENDA TOTAL FAMILIAR

Renda	Freqüência
até 02 salários	03
até 03 salários	05
até 04 salários	08
até 05 salários	05
até 06 salários	09
até 07 salários	07
até 08 salários	02
mais de 09 salários	04

Atividades de lazer e participação social

O dia de folga do serviço, entre os alunos, varia de acordo com a profissão que têm e o local em que trabalham.

Aqueles que estão no comércio, as empregadas domésticas e os trabalhadores rurais têm, geralmente, o domingo como seu dia de folga (ver quadro 20). Os que trabalham em escritórios e em setores administrativos das empresas costumam folgar no sábado e no domingo. Já os que estão ligados aos serviços essenciais à população, como saúde, transporte, segurança, e os operários das grandes indústrias, que não interrompem a produção nos fins de semana, têm a sua folga variada, sendo a cada semana num dia diferente. Há, ainda, os que trabalham em empreiteiras e que só costumam folgar quando terminam a obra.

Portanto, o domingo não é aquele dia sagrado, universal de descanso e lazer para todos os trabalhadores. Enquanto, nes-

te dia, as camadas média e alta da sociedade estão desfrutando dos passeios, frequentando clubes, ou mesmo repousando prazerosamente em casa, muitos trabalhadores estão num dia normal de suas jornadas, colocando em funcionamento todos os serviços essenciais que deles dependem e outros, como as minas, usinas, as empresas siderúrgicas. Isso tudo para ouvirem depois, ironicamente, dos meios de comunicação de massa: "VOCÊ TRABALHOU E O BRASIL MUDOU".

QUADRO 20

DIA DE FOLGA NA SEMANA

	Homens	Mulheres	Total
domingo	14	10	24
sábado e domingo	15	08	23
cada semana um dia	02	02	04
outros	01	03	04
Total	32	23	55

Por terem uma jornada de trabalho pesada, o dia de folga para muitos trabalhadores se reduz a um descanso prolongado, a fim de recompor as forças de que necessitarão na nova jornada que os espera. Para outros, nesse dia se impõe um sobretrabalho, na construção da sua própria casa, ou em algum mutirão do bairro.

Aproveitam a folga no emprego para colocar em dia as carências que o salário não consegue cobrir e, "enquanto descansam... carregam pedras..."

QUADRO 21

O QUE FAZEM NO DIA DE FOLGA

Atividades	Frequência	
	Homens	Mulheres
fica em casa descansando	13	07
fica em casa trabalhando	05	12
pega um bico	04	02
passaia	16	10

No caso de alguns, a renda chega a ser tão baixa que utilizam o dia de folga para complementarem o salário com algum biscate.

Com tudo isso, ainda restam aqueles que passeiam, aproveitando, como podem, seu repouso remunerado.

QUADRO 22

O QUE FAZEM NAS FÉRIAS

Atividades	Frequência	
	Homens	Mulheres
ficar em casa	03	07
trabalhar fora	02	02
vender as férias	05	01
passar por perto	10	06
viajar	11	04
outros	08	03

No período de férias, há o risco da monotonia. Sem dinheiro e sem muitas opções para aproveitar o tempo disponível, alguns continuam a vender seus dias para as empresas. Por terem nascido no interior, muitos aproveitam para fazer uma visita aos parentes que por lá ficaram. Ainda assim, são muitos os que passam os dias em casa, construindo um novo cômodo, fazendo um muro, consertando o telhado, sem ter muitas novidades para contar acerca das férias.

No trabalho do Supletivo, durante esses quatro anos, sempre que se discutiu sobre o que os alunos lêem, assistem e frequentam, a conclusão foi a de que eles se encontram à margem dos bens sociais e culturais. Os professores de História chegam a apontar o pouco conhecimento que eles apresentam dos fatos ocorridos recentemente na própria História do Brasil. Os professores de Português vêem, no fato de eles terem pouca oportunidade de participação nos diversos segmentos da sociedade, parte da explicação para as dificuldades apresentadas nas leituras e discussões. Por outro lado, eles se mostram abertos e interessados sempre que convidados a preparar qualquer atividade na escola. Apresentam-se com disponibilidade, logo se organizam e se empenham naquilo que assumem.

QUADRO 23
 ATIVIDADES DE COSTUME

Atividades	Frequência	
	Homens	Mulheres
assistir notícias da TV	15	09
ler jornais	06	04
ouvir notícias no rádio	07	10
ler livros	12	11
ler fotonovelas	01	09
ir ao cinema	08	06
ir ao teatro	-	01
ir ao futebol	11	04
participar de festas	10	17
outros	06	03

Grande parte dos alunos ficam informados do que acontece através dos noticiários do rádio e da TV. São poucos os que lêem jornais e, mesmo assim, para ver as seções de esportes, policial e o horóscopo. Dizem que "dá preguiça" ler sobre política, que é difícil de entender. Chega a ser razoável o número dos que responderam que lêem livros. Indagados sobre o tipo de livros, a resposta vem rápida: "livro fácil, que a gente lê e gosta, livrinho de bolso". Existe uma farta literatura desses livrinhos que não chega a ser explorada pelas escolas.

Ao entrevistar um jornaleiro de banca de revistas sobre a saída desses livros, ele nos disse que o comércio desses livrinhos, novos ou usados, é o responsável pelo movimento em sua banca. Que a renda de revistas e jornais era pequena, se comparada com a dos livrinhos. Esses livros de bolso, usados, não são caros, trazem histórias de aventuras, que é o que muitos procu-

ram, são fáceis de carregar e podem ser lidos com facilidade nas filas ou dentro do ônibus. Desse jeito, esse tipo de leitura atinge realmente o povo.

Quanto aos passeios, gostam de ir ao cinema, apesar de Ibiritê não possuir nenhum, nunca vão ao teatro e o que não podem mesmo é uma festinha, costume, aliás, muito próprio do interior. Pelo fato de as pessoas se conhecerem, é normal que, nas festas, elas se encontrem, e, não sendo grande a cidade, as oportunidades de se encontrarem são muitas.

QUADRO 24
PARTICIPAÇÃO

Entidades	Frequência	
	Homens	Mulheres
algum clube espor- tivo	11	05
associação de bairro	02	-
alguma igreja	19	24
sindicato	02	-
outros	04	04

Como o município é carente de espaços para o convívio e o encontro, é a igreja, seja ela católica ou protestante, o lugar que as pessoas mais frequentam. A religião faz parte de suas raízes, trazidas pela família do interior, além de ser um espaço de acesso livre e agradável a todas as pessoas. Além do mais, as igrejas costumam promover quermesses, festejos, cobrin-
do, mais do que o aspecto religioso, também o cultural.

Poucos são os alunos que responderam frequentar associa-

ções de bairros e sindicatos. Sabemos da participação de muitos deles em determinadas lutas nos dois tipos de entidades, mas eles não avaliaram essa participação como freqüentes.

QUADRO 25

PARTICIPAÇÃO EM LUTA COLETIVA PARA CONQUISTAS NO
TRABALHO, NO BAIRRO E NA CIDADE

Participação			
	Homens	Mulheres	Total
Sim	13	11	24
Não	18	18	36
Não responderam	02	01	03
Total	33	30	63

QUADRO 26

TIPOS DE LUTAS

Lutas	Freqüência	
	Homens	Mulheres
por melhores condições de trabalho e melhores salários	07	03
por melhores condições de vida no bairro	05	02
pela permanência do Curso Supletivo	04	04
campanhas benéficas	01	02

Nesta pergunta, que se refere à participação deles em alguma luta coletiva no trabalho ou no bairro, podemos notar, ainda, a pouca incidência da frequência por parte deles. Nas reuniões das associações, é comum os representantes reclamarem da pouca participação dos moradores de seus bairros.

Ainda assim, são de se destacar as três lutas apontadas por eles, no quadro 26. A primeira, travada no próprio emprego, por melhores salários e melhores condições de trabalho. A segunda, conduzida nos bairros. A situação em que vivem faz com que tudo que eles necessitem constitua motivo de reivindicação. Hoje, os serviços existentes nos bairros não foram dádivas, mas fruto de conquistas do povo, através das associações comunitárias. Quanto à terceira, que diz respeito à manutenção do Supletivo, esperava-se que os alunos a indicassem como uma experiência concreta de luta. Foram várias reuniões na Federação, outras na Prefeitura e algumas com políticos locais, em que os alunos estiveram presentes, como um todo ou representados por uma comissão. O que nos parece é que toda a mobilização feita não se tenha constituído como uma luta para muitos deles. Uma explicação possível para isso, foi o fato de os professores atuarem, inicialmente, junto à Prefeitura de maneira paternalista, assumindo, para si, a luta pelo Supletivo. Mesmo com uma comissão formada de alunos e professores, eram estes que tomavam as iniciativas de mobilização e condução das reuniões.



A exclusão e a volta à Escola

No momento de decidir se o Curso Supletivo seria para 1º ou 2º grau, fez-se uma pesquisa junto às associações que apresentavam listas de interessados, e concluiu-se que a carência maior no município se localizava no 1º grau.

Os adultos que nos procuravam haviam freqüentado as primeiras séries do 1º grau, sendo que muitos conseguiram, com muita dificuldade, chegar até o quarto ano primário. Ao se mudarem para Ibititê, tentavam matricular-se, mas, por já possuírem mais de quatorze anos, a escola não os aceitava.

No início, a faixa etária era mais alta. A média estava entre 20 e 30 anos de idade, havendo algumas senhoras de 40 a 50 anos, que haviam parado de estudar havia mais de 30 anos.

Com a falta de escola noturna em Ibititê, começaram a surgir inúmeras matrículas de alunos com 16, 17 e 18 anos, que procuravam o Supletivo como única saída. A entrada desses alunos afastou os mais velhos, que sentiram a mudança do ambiente. De séria, com características próprias para adulto, a escola passou a ser mais agitada, com um ritmo acelerado, devido às facilidades que os mais novos apresentavam e aos problemas de indisciplina.

Atualmente, a média dos alunos baixou para 20 anos.

KUENZER (1986), verifica um certo desânimo em voltar a estudar perto dos 30 anos, da parte dos operários que entrevistou, em seu trabalho "Pedagogia da Fábrica", e cita Marx para complementar:

"É interessante também observar a questão da idade: os que têm por volta de 30 anos já se consideram muito velhos para continuar estudando, o que em certa medida se compreende pelo ingresso antecipado no processo produtivo, que, como mostra Marx, suga e exaure o trabalhador, apropriando-se de todas as suas forças."²

Com o reaquecimento da economia, o mercado ficou mais exigente, estimulando as pessoas a voltarem a estudar. Além do mais, muitos adolescentes vêm, no Supletivo, um caminho mais rápido para completarem o 1º e o 2º graus.

QUADRO 27

FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

Idade	Homens	Mulheres	Total
de 16 aos 18 anos	11	16	27
de 19 aos 21 anos	11	06	17
de 22 aos 30 anos	06	07	13
maiores de 30 anos	05	01	06
Total	33	30	63

Esse mesmo fator alterou a composição entre solteiros e casados, na escola.

QUADRO 28

ESTADO CIVIL DOS ALUNOS DO CURSO SUPLETIVO DE IBIRITÉ

	Homens	Mulheres	Total
solteiro	26	28	54
casado	07	02	09
Total	33	30	63

² KUENZER, 1986, p. 151.

No início, como a procura do curso era mais evidenciada por pessoas mais adultas, a existência de elementos casados era maior.

Analisando o pequeno número das mulheres casadas, lembramos que, no início, esse número era expressivo, chamando, inclusive, a atenção para o fato de elas haverem criado um grupo das casadas. Todas as noites, no horário do intervalo, elas se encontravam no pátio para discutirem problemas que diziam respeito a suas vidas. Indagadas, certa vez, sobre o que falavam, responderam que era assunto particular - seus maridos. E completavam, dizendo que, dentro de tantas proibições impostas por eles, pelo menos ir à escola era uma justificativa aceitável.

A escola representou, para aquele grupo, um espaço de encontro à noite, fora de casa, afastado dos maridos, onde elas conviviam com outras pessoas, trocando suas experiências sofridas. Quando chega alguma mulher casada para fazer inscrição e fica sabendo da existência de outras, isso passa a significar não só um estímulo, mas uma justificativa para aprovação junto ao marido.

A pobreza sempre foi uma marca na história desses adultos e o trabalho, o determinante de suas vidas. Na grande maioria dos casos, a causa de estar fora da escola foi a necessidade de trabalhar desde cedo, devido às precárias condições financeiras da família.

BRANDÃO (1985) chega a analisar esse problema quando afirma que

"Mais do que pela escola, a luta dos jovens dos bairros operários é por um 'emprego', um 'trabalho' que os arranque de uma situação de 'biscate' e os torne plenamente

empregados: 'fichados'. Este é o momento em que, cedo em muitos casos, o rapaz ou a moça se reconhecem como trabalhadores que ainda estudam, mais do que como estudantes que já trabalham. A partir de então é o trabalho que determinará o destino da vida e não a escola. Alguns a deixarão para sempre; outros oscilarão entre anos de estudos e anos de vacância; outros, e a tendência é crescente, como nas grandes cidades, voltarão aos estudos de um 'supletivo' tão logo vejam relativamente consolidada a sua situação de emprego. A esperança de 'alguma coisa melhor', que o estudo continuado poderá trazer e garantir, redefinirá então o 'valor do ensino'.³

Este é o grande problema: o trabalho precoce lhes tira o direito ao estudo e, mais tarde, não o restitui a eles por já terem passado da idade. RODRIGUES (1987), em seu trabalho "Ou bem trabalha ou bem estuda", analisa as impossibilidades de tentar as duas coisas simultaneamente e mostra que, como o trabalho é fundamental para a sobrevivência, o aluno é levado a cair fora da escola.

³ BRANDÃO, 1985, p. 121-2.

QUADRO 29
ABANDONO DA ESCOLA

Motivos	Frequência	
	Homens	Mulheres
- ter de trabalhar pela falta de condições financeiras	23	19
- problemas de saúde na família, ter de fi car em casa ajudando	03	02
- falta de escola	-	02
- resistência à escola/falta de estímulo para estudar	03	04
- trabalhava e ainda fazia curso técnico	02	-
- sempre mudávamos	-	01
- o pai tirou da escola - namoro	-	01

Pelo quadro 29, podemos ver que a solução para esse problema não virá apenas pela multiplicação das escolas. Para nossos alunos, o abandono da escola não foi por falta de vagas, e, sim, pela falta de tempo necessário que lhes foi tirado para trabalhar.

A solução terá de passar pela reestruturação da sociedade, pela redistribuição de renda, que não é um problema apenas educacional, mas sobretudo político.

Depois de muitos anos, cinco, dez para alguns, vinte ou trinta para outros, o que fez esses trabalhadores voltarem a querer estudar?

QUADRO 30
VOLTA À ESCOLA

Motivos	Frequência	
	Homens	Mulheres
- para recuperar o tempo perdido e ser al <u>gu</u> ém na vida	11	09
- para melhorar profi <u>ssi</u> onalmente - quali <u>fi</u> car no trabalho	03	02
- para aprender mais - adquirir mais co <u>nh</u> ecimentos	01	04
- pela oportunidade oferecida pelo su <u>pl</u> etivo	09	05
- para tirar o 1º grau	02	03
- para conseguir uma profi <u>ssi</u> ão - emp <u>re</u> go melhor	05	06
- ter condições de competir	01	-

Pelo acompanhamento junto a mais de quinhentos alunos que passaram pelo Supletivo, a luta na qual todos estão envolvidos é pelas melhorias de suas condições gerais de sobrevivência. Nesse sentido, o que puderem fazer para sair da condição subumana em que se encontram eles farão.

Estão, constantemente, procurando uma oportunidade para mudar para um emprego melhor, uma maneira de mudar para um lugar melhor, uma forma de melhorar no próprio emprego, um jeito de se qualificar mais profissionalmente, ou mesmo uma transformação nas condições do bairro. Por tudo isso, é sempre hora de lutar.

E nesse contexto, a escola aparece como um dos componentes que pode ajudar a vida a melhorar. Quando eles respondem que voltam para recuperar o tempo perdido, é porque entendem que, se ao invés de trabalharem quando criança estivessem estudando, estariam melhor preparados, o que poderia significar uma melhor colocação profissional.

Quando falam do desejo de serem "alguém" na vida, repudiam a situação em que se encontram. Quem é que se sente "alguém" ganhando mal, vivendo mal e estando sempre em aperto financeiro? Quando afirmam que voltaram a estudar pela oportunidade oferecida pelo Supletivo, é preciso analisar o que significa, precisamente, tal oportunidade. No próximo capítulo, estaremos analisando essa questão.

A escola está presente, dialeticamente, nesse caminho. Assim, como ela é necessária para a melhoria das condições de vida, a sua conquista só se dará através de lutas que exijam a sua existência.

Síntese da caracterização dos alunos do Supletivo de Ibitê

Os alunos do Curso Supletivo de Ibitê são trabalhadores com predominância nos setores secundários e terciários da economia.

Muitos trabalham em outros municípios, como Belo Horizonte, Contagem e Betim, com uma jornada de trabalho de mais de nove horas por dia, sendo pouco o tempo reservado para o almoço (uma hora) e o lanche (quando muito, 15 minutos), ficando em pé na maior parte do dia. Essa posição, aliada ao tipo de servi

ço, à distância do local de trabalho e às poucas horas dormidas resultam no cansaço de que todos se queixam.

Os homens ganham, em média, dois salários mínimos, enquanto grande parte das mulheres não recebe, sequer, um salário.

Nasceram fora de Ibititê, e lá chegaram depois de perambular, por vários lugares, à procura de trabalho e melhores condições de vida. Muitos vieram do campo e os que não são filhos de trabalhadores rurais provêm de famílias de trabalhadores pertencentes ao setor de serviços. Moram em casas que vão sendo construídas no próprio lote, e abrigam famílias numerosas, nas quais todos que podem trabalham para ampliar a renda familiar.

Nem sempre folgam aos domingos. Dependendo do emprego, a folga é variada e sempre útil para fazer um biscate ou, mesmo, fazer algum reparo em casa.

Sem dinheiro e sem muita opção, as férias muitas vezes são vendidas ao empregador.

Vivem à margem dos bens sociais e culturais. Frequentam festas nos bairros e participam das atividades sociais, culturais e religiosas realizadas pelas igrejas locais.

São poucos os que participam de associações comunitárias e sindicatos. Entretanto, quando indagados sobre a participação em alguma luta coletiva, indicaram as lutas no emprego por melhores salários e condições de trabalho e, nos bairros, por melhores condições de vida.

Com idade média de 20 anos, solteiros em sua maioria e com uma pequena predominância do sexo masculino, os trabalhadores que procuram o Supletivo de Ibititê deixaram de estudar, ainda na infância, para trabalhar e ajudar na renda familiar.

Voltam a estudar, no intuito de "recuperar o tempo perdido" e de conseguir superar as condições em que vivem, desejando ser "alguém" na vida.

CAPÍTULO IV

A EXPERIÊNCIA DE IBIRITÉ E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

"Intelectuais e trabalhadores precisam reinventar, no fazer, a educação."

Acácia Kuenzer

"Temos que lutar pela redução da jornada de trabalho. Assim, nós trabalhadores teremos mais tempo, inclusive, para poder estudar."

Um membro da Federação das Associações Comunitárias de Ibirité

A experiência de Ibititê e a Educação de Adultos

Foi no contraste entre as condições de vida dos trabalhadores, moradores de Ibititê, e a resistência empreendida pelos mesmos - por meio da luta pela conquista da escola nos últimos quatro anos - que a proposta do curso supletivo se veio construindo.

O que hoje existe elaborado, como proposta de escolarização de adultos, da 5^a à 8^a série, e que não se encontra acabado, foi montado a partir da necessidade dos trabalhadores daquele município de terem acesso a um saber escolar que os ajudasse a entender a sociedade em que vivemos localizando-se nela e buscando alternativas que os levassem a sair da situação na qual se encontravam.

Logo, o curso construído traz uma marca de inconformismo com respeito aos trabalhos existentes com adultos que mantêm uma relação artificial entre educação e realidade social, como são os casos dos supletivos particulares e do ensino modular existente nos cursos do Estado de Minas.

A proposta de Curso Supletivo em Ibititê é uma resposta ao que estava sendo reivindicado pelas associações comunitárias. Os moradores daquele município desejavam estudar, apreender o que não lhes ensinaram. Queriam ter um tempo para pensar e discutir, com outros colegas, o que se passava em suas vidas e no resto do mundo. Precisavam, ainda, de um certificado de 1º grau, como escolaridade mínima exigida para se obter um emprego e, em muitos casos, para permanecer nele. HILDEBRAND (1986) aponta a tendência de se exigir o 1º grau como escolaridade mínima para o trabalho

"No mercado de trabalho, a conclusão do 1º grau tende a representar o mínimo de escolaridade exigida como condição básica para o desempenho profissional, no setor urbano, em funções próprias das áreas secundária e terciária."¹

Por esses motivos, moradores de Ibitê, reivindicavam um Curso Supletivo funcionando mais próximo de suas casas, com professores que tivessem sensibilidade e compromisso político bastantes para compreender essa realidade.

No capítulo sobre a história da luta pelo Supletivo, foi descrito o trajeto percorrido até que se chegasse a uma proposta inicial, procurando atender às associações. Procurarei descrever, aqui, as alterações ocorridas na proposta inicial do Curso e o seu significado, no contexto da educação de adultos.

Escolarização de jovens e adultos

A reivindicação das associações comunitárias foi a criação de um Curso Supletivo de 1º grau, destinado a atender aos jovens e adultos de Ibitê que desejavam estudar. A inexistência de escola regular noturna, no município, levou um grande número de jovens, na faixa etária dos 14 aos 17 anos, a frequentar o Supletivo, principalmente nos bairros.

Logo no primeiro semestre de funcionamento do Curso, houve alguns atritos envolvendo esses adolescentes e os alunos adul

¹ HILDEBRAND, 1986. p. 19.

tos do Curso. Esses atritos relacionavam-se basicamente ao comportamento mais agitado, próprio dos adolescentes e ao ritmo acelerado que eles queriam imprimir ao Curso, quando o que se ensinava era recordado por eles com mais facilidade. HADDAD(1986) analisa esse problema, ressaltando que não se trata de qualquer adolescente, mas de um tipo específico:

"É comum acontecer de haver índices maiores de evasão nas classes onde a presença de adolescentes é maior. Não de qualquer adolescente, mas de um tipo específico, normalmente não engajado no mercado de trabalho, e que, por questões outras que não de suas condições financeiras, abandonou a escola e depois procurava recuperar o tempo perdido. A sua própria condição financeira diferenciada já é um fator que interfere na questão disciplinar, pois estando em fase de afirmação da sua individualidade, usa de sua condição para se destacar dos demais. Muitas vezes, são alunos que têm empregadas domésticas em suas casas e que mantinham a mesma postura de patrão na sala de aula junto com seus colegas. Outras vezes, a agitação e a infantilidade desses alunos, que ainda não tinham sentido a precoce responsabilidade de ter que ganhar a vida como seus companheiros, davam um clima de extrema tensão e insatisfação entre as pessoas mais velhas. Esse tipo de pessoa, que já tem certa dificuldade em acompanhar as aulas, depois de um dia intenso de trabalho, muitas vezes à menor interferência acaba ou se evadindo ou explodindo de uma forma fora do normal."²

Em algumas turmas, conseguiu-se um entendimento no sentido de que cada parte procuraria compreender as dificuldades da outra, ajudando, inclusive, a superá-las. Esse mesmo entendimento não foi possível em outras, como no Bairro Jardim das Rosas, que registrou a desistência de grande parte dos adultos recém-chegados.

² HADDAD, 1986. p. 178.

Como a idade limite para ter direito ao certificado de 1º grau da SEE era de 18 anos, e a duração do Curso Supletivo de Ibitaré de 2 anos, ficou estabelecida a idade mínima de 16 anos para quem desejasse frequentar o Curso. Não foi fácil levar essa determinação à frente, pois era grande o número de adolescentes com idade inferior à estabelecida que nos procurava com argumentos os mais diversos para cursar o Supletivo.

É preciso saber o que se encontra por trás dessas decisões de limite de idade, pois, afinal, todos os maiores de 14 anos se enquadram fora do direito à educação, por parte do Estado. E quem terá, após essa idade, necessidade de fazer ou de completar o ciclo básico? Logicamente, os filhos dos trabalhadores que, na idade escolar, já estavam inseridos no mundo do trabalho. É como se o limite imposto dos 14 anos viesse para puni-los - como não foi possível estudar na época certa, encerraram-se as oportunidades: "Começaram a trabalhar antes da hora, então continuem..." Essa questão precisa ser mais aprofundada, sob pena de ficarmos girando em volta do mesmo ponto, como num círculo vicioso, por muitas décadas: "*... a sempre renovada fixação de idade-limite, um problema insolúvel que nasceu como os exames preparatórios do Brasil-Império.*"³

A Constituição de 1946 estabeleceu a idade mínima de 18 anos para os exames do antigo ginásio, que hoje corresponde às quatro últimas séries do 1º grau. Na Lei nº 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa idade foi reduzida para 16 anos. Já a Lei nº 5692/71 elevou novamente a idade-limite de

³ FÁVERO, 1983. p. 19.

16 para 18 anos.

Por ocasião da IV CBE em Goiânia, mencionada no capítulo I, os educadores que aprovaram a moção sobre a educação de adultos, não fizeram nenhuma referência à faixa etária da população a ser atendida pelo Estado, exatamente por entenderem que o direito ao ensino fundamental deva ser garantido a todos os "jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos."⁴

Desde o início do Supletivo, a Prefeitura tomou conhecimento do fato. A necessidade de cursos regulares noturnos era, também, uma antiga bandeira de luta das associações, com maior probabilidade de atendimento por parte do Estado, devido aos espaços ociosos das escolas daquela rede e, no entanto, o município continua sem implantar esses cursos.

O saber do aluno e o saber universal

O aluno, no nosso caso, é o adulto que tem sua vida centralizada no trabalho. É aquele trabalhador rural que acordou cedo e passou o dia todo pelejando com a roça. É aquele pedreiro que tomou o ônibus de madrugada, indo até o outro lado da cidade, levantar prédios, equilibrando-se nos andaimes da construção civil. É aquela auxiliar de enfermagem que teve uma jornada de 12 horas de trabalho, cuidando da enfermagem lotada de um grande hospital. É aquela balconista de padaria, que atendeu, em pé, fregueses sem parar, tendo de mentir que precisa ir ao banheiro para descansar um pouco. É aquela empregada doméstica

⁴ CONFERÊNCIA, 1986. p. 5

que arrumou a casa, lavou e passou roupa, cozinhou e ainda cu
idou das crianças. É aquele desempregado que procurou uma vaga
o dia todo, indo de fábrica em fábrica. É o funcionário públi-
co, o metalúrgico, o mecânico, o biscateiro, a dona de casa, e
muitos outros trabalhadores, que carregam pela vida uma vasta
experiência aprendida no dia-a-dia.

Essa experiência representa um saber incorporado, que é
trocado entre eles, e passado de pai para filho. Esse saber, que
é rico em lições e resistência, não se encontra elaborado no in-
terior da classe trabalhadora. Desconsiderá-lo é distanciar-se
da realidade de classe, alterando a direção do enfoque pedagógi-
co e político de uma escola para trabalhadores. Em sua tese de
mestrado, HADDAD (1982) adverte:

*"A negação do papel e do saber do pro-
fessor no processo educativo é sem dúvida
nenhuma um erro, da mesma maneira que o é a
negação do papel e do saber do aluno."5*

Quando esses alunos, trabalhadores-estudantes, vão para
a escola, eles desejam aprender o que não lhes foi ensinado, in-
do além daquilo que já sabem. Isso significa ter acesso ao que
lhes foi negado, descobrir aquilo que realmente é. CARVALHO
(1985), em seu trabalho sobre ensino noturno mostra as dificul-
dades de chegar ao conhecimento da realidade numa sociedade di-
vidida em classes:

⁵ HADDAD, 1982. p. 38.

*"Uma sociedade dividida em classes antagônicas, na qual há exploração sistemática do povo, não pode confessar seus objetivos reais, reconhecer ou permitir o descobrimento do que realmente é. Está condenada a camuflar o que faz e o que é, sob fórmulas tão vãs que não podem adquirir realidade nem aos olhos dos professores nem dos alunos."*⁶

Ainda sobre a negação do saber ao trabalhador, ARROYO

(1986) afirma:

*"A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente, que prefere súditos ignorantes e submissos. O povo percebe sua condição de ignorância, os motivos por que é mantido ignorante, e tenta sair de sua condição."*⁷

A escola para os trabalhadores tem a função de auxiliar na sistematização do saber existente na própria classe, utilizando-se do saber universal, que é o conhecimento acumulado pela Humanidade no correr dos tempos, e expropriado do próprio trabalhador.

No caso de Ibititê, as condições de exploração a que está submetida a população, sem o atendimento a muitos de seus direitos básicos - como ficou demonstrado no primeiro capítulo sobre aquele município - aliadas às dificuldades de se criar um curso com autonomia, impossibilitaram, em parte, a execução dessa função. No entanto, alguns passos foram dados no sentido de

⁶ CARVALHO, 1985. p. 63.

⁷ ARROYO, 1986. p. 12.

romper com uma prática autoritária, reprodutora do saber da classe dominante, acrítica e sem direito à participação, adotada pelo Estado. Optou-se por traçar outro caminho em direção à realidade e às necessidades dos dominados, dos trabalhadores.

O enfoque escolhido foi partir da realidade da vida dos moradores de Ibitité, e, paralelamente, ir explicitando como se deu a formação desse quadro político-econômico-social, utilizando o saber socialmente acumulado. Esse enfoque, por si só, requer uma outra relação pedagógica, que difere da educação denominada bancária por Paulo Freire. Requer, também, uma reelaboração do material didático, no qual o real seja a sua essência, como lembra ARROYO (1986), quando chama a atenção para a diferença entre as cartilhas que se usam para a submissão da classe e para a libertação:

*"Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe."*⁸

A socialização do saber se dá, na experiência de Ibitité, no trabalho realizado pelas áreas do conhecimento - Matemática, Português, Ciências, História e Geografia, quando, a partir da produção existente, cada disciplina reelabora seu material didático para a realidade do adulto trabalhador.

O material é montado de forma a possibilitar ao trabalhador um enfoque que vai da visão dos detalhes à visão do conjun-

⁸ ARROYO, 1986. p. 20.

to, indo do mais concreto ao mais abstrato. Do fazer ao pensar, de acordo com o ritmo e as dificuldades de quem volta à escola depois de muitos anos.

O direito a uma experiência escolar

O trabalhador que não apresenta, na idade adulta, a escolaridade mínima de 1º grau não pode ser apontado como vadio ou preguiçoso. O que o tirou da escola foi o próprio trabalho. Os péssimos salários recebidos nos últimos anos têm levado os filhos das famílias da classe trabalhadora a saírem de casa, ainda crianças, em busca de trabalho, para ajudar na renda familiar. Uma vez introduzidas no mercado de trabalho, com longas jornadas, longe de casa e ganhando pouco, essas crianças crescem sem usufruir de seu direito à educação.

HADDAD (1986) analisa assim essa situação:

*"Os fatores que levaram ao abandono da escola estão ligados tanto às baixas condições de vida dessas populações que, por motivos de renda, trabalho, saúde, ou migração, são obrigadas a uma inconstância permanente na escola, quanto aos fatores ligados ao precário serviço educacional que é oferecido a essas populações."*⁹

Quando adultos, tendo ajudado muitos patrões a se enriquecerem, a falta de estudo, aliada à marginalização do processo produtivo próprio dos países subdesenvolvidos, pesam na con

⁹ HADDAD, 1986. p. 165.

dição de trabalhadores desqualificados, condenados a venderem barato o único bem que possuem - sua força de trabalho.

Nesse sentido, voltar à escola ou querer um certificado está longé de significar a busca de ascensão por parte dos trabalhadores, mesmo porque eles têm consciência da impossibilidade dessa ascensão. Percebem que já estão fora do páreo desde a arrancada. Conforme o que está registrado no capítulo III, os trabalhadores não desconhecem os limites que o capitalismo lhes impõe. Sentem concretamente na pele a desigualdade social e a lenda "do filho da lavadeira que virou médico" é usada para manter a chama de esperança acesa.

Voltar à escola significa "recuperar o tempo perdido"; "me atualizar porque esqueci o que aprendi no primário e hoje sou semi-analfabeto"; "entender este mundão complicado onde a gente tá sempre sendo passado pra trás". É muito mais ter direito a do que ascender para. E, quando expressam o desejo de obterem o certificado, é pelo significado que ele representa de oportunidade de uma pequena melhora do próprio emprego ou, então, da luta pela manutenção no mesmo. É novamente HADDAD (1986) quem esclarece:

"Mas dizer que o aluno sempre busca a escola por isso é, no meu entender, limitar as possibilidades da escola. A nossa observação tem mostrado que o nosso aluno, de fato, vê na escola uma forma de obter melhoria salarial, mas não de maneira iludida, como muitos podem pensar. São poucos os que acham que podem ser doutores. O que querem é uma melhoria salarial, e, isto, de fato, é possível via escola. 30 ou 40 cruzados em um salário de 100 têm uma importância significativa e a escola pode contribuir nessa mudança. Aos nossos olhos, porém, isto pode parecer pouco.

No entanto, a escola pode ser muito mais.

Ela é, na verdade, um grande espaço social de convivência daqueles que são sistematicamente desumanizados pelo trabalho, pelo isolamento e por suas condições de existência. É, também, um local de fala dos que não têm voz no dia-a-dia; de participação daqueles acostumados a obedecer; de encontro dos des-encontrados, de saber das coisas do mundo dos que foram afastados da possibilidade de parte deste conhecimento."¹⁰

KUENZER (1986), em sua pesquisa com operários de uma indústria automobilística, apresenta e comenta as razões que ela apontou para continuarem os estudos:

"Quadro 11.

Razões apresentadas pelos operários horistas para continuar a estudar

	Frequência
Aumentar o salário	4
É importante para saber cada vez mais, acompanhar a evolução e diminuir as dificuldades	7
Para se aperfeiçoar	3
Para garantir o futuro	1
Para ganhar benefícios na empresa	2

Observe-se que, dentre as razões para continuar a estudar, o aumento do salário não foi a resposta mais frequente, mostrando que as relações concretas ensinam ao operário que a relação entre educação e salário é ideológica. A frequência maior ocorreu na resposta relativa à maior compreensão da realidade e da 'evolução das coisas', mostrando que o operário não relaciona escola e mercado de trabalho, contrariamente ao que a política de educação vigente professa."¹¹

¹⁰ HADDAD, 1986. p. 166.

¹¹ KUENZER, 1986. p. 152

O direito a uma experiência escolar deve ser garantida pelo Estado aos trabalhadores que a desejarem, e não deixada para a exploração da rede de ensino privada, que, além de cobrar, mais uma vez, através das mensalidades, propaga uma falsa emancipação social.

O trabalhador deve ter direito a essa experiência de ensino e aprendizagem. De encontro, de vivência de grupo. De estudo e discussões. De participação e de organização, nos diferentes acontecimentos da vida escolar.

A importância pedagógica e política da experiência escolar, para o trabalhador, é destacada por HADDAD (1982):

*"O desenvolvimento das habilidades de expressão, organização e participação só pode ser produzido dentro de um espaço onde as pessoas gradativamente vão ganhando segurança, e onde a sua vez e a sua voz possam ter lugar, no projeto coletivo de construção de uma escola."*¹²

*"... a ação política passa por ações intermediárias de organização e participação em atividades de trabalho, desenvolvendo mecanismos de colaboração e auto-responsabilidade, tomando iniciativas e decisões de caráter individual e coletivo."*¹³

O trabalhador-estudante deve ter direito a um ambiente escolar que lhe devolva mais segurança e que o trate como pessoa, possibilitando-lhe desenvolver diversas atividades do seu interesse.

¹² HADDAD, 1982. p. 37.

¹³ Id. ibidem. p. 41.

Nesse sentido, ARROYO (1986) coloca a experiência escolar como um espaço sócio-cultural, classificando-o como função básica da escola para os trabalhadores:

"A escola como espaço social tem de ter uma função básica: ser o espaço sócio-cultural que o mundo do trabalho e a cidade negam ao trabalhador." 14

"O cidadão trabalhador é excluído exatamente desse algo a mais que uma experiência de escola vivida lentamente dá aos filhos dos não-trabalhadores manuais, dos não-operários: é-lhe negado o cultivo do ser pensante, racional, que ele é; é-lhe negada uma experiência sistematizada de saber duvidar, questionar, indagar os porquês. Exatamente a experiência que a escola oferece aos não-operários."15

De acordo com o autor, essa negação faz parte de uma ordem sócio-econômica estabelecida, em que o operário pode chegar a ser "letrado", mas não "um pensante", nem "um sabido", e conclui que:

"A escola necessária para o operariado teria que garantir o espaço para ser o trabalhador pensante que esta ordem lhe nega."16

Foi este caminho que a experiência de educação de adultos em Ibirité procurou trilhar. Ainda que sem conseguir melhorar as condições de trabalho da escola, e sem ir além de aposti

14 ARROYO, 1986. p. 50.

15 Id. ibidem. p. 51.

16 Id. ibidem. p. 51.

las e aulas expositivas, a equipe do Supletivo buscou deixar clarear esse direito a uma experiência escolar, resistindo às investidas contrárias por parte do Estado, no sentido de descaracterizá-lo.

Comentando esse direito, CARVALHO (1985) demonstra como o capitalismo age para fugir à aceitação plena do mesmo:

*"O capitalismo de hoje não recusa o direito à escola, pois o acesso está aparentemente mais aberto aos operários e seus filhos; porém recusa o direito de o trabalhador dialogar a partir de sua prática social, igualando-o como aluno, sem considerar seu estatuto de trabalhador."*¹⁷

Em Ibititê, essa experiência escolar vem sendo garantida, mantendo-se o agrupamento dos alunos-trabalhadores em salas de 20 elementos, de modo a auxiliar no desenvolvimento do trabalho, facilitando-se as atividades coletivas, em grupo e individuais com acompanhamento do professor.

Tem sido de fundamental importância a existência de um ambiente escolar agradável, capaz de atrair os trabalhadores para vivenciarem coletivamente as atividades de estudo, culturais e de lazer.

No decorrer dessa experiência escolar, muitos trabalhadores-estudantes têm iniciado algum tipo de participação mais social. Uns iniciam-na nas atividades inerentes à vida escolar e, em pouco tempo, chegam informações sobre sua participação em associações comunitárias, sindicatos e até mesmo em partidos políticos.

¹⁷ CARVALHO, 1985. p. 95.

Da organização de uma escola para adultos

Pouco se tem avançado nas propostas organizativas de escolarização de adultos. Ainda estamos presos às estruturas do ensino regular, necessitando ser mais ousados quanto à organização de uma escola para os trabalhadores.

Os cursos supletivos criados, a partir da Lei nº 5692/71, para atender à população adulta, "cujos resultados concretos são muito discutíveis", como mostrou KUENZER (1986), apresentam inadequações que os mantêm longe de uma escola para o trabalhador:

"Envolvidos com as questões formais relativas a currículos mínimos, equivalência, normas dos Conselhos, legislações federais e estaduais, os sistemas de ensino, incapazes de fugir desse círculo, têm-se caracterizado por ofertar cursos que, quando muito, reproduzem os projetos pedagógicos oficiais das escolas diurnas, elaborados fundamentalmente para crianças da classe dominante. Ministrados por professores que não foram preparados convenientemente para esse tipo de trabalho, em horários que não levam em conta a extensão da jornada de trabalho, esses cursos não extrapolam o nível de uma oferta que a caracteriza basicamente por seu aspecto formalista."¹⁸

É ARROYO (1987) que revela como a escola pode ensinar pouco, porém marcar muito, pela maneira como está organizada:

"a escola destinada ao povo comum não tem passado de um curto momento de moraliza

¹⁸ KUENZER, 1986. p. 196.

ção e integração social, durante o qual pouco se ensina e muito se aconselha, se transmitem poucas verdades mas se inculcam valores, hábitos e atitudes para civilizar o povo incivilizado."19

É preciso avançar em relação a propostas que sejam realmente alternativas, tomando, como ponto de partida, o "trabalhador concreto", nas palavras de KUENZER (1986), "com sua prática, seu saber, sua experiência de vida, suas necessidades." Segundo a autora,

"Esse é o critério básico que determinará a organização dos cursos, seminários, círculos de debate ou que nome possam ter, e não a carga horária mínima, ou as normas dos conselhos e do sistema de ensino."20

Para ser alternativo, não basta apenas ser diferente, é necessário, sobretudo, avançar em relação a outras práticas existentes, e em direção a um projeto pedagógico que seja, na verdade, novo.

É outra vez essa autora que aponta a direção dessa escola:

"Evidentemente, esse projeto terá formas de organização distintas das formais, da seleção e estruturação do conteúdo aos horários, à duração, às formas de avaliação e à qualificação dos docentes. Ou seja, torna-se necessário elaborar uma pedagogia para o trabalhador adulto, com ele, a partir e no

19 ARROYO, 1987. p. 12.

20 KUENZER, 1986. p. 196.

decorrer da ação pedagógica concreta'. Os professores precisarão aprender a ensinar matemática, física e desenho, a partir do paquímetro e dos instrumentos de trabalho; a ensinar eletricidade montando painéis eletrônicos, a ensinar mecânica descobrindo como funciona um carburador, a ensinar química trabalhando com tintas e solventes, a ensinar história discutindo as relações sociais concretas que determinam a vida do trabalhador."21

No caso de Ibititê, não chegamos a caminhar tanto, mesmo porque os responsáveis pelo prédio escolar em que trabalhamos, apesar de público, exigem, a cada mudança de ano, um pedido de autorização para sua ocupação no período noturno. É preciso entender que arquitetar uma nova concepção de organização de escola para adultos passa pela questão da ocupação espacial: que espaços são necessários? como utilizá-los? com que equipá-los? como mantê-los integrados?

Por diversas vezes, os trabalhadores-estudantes de Ibititê constataram a precariedade da escola pública que ocupávamos. Não foram poucas as comparações feitas com prédios e áreas de outras escolas que conheciam.

Diziam da existência de banheiros conservados, de bibliotecas com espaço para estudo, de auditórios para projeções de filmes, reuniões e apresentações, de quadras para a prática de esporte, de pátio para festas, de laboratórios e de salas para artes.

Podemos imaginar quanto deve ser diferente a organização do processo educativo com tantos espaços.

²¹ KUENZER, 1986. p. 196-7.

Em Ibititê, quase nem é possível o próprio uso das salas de aulas, dada a enorme rotatividade existente entre os quatro turnos. Os alunos que cursam o Supletivo não podem entrar na escola antes das 19:20 horas, porque ela está ocupada com o terceiro turno. Alguns trabalhadores que chegam mais cedo do serviço têm de ficar esperando fora do prédio, quando gostariam de estar numa biblioteca, lendo, ou mesmo, no espaço da escola, mais à vontade. Nos dias de chuva, essa situação se agrava, não existindo lugar para os alunos aguardarem o término do terceiro turno. Para muitos, o jeito é ir para casa, tirar a roupa molhada do corpo.

É possível que a explicação para a existência de escolas tão pobres do ponto de vista dos recursos materiais esteja nesta afirmação de ARROYO (1987):

*"Entre todos os precários serviços sociais que chegam às camadas carentes, a escola teria sido escolhida como o serviço prioritário para que o Estado pague sua promessa de dar prioridade aos carentes."*²²

Em Ibititê, ainda que as condições não fossem favoráveis para o surgimento de uma escola para o trabalhador, como nos apontou KUENZER, criou-se, no espaço existente, um Curso cuja organização tem possibilitado pensar em uma pedagogia para o adulto.

A estrutura do Curso se baseou na do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, de São Paulo, adaptando-a às necessidades e às condições existentes em Ibititê.

²² ARROYO, 1987. p. 7.

A escolha dessa estrutura se deu pelo fato de ser a que mais correspondeu às funções de escola de adultos indicadas pelas associações: que possibilitasse um ensino de boa qualidade, em médio prazo, ajudando as pessoas a despertarem para a realidade social.

Foi montado um Curso Supletivo noturno, com duração de dois anos, divididos em quatro fases seqüenciadas em seis meses cada.

A cada início de semestre, ingressam novos alunos, que, ao chegarem à escola, fazem uma prova de sondagem (avaliação escrita) com questões de todas as matérias. São critérios indicadores da fase que o aluno cursará: o resultado da sondagem, a última série cursada e o tempo que ele ficou fora da escola.

O currículo escolar é composto basicamente de cinco disciplinas:

1. Ciências Biológicas, Físicas e Químicas;
2. História do Brasil e Geral;
3. Geografia do Brasil e Geral;
4. Língua Portuguesa; e
5. Matemática.

As disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira estão inseridas no programa de História.

A carga horária de todas as matérias é a mesma: 4 aulas, num total de 20 aulas semanais.

O funcionamento do Curso se dá de segunda a sexta-feira, de 19:30 horas às 22:20 horas, com dez minutos de intervalo, com quatro aulas diárias de 40 minutos. Como dissemos, esse horário é o que se mostrou viável, para o curso se realizar, num quarto

turno de uma escola estadual.

Essa estrutura e o funcionamento interagem de maneira flexível, tendo, ao centro, o trabalhador que voltou a estudar, ou seja, levando em conta as dificuldades que lhe impõe o trabalho e o tempo em que esteve afastado de uma experiência escolar.

Assim se manifestaram alguns alunos, quando entrevistados sobre o funcionamento do Supletivo:

"Se o curso supletivo não existisse aqui, seria impossível voltar a estudar. Deito todos os dias depois das 23 horas e me levanto antes das 5 horas. Fico muito cansado do trabalho e quando chego aqui me alívio. O dia que não venho sinto falta deste convívio."

Laerte

"O trabalhador tem poucas condições de estudar. Trabalhar e estudar é difícil. Tem que unir aula e entrosamento para unir também as pessoas. O curso tem que ser perto de casa. Longe o cara desanima. Perto, a gente passa em casa, toma um banho e come alguma coisa. Descansado e com algo na barriga a gente aprende mais."

Almir

"Eu não sabia que existia um modo de estudar assim, mais humano, mais suave. Já estive em outras escolas que são iguais a um cinema: as coisas vão passando lá na frente, se você pegar, bem... senão... Aqui é diferente. Os professores tratam a gente de maneira especial, procurando motivar. Um dia trouxe minha esposa e ela gostou. Ficou até entusiasmada a estudar."

João Monteiro

Pelas entrevistas, podemos notar a importância, para os trabalhadores, de alguns aspectos ligados à organização da escola, como o local, a duração do período das aulas no dia, a flexibilidade no funcionamento, o ambiente agradável e acolhedor, os professores que os motivam a estudar e o ritmo adequado ao

adulto.

Outro aspecto importante de se ressaltar, numa proposta de escola para os trabalhadores, é o da participação. Nesse sentido, é preciso que a escola seja organizada de tal modo que possibilite, aos trabalhadores-estudantes, expressarem o que eles desejam deste espaço:

Estudar o quê? Aprender o quê? Fazer o que dentro da escola?

Professor para quê? E o que fazer, entre os próprios trabalhadores?

Com um ano de escola em Ibititê, os trabalhadores-estudantes manifestaram o seguinte:

"Gostaria que houvesse mais debates, formando grupos de alunos para discutirem e depois colocarem suas opiniões a respeito de vários assuntos."

"Seria bom se tivéssemos um tempo para falar de tudo que a escola tem direito e que não são os professores nos ensinarem, mas os alunos também ensinarem os professores."

"A gente podia arranjar algum lugar disponível para de vez em quando fazer alguns jogos, como vôlei, baralho, dama e muitos outros, para a gente poder aprender e também ensinar algo."

Essas propostas desencadearam uma discussão no interior da escola, fazendo com que ela incorporasse essa necessidade colocada pelos alunos, como uma atividade escolar com dia, hora e local determinados. Dessa forma, surgia o Momento Cultural, que, no início, era uma noite em cada quinzena, passando, depois, a

uma noite por mês. Uma comissão, formada de alunos e professores, define o caráter de cada Momento Cultural e se encarrega de sua preparação.

As experiências dessas atividades mensais foram de vital importância na vida dos alunos que frequentaram o Supletivo. A todo instante, em encontros com ex-alunos, eles contam fatos ocorridos em algum Momento Cultural que marcaram sua passagem pela escola.

Para se ter uma idéia, citarei alguns dos Momentos Culturais havidos no decorrer desses quatro anos.

1. Muito comuns eram as noites de lazer, na quadra da Prefeitura, onde havia:

- futebol masculino e feminino;
- voleibol mixto;
- jogos de mesa: dama, xadrez, baralho, bingo, varetas e dominó.

Tudo isso se fazia ao som de músicas, com pista de dança.

2. Exibição de filmes e slides sobre diversos temas, como, por exemplo:

- A origem da vida
- A divina festa do povo
- O filho de urbis
- A afundação do Brasil
- Faz mal
- O fazendeiro do ar
- A Constituinte
- Jornal do Sertão

- Jornada Kamayurã

- Meow.

3. Debates, convidando-se conferencistas, sobretudo médicos, para falar sobre educação sexual.
4. Apresentação de poesias, músicas, danças e teatros, preparados pelos alunos e professores.
5. Festas. A principal tem sido a que leva mais tempo para preparar: é a festa junina, que, tradicionalmente, acontece todo mês de julho na quadra da Prefeitura, à qual os moradores de Ibirité comparecem, sendo feita uma confraternização com ex-alunos e ex-professores.

HADDAD (1982), a partir de sua prática, comenta a importância de se estimularem essas iniciativas na escola, por serem as que mais desenvolvem nos alunos a capacidade de organização e de participação:

"Algumas das ações mais importantes dentro do curso supletivo foram os trabalhos desenvolvidos fora do espaço de sala de aula. São trabalhos que, partindo dos interesses dos alunos, procuram dar conta de sua organização, a partir do próprio grupo interessado. É um espaço privilegiado no desenvolvimento da capacidade de organização e participação das pessoas envolvidas, uma vez que conta com uma maior liberdade de ação (por não estar restrito ao espaço da classe) e sempre é realizado por pessoas interessadas nas práticas escolhidas. (...)

Estas atividades são também um espaço onde o pensar sobre as coisas do mundo é revelado. Através de poesias, músicas, peças de teatro, jornais, jornal mural, os alunos se

manifestam sobre a vida, o trabalho, a família, a escola, o passado, o futuro, a fé, a cidade, o amor, etc."²³

Dessa forma, pode-se comprovar que a escola também ensina pelo que ela é, pela representação que os alunos fazem dela. Sendo assim, a maneira como ela se organiza revela a distância ou a aproximação com uma pedagogia para os trabalhadores.

Volto a HADDAD (1982), para fundamentar, com suas palavras, a importância de se conquistar esse espaço:

*"Acredito que este espaço social institucional pode estar a serviço dos interesses dos grupos sociais mais carentes, desde que esteja aberto a ouvi-los e tenha uma estrutura participativa e maleável. Penso que a prática de uma estrutura alternativa de poder pode ser embrião de novas formas de ação social."*²⁴

A avaliação e o certificado de 1º grau

A avaliação escolar se dá no decorrer do trabalho, de forma oral e escrita, através de trabalhos em grupo, exercícios e provas. O valor, para cada bimestre, é de 10 pontos e, ao final de cada semestre, faz-se uma avaliação do desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas. Esse resultado, discutido com ele, é que determinará se ele avançará para a próxima fase ou se prefere permanecer na mesma.

Como o curso não tem o reconhecimento da Secretaria Esta

²³ HADDAD, 1982. p. 217.

²⁴ HADDAD, 1982. p. 229.

dual da Educação, para fazer valer sua avaliação no processo, o que se faz na escola não dá ao aluno o direito a um certificado de conclusão do 1º grau. Para adquiri-lo, ele necessita fazer inscrição nos Exames de Supletivo daquela Secretaria, e, uma vez aprovado, receberá seu certificado.

Ao fazer um estudo do conhecimento exigido nestes exames, HILDEBRAND (1986) critica sua superficialidade:

*"Quanto ao conhecimento solicitado, os candidatos que trabalham não percebem claramente uma vinculação com o conhecimento adquirido pela experiência de vida e profissional. O conhecimento requerido nos exames apoia-se fundamentalmente na parte geral do currículo, que reforça um saber desvinculado da realidade social dos candidatos e, consequentemente, inacessível a eles. O que o sujeito traz de sua experiência própria e vivenciada não é considerado."*²⁵

A autora critica, ainda, o formalismo desses exames, que faz do certificado um fim em si mesmo:

*"Os exames supletivos representam um formalismo do sistema, para certificar uma escolaridade já parcialmente obtida no sistema regular, com poucos reflexos no projeto de vida do indivíduo, uma vez que seu desempenho social se faz sobre a bagagem trazida pela escola regular e pela experiência profissional. Os exames apresentam um significado 'simbólico', pois a obtenção do certificado é um fim em si mesmo, não representando um amadurecimento instrucional natural."*²⁶

²⁵ HILDEBRAND, 1986. p. 20.

²⁶ Id. ibidem. p. 21.

Ao final de seu trabalho, a autora faz uma defesa a favor do ensino de qualidade, com a criação de cursos com avaliação no processo:

"O fato de a grande maioria dos candidatos entrevistados frequentar, de maneira assídua, 'cursinhos' de preparação aos exames poderia ser levado em consideração pelas autoridades educacionais, no sentido de canalizar esse esforço para cursos regulares, com avaliação ao longo do processo. A maior flexibilidade de horários e currículos, e a possibilidade de frequência a cursos regulares públicos, noturnos, poderiam atrair a clientela dos exames, que, dessa forma, teria um ensino de qualidade, mais adaptado à realidade de trabalhadores-estudantes."²⁷

A equipe do Supletivo

Os professores do Curso Supletivo de 1º grau de Ibitê se formaram para trabalhar com adultos na própria prática. Nenhum deles chegou a ter, em sua escola de origem, um Curso de Licenciatura que fosse voltado para o aluno trabalhador. Foi no convívio com os alunos de Ibitê, com cursos montados pela própria equipe - convidando pessoas que contribuíssem, com sua experiência e especialização - nas reuniões contínuas, em que se procurava analisar a prática vivida na escola, que a equipe se formou.

ARROYO (1986) confirma o despreparo do profissional da educação e critica a ausência, nos currículos dos cursos de Graduação, de disciplinas que apresentem o mundo do trabalho:

²⁷ HILDEBRAND, 1986. p. 21

"Entender esse mundo do trabalho, sua relação com o político e a educação do cidadão-trabalhador seria tão necessário a um profissional da instrução popular quanto conhecer o mundo da psique, sua evolução e relação com os processos de ensino-aprendizagem. Não obstante, esse mundo do trabalho está totalmente ausente dos currículos que formam esse profissional da instrução do cidadão-trabalhador, como se seu ofício de mestre de ensino se desse fora do tempo e da materialidade do concreto, numa cidade bucólica, onde vivem espíritos e vontades que devem ser cultivados para o convívio e a intenção social. O mundo do educativo sempre foi tão espiritualizado que as teorias pedagógicas esqueceram a concretude das relações de trabalho e produção em que o trabalhador-estudante está inserido e a que será submetido e das quais tentará libertar-se."²⁸

Falando também sobre essa deformação escolar, HADDAD

(1982) sugere que:

"O professor deve ter liberdade de se organizar dentro dos cursos supletivos, não só para poder educar-se para sua competência técnica, trocando experiência com os colegas, como também para ajudar a construir o caminho político pedagógico desta experiência educativa."²⁹

Na experiência de Ibiritê, mostrou-se fundamental o ingresso de professores interessados numa proposta escolar para trabalhadores e que assumiram uma postura de educadores abertos e comprometidos, procurando construir uma escola para adultos.

As dificuldades acima apontadas eram superadas, na medida em que todos se dispunham a participar, coletivamente, nos mo

²⁸ ARROYO, 1986. p. 49.

²⁹ HADDAD, 1982. p. 30.

mentos de concepção, decisão, execução e avaliação da proposta.

Escola e Movimento Social

"Sem luta não há escola."³⁰ Assim CAMPOS (1985) enfatiza o fato de ser a educação fruto de uma conquista. Ele analisa as lutas por escolas no seio dos movimentos sociais da Grande BH integrados às demais reivindicações endereçadas ao Estado.

SPOSITO (1984), ao se referir às classes populares, revela como elas interferiram na ação política do Estado, a ponto de alterar sua orientação. A autora relata como foi fundamental a participação da presença popular

*"exprimindo-se nas tentativas de realização da igualdade de direitos à educação, em uma sociedade marcada pela extrema desigualdade de atendimento e da qualidade da instrução oferecida à maioria da população."*³¹

Os moradores das periferias dos grandes centros criam formas de participação, buscando superar as condições em que vivem e lutando pela conquista de equipamentos coletivos urbanos. Partir para a criação dessas formas de participação não se dá facilmente, sendo diversos os caminhos, como ressalva FILGUEIRAS (1986), em sua pesquisa sobre as práticas educativas no movimento popular na periferia de Belo Horizonte:

³⁰ CAMPOS, 1985. p. 330.

³¹ SPOSITO, 1984. p. 241.

"A saída da casa para a rua, do privado para o público, tendo como impulso a participação, faz-se com dificuldade, e o caso do Industrial (bairro) mostra-nos como pode passar por caminhos diferentes. Ali houve mediadores, como a religião, os encontros de mulheres, o contato com pessoas estranhas ao seu cotidiano, a presença nas reivindicações pela instalação de uma escola ou pelo serviço de coleta de lixo, por exemplo, a participação em reuniões da creche comunitária."³²

A autora revela que o que sobressaiu dessa participação foi a transformação ocorrida naquelas mulheres, quanto à "capacidade de expressão" e à "presença ativa" na comunidade.

Desse modo, a conquista da escola é vista como um espaço de participação a mais no âmbito do movimento social, estabelecendo-se relações de interferência entre este e aquela, como lembra CAMPOS (1985):

"A própria escola é constituída por relações sociais e o movimento dos trabalhadores apresenta uma série de demandas concretas, que implicam modificações nas relações sociais da escola, movimentos que, por sua vez, vão constituindo e redefinindo relações novas, vão contribuindo para mudar o papel relativo de cada classe social, no confronto que, inevitavelmente, invade todo o espectro social, ao qual evidentemente não poderia escapar a educação, especialmente a educação escolar pública."³³

Por outro lado, as modificações a serem feitas nas relações sociais da escola ocorrerão na medida em que os movimentos

³² FILGUEIRAS, 1986. p. 382.

³³ CAMPOS, 1985. p. 291.

sociais forem fortalecidos e avançarem em direção a uma maior autonomia, que os coloque como representantes legítimos da demanda dos trabalhadores. CAMPOS (1982) relata as transformações ocorridas nos movimentos sociais que

"apontam para modificações importantes na sua prática e nos seus objetivos. A solidariedade, a ajuda mútua parecem predominar sobre os projetos individuais de ascensão social; há uma nova noção de identidade assumida pelos grupos populares; as reivindicações são entendidas como cobrança de direitos, como questão de justiça, e não busca de favores; a aglutinação a partir dos laços primários, a ligação estreita com a esfera do privado levam a um tipo de participação mais intenso, baseado em sistemas de consulta direta; o processo de mobilização, o 'como' ganha importância sobre o produto da reivindicação; há uma busca de autonomia, já não se aceitam mais fórmulas paternalistas de tutela; permeando as reivindicações, há uma exigência de igualdade; abre-se mais claramente que antes, a possibilidade de uma ligação das lutas parciais do bairro com o questionamento da contradição básica da sociedade."³⁴

E é na ligação das lutas parciais do bairro com o questionamento da contradição básica da sociedade que a escola pode ser um espaço de prática social.

É dentro desse enfoque que o Curso Supletivo de Ibité surge como uma necessidade social, colocada pelas associações comunitárias: a necessidade de um espaço formal, onde se estabeleçam relações de ensino e aprendizagem, de transmissão de conhecimentos, e onde os trabalhadores, moradores de Ibité, tenham acesso à escola. Com isso, a escola passa a ser um prolon-

³⁴ CAMPOS, 1982. p. 93-4.

gamento das atividades organizadas pelo movimento social. Da mesma maneira que a associação comunitária vê na construção de sua sede um local para as discussões de seus problemas, e para a realização de reuniões diversas, de festas; assim como vê, no posto de saúde, um local para atendimento médico; na capela, um espaço para as manifestações religiosas, e, na escola primária, o lugar onde se dá a preparação dos meninos para a vida, assim também vê o Supletivo: como uma artéria própria por onde passa a educação de adultos.

Dessa forma, como nenhum desses espaços pode estar desvinculado do social, menos ainda o Supletivo, por participarem dele elementos presentes em cada um daqueles segmentos. Há, na região, moradores que lutam nas associações comunitárias; outros que estão engajados na Pastoral de Igreja de seu bairro; há aqueles que trabalham como voluntários em creches e ambulatórios comunitários; há moradores que trabalham em fábricas, tendo seu tempo absorvido a ponto de não saberem de toda essa movimentação social que se passa em seu município.

O Curso Supletivo, é, então, um dos locais para onde convergem as pessoas envolvidas nesse campo social, compondo o quadro da realidade de Ibirité. Essas pessoas vão buscar explicações para as situações encontradas no dia-a-dia e procuram despertar, naqueles que se encontram afastados, a importância de lutar pela melhoria de suas condições, pela defesa dos seus direitos.

São muitas as atividades que podem estreitar a relação da escola com o movimento social. Uma são fixas, como a participação nas reuniões ordinárias da Federação, a cada terceiro domingo do mês, e a presença desta no Supletivo, a todo início

de semestre. Outras são programadas, como os debates realizados pela escola envolvendo temas de interesse comunitário, como educação, saneamento básico, saúde, habitação, transporte, trabalho, desemprego, Constituinte, planos econômicos e outros.

É a respeito dessa relação entre escola e movimento social que HADDAD (1982) sugere o que pode o movimento popular ensinar à escola:

*"Talvez a unidade entre o contexto pedagógico e a ação, talvez a não compartimentalização do conhecimento em disciplinas específicas, talvez o equilíbrio de poder na relação educativa entre os pares, talvez a preservação de um saber popular."*³⁵

E continua, apontando as condições para que a escola aprenda com o movimento social:

*"A escola só aprende com o movimento social na medida em que estiver próxima desse movimento. Na medida em que for resposta a esse movimento, pelo papel que lhe é solicitado pelos grupos populares. Na medida em que o movimento social estiver passando por dentro dela, quer no conhecimento de sua ação, quer no espaço que suas instalações lhe podem oferecer."*³⁶

É nessa relação entre o pedagógico, o trabalho, o social e o político que se encontra o significado da experiência de educação de adultos em Ibirité.

Quando um trabalhador-estudante afirma que "é através dos

³⁵ HADDAD, 1982. p. 39.

³⁶ Id. ibidem, 1982. p. 39.

estudos que entendemos e ficamos bem informados de tudo aquilo que acontece no mundo", ele está sintetizando a função da escola, que, nas palavras da atendente de enfermagem, ficou assim registrada: "agora estou sentindo a falta que a escola faz quando a gente não estuda. Farei tudo para os meus filhos estudarem."

Transformando as conquistas em direitos

É imperativo garantir, na lei e em sua aplicação, o direito do adulto à educação. Esse adulto é o trabalhador que foi excluído da escola por ter de inserir-se, desde cedo, no mundo do trabalho. É preciso garantir, no momento de sua volta à escola, que ele possa ter o pleno gozo desse direito, sem restrições ou discriminações, por sua condição de trabalhador.

A experiência do Curso Supletivo de Ibitê, só foi possível quando obteve condições concretas de avançar em direção a uma escola para os trabalhadores-estudantes. A partir da luta de seus moradores pela escola, através da Federação de Associações Comunitárias, com recursos federais provisórios, é que alunos e professores se envolveram na construção dessa proposta onde a mobilização em torno de sua conquista sempre foi uma constante.

Contudo, ao completar cinco anos de funcionamento, com os resultados descritos no corpo deste trabalho, o Supletivo de Ibitê ainda não conseguiu ser reconhecido e assumido definitivamente nem pela União, nem pelo Estado, e nem pelo Município.

Fruto de uma luta, este Curso representa, hoje, mais que uma escola alternativa para adultos, um símbolo de resistência no anonimato da história da educação de adultos.

É oportuna a preocupação de pesquisadores da área, quanto à necessidade das Instituições de Ensino Superior no enfren-

tamento dos problemas da educação de adultos, em especial do Ensino Supletivo.

Essas instituições poderiam contribuir no acompanhamento de experiências como a de Ibirité, auxiliando na análise crítica da prática educativa, realizada, em comum, por intelectuais e trabalhadores.

Poderiam resultar, dessa análise, a sistematização de uma metodologia para a educação de adultos, bem como importantes subsídios para a formação - que se revelou necessária - dos educadores que a essa tarefa se dedicarem.

Para se chegar à escola de adultos, cabe conhecer quem são seus alunos, o que significa penetrar no mundo do trabalho, em sua organização e suas implicações na vida do trabalhador.

É preciso recuperar a história da educação de adultos no Brasil e confrontá-la com as experiências de outros países de regimes políticos distintos, a fim de contribuir para o delineamento da função social e política da educação de adultos.

Estabelecer, pois, a relação entre educação, trabalho e movimento social é função da escola que se caracteriza como sendo dos trabalhadores.

De todos os cantos e em diversos setores vão surgindo novas experiências, fruto do fortalecimento das organizações associativas e sindicais, no interior da sociedade civil. É um campo fértil para a produção teórica de atividades desenvolvidas nas áreas do trabalho, da saúde, da educação, da organização política, de que resultará um registro analítico extremamente importante para todos os que se encontram envolvidos com a transformação, por inteiro, dessa sociedade. É fundamental estar em sintonia com essas mudanças que vêm ocorrendo, e trazer, para o interior da escola, lições das práticas sociais que apontam para uma sociedade nova.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In:—. Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986. p. 11-53.

ARROYO, Miguel G. A ação do governo e o interesse dos trabalhadores do ensino. In: UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO - UTE, Belo Horizonte. A escola que interessa à classe trabalhadora. Belo Horizonte, 1987. p. 5-16. (Trabalho apresentado no 1º Congresso de Política Educacional dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais).

BEISIGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda, org. Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984. p. 61-83.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, educação, interação; observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas. Campinas, s.ed., 1985. 191 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda, org. Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984. p. 171-225.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretaria de Educação Supletiva. Considerações para uma política de educação de adultos. Brasília, 1986. 30 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. Legislação do ensino supletivo. Brasília, 1978. 284 p.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Cultura. Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país. Brasília, 1981. 8 p. (Mimeogr.).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura. Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país; trajetória I. Brasília, 1982. 69 p. (Mimeogr.).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Cultura. Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país; trajetória II. Brasília, 1983. 109 p. (Mimeogr.).
- CAMPOS, Maria M. Malta. Escola e participação popular; a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1982. v. 1. (Tese, Doutorado).
- *CAMPOS, Rogério Cunha. Luta dos trabalhadores pela escola. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1985. 339 p. (Dissertação, Mestrado).
- * CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino noturno; realidade e ilusão. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1985. 111 p.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, Goiânia, 1986. Moções apresentadas e aprovadas nos simpósios, painéis e plenária final. s.n.t. 20 p.

COSTA, Vera Esther J. da & IRELAND, Timothy Denis. Educação supletiva e educação popular; expressões de práticas em educação de adultos. Em Aberto, Brasília (16): 13-6, jun. 1983.

DIAS, Nelsina Melo de Oliveira. Mulheres - sanitaristas de pés descalços; um estudo sobre a mulher como agente de saúde da classe trabalhadora. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1986. 101 p. (Dissertação, Mestrado).

DUARTE, Newton. O ensino da matemática na educação de adultos. São Paulo, Cortez, 1986. 128 p.

FÁVERO, Osmar. A universidade e o ensino supletivo. Em Aberto, Brasília (16): 17-23, jun. 1983.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS DE IBIRITÉ. Projeto cultural de Ibirité; proposta para 1983. s.n.t. 10 p.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS DE IBIRITÉ. Projeto cultural de Ibirité; proposta para 1984. s.n.t. n.p.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS DE IBIRITÉ. Projeto cultural de Ibirité; redefinição da proposta. Ibirité, 1985. n.p. (Mimeogr.).

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS DE IBIRITÉ. Projeto cultural de Ibirité; relatório das atividades de 1984, proposta para 1985. s.n.t. n.p.

- ④ FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Práticas educativas no movimento popular; a experiência das mulheres do Bairro Industrial. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1986. 395 p. (Dissertação, Mestrado).
- FREIRE, Maria das Dores. Projeto cultural de Ibirité; ficha de análise de projetos I. s.l., Fundação Nacional Pró-Memória, 1982. 6 p. (Mimeogr.).
- FREIRE, Maria das Dores. Projeto Cultural de Ibirité; parecer técnico. s.l., Fundação Nacional Pró-Memória, 1983. n.p. (Mimeogr.).
- FREIRE, Maria das Dores. Projeto cultural de Ibirité; parecer técnico. s.l., Fundação Nacional Pró-Memória, 1985. 26 p. (Mimeogr.).
- FREIRE, Maria das Dores. Projeto cultural de Ibirité; parecer técnico. s.l., Fundação Nacional Pró-Memória, 1986. 6 p. (Mimeogr.).
- ④ HADDAD, Sérgio. Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil; período de 1971-85. São Paulo, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1987. 99 p. (Relatório de pesquisa).
- HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador; uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores. In: ARROYO, Miguel, org. Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986. p. 155-83.

HADDAD, Sérgio. Uma proposta de educação popular no ensino supletivo. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1982. 291 p. (Dissertação, Mestrado).

● HILDEBRAND, Maria Helena Bastos. Os deserdados da educação brasileira; análise das expectativas da clientela aos exames supletivos. Educação em Revista, Belo Horizonte (4): 18-21, dez. 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1986. 203 p.

MAFRA, M.S. Conhecendo um centro de estudos supletivos. 2.ed. Brasília, MEC/SEPS, 1980. 64 p.

MENDES, Palmeron. Educação de adultos; idealismo e realidade. Em Aberto, Brasília (16): 1-11, jun. 1983.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1973. 368 p.

PEREIRA, Silvia de Faria. Alguns aspectos da população do município de Ibirité; descrição e análise. Belo Horizonte, s.ed., 1981. 51 p. (Trabalho apresentado na disciplina Geografia Aplicada A, do Curso de Geografia da UFMG).

RESENDE, Márcia Maria. Integração do "espaço real" com o espaço geográfico no ensino de geografia na escola de 1º grau; um

estudo exploratório. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1983. 170 p. (Dissertação, Mestrado).

RIBEIRO, Vera Masagão. O caminho da escola; luta popular pela escola pública. São Paulo, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1986. 59 p.

RODRIGUES, Ana Tereza Drumond. Ou bem estuda ou bem trabalha; a relação escola/trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1987. (Dissertação, Mestrado).

SINGER, Paul. Força de trabalho e emprego no Brasil: 1920-1969. São Paulo, CEBRAP, 1971. 106 p.

SOUZA, Ecilda Ramos de. O papel do salário-educação no desenvolvimento do 1º grau. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura. Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país. Brasília, 1983. p. 3-16.

SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola; a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo, Loyola, 1984. 253 p.

VASCONCELOS, Maurício Salles de. Projeto Ibirité; parecer técnico. s.l., I.N.L., 1983. n.p. (Mimeogr.).

VASCONCELOS, Maurício Salles de. Relatório de viagem a Ibirité. s.l., I.N.L., 1982. n.p. (Mimeogr.).