

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

**ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA:
AS CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE
CONTAGEM, ENTRE 2005 A 2008.**

RAMUTH PEREIRA MARINHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA: AS CONFIGURAÇÕES DA
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE CONTAGEM, ENTRE 2005 A 2008.

RAMUTH PEREIRA MARINHO

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas
Gerais, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia
Ferreira Alves de Brito

BELO HORIZONTE

2011

MARINHO, Ramuth Pereira

Entre a tradição e a mudança: as configurações da política pública de educação de jovens e adultos no município de contagem, entre 2005 a 2008/ Ramuth Pereira Marinho – 2011.
161 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Ferreira Alves de Brito

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Política Educacional. 3. Gestão Educacional. I. Título.

ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA: AS CONFIGURAÇÕES DA
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE CONTAGEM, ENTRE 2005 A 2008

RAMUTH PEREIRA MARINHO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Ferreira Alves de Brito – Orientadora – UEMG

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho.– UEMG

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG

*Será que nunca faremos
Senão confirmar
A incompetência
Da América católica
Que sempre precisará
De ridículos tiranos
Será, será, que será?
Que será, que será?
Será que esta
Minha estúpida retórica
Terá que soar
Terá que se ouvir
Por mais zil anos...*

(Podres Poderes – Caetano Veloso)

AGRADECIMENTOS

Já dizia Raul Seixas que “Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”. Muitos foram aqueles que sonharam comigo nessa caminhada e aos quais agradeço profundamente por tornar possível a concretização desse sonho coletivo. Espero, sinceramente, sempre estar à altura das nossas expectativas coletivas e contribuir, mesmo que de forma pontual, para a transformação da nossa realidade, em um mundo socialmente mais justo.

À Deus, “cara gozador, adora brincadeira / pois prá me jogar no mundo, tinha o mundo inteiro / mas achou muito engraçado me botar cabreiro”, mas ao mesmo tempo enigma infalível em seus incompreensíveis desígnios;

Às minhas famílias, que infelizmente não as reverencio comumente como deveria. Em Especial, à D. Beth (essa conquista também é sua!), Ronan (sentido exato da palavra “fraterno”), “Seu” Geraldo, Lindaura, Haiany, Alessandra e Pedro (novos portos seguros). Obrigado também pela compreensão diante as ausências, as quais forma muitas nesses últimos meses.

À UEMG (universidade pública e gratuita) sem qual dificilmente conseguiria avançar nessa trajetória acadêmica.

À Prof^a. Dr^a Vera Brito pela orientação correta e problematizadora.

Vinícius de Moraes certa vez escreveu que: “Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores... mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos!”. Como compactuo integralmente dessa afirmação, reitero meus agradecimentos a todos os amigos que contribuíram, mesmo que de forma tímida, para a realização dessa dissertação. Nesse parco espaço, não poderei lembrar-me de todos, sendo assim destacarei alguns já me desculpo caso o meu esquecimento envolva uma pessoa querida e, certamente, preciosa para esse trabalho.

À Shirley Miranda, Paulo Henrique Queiróz, Juarez Melgaço e Josemir Almeida pelo incentivo inicial e fundamental para o meu ingresso no mestrado.

Às companheiras Flor, Jack, Jovelaine, Martha, Rita, Sara, Rosa, Violeta e ao amigo João pelos grandes aprendizados, experiências e alguns desatinos, próprios do pioneirismo da primeira turma do mestrado da FAE/UEMG. Valeu por me agüentar! Carregarei comigo, por muito tempo, as memórias das risadas, reclamações, sofrimentos e descobertas desse nosso tempo em conjunto.

À Hasla, Jerry, Heli, Claudinha e Dudu pelos diálogos salutareos, ora acadêmicos, ora dionísíacos. Nessa dissertação, com certeza tem a contribuição de vocês.

Aos amigos e companheiros da E.M. Maria da Assunção de Marco pelo apoio, pelas proposições e descobertas coletivas e pela convivência cotidiana.

Aos amigos conquistados na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, e especial, aos componentes do antigo núcleo de EJA daquela cidade. Sem a entrega

de vocês ao trabalho e o compromisso inquebrantável pela qualificação da EJA, a “matéria-prima” desse trabalho estaria esvaziada.

Aos “novos” amigos do Núcleo de EJA da SMED/BH (Jácia, Ju, Luiz, Cláudio, Lyege) pela vivência fugaz, mas extremamente intensa. Com vocês, reavivei a certeza pela luta da efetivação da EJA como política pública.

Aos companheiros de labuta diária da Gerência Regional de Educação Norte (de Belo Horizonte), os quais me acolheram sem reservas, em um momento delicado da minha vida profissional. Verdadeiramente, aprendi muito com vocês.

Aos militantes da EJA, do Fórum Mineiro e Metropolitano, companheiros na luta por uma educação como direito e movimento em que aprendi, mais do que o valor conceitual dessa modalidade: aprendi a essência do respeito à diversidade, aos valores e saberes populares e também o importante envolvimento em outros movimentos/ações coletivas. Principalmente a companheirada: Analise, Álvaro, Olavo, Marilda, Alcione, Leôncio e Mônica.

Aos amigos e amigas: Anderson, “Tio” Valter, Margô, Eni, Karla, Shirley e Luís, Alessandra Belo e André, Lucilene, Magda, Soraya que em algum momento dessa trajetória tornaram minha vida mais suportável e o término desse trabalho possível de ser realizado.

Aos professores, professoras, equipe pedagógica e administrativa que participaram dessa pesquisa.

A toda a equipe da Secretaria da Pós-Graduação da FaE-UEMG

Aos professores e professoras da FaE que contribuíram ao longo do processo.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboram na realização desse trabalho.

Dedico este trabalho:

*Á Alessandra e Pedro por fazerem minha
“minha carne triste quase feliz!”.*

*Aos educadores/as que permanecem na luta
cotidiana por uma educação humanizadora e
emancipatória, “apesar dos castigos, de toda
fadiga, de toda injustiça”.*

RESUMO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil passou por profundas transformações nos últimos anos. Tanto na esfera internacional, mas principalmente na árdua e truncada trajetória de consolidação no Brasil. Inserido nesse contexto de mudanças, no município de Contagem, em 2005, a partir da eleição municipal da candidata identificada com uma proposta de governo democrático-popular - Marília Campos, do Partido dos Trabalhadores (PT) – e a incorporação das demandas dos movimentos sociais à agenda política imediata, houve uma definição de um organograma na cidade, com a instituição de uma Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, que pretendia, não só mais uma nova nomenclatura, mas a constituição de uma nova política pública educacional que atendesse as pessoas jovens e adultas. De forma objetiva, o problema que se encontra no cerne dessa pesquisa foi analisar como se configurou a política pública de educação de jovens e adultos (EJA), no município de Contagem, durante o quadriênio 2005-2008, em função do novo panorama que se anunciava na ocasião: diálogo mais profundo com os movimentos sociais e constituição de uma nova proposta de estrutura organizativa na administração pública municipal. Em outras palavras, objetivou-se identificar as rupturas e permanências na política educacional para EJA, em comparação com as ações públicas passadas. Também pretendeu-se perscrutar a importância da ação da sociedade civil organizada na implementação de políticas públicas demandadas pelos movimentos sociais, além dos limites desta esfera política decisória. Além disso, a pesquisa procurou desvelar a interferência e influência da eleição de partidos políticos identificados com a “esquerda” na promoção de políticas educativas de estado – e não mais de governo – ancoradas na participação efetiva da população. A metodologia aplicada foi baseada nos princípios da abordagem qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, com interlocução com a pesquisa de pressupostos quantitativos, que envolveu os docentes e gestores públicos proponentes de uma nova legislação municipal para a EJA, como sujeitos da investigação. Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizamos no estudo empírico a análise documental e entrevistas. Um dos resultados dessa investigação é a contribuição dessa experiência para o campo da EJA no âmbito de se pensar os limites e possibilidades de uma política educacional estruturada de forma colegiada e participativa com os sujeitos potencialmente beneficiários dessa ação pública e que garanta uma perenidade maior do que o período mandatário da administração municipal em questão. As análises também revelaram que embora mudanças significativas tivessem sido engendradas pela administração municipal em tela, em relação à política de EJA, essas não foram capazes de transformar a configuração de atendimento público aos sujeitos jovens e adultos em Contagem, tampouco foram suficientes para alterar a condição marginal dessa modalidade, dentro dos princípios prioritários da gestão. Para a concretização dessa ação, é importante que o poder público se comprometa com o diálogo com os movimentos sociais, assumindo em sua agenda política os acordos estabelecidos entre estes interlocutores sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Política Educacional, Gestão Educacional.

ABSTRACT

The Education of Youths and Adults (EJA) in Brazil has undergone profound changes in recent years. Both internationally, but mostly in arduous and truncated path of consolidation in Brazil. Inserted in this context of changes in the municipality of Contagem, in 2005, from the municipal election of the candidate identified with a proposal for a popular democratic government - Marília Campos, the Workers' Party (PT) - and the incorporation of the demands of social movements immediate political agenda, there was a definition of a chart in the city, with the establishment of a Directorate of Youth and Adults, which meant not only more a new nomenclature, but the constitution of a new public education policy that meets young people and adults. Objectively, the problem that lies at the heart of this research was to analyze how to set public policy on Education of Youths and Adults (EJA), the municipality of Contagem, during the 2005-2008 quadrennium, according to the new situation that announced at the time, deeper dialogue with social movements and constitution of a proposed new organizational structure in municipal public administration. The survey sought to identify the ruptures and continuities in education policy for adult education, compared with past public actions. It also aimed to probe the importance of the action of civil society in the implementation of public policies demanded by social movements, beyond the limits of the political decision-making. In addition, the survey sought to reveal the interference and influence the election of political parties identified with the "left" in the promotion of education policies of state - and not government - anchored in the effective participation of the population. The methodology applied was based on the principles of the qualitative approach, setting it on a case study, with dialogue with the assumptions of quantitative research, which involved teachers and public administrators proponents of a new municipal legislation for adult education, as research subjects. As for the methodological tools used in the empirical analysis of documents and interviews. One result of this research is the contribution of experience to the field of adult education in the context of thinking about the limits and possibilities of a structured educational policy collegial and participatory potential beneficiary with the subject of this public action and to ensure a greater longevity than period representative of the municipal administration concerned. The analysis also revealed that while significant changes had been engendered by the municipal administration screen in relation to adult education policy, they are not able to transform the configuration of public service to the young subjects and adults count, were not sufficient to alter the condition marginal of this type, priority within the principles of management. To carry out this action, it is important that the government is committed to dialogue with social movements, taking on their political agenda these agreements between social partners. Keywords: Education of Youths and Adults, Educational Policy, Educational Management.

Key-words: Education of Youths and Adults, Educational Policy, Educational Management.

Lista de abreviaturas e siglas usadas nesse trabalho:

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

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

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

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNEC – Fundação de Ensino de Contagem

FINBRA – Finanças do Brasil

GTEJA – Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem.

STN – Secretaria do Tesouro Nacional

Lista de músicas (e seus respectivos compositores) utilizadas como referência:

A lista – Oswaldo Montenegro;
Alagados – Herbert Viana/ Bi Ribeiro;
Aprendendo a jogar – Guilherme Arantes;
Bicho de 7 cabeças - Zé Ramalho, Geraldo Azevedo e Renato Rocha;
Cada lugar na sua coisa – Sérgio Sampaio;
Capitu – Luiz Tatit;
Começar de novo – Ivan Lins/Victor Martins;
Como nossos pais – Belchior;
Comportamento Geral – Gonzaguinha;
Coração de Estudante – Milton Nascimento e Fernando Brant;
E vamos à luta – Gonzaguinha
Estudo Errado – Gabriel, o pensador
Gente – Caetano Veloso
Ideologia – Roberto Frejat e Cazuza;
Novo Tempo – Ivan Lins;
Música de trabalho – Renato Russo;
Pescador de Ilusões – O Rappa;
Pedacinhos – Guilherme Arantes
O tempo não pára – Cazuza e Arnaldo Brandão;
Roda Viva – Chico Buarque;
Travessia – Milton Nascimento e Fernando Brant;
Telegrama – Zeca Baleiro;
Tempo Rei – Gilberto Gil;
Solo le Pido a Dios – Leon Gieco Raul Elwanger
Velha Roupas Coloridas – Belchior;
Verdadeira Embolada – Edu Lobo/Chico Buarque;

Lista de Tabelas

Tabela 1. Demanda potencial para EJA no Brasil.....	43
Tabela 2. Oferta de EJA pelo sistema educacional.....	44
Tabela 3. Percentual de pessoas de acordo com o principal motivo para não ter concluído o curso de EJA – Brasil, 2007	47
Tabela 4. Receitas de Contagem – FINBRA /STN.....	74
Tabela 05. Despesas por função administrativa - Contagem - FINBRA/STN.....	75
Tabela 06. Relação entre número de estudantes indicados no Censo Escolar X Despesas municipais FINBRA por modalidade/nível	77
Tabela 07. Salário dos trabalhadores em Educação de Contagem (2003-2009).....	79
Tabela 08. Relação entre Salário Educação Contagem X Salário Mínimo (período escolhido)	82
Tabela 09. Numero de estudantes na Correção de Fluxo Escolar / EJA 2006	108
Tabela 10. Evolução do número de matrículas na Correção de Fluxo Escolar / EJA em Contagem – 2004/2009.....	110
Tabela 11. Repasses orçamentários do FUNDEB para a EJA de Contagem.....	113

Lista das imagens

Figura 01 – Relação de Escolas de Contagem que possuíam Correção de Fluxo Escolar.	53
Figura 02 – Cópia do Decreto n.º 9915, 04 de maio de 1998.....	65
Figura 03 – Cópia do Diário Oficial do Mun. de Contagem, 15 de maio de 1998.....	66
Figura 04 – Cópia dos Componentes Curriculares da Correção de Fluxo Escolar..	67
Figura 05 – Votação de Marília Campos no Pleito de 2004.....	70
Figura 06 – Salários dos Trabalhadores em Educação de Contagem.....	78
Figura 07 – Salários dos Trabalhadores em Educação de Contagem (segundo a prefeitura).....	82
Figura 08 – Relação entre salário educação x salário mínimo.....	82
Figura 09 – Evolução do IDEB de Contagem.....	83
Figura 10 – Cópia do ofício de convocação para o 1º seminário interno da Educação de Contagem/ abril de 2005.....	90
Figura 11 – Cópia ofício 61/2006. Convite para o Fórum Metropolitano de EJA.....	95
Figura 12 – Cópia de ofício de criação do GTEJA-Contagem.....	97
Figura 13 – Índices de aprovação/evasão da Correção de Fluxo Escolar – 2005... ..	112
Figura 14 – Cópia de ofício-convite para encontro de educadores e educandos... ..	126
Figura 15 – Cópia do ofício 52/2006 que dissolve o GTEJA.....	128
Figura 16 – Cópia registro da “reunião ampliada da Educação de Jovens e Adultos de Contagem”.....	131
Figura 17 – Cópia do registro da Reunião da Comissão intersetorial de políticas para a juventude.....	144

SUMÁRIO

<i>Apresentação – “Aviso aos navegantes”</i>	16
<i>1. Introdução</i>	20
1.1. Um pouco da trajetória pessoal do autor	22
1.2 Metodologia.....	28
1.3 A Transformação da Educação de Jovens e Adultos nas últimas duas décadas.	35
<i>2. O Município de Contagem – panorama histórico-social.</i>	50
2.1. A gestão educacional do governo Ademir Lucas (2001-2004).....	56
2.2. A organização da EJA no governo Ademir Lucas (2001-2004)	62
2.3 A gestão educacional no governo Marília Campos (2005 -2008): um breve panorama.....	70
2.4 A organização da EJA no governo Marília Campos (2005-2008)	89
2.4.1 Sobre o acesso dos estudantes	106
<i>3. O que dizem os entrevistados sobre a gestão anterior – Ademir Lucas (2001-2004)</i>	118
3.1 Sobre a importância do GTEJA para os entrevistados	122
3.2 A transformação de Correção de Fluxo Escolar para a Educação de Jovens e Adultos	130
<i>4. Considerações finais e discretas esperanças</i>	147
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</i>	156

Apresentação – “Aviso aos navegantes”

*Não quero lhe falar, meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos,
Quero lhe falar o que vivi
E tudo que aconteceu comigo.
Viver é melhor do que sonhar!
(Belchior – Como nossos pais)*

A dissertação de mestrado que se segue: *Entre a tradição e a mudança: as configurações da política pública de educação de jovens e adultos no município de Contagem, entre 2005 a 2008*, também se pretendeu agente de uma pequena ousadia. Isto porque, além da pesquisa acadêmica, com a temática que articula política, educação e jovens e adultos – assuntos considerados “ásperos” pelo senso comum – essa dissertação tentou estabelecer um diálogo com a Música Popular Brasileira (MPB¹) e sua rica poesia.

Segundo Faour (2006, p. 16) “[...] a música popular brasileira tem uma fantástica vocação para a crônica de costumes. Podemos contar a história do país por meio dela; não só a política, econômica ou social, mas também amorosa e sexual.” Exageros desse autor à parte, por acreditarmos e sermos admiradores da imensa diversidade e qualidade da MPB, nos textos subjacentes, tentou-se emaranhar o rigor da pesquisa acadêmica com poesia e sonoridade da nossa música.

Assim sendo, todos os capítulos dessa dissertação foram nomeados por músicas do nosso cancionário, bem como os nomes dos sujeitos entrevistados na pesquisa de campo, foram preservados utilizando-se as alcunhas de grandes intérpretes musicais. Todas as divisões internas do corpo textual, também são abertas com epígrafes retiradas dessas músicas.

Desse modo – e também inspirado na estruturação de algumas dissertações do campo educacional, defendidas nos últimos três anos – essa dissertação foi dividida em quatro grandes partes. Na primeira, denominada “Travessia”, fez-se uma

¹ Segundo Silva (2009, p. 142) a expressão MPB carrega uma ambigüidade em sua conceituação e não representa toda e qualquer música realizada por compositores brasileiros: “Na verdade, a sigla MPB está vinculada, sem dúvida, à resistência da faixa de compositores e cantores que, herdeira da chamada “canção de protesto”, de origem universitária, tinha como proposta combater o regime militar.” Neste trabalho, contudo, optamos por trabalhar com a perspectiva mais ampliada desse conceito, embora reconheçamos a complexa e tensa disputa existente, no campo cultural, pelos valores que encerram a sigla MPB.

rápida discussão introdutória, com especial relevo para a trajetória profissional do autor dessa dissertação, os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa e o panorama político-nacional atual do campo teórico analisado, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Já na segunda parte intitulada “Ideologia”, optou-se por focalizar mais intensamente as discussões inauguradas na parte antecedente e esmiuçar mais detalhadamente o objeto desse estudo que é identificar as rupturas e permanências na política educacional para a EJA, no município de Contagem, em comparação com as gestões públicas anteriores ao período analisado (2005-2008). Para tanto, ancorado na legislação oficial produzida na época e nos discursos dos sujeitos ouvidos nessa pesquisa – os quais contribuíram de forma significativa para a configuração da política de EJA contagense, seja na gestão, seja com atuação nos espaços de participação e controle social –, estabeleceu-se um esforço comparativo histórico, entre o *antes* e o *depois* da gestão supracitada, na perspectiva de identificar algumas permanências e rupturas inerentes ao processo de construção dessa política.

Na terceira parte, denominada de “Verdadeira Embolada”, destacou-se parte dos discursos enunciados pelos entrevistados, principalmente em alguns pontos, por nós considerados cruciais para a análise e elucidação da abordagem adotada pela pesquisa. Também, procurou-se estabelecer um diálogo crítico com as vozes registradas no trabalho de campo realizado, entendendo-as como constructos parciais e legítimos discursivos comprometidos com a verdade, mas não representam – e muito menos garantem – toda a compreensão dessa.

Na derradeira parte “Roda Viva”, teceu-se algumas problematizações e análises sobre os dados encontrados no transcorrer desse trabalho, bem como as considerações finais e outras tantas inconclusas – sendo que essas últimas demandam de pesquisas mais profundas e hierarquicamente superiores, como o doutorado.

Obviamente, o gosto estético do autor falou mais alto nesse momento. Em nenhum momento desse estudo, se pretendeu garantir um ecletismo de estilo musical, dada a não adesão do autor a esse conceito, mas sim, prestar uma homenagem a alguns dos nossos mestres musicais, ao mesmo tempo, que buscou-se garantir uma leveza textual ao nosso estudo.

Mais do que arbítrio meramente estético, as músicas e intérpretes selecionados para comporem esse percurso analítico, o foram, na tentativa de estabelecer uma proximidade com os eixos norteadores de cada capítulo, fomentando um diálogo criativo e propiciando – reiteramos que essa é mais uma tentativa – ao leitor, mais uma ferramenta no desvelamento nos objetivos da pesquisa. Em outras palavras, ousamos afirmar, que essas canções ampliam a compreensão textual da pesquisa, na medida em que foram inseridas, cada qual em parte, na intenção de fortalecimento do diálogo entre letra, sonoridade e temas abordados.

Como diria Sérgio Sampaio, “cada lugar na sua coisa”. Sendo assim, todas as virtudes e, também, todas as dificuldades, apresentadas no transcorrer desse estudo, devem, sobretudo, ser balizadas pelo viés analítico-conceitual, e em segunda instância, pela sua configuração estético-musical. Mas ao fim e ao cabo, o que se deseja ao final desse exercício de reflexão – além da contribuição analítica evidente, para a ampliação da compreensão do objeto analisado – é corroborar com a mensagem da letra de Ivan Lins e Victor Martins, “Começar de Novo”: *Começar de novo e contar comigo / Vai valer a pena ter amanhecido / Ter me rebelado, ter me debatido / Ter me machucado, ter sobrevivido / Ter virado a mesa, ter me conhecido / Ter virado o barco, ter me socorrido.*

TRAVESSIA

*Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedras, como posso sonhar
Sonho feito de brisa, vento vem terminar
Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar*

1. Introdução

O trabalho que agora se apresenta, *Entre a tradição e a mudança: as configurações da política pública de educação de jovens e adultos no município de Contagem, entre 2005 e 2008*, embora possua uma historicidade essencial, não procurou ser historiográfico, ou seja, não teve como eixo primordial a construção de uma versão historiográfica, nem de inquirir o passado, como elemento constituinte do processo histórico atual. Contudo, em função da minha graduação original², bem como pela escolha da temática, que interpenetrada pelas conformações e condições históricas à época analisada, traz à tona esta historicidade essencial é primordial para o desenvolvimento dessa dissertação.

Penetrar no corpo documental de uma legislação produzida historicamente significa uma imersão nos debates balizadores daquela construção legislativa. Mais do que isso, tornar-se salutar estabelecer as ligações e rupturas entre as várias forças (vozes) presentes na esfera pública que, ao fim e ao cabo, confeccionaram o emaranhado legal triunfante, sobre qual se assenta a organização social em questão, e neste caso, as políticas municipais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse necessário exercício analítico, ganha mais densidade simbólica em função da proximidade do objeto a ser estudado e a trajetória pessoal do autor. Em vários momentos deste trabalho o autor se reconhecerá como um dos protagonistas nas ações e movimentos desencadeados naquela gestão governamental. Isso implica em um cuidado mais intenso em ouvir as outras vozes discursivas que estão presentes nos documentos escritos e nos depoimentos coletados, a fim de evitar o enviesamento da memória e o esvaecimento do rigor analítico da pesquisa.

Da mesma forma, o perigo de procurar inferências *apriorísticas*, ou seja, formuladas e/ou concebidas anteriormente à análise dos dados empíricos. Embora estas apresentem uma conexão e uma fidedignidade relativa com o objeto analisado, são “respostas” construídas previamente pelo interlocutor, quase como a confirmação ansiosa de uma hipótese conhecida. Por outro lado, essa condição de participante ativo desse processo político vivido pelo autor, pode ajudar na iluminação de áreas obscuras e/ou negligenciadas nos escritos produzidos ou no

² Em História, pela FAFICH/UFMG, em 2000.

discurso oficial consolidado. Esta possibilidade do autor-ativista é recorrente pela ausência de lacunas históricas no registro da ação pública, seja pelo amadorismo de parte significativa do funcionalismo público, catapultada aos níveis decisórios da gestão pública em função das coligações partidárias apoiadoras daquela administração; quanto pela consciência não republicana dos gestores de dificultarem ao máximo o registro e o possível controle social de suas ações. E esta tendência tuteladora da gestão pública, no município em questão, é uma tradição consolidada, ficando, assim, o desafio para essa pesquisa de identificar um possível equilíbrio entre aquelas duas potencialidades extremadas.

O objetivo geral, portanto, desta dissertação é analisar a configuração da política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Contagem, durante o quadriênio 2005-2008, em função do novo panorama político, que se anunciava na ocasião, de diálogo mais profundo com os movimentos sociais e constituição de uma nova proposta de estrutura organizativa na administração pública municipal.

E os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes:

- Identificar as rupturas e permanências na política educacional para EJA, neste município já identificado, em comparação com as gestões públicas passadas;
- Deslindar a influência, para a efetivação da política pública expressa no objetivo geral, da assunção da gestão municipal de um partido político de “esquerda” e, discursivamente, comprometido com as mudanças estruturais da sociedade, em especial, da educação.
- Compreender os elementos de funcionamento do aparato estatal em resposta à pressão exercida pelas comunidades locais em defesa desse assunto específico (construção e consolidação da EJA municipal) e, também, verificar os limites e possibilidades da ação desencadeada por setores da sociedade civil organizada na transformação do “*statu quo*” da política educativa municipal.

1.1. Um pouco da trajetória pessoal do autor

*Sem trabalho eu não sou nada
 Não tenho dignidade
 Não sinto o meu valor
 Não tenho identidade
 Mas o que eu tenho
 É só um emprego
 E um salário miserável
 Eu tenho o meu ofício
 Que me cansa de verdade
 Tem gente que não tem nada
 E outros que tem mais do que precisam
 Tem gente que não quer saber de trabalhar
 (Música de Trabalho - Legião Urbana)*

Minha trajetória profissional e de militância sempre esteve marcada pela inserção na luta pela garantia do direito à educação, principalmente da população jovem e adulta³. Deste modo, iniciarei esse trabalho com uma rápida retrospectiva profissional, com destaque para minha participação na gestão pública de Contagem, objeto de análise dessa pesquisa, além de discutir no final dessa seção, o conceito de Estado.

Antes mesmo de completar a graduação já envolvia-me com a docência em “projetos” de Educação de Jovens e Adultos, em especial, a experiência de estágio acadêmico no curso de EJA no Centro Pedagógico da FaE/UFMG, destinado primordialmente aos profissionais da universidade que não possuíam o ensino fundamental completo.

Após o término da minha graduação (2000), procurei me inserir no “mercado de trabalho” o que consegui de forma claudicante: contratações temporárias na rede estadual de educação e na rede municipal de Contagem. Mesmo diante das incongruências do sistema educacional público, principalmente da rede estadual de educação, onde, contrariamente ao que determina a Constituição Federal, insistia em uma política de “contratação” de educadores ao invés da efetivação por meio de concurso público. Ainda assim, sempre trabalhei com escolas com atendimento a jovens e adultos.

³ Para efeito desse trabalho, utilizaremos o termo “jovens e adultos” para identificar todos os sujeitos, maiores de 15 anos, que não concluíram o ensino fundamental. Essa caracterização segue a diretriz expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB-9394/1996), no artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” e no Parágrafo primeiro, inciso primeiro, deste artigo: “no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos”.

Apesar dessas dificuldades, traduzidas na precariedade das condições objetivas e das relações de trabalho, que impediam, por exemplo, uma participação mais efetiva nos movimentos reivindicatórios da categoria profissional⁴ - essas experiências foram importantes, tanto na minha formação profissional e na reflexão sobre os entraves pedagógicos e políticos aferidos no cotidiano de trabalho, quanto no acúmulo de saberes de situações autoritárias, não condizentes com a sociedade democrática⁵ que desejava participar e construir. Dessa forma, aproximei-me do movimento sindical e da rotina político-partidária, da agremiação que acreditava, naquele tempo, agregar as propostas e as pessoas mais próximas daquilo que desejava instituir socialmente, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Devido a essa aproximação do movimento sindical, soube em 2001, de um processo seletivo organizado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, em Belo Horizonte, pelo Sindicato dos trabalhadores em Telecomunicações e Telemática (SINTTEL/MG) para trabalhar com qualificação profissional em um projeto de EJA no ensino médio. Selecionado, tomei conhecimento sobre as discussões mais urgentes, que permeavam o universo sindical e a educação da classe trabalhadora: neoliberalismo, reestruturação produtiva, precarização das condições de trabalho e formação integral dos trabalhadores. Foi nessa experiência que também se construiu, entre educadores, coordenadores e educandos, uma proposta educativa para jovens e adultos, avaliada no final do processo, como diferente da ofertada nos espaços escolares tradicionais por ser mais dialógica e com elementos pedagógicos que aproximavam a proposta da educação idealizada por todos.

Para a construção da proposta, partiu-se do entendimento da “educação dialógica” como processo educativo investigativo, iniciado entre o diálogo, muitas vezes tenso, entre o educador e o educando. Como afirma Freire:

⁴ No ano de 2000, em Contagem – e isso ficará mais transparente quando tratarmos sobre as condições da educação nesse município – fui expressamente proibido pelo diretor da unidade escolar em que trabalhava, sob pena de quebra do meu contrato de trabalho, de participar das manifestações dos professores realizavam naquela ocasião

⁵ Cortella & Ribeiro (2010, p. 08) destacam que: “daqui a pouco tempo, é possível que predomine a idéia de que não há política que não seja democrática, e então não se ouça mais falar política stanilista, em política ditatorial, etc.”. Por outro lado, esses mesmos autores destacam o trancado caminho para efetivação dessa condição, principalmente, se levarmos em conta a resistência, de parte significativa da população brasileira, em participar politicamente, de forma cotidiana, das esferas de participação. Nesse sentido, optei por manter essa expressão nesse texto.

Se o processo educativo se constrói segundo uma proposta de diálogo, não é fora do diálogo que irá se encontrar o conteúdo desta educação. O educador que simplesmente elabora e organiza o conteúdo do trabalho pedagógico a partir de seu entendimento de mundo, de sua visão de realidade e através disso disserta, deposite idéias suas nos educandos, os quais passam a reproduzir elementos que não fazem parte de seu contexto, e sim do educador, acaba somente perpetuando um ato de imposição ideológica já constante na sociedade. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de idéias a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005).

Se por um lado, o suporte teórico e prático pedagógico apreendido nesse momento de convívio no meio sindical fora especial, também o aprendizado sobre as contradições⁶ internas dos movimentos reivindicativos ocorrera de forma intensa. Isso serviu como o início de um importante aprendizado: em sociedade, e em especial a educação, as relações não se efetivam, bem como os sujeitos sociais não se movem, de forma maniqueísta: pelo contrário, a concretização dessas ações são resultados de múltiplas tensões e contradições e não há espaço na política e na sociedade para os extremismos e preconceitos que se baseiam na polaridade “bem X mal”.

Após a saída do projeto, continuei a trabalhar em várias escolas da rede estadual (em Belo Horizonte, Contagem e Ribeirão das Neves), em 2003 fui aprovado no concurso público da prefeitura de Contagem, sendo efetivado posteriormente, em meados de 2004. Com isso, retornei a trabalhar nessa cidade (2003-2004) e devido às amizades e contatos estabelecidos anteriormente, fiz a opção de “transferir” meu esforço de militância político-partidária para esse município.

Em 2005, a partir da eleição municipal da candidata identificada com uma proposta de governo democrático-popular, da então prefeita Marília Campos, do Partido dos Trabalhadores (PT), e a incorporação das demandas dos movimentos sociais à agenda política imediata, houve uma definição de um organograma do município com a instituição de uma Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, que pretendia, não só mais uma nova nomenclatura, mas a constituição de uma nova política pública educacional que atendesse as pessoas jovens e adultas. Arroyo,

⁶ Ordenamentos autoritários, dependência do dinheiro público advindo dos convênios com o governo e (fortes indícios) de mal - veriação deste, com controle social pífio com as prestações de contas com o dinheiro gerido, foram alguns destas contradições.

citado por Haddad (2007), destaca que, com a “guinada” à esquerda nos processos eleitorais a partir da primeira metade da década de 10 do século atual, existe um momento propício a efetivação da EJA como direito, como parece ter ocorrido em Contagem.

Da mesma forma, Haddad (2007) destaca a conjuntura positiva para a transformação profunda das políticas voltadas para a EJA, experimentada por muitas administrações municipais com a eleição de partidos políticos de esquerda e centro-esquerda e a consequente ida de militantes sociais para o seio da gestão pública. A constituição da Diretoria de EJA foi um desses elementos de aproximação entre as aspirações dos militantes e construção de agenda política municipal. Essa diretoria atuou até meados de 2006, com uma equipe reduzida de componentes: duas pessoas fixas e cinco assessores/as regionais, que dividiam o seu tempo e responsabilidade com o acompanhamento do Ensino Fundamental (3º Ciclo⁷). A partir de 2007, essa diretoria é transformada em um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, sendo incorporados integralmente, esses assessores, à agenda dessa modalidade educativa.

É neste momento de “guinada à esquerda”, lá em 2005, que o enlace profissional e ideológico deste autor com a gestão pública de Contagem foi fortalecido. Como já militava ativamente pela causa da “educação de qualidade social”, tanto em espaços comunitários municipais (associação de bairros), quanto na esfera intra-partidária, da qual me filiava na época, pude adentrar na administração pública⁸, bem como por meio de processo seletivo interno. Já nesse espaço, percebi que a incongruência das políticas públicas para a EJA fazia-se ainda mais presente em várias outras localidades mineiras (e brasileiras) e eram, repetidamente, expressas nos diversos espaços que me foram oportunizados participar e/ou construir: Fórum Mineiro de EJA, Fórum Municipal de EJA, Programa de formação continuada de educadores, Encontro Nacional de EJA, etc. Além disso, essa vivência propiciou-me uma leitura política, sobre o funcionamento da gestão pública, um

⁷ O município de Contagem, neste momento analisado, organizava sua oferta de ensino fundamental em 3 ciclos de formação humana : o 1º ciclo com crianças de 07 e 08 anos; o 2º ciclo com crianças de 09, 10 e 11 anos e o 3º com 12, 13 e 14 anos.

⁸ Exerci, primeiramente durante o período compreendido entre 2005-2006, a função de “diretor de EJA”, subordinado à recém criada Coordenadoria de Educação Profissional. De 2006 a 2008, com a primeira reforma administrativa desse governo, exerci o cargo de “gerente de EJA”, agora subordinado à Coordenadoria de Educação Básica – sendo que a Coordenadoria de EP, fora extinta do organograma da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC) de Contagem. Para um melhor entendimento dessas mudanças. (PACHECO, 2010).

pouco mais elaborada e alinhavada com aquilo que iniciara a descortinar com minha experiência no SINTTEL. Assim, observei que, longe de agir como bloco monolítico, a gestão pública é marcada pelo conflito de interesses (externos e internos), sendo que estes passavam longe das características que podemos denominar republicanas, em decorrência da disputa interna das diversas correntes partidárias e interesses constituintes da administração, e, principalmente, devido ao atendimento (mesmo que precário) às reivindicações advindas dos grupos organizados da sociedade civil. Assim, considero que quanto melhor organizado e mais pessoas envolvidas na ação coletiva deste movimento reivindicatório, maior será a probabilidade de resolução da demanda pelo direito à EJA por parte do poder público.

Em outras palavras, passei a avaliar o Estado – e é sob essa forma que o consideraremos nesse trabalho – como o conjunto das instituições políticas de governança com determinada rigidez no comprometimento da manutenção do “status quo” político econômico. No entanto, este Estado é crivado por múltiplas forças contraditórias entre si, advindas, inclusive, do interior da burocracia, que se digladiam permanentemente pelo sentido da ação estatal. Este cenário de conflito de forças antagônicas tende para um lado daqueles que procuram “reproduzir as relações de produção capitalista [e por outro lado] os movimento sociais, que buscam expandir seu poder econômico e seus direitos sociais e políticos.” (CARNOY; LEVIN, 1993, p. 65).

Essa conceituação de “Estado” é avalizada pela construção teórica destes dois autores, Carnoy & Levin (1993, p. 65):

A luta pelo poder origina-se fora do Estado, mas na medida em que são lutas políticas, acabam por incluir o Estado. E ao passo que o Estado procura representar os interesses da classe dominante nesses conflitos, a estrutura do Estado - sua organização hierárquica e burocrática – inclui a presença dos grupos dominados e de suas lutas. Fica impossível compreender a organização e as funções do Estado, se não incluirmos seu papel de área de conflito entre os grupos dominante e dominado. O Estado procura dividir e desorganizar os grupos dominados, mas, ao mesmo tempo, chega a um compromisso com muitas reivindicações. (Carnoy e Levin, 1993, p.65)

Os autores citam Poulantzas, para fundamentar sua concepção:

“O Estado não um bloco monolítico, mas um campo de batalha estratégico” O próprio Estado se torna uma arena de luta. (POULANTZAS, 1978b, p. 152 apud Carnoy e Levin, 1993, p.65).

A partir dessa análise e, como não poderia deixar de ser, durante o período analisado, a prefeitura de Contagem foi palco de uma empedernida disputa inusitada, com a entrada significativa de militantes dos movimentos sociais contagenses no interior da gestão. O deslindar do alcance e o impacto dessa ação, ou seja, como se configurou a política pública educacional, remete-se ao objetivo primordial que essa pesquisa almeja. É natural pensar que dentro dessa lógica de disputa que é o aparato estatal, o fiel da balança, durante algum tempo, tenha se aprumado de outra forma, do que a anterior. Mas quanto? E de que forma a conjuntura nacional reverberou no cenário local? As respostas garimpadas para essas perguntas fundamentais foram registradas no transcorrer desse texto.

1.2 Metodologia

*De um lado vem você com seu jeitinho
Hábil, hábil, hábil
E pronto!
Me conquista com seu dom
De outro esse seu site petulante
WWW ponto poderosa ponto com
É esse o seu modo de ser ambíguo sábio, sábio
E todo encanto Canto, canto
Raposa e sereia
Da terra e do mar
Na tela e no ar (...)
Um método de agir que é tão astuto
Com jeitinho alcança tudo, tudo, tudo
É só se entregar, é não resistir, é capitular
(Capitu – Na Ozzetti)*

Não se pode desconsiderar a condição particular do autor dessa pesquisa em relação ao objeto analisado. Estar próximo do epicentro dos acontecimentos registrados, acaba por acarretar uma condição de proximidade, inclusive afetiva, perigosa para o desenvolvimento do trabalho. Não obstante, retomarei as palavras iniciais quanto a essa realidade: isso implica um cuidado mais intenso em ouvir as outras vozes discursivas, presentes nos documentos escritos e nos depoimentos que serão realizados, a fim de evitar o enviesamento da memória e enfraquecimento do rigor analítico.

Além disso, conforme orienta Santos citado por Miranda (2008), utilizei-me das lembranças, histórias e subjetividades captadas do interior desta Secretaria em questão, para compor esse quadro. Dessa forma, a subjetividade não é rejeitada e “torna-se parte da pesquisa, não por sua colocação entre parêntese e sim por seu uso até o paroxismo”. (MIRANDA, 2008, p. 136).

Desse modo, essa pesquisa alicerçou-se “sobre perspectivas conceituais e procedimentos metodológicos que nos permitirão compreender e dar visibilidade ao objeto de estudo em questão”. (CHAMOM, 2005, p. 7). Com o intuito de alcançar os objetivos propostos e em função da especificidade do objeto, optei em desenvolver um estudo com base nos pressupostos da abordagem qualitativa. Essa se caracteriza, nas palavras de Triviños (1987, p. 133), como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

No tocante aos procedimentos, assim como realizado por Pacheco (2010), a pesquisa se desenvolverá a partir do marco teórico de estudo de caso. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Como tais autores salientam, a metodologia desse tipo de estudo volta-se à ênfase na interpretação em contexto e coleta e análise de dados, e a informações sobre casos particulares na sociedade, propiciando o confronto entre teoria e empiria.

Inspirado na análise de Ferreira (2008), procurei utilizar de metodologias investigativas que, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos, “já que a sensibilidade e o olhar do pesquisador são elementos importantes na análise dos dados da pesquisa, que surgirão da vivência dos atores em ambientes de ação e de intervenção social”. (FERREIRA, 2008, p.24). Assim,

por trabalhar em nível de intensidade das relações sociais (para se utilizar uma expressão kantiana), a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244)

Merece destaque ainda que nesta pesquisa, norteadas pela metodologia de “estudo de caso”, que a coleta de dados não se constitui apenas como um momento de acumulação de informações e a “complexidade do exame aumenta à medida que aprofunda o assunto” (TRIVIÑOS, 1987, p.134). Assim, concordamos com Chamon (2005) quando afirma que é preciso “manter uma vigilância criteriosa quanto ao uso dos procedimentos no processo de investigação científica, considerando que um rigor é requerido para a compreensão do caráter dinâmico que existe na relação entre o(s) sujeito(s) pesquisador(es) e seu objeto de estudo.” (CHAMON, 2005, p. 04)

Centramos, inicialmente, nossa pesquisa de campo na análise documental produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC), sobre a temática – Educação de Jovens Adultos – durante o período temporal já explicitado. Procurei interpretar tal documentação, como expresso por Bardin (1977):

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 1977, p. 35).

A análise documental se constituiu em uma técnica importante tanto para obter complementação das informações já coletadas em outros procedimentos técnico-metodológicos, quanto para esclarecer outros aspectos do estudo que surgiram. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Também foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os componentes do Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos - GTEJA (educadores, sindicalistas e também os gestores/militantes)⁹, na perspectiva de captar a concepção de EJA dos entrevistados; bem como a compreensão, de cada membro entrevistado do grupo, da ação coletiva desenvolvida naquele momento histórico e a repercussão sentida pelos mesmos quando dos encaminhamentos concretizados pela gestão municipal na “montagem” da política pública para a EJA.

Esse instrumento de coleta de dados, denominado por Alves-Mazzotti e Gewandsznadder (2004) como entrevista semi-estruturada, consiste na organização, pelo entrevistador, de algumas perguntas voltadas às questões da investigação, mas que também permitiam ao entrevistado acrescentar itens, fatos e informações que fossem relevantes. Essas entrevistas se constituíram em uma etapa essencial desse trabalho, já que permitirão “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168).

Como as entrevistas são balizas analíticas salutares dessa pesquisa, buscou-se oportunizar uma situação de diálogo com os entrevistados, na qual o/a entrevistado/a se sentisse livre e/ou confortável para fazer suas considerações. Assim, dessa forma a propiciou-nos a possibilidade de diversas interpretações sobre os discursos proferidos, aquilo que fora interdito, bem como os silêncios considerados, já que esses são quase tão eloquentes quanto às palavras enunciadas.

⁹ Atualmente, do grupo de sete pessoas que compunham o Núcleo de EJA da SEDUC em 2007, somente uma continua na gestão pública.

Foram realizadas 6 (seis) entrevistas, das quais, 5 (cinco) foram feitas pessoalmente e de forma oral e uma iniciada por telefone e finalizada por endereço eletrônico. Da mesma forma, 5 (cinco) entrevistados são ou foram da rede municipal de Contagem; contudo, esse entrevistado que têm essa condição profissional destoante em relação dos demais, participou efetivamente do GTEJA – grupo articulador e propositivo da política pública de EJA no município – como será melhor explicitado na segunda parte desse trabalho.

Para preservar a identidade dos entrevistados, de acordo com os encaminhamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG, previstos para esta pesquisa, os mesmos serão, neste trabalho, identificados por nomes de intérpretes da MPB.

A entrevistada identificada, nessa pesquisa como Ângela Maria, aposentou-se recentemente da Rede Municipal de Contagem como pedagoga. Possui uma vasta experiência docente, atuando inclusive em várias propostas e organizações “diferenciadas” do Ensino Fundamental. Atuou na Gestão Ademir Lucas /PSDB (2001-2004) como secretária adjunta na SEDUC e como Assessora de Relações Institucionais na Gestão Marília Campos/PT (2005-2008). Como também destacado por outro entrevistado, Contagem durante a história recente, teve vários projetos e organizações pedagógicas que se caracterizavam pelo aspecto corretivo do fluxo escolar. Entre algumas se destacam as “aulas de reforço” para os estudantes repetentes, organização de turmas-projeto (na perspectiva de tentar agrupar, em um mesmo espaço escolar, estudantes tidos como “características” próprias próximas), turmas de alfabetização, para crianças, adolescentes e adultos.

A entrevistada de alcunha Dalva de Oliveira, também é pedagoga e está em processo de aposentadoria da Rede de Contagem. Além das atividades correlatas ao interior da escola, como supervisora, teve várias passagens pela direção escolar e como assessora pedagógica de várias gestões municipais – Newton Cardoso/Paulo Mattos/PMDB (1997-2000) e Ademir Lucas /PSDB (2001-2004). No primeiro mandato petista da cidade (Marília Campos) atuava como vice-diretora escolar de uma unidade que desenvolvia um projeto piloto de qualificação profissional para os estudantes do Ensino Fundamental.

A entrevistada Rita Lee tem maior tempo de trabalho docente em Contagem (35 anos), e está aposentada em um cargo de professora alfabetizadora, mas

continua atuando em seu outro cargo de pedagoga. Também passou por diversas funções escolares, inclusive vice-diretora escolar, e nos últimos 7 (sete) anos, atua como assessora pedagógica regional¹⁰, sendo que, durante a primeira gestão petista, compunha o Núcleo de EJA dessa secretaria, bem como o GTEJA.

A entrevistada identificada como Maria Bethânia, tem mais de 20 anos de experiência docente em Contagem, sendo também pedagoga. Além disso, tem alguns anos de “bagagem” de trabalho na iniciativa privada, mas atuando preferencialmente na rede pública. Além da experiência de trabalho com os educandos da EJA, possuiu da mesma forma, vivências e acúmulos de discussões teóricas da Educação Infantil (0-6 anos). Também participou efetivamente e “com todas as energias” no GTEJA instaurado em 2005.

O entrevistado Caetano Veloso é professor concursado em Arte por Contagem, há aproximadamente 9 (nove) anos. Desse tempo, sempre atuou na EJA e nas regiões periféricas de Contagem, “por escolha consciente e nunca arrependida”. Atualmente, está prestes a finalizar o seu segundo (e último) mandato como vice-diretor escolar, na unidade que atua desde 2002. Participou desde o primeiro momento do GTEJA de Contagem, sendo que continuou militando pelos princípios erigidos “por aquele grupo, mesmo após o término do trabalho daquele coletivo”.

Destarte, vale destacar que embora todos os/as entrevistados/as apresentados, até o momento, manifestaram/manifestem suas orientações e preferências político-partidárias, nenhum deles/as afirmou ser filiado/a a qualquer agremiação partidária.

O último entrevistado, identificado como Roberto Carlos, é professor de matemática da rede municipal de Belo Horizonte, com uma experiência de quase 20 anos na docência e militante do PT. Além disso, possuiu uma extensa trajetória de militância na EJA, com reconhecimento nacional, além de atuar a algum tempo, na gestão educacional da rede da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH): assessor pedagógico, coordenador de núcleo, gerente de educação regional. Primeiramente convidado para uma participação pontual no GTEJA de Contagem, acabou por ser referendado como o articulador do GTEJA com outras instâncias e grupos de

¹⁰ A SEDUC divide a cidade de Contagem em 5(cinco) regiões administrativas, a saber: Eldorado, Centro/Petrolândia, Industrial, Ressaca/Nacional e Nova Contagem. Cada regional funciona como intermediária política/administrativa entre o núcleo central – SEDUC – e as unidades escolares.

discussão sobre a essa modalidade, além do organizador de sistematização daquele grupo.

Não obstante, todos os entrevistados acima apresentados, contribuíram, a partir dos relatos registrados, com uma melhor compreensão da transição vivida pela SEDUC, e mais especificamente a EJA, naquele momento. A maioria desses/as se encontrava no “*olho do furacão*” das mudanças empreendidas, sejam como educadores/propositores, sejam como gestores/problematizadores. Além disso, a vasta experiência pedagógica (também política) da maior parte desse grupo, agregada às diversas matizes ideológicas representados por esses, nesse ambiente de proposição política (GTEJA), permitiu-nos estudar de forma mais ampliada, o processo e o impacto desse binômio ruptura/continuidade, presente em todos os discursos e desenvolvimento daquela gestão¹¹.

Nesse caminho, o complexo exercício comparativo entre duas gestões públicas diferentes¹², tornou-se menos hercúleo ao garantir o espaço de voz discursivo para os entrevistados/as principalmente para àqueles/as que participaram desses distintos momentos políticos da cidade. Para além dessa já significativa justificativa, outro importante motivo para a seleção desses entrevistados, foi a citação feita de forma significativa a esses nomes, por outras pesquisas¹³ e instituições¹⁴, no que tange a gestão e a política de EJA de Contagem.

Por fim, faz-se necessário reiterar o alerta emitido por Bourdieu (*et al.*, 2002), sobre a validade e riscos sobre a pesquisa com entrevistas:

Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e dos conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre os riscos de se limitar ao que é afirmado por seus informadores. Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto. (BOURDIEU, *et al* p. 50).

Em consonância com a observação supracitada, ao apoiar-me sobre esses discursos registrados, com a intenção óbvia de avalizar as perspectivas analíticas

¹¹ Isso será melhor esmiuçado na segunda parte dessa dissertação.

¹² Ainda mais desafiador, se considerarmos o afinamento político e a participação desse autor em um desses elementos comparativos, ou seja, em uma dessas gestões em questão.

¹³ Entre outras, destacamos Ferreira (2008) e Pacheco (2010).

¹⁴ Algumas Atas do Fórum Mineiro de EJA.

vislumbradas, procurei considerá-las em seu limite, enquanto construção discursiva, e problematizando-as teoricamente sempre que possível. Em outras palavras, as entrevistas foram tomadas como fonte importante de pesquisa, que circunscrevem uma veracidade própria para os emissários (e também para o entrevistador), mas que não se encerram em uma objetiva absoluta e impossível.

1.3 A Transformação da Educação de Jovens e Adultos nas últimas duas décadas.

*Não me iludo
Tudo permanecerá
Do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando
Todos os sentidos...
(Tempo Rei – Gilberto Gil)*

Por pertencer a um sistema federativo de país, as mudanças ocorridas na educação de jovens e adultos nacionalmente, para além das disputas das forças internas ao município, impactaram a organização dessa modalidade em Contagem. Faz-se necessário, portanto, recuperar algumas considerações históricas circundantes ao objeto de pesquisa, mas que são importantes elementos complementares à investigação científica desencadeada.

A EJA, como nos lembra Soares (2005), ainda é um “campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular” (SOARES, 2005, p.7). Sucintamente, como nos informa Haddad, esse conceito [educação popular] basicamente “está vinculado à idéia de um trabalho educativo voltado às classes populares e que tem por sentido a idéia de mobilização, organização e ganhos de consciência destes setores visando a transformação das suas condições de vida” (HADDAD, 2007b, p. 30). Não será malabarismo intelectual se inferirmos, a partir da conceituação supracitada, que a EJA tem um caráter constitutivo eminentemente combativo e reivindicativo das mudanças sociais. A partir do entendimento dessa rica tradição, é que se entende a dimensão historicamente marginal da educação de adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o início da década de noventa, passa por profundas transformações. Historicamente relegada a planos inferiores pela esfera estatal, o seu reconhecimento como “um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo do século passado” (HADDAD, 2007, p. 7). Inclusive, Cury (2000) apresenta-nos uma síntese da trajetória histórica da luta da sociedade brasileira durante o último século, em especial dos movimentos sociais e

populares, pela inclusão nos grandes marcos legais do país, da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Contudo, ao mesmo tempo a EJA continua, por parte significativa dos gestores públicos, marcada pelo estigma de educação supletivizada (ou seja, deveria funcionar como um suplemento da escolaridade perdida aos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade, dita, própria) e inferior (do ponto de vista da prioridade dispensada à modalidade, enquanto política pública e sua interface com a educação popular). Machado (2009), ao analisar o discurso do ex-secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹⁵, na gestão 2005-2007, coaduna com essa visão:

(...) a compreensão de que a saída da EJA da marginalidade do sistema educacional, onde ainda se encontra, passa pela superação dessa condição, que é uma produção histórica. Para a maior parte dos jovens e adultos, não há qualquer oferta de educação; quando há, é uma “educação de menor” e, na maioria das vezes, “de muito baixa qualidade”_como disse o secretário. (MACHADO, 2009, p. 29).

E principalmente após o reconhecimento legal concedido pela Carta Magna de 1988, em especial nos artigos 205 e 208:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

A EJA, enquanto uma política pública, foi constituindo-se em meio a um ambiente tensionado, com posicionamentos políticos antagônicos. Nesse sentido, Lima (2007) nos alerta para os processos de escolarização de adultos, tanto em Portugal, quanto no Brasil, não comprometidos com o desenvolvimento da democracia, da solidariedade e da cidadania e sim, com a formação profissional (qualificação) precária ou restrita dos sujeitos, atrelada a uma concepção individualista e liberal, incapaz de redundar em aprendizagens significativas e sustentáveis para largos setores da sociedade. Ainda nas palavras deste:

¹⁵ Secretaria criada em 2003, pelo governo Lula, com o objetivo de coordenar e induzir a criação de políticas públicas para a EJA.

Hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de “competências para competir”. (LIMA, 2007, p. 14)

Por um lado, em função de se adequar às das novas exigências de produção imposta pelo processo de reestruturação capitalista, num contexto onde as políticas públicas sociais e de combate a pobreza ficaram em segundo plano, a EJA enfrentou um período de ostracismo no que se refere à responsabilidade estatal.

Oliveira (2005) apresenta em sua discussão aspectos sobre a regulamentação das políticas educacionais, explicitando que:

As novas formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência na década passada, nos anos de 1990, constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Na realidade, tais medidas, implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da idéia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Acontecimento sintomático dessa omissão estatal é o veto parcial do então presidente da república à transmissão de recursos à EJA, na promulgação da Lei 9.424 de 1996 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), embora a EJA seja considerada modalidade do Ensino Fundamental. O argumento balizador para o veto supracitado foi “a insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, grande heterogeneidade de oferta e **possível abertura indiscriminada de tais cursos**” (CURY, 2000, p. 245)¹⁶.

Como reconhecido no “Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA¹⁷.” com a aprovação do FUNDEF e “os vetos do Presidente da República à contabilização de educandos de EJA para o cálculo dos recursos do novo Fundo, a EJA viveu seu momento mais difícil nos últimos anos” (p. 03). Esse

¹⁶ Grifos nossos.

¹⁷ A VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) aconteceu no Brasil, na cidade de Belém/PA, em dezembro de 2009. As conferências anteriores ocorreram em: Elsinore – Dinamarca (1949); Montreal – Canadá (1960); Tóquio – Japão (1972); Paris – França (1985) e Hamburgo – Alemanha (1997).

documento foi construído em 2008, em parceria do Ministério da Educação, Movimento Nacional dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e outros sujeitos da sociedade civil organizada como preparatório para a VI CONFINTEA.

A submissão das políticas públicas brasileiras, no início, à lógica neoliberal acabou por estabelecer a priorização do investimento na formação educacional de crianças e adolescentes e transferência de responsabilidade da EJA para a sociedade civil – na forma de parcerias e/ou voluntariado, como concorda Machado (1999). Segunda essa autora, a priorização da formação básica exclusiva para crianças e adolescentes, significou:

Mais um passo no descontínuo processo das políticas de EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para a educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se empresas e Organizações Não-governamentais) as responsabilidades sobre a EJA; utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado. (MACHADO, 199, p. 01).

Não obstante, a assunção da matriz neoliberal – ou gerencialistas, nas palavras de Lima (2007) – no escopo legislativo, além de apostar na concepção que a oferta educativa deveria responder à demanda, imputando dessa forma, aos cidadãos, a responsabilidade pela procura de formação escolar básica¹⁸, implicou, em curto prazo de tempo, no descumprimento de acordos internacionais implicados na luta pela redução do analfabetismo e da pobreza, os quais o Brasil fora signatário. (DI PIERRO, 2005). Entre os supracitados acordos escamoteados pelo Governo Brasileiro, merece destaque a Declaração de Jomtiem, em março de 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e a Declaração de Hamburgo, em março de 1997, na Conferência Internacional de Educação de Adultos.

Por outro espectro, após e durante a avalanche neoliberal que irrompeu no Brasil, a partir da segunda metade da década de noventa, a EJA experimentou uma visibilidade e um reconhecimento formal inéditos, advindos da pressão exercida pela academia, mas principalmente, pelos movimentos sociais organizados reativos à lógica financista e defensora da tese do “Estado Mínimo” vigente naquele período.

Outra importante mudança ocorrida no campo da EJA, neste período, relaciona-se com a preparação em âmbito nacional e a participação do Brasil na V

¹⁸ Para um melhor aprofundamento nesta questão responsabilização dos cidadãos/sujeitos adultos pela sua formação escolar fundamental, turvando dessa forma, o conceito de direito subjetivo, ver Lima (2007), Oliveira (2002) e Haddad (2007).

CONFINTEA. Uma vez que, o movimento de organizações e os atores sociais aglutinados para as reuniões preparatórias à Conferência, na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) originariam, pouco tempo depois, o Movimento Nacional de Fóruns de EJA. A CNAEJA foi instituída oficialmente em junho de 1995 pelo Ministério da Educação e do Desporto, com uma pluralidade de representantes bastante interessantes, entre eles a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Força Sindical, a Associação das Organizações Não-Governamentais (ABONG) e o Serviço Social da Indústria (SESI). (SILVA, 2005).

A origem dos Fóruns de EJA nesse momento, explica-se pelo diagnóstico, construído por essa comissão (CNAEJA), da situação educacional brasileira abaixo do que o esperado pelo Governo (mas fidedigno à realidade social escrutinada) fora denegado pelo MEC a qual não interessava “reconhecer” um dos grandes dilemas sociais do Brasil: a desigualdade social e a baixa escolaridade de parte significativa da população brasileira adulta. Deste modo, o Governo além de dissolver a comissão, substitui o diagnóstico realizado pela equipe, por outro documento “redigido nos gabinetes do Ministério da Educação” (SILVA, 2005, p. 44). E esse documento, não totalmente “verdadeiro” à realidade esquadrinhada pelos diversos encontros regionais realizados, que é encaminhado à CONFINTEA.

Contudo, a mobilização social desencadeada pela agenda internacional da época, fomentada pela postura discrepante e antidemocrática do Ministério da Educação, no sentido de negar a realidade estudada e externada pelos atores sociais independentes. E a oportunidade de denunciar e resistir às políticas neoliberais engendradas naquele momento histórico, as quais alijavam a EJA do panorama da política pública. Todo este cenário fez com que parte significativa daqueles atores sociais continuasse se encontrando e articulando-se em simpósios, debates, teses em torno da defesa da EJA, instaurando logo em seguida os primeiros fóruns estaduais de EJA¹⁹.

Os fóruns continuaram de forma autônoma, reunindo-se de tempos em tempos, passando a ser espaço de diálogo e troca de informações, com periodicidades diversas. Dependendo da natureza do fórum em cada estado e da composição dos seus participantes, tornam-se mais ou menos eficazes

¹⁹ Atualmente, temos fórum de EJA, instaurado em todos os estados brasileiros, mais o Distrito Federal. Também já foram realizados nove Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's). Sobre o histórico do movimento dos fóruns de EJA e a participação do Brasil na V CONFINTEA, ver (SILVA, 2005.) ou o sítio eletrônico dos fóruns: <www.forumeja.org.br>.

como força de pressão. Cumprindo as recomendações de Hamburgo, os fóruns vêm assumindo o papel de acompanhar as políticas públicas de EJA, e reunindo-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas). (HADDAD, 2007, p. 14).

A reconfiguração do campo da EJA teve, a partir dos tensionamentos supracitados, vários eixos basilares resultantes: o recrudescimento da bandeira de luta da EJA por seu reconhecimento enquanto responsabilidade pública e estatal (ARROYO, 2005; MACHADO, 2007); a assunção, de parte dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, da concretização das ações educativas voltadas para os sujeitos jovens e adultos, já que “a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa” (DI PIERRO, 2005, p. 24); e por fim, a efetivação da diversidade (de formatos e conteúdos) das políticas de EJA realizadas nos municípios brasileiros em decorrência do processo de municipalização da educação brasileira, experimentada na última década do milênio passado. Mas como assevera Haddad (2007c):

Os resultados de todos esses fatores têm sido a produção de uma diversidade de propostas e projetos, em um panorama multifacetado de ações que podem conter inovação e criatividade, mas que acabam por produzir uma dinâmica diferenciada em cada município, muitas vezes com pouca estabilidade institucional, afeita muito mais às condições que as produziram e menos à constituição de um sistema nacional. (p. 7).

Já Ventura (2008), ao deparar-se sobre essa reconfiguração da EJA e proliferação de projetos e propostas pedagógicas para essa modalidade, explica que:

A EJA passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento; estar comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital. (VENTURA, 2008, p. 119).

O governo do presidente Lula (iniciado em 2003) encampou parte significativa das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais, no que tange a luta pelo reconhecimento da EJA e, como destaca Rummert (2007, p. 39), “é inegável que, desde 2003, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores.” Machado (2009b, p.15)

nos lembra que, em que pese os grandes desafios ainda não superados/enfrentados por essa nova conformação estatal, estamos vivendo um “outro momento da história da construção da EJA no Brasil, no que concerne à relação Estado e sociedade civil”. A criação da SECAD; a formulação e efetivação de programas educacionais específicos para a população adulta – “Projeto Escola de Fábrica”, “Programa Nacional de Inclusão de Jovens” (PROJOVEM), “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos” (PROEJA) –, são exemplos das ações recentemente construídas pelo governo federal.

Machado (2009) traz ao lume, a potente indução exercida pelas políticas públicas voltadas para EJA, construídas pelo Ministério da Educação. São essas ações implementadas na última década, pelo executivo nacional, que norteará, em grande parte, as ações estaduais e municipais de efetivação da EJA. Assim sendo, a priorização de políticas e programas de Alfabetização de Adultos (como ocorreu no governo Lula) ou o alijamento da responsabilidade educativa com a população adulta à iniciativa privada (como ocorrera no governo Fernando Henrique), formataram, de forma intensa, as ações municipais e estaduais com essa modalidade educativa. Estas ações, contudo, também sofrem forte influência das ações coletivas locais reivindicatórias do direito educativo constitucional, (FERREIRA, 2008), não exercendo mera função de “correia de transmissão” da conformação instituída pela esfera federal. Assim, muito pelo contrário, a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2008) demonstra que o movimento social/ações coletivas²⁰ – como o Fórum Mineiro de EJA – em muitas ocasiões, conseguiu se transubstanciar em importante protagonista social na proposição e implementação de políticas públicas para a EJA.

Contudo, a EJA no Brasil ainda não alcançou a situação de política pública ou acerto de contas com aqueles milhões de brasileiros os quais historicamente lhe foram negados o direito à educação, esportes e tantos outros direitos entrelaçados (saúde, emprego, trabalho, etc.). Segundo Rummert (2007), as ações até então engendradas pela esfera Estatal, são ações focais para minimizar efeitos da desigualdade estrutural brasileira, de baixa institucionalidade e amplitude de inserção social restrita:

²⁰ Ferreira, em sua dissertação de mestrado, faz uma longa diferenciação entre o que concebe como “movimento social” e “ação coletiva”, caracterizando o Fórum de EJA como “ação coletiva”. Já Silva (2005) entende esse mesmo fórum, como “movimento social do tipo novo”.

As ações governamentais restringem-se, ainda, a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte, de forma segura, para a efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito à educação. (RUMMERT, 2007, p. 40).

Nesse sentido, o lugar da EJA no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²¹ foi sintomática, pois, embora imbuído de críticas a política desenvolvida pelo governo federal da gestão passada – principalmente por fragmentar os níveis e modalidades de ensino e por dissociar a alfabetização da educação básica de jovens e adultos –, o documento base do PDE, bem como sua efetivação prática, se restringe ao compromisso de manutenção de alfabetização de adultos. E segundo Di Pierro (2010b) bem “aquém das responsabilidades que a Constituição e a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuem aos entes federados, e distante das 26 metas previstas para EJA pela lei 172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação.”

As seguintes tabelas, confeccionadas por órgãos federais, dimensionam a hercúlea tarefa ainda a ser enfrentada pelo governo e sociedade brasileira, para a superação das elevadas taxas de analfabetismo e garantia do direito educacional à maior parte dos cidadãos desse país.

²¹ O PDE foi lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2007 e colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública. O plano propôs um novo regime de colaboração, que busca aprimorar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Maiores informações no sítio eletrônico do Ministério da Educação www.mec.gov.br.

Tabela 2. Oferta de EJA pelo sistema educacional

Matrícula na Educação de Jovens e Adultos Presencial por etapa de ensino, segundo as regiões geográficas - Brasil 2001-2008

Região Geográfica	Matrícula na EJA-Presencial					
	Total	Ensino Fundamental			Ensino Médio	%
		Primeiro Segmento	%	Segundo Segmento		
2001						
Brasil	3.777.989	1.305.154	34,5	1.485.459	987.376	26,1
Norte	521.708	211.749	40,6	260.378	49.581	9,5
Nordeste	1.119.142	712.115	63,6	244.150	162.877	14,6
Sudeste	1.320.721	253.780	19,2	611.566	455.375	34,5
Sul	554.197	76.565	13,8	267.464	210.168	37,9
Centro-Oeste	262.221	50.945	19,4	101.901	109.375	41,7
2004						
Brasil	4.577.268	1.553.483	33,9	1.866.192	1.157.593	25,3
Norte	611.371	213.421	34,9	302.886	95.064	15,5
Nordeste	1.927.403	949.359	49,3	702.183	275.861	14,3
Sudeste	1.364.587	274.856	20,1	572.973	516.758	37,9
Sul	397.188	64.795	16,3	177.904	154.489	38,9
Centro-Oeste	276.719	51.052	18,4	110.246	115.421	41,7
2008						
Brasil	4.278.075	1.110.101	25,9	1.891.733	1.276.241	29,8
Norte	490.734	139.844	28,5	243.307	107.583	21,9
Nordeste	1.652.733	637.308	38,6	736.711	278.714	16,9
Sudeste	1.403.427	226.212	16,1	589.596	587.619	41,9
Sul	409.386	62.114	15,2	182.712	164.560	40,2
Centro-Oeste	321.795	44.623	13,9	139.407	137.765	42,8

Fonte: MEC/Inep

Nota: Tabela elaborada pela DTDIE/Inep

Em outro texto, Maria Clara Di Pierro (2010a, p. 30) destaca a contradição existente entre “a progressiva afirmação dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na legislação nacional, de um lado e, de outro, a marginalização da modalidade na agenda da reforma educacional”. Ainda segundo essa autora, é muito difícil “distinguir convergências de tensões no campo das políticas públicas de EJA, porque quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muito dos consensos proclamados no discurso são negados na prática” (DI PIERRO, 2010a, p. 31).

Também concordamos com a síntese realizada pela Prof^a. Di Pierro (2010b), sobre as transformações da política nacional sobre os auspícios da gestão do Governo Lula (2003-2010) e a ênfase dada aos processos de alfabetização de jovens e adultos:

[...] somos levados que admitir que o sentido geral da ação governamental orientou-se por uma visão restrita da alfabetização, entendida como um processo breve de aquisição de habilidades técnicas, e expressa na estratégia de campanha desarticulada de políticas mais amplas de modificação das condições de produção social do analfabetismo, sem garantia de continuidade dos estudos, com ênfase quantitativa nas metas erradicadoras e descuido com os aspectos qualitativos, de que são evidências o imprevisto de alfabetizadores sem formação pedagógica e o escasso investimento no enriquecimento dos ambientes de aprendizagem. (DI PIERRO, 2010b, p. 125).

As últimas conquistas formais no campo da EJA no Brasil – já anteriormente expressas – apontam para ainda um longo caminho a se percorrer, para que essa modalidade educativa seja efetivamente assumida como responsabilidade pública. Entre outros desafios postos, podemos citar o expressivo crescimento do atendimento educacional aos sujeitos-educandos jovens e adultos nos níveis fundamental e médio – em decorrência do incremento da demanda por maior escolaridade – mas, esta demanda, ainda é mal comportada pelos sistemas regulares de ensino, empurrando parte significativa desse contingente para os exames de massa.

Ainda, como destaca Machado (2007):

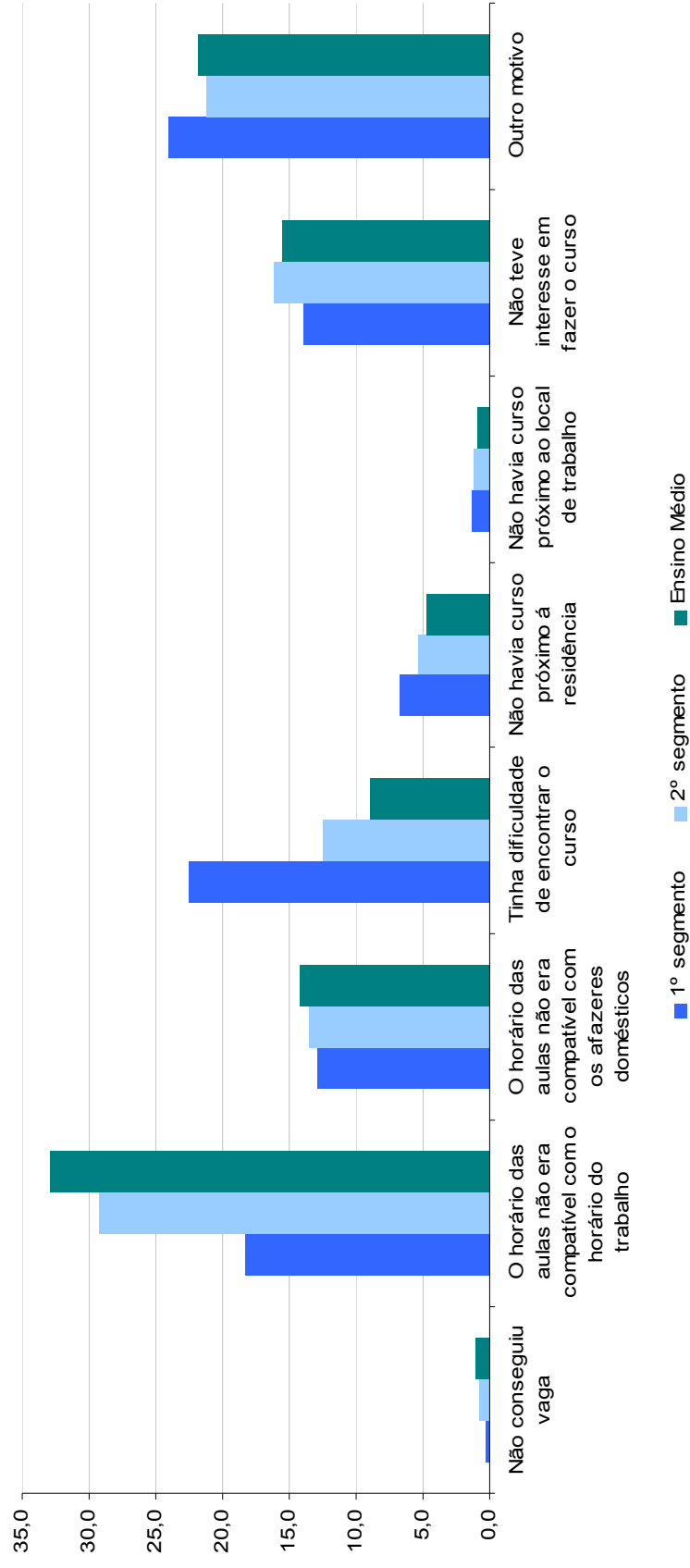
A luta histórica no campo da EJA tem sido para que o poder público assuma sua responsabilidade na oferta da educação básica de jovens e adultos; que universidades e sistemas públicos de ensino assumam a formação inicial e continuada de professores e educadores; que a sociedade civil, organizada nos seus movimentos e no setor empresarial, seja demandante desta oferta de escolarização para jovens e adultos; que educadores e educandos se

identifiquem de fato com uma modalidade do ensino fundamental e médio em sua especificidade. Todas estas ações são como fios diferentes que tecem uma só rede: a da educação como direito, segundo tema gerador desta reflexão. (MACHADO, 2007, p. 25).

Deste modo, para a superação da condição paradoxal, da atualidade brasileira, de reconhecimento formal da EJA, mas negação das condições efetivas para sua concretização, (HADDAD, 2007); ou, como nas palavras de Rummert (2007, p. 47), a promoção de uma “educação que efetivamente interessa aos trabalhadores” é preciso uma poderosa articulação de vários setores da sociedade, como forma de pressionar o Estado em suas responsabilidades legais para a estruturação de uma rede de ação que consiga agregar “financiamento estatal, arcabouço legal condizente com as especificidades e demandas da EJA e ações compartilhadas e políticas intersetoriais entre os diversos entes públicos” (MACHADO, 2010b).

Além disso, por força do exposto, os sistemas educativos – se pretendem modificar essa drástica situação – precisam se reorganizar de forma diferente à matriz de organização (espacial, temporal e curricular) do ensino fundamental para crianças e adolescentes, na perspectiva a garantir o acesso, permanência e qualidade social da modalidade de EJA.

Tabela 3 - Percentual de pessoas de acordo com o principal motivo para não ter concluído curso de EJA - 2007



Percentual de pessoas de acordo com o principal motivo para NÃO TER CONCLUIDO curso de EJA - Brasil - 2007

A tabela supracitada (tabela 3) demonstra os principais motivos pela não conclusão da EJA, alegados pelos próprios estudantes. A partir dessas informações externadas pelo quadro, é perfeitamente plausível inferir a necessidade premente da referida mudança na política de oferta e organização da EJA no país. Não é o bastante a articulação de esforços, por parte de vários atores sociais incluindo o poder público, para a abertura de novas turmas e projetos de EJA, se essas não se estruturarem de forma diversa do habitual (ensino fundamental tradicional) e não dialogar com as especificidades desses sujeitos-educandos.²²

²² Para uma profícua discussão sobre as especificidades dos educandos da EJA e as possibilidades de atendimento para esses sujeitos, ver Silva (2010).

IDEOLOGIA

*Meu partido é um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos, foram todos vendidos
Tão barato, que eu nem acredito
Ah! eu nem acredito...
Que aquele garoto
Que ia mudar o mundo, mudar o mundo
Frequenta agora, as festas do "Grand Monde"...
Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver*

2. O Município de Contagem – panorama histórico-social.

*Todo dia, o sol da manhã vem e lhes desafia,
Trás do sonho pro mundo quem já não queria,
Palafitas, trapiches, barracos, filhos da mesma agonia,
E a cidade, que tem braços abertos num cartão postal,
Com os punhos fechados na vida real
E nega oportunidades, mostra a face dura do mal
(Alagados – Paralamas do Sucesso)*

Nessa seção, como anunciada na apresentação desse trabalho, pretende-se analisar as mudanças e permanências na configuração política de Contagem, principalmente no que tange a política educacional de EJA. Para tanto, apresentar um rápido levantamento da situação política do município, anterior ao período estudado, é condição essencial para o desenrolar dessa pesquisa.

Não obstante, procurou-se evitar a construção de uma “genealogia” municipal ou a exaltação de efemérides contagenses. Para além de uma questão meramente estilística, o suporte teórico para essa decisão alicerça-se na concepção que não necessariamente o passado explica e conforma o presente. Da mesma forma, não é a descrição histórica minuciosa que garantirá o entendimento da verdade histórica, “pura”, essencial. Já dizia Nietzsche que certos filósofos, no intuito de passarem por sábios “turvam a água para parecer profunda”.

No transcorrer desse capítulo (e em toda pesquisa), foi um “horizonte perseguido” com afinco, comungar a transparência com profundidade, aparência e essência. As informações então registradas no escopo desse, foram aquelas avaliadas como necessárias para a compreensão dos leitores, embora que passíveis de críticas. Por fim nesse raciocínio, tentamos descartar qualquer conclusão eminentemente direta ou mecânica. E se assim, por ventura, urgir algum argumento que contrarie essa assertiva, é fruto da imperícia e/ou incapacidade do autor dessa dissertação.

Assim sendo, passa-se ao panorama de Contagem. Contudo, reitera-se a opção por basear-nos fortemente, nesta parte da pesquisa, em arquivos e documentos eletrônicos – além de notas pessoais – em função da escassez de dados fidedignos oficiais, suprimidos e/ou subsumidos quando da transição da gestão anterior para atual. Como exemplo disso, em 2005, quando do início da gestão, os funcionários e servidores da Secretaria depararam-se um verdadeiro

ataque à concepção republicana: vácuo documental e de registros estatísticos da educação contagenses, principalmente de ordem financeira. Computadores formatados (apagados), documentos queimados, arquivos vazios, foram algumas das condições encontradas na época. Estranhamente, o poder central do município não quis debelar um processo de auditoria político-financeira para responsabilizar os culpados.

Prestes a comemorar o centenário de emancipação (agosto de 2011), Contagem experimentou um crescimento acelerado, configurando-se atualmente como o segundo maior município de Minas Gerais, atrás somente da capital, Belo Horizonte. Surgida a partir de atividades agro-pastoris, foi a partir da década de 1940, em consonância com o “espírito desenvolvimentista” da época, que experimentou um forte incremento de investimento industrial:

Segundo a tendência mundial, em 1935, reuniram-se representantes dos setores produtivos mineiros. Uma das reivindicações apresentadas foi o investimento e concentração de atividades industriais no Estado e no País. A tecnocracia mineira, pautada na consideração de que Minas Gerais era uma região “atrasada” e com grande volume de recursos naturais, lança a idéia de construção de um parque industrial, advogando a industrialização como forma de vencer o atraso econômico. (...) A assessoria governamental de Minas leva a proposta de “uma extensa faixa de terra, pouco habitada, próxima a Belo Horizonte [atual Cidade Industrial], para os planos de uma área industrial. (Atlas Histórico de Contagem, 2009, p.25)

Ainda, segundo esse mesmo documento, Contagem, a partir da instalação desse parque industrial, e posteriormente com a revitalização e ampliação desse parque, na década de 70, assistiu a um forte e constante crescimento populacional. Atualmente, o município é dividido em sete regionais administrativas e cinco regionais educacionais. Segundo dados do IBGE a cidade está integrada à Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo reconhecida como uma cidade industrial. A cidade, que está a 21 km da capital mineira, faz limite, além de Belo Horizonte, com os municípios de Betim, Ribeirão das Neves, Esmeraldas, Ibirité e ocupa uma extensão territorial de 194.586 km². A estimativa de sua população é de aproximadamente 625.393 habitantes. Seu sistema viário é composto por significativas rodovias estaduais e federais, a saber: BR-381, BR-040, e Anel Rodoviário de Belo Horizonte. Em se tratando do desenvolvimento, o Índice médio de Desenvolvimento Humano (IDH - varia de 0 a 1, quanto mais baixo, pior a situação de pobreza da população) é de 0,78. Contagem

ocupa o 3º lugar no *ranking* de arrecadação dos municípios, perdendo somente para duas cidades também da região metropolitana: Belo Horizonte, que ocupa o primeiro lugar, e Betim, o segundo.

Em termos educacionais, os dados obtidos²³ no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005 apontavam 63 escolas municipais de ensino fundamental (com 60.737 matrículas ²⁴); 14 escolas municipais de Ensino Médio²⁵ (com 6.719 matrículas) e 22 unidades de educação pré-escolar (municipais e/ou conveniadas, com 2.811 matrículas ²⁶). O projeto de Correção de Fluxo Escolar – melhor detalhado na seção posterior – funcionava em 25 unidades escolares, como explicitado na tabela abaixo.

²³ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=311860&r=2#> . Último acesso em 29 de maio de 2011.

²⁴ Dentro desse total, estão inseridas as matrículas consideradas de Correção de Fluxo Escolar (EJA), não diferenciadas pelas tabelas do IBGE. Vide discussão no capítulo anterior.

²⁵ Em Contagem, existe a Fundação de Ensino de Contagem – FUNEC, que atende, com recursos do tesouro municipal, o nível educacional médio. Embora, subordinada à secretaria de educação desse município, a FUNEC, possuía estatuto e regimento de funcionamento próprio, além de uma outra receita orçamentária, fora do Fundef. Deste modo, essa pesquisa, como já apontado anteriormente, não se ateve a essa fundação

²⁶ Neste ano, o atendimento da Educação Infantil em Contagem, efetivava-se fortemente pelos institutos privados. Segundo esses mesmos dados do IBGE, neste ano, 7.517 crianças eram atendidas nessas instituições.

RELAÇÃO DE ESCOLAS QUE POSSUEM CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR				
Escolas	Turmas em 2004		Turmas em 2005	
	1º ciclo	2º ciclo	1º ciclo	2º ciclo
NAP - NOVA CONTAGEM				
Francisco Sales Diniz	03	00	03	00
Giovanini Chiodi	02	00	02	00
Ivan Diniz Macedo	00	08	00	03
Pro. Ana Guedes Vieira	00	05	00	05
NAP - ELDORADO				
Avelino Camargos	03	08	02	09
Cel. Antônio Augusto	03	09	03	09
Francisco Borges	02	00	00	01
José Ovídio Guerra	00	11	00	09
Pedro Pacheco	00	06	00	06
Prof. Domingos Diniz	03	08	02	07
René Chateaubriand	02	07	01	06
NAP - CENTRO				
Leonardo Sadra	01	10	01	10
Babita Camargos	00	12	00	10
Newton Amaral Franco	02	06	02	04
Paulo César Cunha	02	04	02	04
Prof. Hilton Rocha	01	08	00	04
NAP - RESSACA				
Cel. Joaquim Antonio	03	12	03	11
Maria Silva Lucas	03	04	03	04
Wancleber Pacheco	03	04	02	04
Prof. Maria de Matos	00	04	00	00
NAP - INDUSTRIAL				
Cândida Rosa	02	00	01	00
Maria do Amparo	00	09	00	06
Pedro de Alcântara Jr.	00	06	00	04
Prof. Julia K. Oliveira	02	05	02	04
Virgílio de Melo Franco	02	06	02	06
TOTAL GERAL	39	152	30	123

Figura 01: Tabela com Relação de Escolas de Contagem que possuíam Correção de Fluxo Escolar
Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem, Secretaria de Educação, 2005.

Esse atendimento educacional aos jovens e adultos de Contagem, de forma escamoteada e precária²⁷ (já que até mesmo a materialidade cotidiana de escola era repartida do ensino fundamental diurno) era a forma encontrada por essa gestão (e as anteriores, como veremos) de concretizar esse atendimento. Contudo, ao optar por essa forma de oferta educacional, a administração municipal somente enfraquecia a construção dessa modalidade, ao mesmo tempo em que resistia inaugurar uma política educacional de EJA, em consonância com as especificidades

²⁷ Como explicitado no primeiro capítulo desse, Contagem não era um caso isolado na estruturação de cursos regulares de ensino fundamental noturno, ou de correção de fluxo escolar, com vistas ao financiamento do Fundef.

teóricas e pedagógicas dos educandos. Não restava, portanto, outra alternativa a SEDUC, senão de tratar a estruturação da EJA sob os ditames do Ensino Fundamental “tradicional”.

Destarte, é interessante destacar – e ainda carente de estudos mais aprofundados – que embora a cidade de Contagem, a partir da instalação do pólo industrial (Cidade Industrial) aponte uma forte presença do movimento operário – inclusive capitaneando grandes movimentos grevistas em plena Ditadura Militar (como a greve de 1968 e a de 1979) – essa presença do movimento operário organizado, não se constituiu como uma força hegemônica que se traduzisse na eleição, dos dirigentes municipais, de partidos e candidatos historicamente ligados ao movimento, ou uma reivindicação férrea pela concretização do seu direito à educação. Pelo contrário, nas últimas três décadas do século passado, prevaleceu eleitoralmente em Contagem, os grupos políticos articulados em torno de famílias tradicionais – e geralmente grandes proprietárias de terras da região, e medidas esporádicas de oferta educacional à população jovem e adulta.²⁸

Segundo o Atlas Histórico Geográfico de Contagem (2009), foram os seguintes os mandatos dos prefeitos de Contagem, a partir da década de 1970: 1973/1978 – Newton Cardoso (MDB); 1979/1986 – José Luís de Souza; 1983 – João Batista Brandão Lima; 1984/1986 – Newton Cardoso (PMDB); 1986/1989 – Guido Fonseca (PMDB); 1989/1993 – Ademir Lucas (PSDB); 1993/1997 – Altamir José Ferreira (PSDB); 1997/1998 – Newton Cardoso (PMDB); 1998/2000 – Paulo Augusto Pinto Matos (PMDB); 2001/2004 – Ademir Lucas (PSDB); 2005-2008/2008 - (presente) – Marília Campos (PT).²⁹

Em outras palavras, são escassos os estudos que procuraram explicitar (e também explicar) a dinâmica das forças políticas municipais, que favoreceram a alternância prioritária de dois grupos políticos, na administração municipal: esses grupos políticos foram (são) encabeçados por Newton Cardoso e Ademir Lucas.

²⁸ A entrevistada Rita Lee, fez um depoimento significativo sobre algumas tentativas de mudança e qualificação na oferta educacional aos jovens e adultos, no município, durante o final da década de 80 e início da década de 90. Contudo, todas essas tentativas, foram aos poucos “boicotadas” ou esvaziadas pelas administrações municipais subseqüentes.

²⁹ Além disso, o livro de CAMPOS, & ANASTASIA (1991) é uma das mais importantes referências históricas sobre o município. Outra referência interessante sobre as famílias tradicionais de Contagem: http://www.brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=Contagem&uf=MG&tipo=turismo.

Mesmo se considerarmos que o ex-prefeito Newton Cardoso encarnava a única alternativa de contraposição ao partido da ordem do regime militar, em suas duas primeiras eleições, ainda é de admirar – não positivamente – a força e a longevidade da influência desse político no cenário dessa cidade. As últimas votações expressivas de Ademir Lucas – embora derrotado em ambos, fora o político com melhor votação na cidade³⁰ – nos últimos pleitos (prefeitura e deputado estadual), ainda permite-nos afirmar a existência de uma sobrevida política desse, principalmente em Contagem.

30

http://www.jornalcontagem.com.br/index/index.php?option=com_content&view=article&id=802:desabafos-sob-medida&catid=41:cidade. Acessado em 20/05/2011

2.1. A gestão educacional do governo Ademir Lucas (2001-2004)

*O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ignorante(...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 (Estudo Errado – Gabriel, o pensador)*

A gestão Ademir Lucas fora marcada por denúncias de corrupção e improbidade administrativa, sendo algumas sentenças já promulgadas em primeira instância³¹. O ambiente político preponderante durante a gestão fora da desconfiança e da assunção do clientelismo e fisiologismo.³² Embora forte, essa constatação não almeja constituir-se como uma revanche atrasada dos vencedores, ou o tripúdio do adversário político atualmente triunfante! Uma rápida pesquisa em arquivos eletrônicos, de jornais e revistas locais e estaduais, redundará em uma enormidade de notícias que confirmam essa afirmação.

Contudo, a dinâmica da disputa interna da gestão – considerando-se que toda ela não apresenta-se como bloco monolítico – fora somente tangenciada pelos relatos jornalísticos aglutinadas nessa pesquisa, bem como nos relatos apresentados pelos entrevistados. A disputa “palaciana”, burocrática e dos agentes e movimentos externos à lógica governamental em tela, foi remontada parcamente, em função dos limites próprios da dinâmica do poder de Contagem naquela época:

³¹ Como exemplo, citamos as seguintes reportagens eletrônicas: “Justiça condena ex-prefeito de Contagem por improbidade administrativa”- <http://www.folhadecontagem.com.br/portal/index.php/politica/947-justica-condena-ex-prefeito-de-contagem-por-improbidade-administrativa.html>, acessado em 15 de maio de 2011. Ou ainda: “Marcos Valério e Ademir Lucas são acusados de improbidade em MG” http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_3/2009/09/16/em_noticia_interna,id_sessao=3&id_noticia=127812/em_noticia_interna.shtml, acessado em 15 de maio de 2011. Além disso, seguem logo abaixo a relação dos processos em andamento contra Ademir Lucas no Tribunal de Justiça de Minas Gerais: Processo_007901012950-4 – Ação Popular; Processo_007902029543-6 – Ação Civil Pública; Processo_007903081332-7 – Execução Fiscal; Processo_007903087703-3 – Execução Fiscal; Processo_007904140428-0 – Execução Fiscal; Processo_007904155871-3 – Indenização; Processo_007904175686-1 – Ação Civil Pública; Processo_007905206111-0 – Ação Civil Pública; Processo_007905209177-8 – Ação Civil Pública; Processo_007906301253-2 – Ação Civil Pública; Processo_007908409786-8 – Ação Civil Pública; Processo_007992009169-5 – Ação Civil Pública. **Em 2ª instância:** Inquérito 1.0000.00.011716-8/000 – Processo Criminal de Competência Originária, Inquérito 1.0000.07.455718-2/000 – Processo Criminal de Competência Originária, **TRF 1ª Região:** Processo 2003.38.00.029623-4 – Ação Popular.

³² A reportagem da Rede Globo de Televisão que denuncia a prática corriqueira de contratação de parentes por parte do ex-prefeito Ademir Lucas, do Vice-prefeito José Quintão e outros cargos de primeiro escalão da prefeitura de Contagem, pode ser conferida aqui: http://www.youtube.com/watch?v=64Z-1x_6o4A, acessado em 15 de maio de 2011.

pouca cobertura investigativa por parte da imprensa local; escassez (ou desinteresse) de registros desses processos de luta por parte dos movimentos beligerantes politicamente³³ e desconfiança, por parte de atuais e velhos partidários desse cacique político³⁴, sobre o uso das informações adquiridas sobre os casos pesquisados.

A organização da educação de Contagem, e em especial da EJA, em certo sentido, foram contaminadas pelo clima reinante dessa gestão. Como pretendo demonstrar logo a pouco, o fortalecimento da autonomia e democracia escolar, bem como da eficiência da dos equipamentos educacionais públicos não estavam no horizonte das prioridades dessa gestão – ou não foram efetivadas como tal.

Primeiramente, durante quase toda a gestão Ademir Lucas (mais precisamente até o início de 2004), predominou a política de contratação de educadores com loteamento das escolas públicas municipais aos vereadores do município. Em resumo, isso significava que os educadores (professores, supervisores, diretores, cantineiras, etc.) poderiam – e eram – contratados (via contrato temporário de trabalho) para exercerem suas atividades nas escolas, mas sob a anuência do vereador “padrinho” daquela escola. O processo de apadrinhamento político no município não estava circunscrito somente na área da educação. De certo modo, isso acontecia de forma ampla, na máquina estatal do município, ferindo os preceitos republicanos de igualdade de condições, impessoalidade e imparcialidade nos processos de acesso ao serviço público. Contudo, essa cultura patrimonialista parecia fortemente arraigada na cidade.

Os vereadores, em troca, solicitavam apoio político nos pleitos municipais - e algumas vezes – até mesmo voto em determinado candidato. Somente em casos extremos (falta de professor/funcionário durante um tempo que poderia comprometer o ano letivo) que a contratação ocorria com pessoas não ligadas ao vereador e/ou a cidade de Contagem.³⁵

³³ Os registros dos encontros e discussões partidárias realizadas em Contagem, no período, sob os auspícios da oposição à gestão Ademir (PMDB e principalmente PT) são escassos ou, com na fala dos funcionários inquiridos sobre esses registros: “não foram localizados.”

³⁴ Segundo o site < <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/coronelismo2.htm#04>>, cacique político é o chefe político local de uma determinada comunidade (...). Seu domínio se espalha pelos currais eleitorais que estão a seu dispor. O traço principal do coronel-cacique é a chamada política clientelista, esta se dá através de concessão de favores e cargos públicos, chamados de cargos de confiança, ou cargos comissionados. Acessado em 15/05/2011

³⁵ Isso ocorreu com o autor dessa dissertação, que não possuía ligação nenhuma com a cidade, para além de simpatia partidária com grupos de esquerda. Após a indicação de um amigo, para um cargo vago em determinada escola na periferia de Contagem, somente foi chamado para iniciar essas

Nesse sentido, a leitura de Castro (2010a), auxilia-nos na melhor compreensão, para a insistência desse caso:

O que sucede é que, além do alheamento do povo em geral, a própria classe média, que compõe boa parte do funcionalismo público hoje, internalizou os hábitos domésticos, familiares dificultando uma ordenação impessoal das instituições públicas e supostamente democráticas. (...). A política brasileira, apesar dos avanços proporcionados pelas aspirações democráticas, ainda encontra-se imbuída dos resquícios da herança ibérica, materializada na figura do homem cordial. A sua assimilação permitiu interpretar a particularidade da cultura personalista engendrada no Brasil, visto que, não sendo simplesmente a declaração de uma afeição sincera, ela expressa um sentimento que brota do coração, seja de amor ou de ódio. (CASTRO, 2010a, p.80)

Não é forçoso, imaginar que essa tradição da cultura paternalista descrita na citação anterior, possui uma importante identificação com a estruturação social de Contagem, que como já escrito, foi fortemente influenciada pelos hábitos e costumes tradicionais rurais. A política municipal contagense, polarizada em dois grupos políticos após a reabertura democrática brasileira – e muito semelhantes entre si e que apresentam a mesma base de sustentação política – acaba por refletir mais intensamente essa tradição político-social.

Essa situação específica somente foi revertida com a intervenção do Ministério Público Estadual/Municipal, que culminou na assinatura de Termo de Ajustamento de Conduta, por parte da Prefeitura de Contagem e Ministério Público Municipal, com multa de R\$ 10.000,00 por contratação não realizada sob as diretrizes da lisura, impessoalidade e imparcialidade do processo seletivo.³⁶ Essa ação, logicamente modificou o arranjo político institucional municipal, provavelmente desgastando – inclusive eleitoralmente no pleito de 2004 – a gestão em pauta.

Essa formatação precária de acesso ao serviço público municipal era potencialmente estimulada, no campo da educação, por outra prática igualmente perniciosa: a direção escolar era cargo de confiança da máquina administrativa e era de indicação exclusiva do grupo político alinhado ao governo. Desta forma, a figura do diretor escolar poderia funcionar – e em muitos casos funcionava – como aríete das ações empreendidas pela gestão e como agente fiscalizador de práticas e

atividades docentes um mês após o primeiro contato. Anos depois, em uma conversa informal com o diretor escolar daquela época, foi confirmada a existência desses trâmites comuns na época, ou seja, aprovação do vereador.

³⁶ Como pode-se conferir nas seguintes reportagens: <<http://jusvi.com/artigos/4561>> Acessado em 15/05/2011 e <<http://www.folhadecontagem.com.br/site/modules.php?name=News&file=article&sid=41>> acessado em 15/05/2011.

posicionamentos políticos contrários aos ditames da administração municipal. Assim, o reposicionamento funcional de funcionários bem como a contratação ou rescisão dos mesmos, encontrava nesse cargo de confiança um grau salutar para sua efetivação.

Após uma intensa movimentação social – que contou inclusive com duas greves da categoria de professores (em 2002 e 2003) – e a qual reforça a concepção contraditória do poder estatal, foi aprovada a escolha dos diretores e vices com consulta à comunidade escolar (eleição) – como descrito no Art. 147 da Lei Orgânica do Município de Contagem:

Os diretores e vice-diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal serão escolhidos mediante consulta à comunidade escolar formada pelos alunos com idade igual ou superior a doze anos, pais ou responsáveis, funcionários em exercício na escola, através de voto universal, direto e secreto.³⁷ (CONTAGEM, 1990).

A essa conquista, também pode ser creditada uma importante “quebra” na estrutura autoritária da condução político-educacional de Contagem. Em relação à perspectiva organizativo-pedagógica, o município conferia pouco espaço de organização autônoma para suas unidades escolares. Os órgãos centrais de gestão centralizavam o repasse de verbas de manutenção escolares – até mesmo compras e dívidas mais simples, como água, luz, telefone, merenda escolar, pequenas reformas, etc. – contratação de profissionais – auxiliares de limpeza, porteiros, cantineiras, etc. – e da formação docente.

Sobre essa última, cada unidade escolar dispunha, entre 2001 – 2004, de verba anual de R\$1.000,00, para a contratação de formadores/serviços de consultoria para a formação docente, independente do número de estudantes, salas e turnos dessa escola. Assim, escolas de três turnos, proporcionalmente recebiam valores muito menores em relação às escolas de dois turnos.

Nesse mesmo sentido, o controle sistêmico das ações pedagógicas – não absoluto – se concretizava nas formas de ordenamento desse trabalho realizado no interior de cada escola e sobre o qual era necessário a anuência da gestão para o seu desenvolvimento. Qualquer proposta de organização curricular, organização do trabalho escolar ou projeto pedagógico diverso daqueles esperados pela administração central, ou eram vetados, negligenciados ou dispensados a própria

³⁷ Redação dada pela Emenda nº 24, de 09 de dezembro de 2003.

sorte (principalmente sem apoio financeiro), para que definhassem aos poucos. Os Planos Políticos Pedagógicos, que em teoria, demarcariam a “identidade” específica de cada escola, constituindo-se assim em instrumento de construção das singularidades dessa, não foram assumidos, pelas comunidades escolares e pela gestão pública, para além da exigência normativa e/ou da dimensão de planejamento burocrático³⁸.

Em outras palavras, constituição do processo de uniformidade³⁹ das ações contratação massiva e precária dos educadores; indicação dos dirigentes escolares e controle rígido da organização interna do trabalho escolar e dos repasses financeiro para as escolas.

Por fim, um grave legado deixado pela gestão Paulo Matos e não assumido pela gestão em tela, foi a promulgação do Plano de carreira e salários dos educadores em educação de Contagem. Resultado de uma derradeira “cartada” eleitoral, com vistas a permanência, do então prefeito Paulo Matos, no executivo municipal, a lei 3367/00⁴⁰ foi aprovada pelo legislativo contagense, em 01 de dezembro de 2000 – e portanto, com menos de 30 dias para o fim dos mandatos executivo e legislativo – esperando somente sua a regulamentação de alguns artigos e sua efetiva implantação.

Excetuando-nos do debate sobre a exeqüibilidade desse plano temporão, fato é que durante toda a gestão Ademir Lucas revivida, o plano de carreira não foi implementado, muito menos discutido. Pelo contrário, se não fossem as poucas vozes dissonantes e reivindicativas – encarnadas principalmente pelos vereadores de oposição dessa legislatura e pelo SIND-UTE Contagem – o assunto “plano de carreira” pareceria como assunto encerrado e plenamente resolvido. Por outro lado, o poder de intervenção desses descontentes não foi suficiente para transformar esse ponto em pauta reivindicativa primordial: mesmo nos movimentos grevistas enfrentados pela prefeitura nesse período, o plano de carreira aparecia, no campo

³⁸ Para um melhor entendimento do Projeto Político Pedagógico como instrumento de construção identitário das escolas e como possível fomento à democracia na instância da organização escolar, ver: MARQUES, 2003, p. 577-597

³⁹ Faz-se necessário a distinção entre “uniformidade” e “unicidade”: entendemos a primeira como uniformização das ações e a conseqüente intolerância à prática diferente de qualquer ação política proposta; já a segunda, permite-nos compreender a multiplicidade de formas e ações, mas alinhavadas em torno de um objetivo comum. Como nos lembra Boaventura Souza Santos: “*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.*”

⁴⁰ Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Quadro dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Contagem.

discursivo, como ponto nevrálgico dos manifestantes, mas concretizava-se como pauta marginal, quanto da negociação político e atendimento e ganhos (da categoria) realizados.

2.2. A organização da EJA no governo Ademir Lucas (2001-2004)

*Você deve notar que não tem mais tutu
e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria
e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
e esquecer que está desempregado
(Comportamento Geral - Gonzaguinha)*

A administração supracitada “herda”, do governo passado (Paulo Matos – PMDB) uma situação híbrida no que se refere à oferta educacional para jovens e adultos: além do ensino fundamental noturno, em rápido processo de extinção, apresentava-se como proposta oficial (e principal) da gestão em pauta, a organização do “Projeto de Correção de Fluxo Escolar”⁴¹.

Implementado por força de decreto, em 1998, sem nenhuma discussão anterior com a representação das comunidades⁴² – que reforça a concepção de Silveira (2009, p.13) quando essa afirma que “Pensando nas políticas públicas, seu processo de formulação e posterior implementação, raramente consideram – de maneira direta - a voz do beneficiário” – esse projeto claramente é uma resposta às novas configurações do financiamento educacional no país, a partir da LDB e, principalmente, da criação do FUNDEF.

Como relembra Arelaro (2005), dado ao processo de municipalização da educação brasileira experimentada empedernidamente na última década do século passado, a pauperização da maioria absoluta destas unidades federativas e ao próprio mecanismo de repasse de verbas - não redistributivo - via fundo (FUNDEF), tornava inexecutável a oferta de EJA, para grande maioria das cidades brasileiras, se somente essas contassem com recursos do tesouro municipal. Tanto é verdade, que não foram raros os casos em que governantes municipais, no afã de atender as reivindicações sociais por escolas e projetos de EJA, transformaram esses cursos em “Ensino Fundamental Noturno” - este sim, contando com repasse de verbas do FUNDEF – apesar do alerta indicado no Parecer do Conselho Nacional de Educação, em 2000:

⁴¹ Decreto n.º 9915, de 04 de maio de 1998. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto de Correção Escolar, do Ensino Fundamental.

⁴² Segundo Soares & Giovanetti (2005) “A execução dos programas [de EJA], em sua grande maioria (81%) [da região metropolitana de BH], não conta com a participação do público destinatário”.

A passagem de muitos cursos de EJA para ensino noturno regular na etapa fundamental a fim de se beneficiar do FUNDEF deve ser considerada com cuidado, de modo que não haja uma transposição mecânica de métodos, um aligeiramento de processos de um para outro e uma composição indiferenciada de participantes do ensino fundamental com idades muito distintas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 243).

Não obstante a concorrência histórica – também já relatada nesse trabalho – entre os diretórios municipais do PMDB e PSDB de Contagem, fato é que o Projeto de Correção de Fluxo Escolar é assumido integralmente pelo governo Ademir Lucas da época, inclusive com o aceleração do término do Ensino Fundamental Noturno. Entendendo essa continuidade desse projeto – o que é mormente incomum no campo educacional, já que a cada nova gestão municipal era quase praxe recomençar e/ou reestruturar ações e políticas em andamento – muito mais como consequência do cálculo sobre os ganhos financeiros em ofertar determinada modalidade nos moldes propostos – e por consequência, concretizando uma resposta rápida à sociedade demandatária de tais ações – do que a aposta em um política educacional com vistas à renovação ou consolidação de concepções pedagógicas, o que estaria de acordo com discussão empreendida por Machado (1998):

O que se vê concretizando em termos de políticas públicas para a EJA, pode se resumir em duas frentes: uma primeira que se refere à descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla participação de todos os setores da sociedade, que, no entanto, não vem seguida de uma proposta clara quanto à definição dos recursos que viabilizarão isto, sua origem, gastos e prestação de contas. (MACHADO, 1998,p.09)

Destarte, faz-se necessário reiterar a natureza conflitiva e contraditória do aparato estatal, para que uma compreensão mais abrangente desse fenômeno de continuidade da ação pública de oferta educacional para jovens e adultos nessa conjuntura em Contagem: embora a gestão Ademir Lucas estivesse alinhada à política nacional educacional desenvolvida naquele momento – inclusive sendo partidário⁴³ comum ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) – e adotasse medidas de cunho autoritário em sua gestão (como explicitado na seção anterior), o aqodamento de ações restritivas em relação à demanda educacional de jovens e adultos poderia gerar complexos e profundos movimentos de resistência por parte da população. Assim, ter uma proposta educacional conformada estrutura

⁴³ Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB

sobre uma matriz de rígido controle governamental é muito preferível em não ofertar nada.

Obviamente, não existia uma intencionalidade governamental do município em aproximar-se de discussões, as quais colocavam em xeque, desde a priorização do ensino fundamental, por parte dos governos locais, instigados pelos organismos internacionais a reduzirem as elevadas estatísticas demeritórias da educação brasileira quanto a política educacional de EJA adotadas por grande parte dos municípios. Segundo Arelaro:

É evidente que, nos últimos 15 anos, o empenho do governo federal, a partir dos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, concentrou seus esforços para superar o “fosso” estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que – para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional – significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento. (ARELARO 2005, p. 1048)

Embora – como investigado por Ferreira (2008) – a participação de gestores da Seduc, nos fórum de EJA tenha sido marcante e perene, isso não significou um processo de retransmissão da discussão endógena do fórum aos educadores da Rede Municipal de Contagem, ou fora efetivada de forma tutelada, escamoteada. Isso é passível dessa compreensão, em função da discussão de Soares & Giovanetti (2005) em que as equipes técnicas das secretarias de educação dos municípios inqueridos – da região metropolitana de Belo Horizonte – afirmam, em sua grande maioria, serem, elas mesmas, responsáveis pela formação dos educadores que atuavam nos projetos análogos à EJA. Do mesmo modo, o investimento para a formação docente, segundo os entrevistados, era incipiente e centrado na superação dos desafios pedagógicos específicos do ensino fundamental para crianças e adolescentes.

O Projeto de Correção de Fluxo, do ponto de vista organizativo-pedagógico, segue os mesmos norteadores presentes da política educacional de então (implementação autoritária, contratação de educadores, rigidez pedagógica, controle do repasse de verbas) além de uma lógica alicerçante de otimização dos recursos financeiros aplicados a modalidade.



DECRETO No. 9.915, de 4 de maio de 1998
 Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto Correção do Fluxo Escolar, do Ensino Fundamental.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM no uso de suas atribuições legais; e nos termos do artigo 24, inciso V, alíneas "b" e "c", da Lei Federal no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e tendo em vista a necessidade de estabelecer condições para que o processo educacional se desenvolva de modo satisfatório, na verificação do rendimento escolar na aceleração ou avanço dos cursos, ciclos, séries e etapas;

DECRETA:

Art.1º. - Fica instituído na Rede Municipal de Ensino o "Projeto de Correção do Fluxo Escolar", estratégia pedagógica de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Art.2º. - A estratégia pedagógica se organizará nas seguintes condições:

- a) 1º. Ciclo - 1ª., 2ª. e 3ª. etapas correspondendo as 4(quatro) séries, em 3(três) anos, podendo o aluno passar pelas 3(três) etapas em um mesmo ano; e
- b) 2º. Ciclo - 5ª., 6ª., 7ª. e 8ª. etapas, correspondendo as últimas séries do Ensino Fundamental, em 2(dois) anos, regime semestral.

Parágrafo Único - As condições estabelecidas no "caput" do artigo aplicam-se aos alunos do curso regular de suplência, matriculados na rede municipal no exercício de 1998.

Art.3º. - A Secretaria Municipal de Educação e Cultura através de resoluções regulamentará o disposto neste Decreto.

Art.4º. - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Registro, em Contagem, aos 4 de maio de 1998.

PAULO AUGUSTO PINTO DE MATTOS
 Prefeito Municipal

JOSÉ JANUZZI DE SOUZA REIS
 Secretário Municipal de Educação e Cultura

Figura 02 – Decreto n.º 9915, 04 de maio de 1998.
 Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

ATOS DO EXECUTIVO**DECRETOS**

DECRETO Nº 9.915 - De 04 de maio de 1998. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto Correção do Fluxo Escolar, do Ensino Fundamental. O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM no uso de suas atribuições legais, e nos termos do artigo 24, inciso V, alíneas "b" e "c", da Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e tendo em vista a necessidade de estabelecer condições para que o processo educacional se desenvolva de modo satisfatório, na verificação do rendimento escolar na aceleração ou avanço dos cursos, ciclos, séries e etapas;

DECRETA:

Fica instituído na Rede Municipal de Ensino o "Projeto de Correção do Fluxo Escolar", estratégia pedagógica de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Art. 2º - A estratégia pedagógica se orga-

nizará nas seguintes condições:

- a) 1º Ciclo - 1ª, 2ª e 3ª etapas correspondendo as 4(quatro) séries, em 3 (três) anos, podendo o aluno passar pelas 3(três) etapas em um mesmo ano; e
b) 2º Ciclo - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas, correspondendo as últimas séries do Ensino Fundamental, em 2(dois) anos, regime semestral.

Parágrafo Único - As condições estabelecidas no "caput" do artigo aplicam-se aos alunos do curso regular de suplência, matriculados na rede municipal no exercício de 1998.

Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação e Cultura através de resoluções regulamentará o disposto neste Decreto.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Registro, em Contagem, aos 04 de maio de 1998.

PAULO AUGUSTO PINTO DE MATTOS
Prefeito Municipal
JOSÉ JANUZZI DE SOUZA REIS
Secretário Municipal de
Educação e Cultura

DECRETO Nº 9.918 - De 12 de maio de 1998. Autoriza baixa patrimonial de bens mó-

veis que menciona e dá outras providências. O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM no uso de suas atribuições legais, considerando o Ofício da Diretoria de Recursos Materiais, da Secretaria Municipal de Recursos Humanos e Administração, de número 077, de 27 de abril de 1998;

DECRETA:

Fica autorizada a baixa patrimonial, por alienação, dos bens móveis do Fundo Municipal de Saúde, discriminados na listagem anexa, contendo 2 (duas) páginas, devidamente rubricadas pelas autoridades competentes, tendo o valor total fixado em R\$ 1.201,47 (um mil, duzentos e um reais e quarenta e sete centavos).

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Registro, em Contagem, aos 12 de maio de 1998.

PAULO AUGUSTO PINTO DE MATTOS
Prefeito Municipal
DILSON MARTINS DRUMOND
Secretário Municipal de
Recursos Humanos e Administração
CÉLIO ELIAS
Secretário Municipal de Saúde
MGMB/

Figura 03 – Diário Oficial de Contagem
Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

PROJETO CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR - CONTAGEM
COMPONENTES CURRICULARES - 1998
ESCOLA MUNICIPAIS - 1º CICLO

BASE COMUM NACIONAL	MATERIAS	CONTEUDOS ESPECÍFICOS	CARGA HORÁRIA								
			1ª ETAPA			2ª ETAPA			3ª ETAPA		
			MS	CHS	CHA	MS	CHS	CHA	MS	CHS	CHA
	Português	Português	8	8	320	8	8	320	7	7	280
	Matemática	Matemática	8	8	320	8	8	320	7	7	280
	Estudos Sociais	Hist. Geog. e Ed. Moral e Cívica	2	2	80	2	2	80	3	3	120
	Ciências	Ciências (Inic.) Prog. de Saúde	2	2	80	2	2	80	3	3	120
	TOTAL GERAL		20	20	800	20	20	800	20	20	800

MS: MÓDULO SEMANAL
CHS: CARGA HORÁRIA SEMANAL
CHA: CARGA HORÁRIA ANUAL

Contagem, ____/____/____

Maria Orlândia de Campos Fernandes
Maria Orlândia de Campos Fernandes
Diretora de Organização Escolar

Conselho Municipal de Educação
Grade Curricular em vigor no
ano letivo de 1999
[Assinatura]
Coordenadora Geral

Eliana da Conceição Cardoso Tavares
Eliana da Conceição Cardoso Tavares
Inspetora Escolar
Masp. 143.444.3

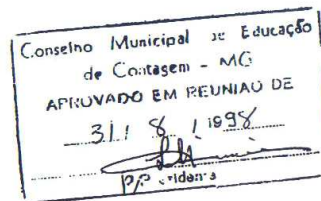


Figura 04 – Correção do fluxo escolar, 1999
Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

Como demonstrado nas imagens anteriores o Projeto Correção de Fluxo se estruturava em torno de quatro componentes curriculares principais (Português, Matemática, Estudo Sociais e Ciências) – posteriormente o componente curricular “Estudos Sociais” foi dividido em História e Geografia – sendo a disciplina de “Arte” prevista como elemento de articulação entre as demais, mas sem carga horária prevista. Ademais, independente do número de turmas apresentadas pelas escolas, a gestão somente autorizava a presença de um educador dessa disciplina.

O entrevistado Caetano Veloso, lembra rapidamente dessa organização “peculiar” do Projeto de Correção de Fluxo, por ser professor de Arte concursado:

Caetano Veloso: [...] Principalmente a correção de fluxo, era uma coisa bem engessada, tinham... eram 5 disciplinas, uma oficina de arte com um suporte...

Entrevistador: Que passava por todas as salas...

C.V.: Exatamente.

Entrevistador: A escola tinha 5 turmas, e tinha um professor de arte, a escola tinha 15 turmas como Coronel era um professor de arte.

C.V.: Exatamente.

Entrevistador: Ele fazia mágica...

C.V.: E assim, e aí tinha um projeto entre aspas, colocado na escola, que às vezes era até difícil de ser executado por esses dias, por essa questão de ter esse formato de cada disciplina e ter um horário ali.

Essa organização curricular funcionou durante toda a gestão estudada, desconsiderando as determinações legais originais da LDB 9394/96, quanto das alterações apreciadas e aprovadas no transcorrer da última década. Pode-se exemplificar a negligência do parágrafo 2º do artigo 26 (*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*); ou o parágrafo 3º, do mesmo artigo⁴⁴ (*A Educação física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de trinta anos, que tenha prole, etc.*) ou ainda o artigo 33 (*O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo*)⁴⁵.

Entrementes, não se manifesta aqui apoio à inclusão desse último componente curricular na escola pública, que deveria ser laica⁴⁶. Contudo, o que se pretende demonstrar, ao se elencar as contradições presentes na constituição curricular do “projeto Correção de Fluxo Escolar”, é um pequeno universo de escolhas feitas pelos dirigentes municipais naquele tempo, em detrimento de outras, que potencialmente seriam mais benéficas aos estudantes, como por exemplo, a possibilidade de flexibilidade da carga horária diária para o ensino noturno, como registrada no artigo 34 da LDB:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos **do ensino noturno** e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei⁴⁷.

O atendimento da demanda educativa pelo projeto, bem como a organização dos coletivos de educadores, também ocorriam de forma estanque,

⁴⁴ (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

⁴⁵ Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

⁴⁶ O uso do termo “deveria” se justifica, pois a escola normalmente elege – muitas vezes de forma subjetiva – um discurso religioso como padrão, reproduzindo-o nas práticas escolares como “normalidade” e vilipendiando as outras formas discursivas não eleitas. Sobre esse assunto, cf. Oliveira (2003).

⁴⁷ Grifo nosso.

em função da estruturação de jornada de trabalho prevista pelo projeto. Assim, todas as escolas poderiam somente abrir turmas, no Projeto, se possuísem demanda de turmas com múltiplos de 3 (cada professor com 12h/aula), 4 (cada professor com 16h/aula) ou 5 turmas (cada professor com 20h/aulas e duas tardes remuneradas para planejamento.) Isso implicava, por exemplo em diversidade de organização temporal em cada escola – uma escola com 7 turmas, por exemplo, teria um coletivo de 5 educadores com 16h/aulas cada; e um outro coletivo de 5 educadores com 12h/aulas – e dificuldade de abertura de turmas, após o início do ano letivo e a estruturação dessa organização temporal.

Também é interessante perceber, como nos relata a entrevistada Rita Lee, que houve uma resistência intensa à efetivação do projeto⁴⁸, em defesa da continuidade do Ensino Fundamental Noturno. Isso denota, em certo sentido – já que a parte não pode ser tomada pelo todo – que as discussões que ocorreram sobre a reconceituação da EJA, nacionalmente, até então encontraram pouquíssima reverberação no município. O debate formador e as possibilidades de outras formas de organização de funcionamento da EJA, contemporâneas e presentes em outros municípios foram mitigados de tal forma, que parte significativa dos sujeitos sociais envolvidos no processo (educadores, sindicatos, etc.) não “enxergavam” outro caminho, fora os já existentes no município (Ens. Fund. Noturno e Correção de Fluxo).

⁴⁸ Ainda segundo essa entrevistada, a escola na qual trabalhava foi a última a adotar esse projeto, encerrando o ensino fundamental noturno, em 2002.

2.3. A gestão educacional no governo Marília Campos (2005 -2008): um breve panorama⁴⁹

*Eu acredito
É na rapaziada
Que segue em frente
E segura o rojão
Eu ponho fé
É na fé da moçada
Que não foge da fera
E enfrenta o leão
Eu vou à luta
É com essa juventude
Que não corre da raia
À troco de nada
Eu vou no bloco
Dessa mocidade
Que não tá na saudade
E constrói
A manhã desejada
(E vamos à luta – Gonzaguinha)*

No final de 2004, ancorada em uma coalizão de partidos e grupos políticos descontentes com a “ciranda” do poder instaurada no município, e também nos movimentos sociais organizados – principalmente o sindical – revigorados com a eleição do presidente Lula em 2003, a candidata de oposição vence, até com relativa facilidade⁵⁰, o pleito municipal.

2004

A eleição de 2004 foi decidida no segundo turno, entre o prefeito Ademir Lucas - PSDB - que tentava a reeleição, e Marília Campos - PT. No primeiro turno, Ademir Lucas saiu vitorioso, tendo obtido 127.175 votos, contra 120.693 de Marília Campos, com Maria Lúcia Cardoso - PMDB, chegando em terceiro, com 52.302 e Israel Pinheiro - PSTU em último, com 1.958 votos. Foram contabilizados 10.546 brancos e 18.761 nulos. No segundo turno, Marília venceu com 183.515 votos, contra 123.831 de Ademir Lucas, tendo sido apurados ainda 5.149 votos brancos e 10.522 nulos.

Juntamente com Marília foram eleitos os vereadores: Arnaldo de Oliveira, Maria José Chiodi, Avair Salvador, Dimas Fonseca, Maria Lúcia Guedes, Joaquim da Loja, Professor Carlinhos, Pastor Silva, Pastor Ronaldo Soares, Ciro Campos, Jander Filaretti, Carlin, William Barreiro, Gueber Ferreira, Irineu da Funec, Kawlpter Prates, Arnaldo Canarinho, Letícia da Penha, Lucas Cardoso e Rodinei Ferreira Dias, que teve seu mandato cassado e foi substituído por Gil Antônio Diniz “Teteco”.

Figura 05 – Eleição da prefeita Marília campos.

Fonte: Jornal Folha de Contagem 08/09/2005

Como também já visto na secção anterior, a eleição de Marília Campos transubstanciava-se em uma opção de transformação da direção política do

⁴⁹ Como já externado anteriormente, esse estudo não se ocupará da organização da Funec.

⁵⁰ Em termos percentuais, a atual prefeita venceu, nesse primeiro pleito, por 57% contra 43% contra o segundo colocado, revertendo uma pequena desvantagem percentual do primeiro turno.

município, pautada em ética republicana⁵¹ – como contraponto ao fisiologismo e ao corporativismo – e fortalecimento dos processos decisórios democráticos (pilares da campanha da petista). Não obstante, essa transformação já fora iniciada *anteriormente* à eleição dessa – seja por meio dos movimentos contestatórios, seja por meio da atuação mais rigorosa do Ministério Público – que teve a habilidade política de construir sua candidatura ao executivo municipal, conectando bandeiras históricas do PT com as aspirações dos munícipes contagenses ao mesmo tempo que contou com uma conjuntura política favorável: ascensão do PT ao comando do executivo federal; recrudescimento da crítica aos governos alinhados ao pensamento neoliberal – e em especial ao PSDB – sentimento de esgotamento da fórmula política tradicional local, entre outros.

Sobre a montagem do governo ao se empossar, obviamente esse movimento de bastidores contou com embates e detalhes obnubilados, que escapam ao escopo desse trabalho. Deste modo, os interesses partidários, pacto de alianças partidárias, de ambição política regional e as principais demandas alçadas como prioridades pela força dos grupos civis organizados compuseram esse complexo mosaico de transição política. Apesar disso, os movimentos sociais apoiadores dessa chapa foram lembrados no início do governo – que auto denominou-se “democrático-popular”.

Após a estruturação dos cargos de primeiro e segundo escalão, na SEDUC - mas também em outras secretarias – iniciou-se a composição dos demais cargos, mas elegendo como escolhas prioritárias, pessoas que militavam/militaram em movimentos sociais e também na campanha partidária vitoriosa: dos doze secretários anunciados pela gestão Marília Campos em 2005, pelo menos 09 eram filiados / militantes petistas (oriundos da própria cidade, de Belo Horizonte, Betim ou da esfera federal)⁵². É importante destacar, que mesmo essa priorização na escolha de militantes para o governo, foi pautada pelo desejo de transformação⁵³

⁵¹ “A república como o regime da força de vontade, ou, como eu prefiro dizer, da responsabilidade e do interesse público, não se opõe à monarquia mas à política puramente liberal, que responde ao interesse individual e à política democrática radical, que se baseia no desejo coletivo.” <http://www.bresserpereira.org.br/works/prefacesreviews/90Democracia_Republicana.pdf>. Acessado em 18 de julho de 2011.

⁵² <http://www.folhadecontagem.com.br/site/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=387> / <http://www.folhadecontagem.com.br/site/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=214>

⁵³ Claro que algumas “concessões especiais” ou exceções a esta regra aconteceram... Mas, no geral, esse critério prevaleceu durante os primeiros anos da gestão em questão.

da tradicional política clientelista do município. Isso significou, por exemplo, em processos seletivos internos, para composição desses cargos, em função da militância anterior dos sujeitos, mas também com a exigência que esses já fossem servidores públicos concursados.

A assunção desses critérios menos obscuros e mais democráticos e republicanos para a composição do quadro de funcionários da Educação é sintomático de uma intencionalidade permanente da gestão Marília Campos: minorar o apadrinhamento político e extinguir as contratações irregulares do funcionalismo público municipal, em destaque na educação. Essa ação foi exitosa, principalmente se considerarmos o acompanhamento pormenorizado realizado pelo Ministério Público – deste a assinatura do TAC na gestão Ademir Lucas – como também a diminuição drástica de denúncias de contratações irregulares, principalmente pelo sindicato da categoria. As indicações e denúncias ainda persistentes concentram-se quase que exclusivamente nos cargos mais elevados hierarquicamente (chefias) de recrutamento amplo⁵⁴.

De forma panorâmica, pode-se afirmar que a gestão educacional no Marília Campos (2005-2008), *preponderantemente* – mesmo porque dentro da ação dirigente governamental, retrocessos e avanços, afirmações e recuos políticos, consensos e dissensos são a tônica primordial – pautou-se no projeto de reorganização da educação em Contagem, em uma perspectiva democrático-popular, como (ainda) se defendia internamente no PT⁵⁵. Em outras palavras, a aposta dessa gestão foi fomentar a ampliação da participação democrática na constituição da política educacional.

Não obstante, além de assumir e aprofundar os processos de fortalecimento da ação pública educacional já em curso na cidade – processo de eleição direta para diretores, efetivação e contratação de profissionais da educação por meio de concursos e processos seletivos objetivos e públicos, formulação do plano decenal

⁵⁴ Segundo o Sindifisco-Mg: “Os cargos na Administração Pública são preenchidos de duas formas: por recrutamento amplo ou por recrutamento limitado. Os primeiros podem ser preenchidos por pessoas de livre indicação do político, tanto funcionários públicos, como qualquer pessoa do povo, desde que preencha os requisitos para ocupar o cargo, como formação profissional adequada, boa saúde e, principalmente, a simpatia de algum político influente” <<http://www.sindifiscomg.com.br/pvista/artigo.cargos.comissionados.12.12.2008.html>>. Acessado em 25 de julho de 2011.

⁵⁵ É interessante perceber como se modificou os preceitos defendidos pelo partido, principalmente durante a gestão Lula. Sobre o “jeito petista de governar” ver: PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000.

de educação, etc. – como também um ambiente de debate profícuo na esfera nacional (reestruturação do FUNDEF/FUNDEB, fortalecimento da afirmação do direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação formal; preocupação com a qualidade social da educação, etc.), a gestão Marília Campos promoveu um intenso movimento dialógico com a população contagense – por meio da constituição de GT's de ampla representação social; a efetivação de vários seminários e concretização de duas conferências municipais de educação.

Há de destacar também no período, para além do estudo em questão (EJA) a política municipal instituída para a educação infantil⁵⁶ com notável incremento no período; o aprofundamento da organização do ensino fundamental em “ciclos de formação humana” (concepção esmerilhada na primeira conferência municipal de educação), inclusive com a aproximação com a FaE/UFMG⁵⁷; a política de valorização salarial dos profissionais da educação (figuras 06 e 07); o progressivo aumento do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵⁸ - municipal (figura 08), bem como o incremento no investimento financeiro na pasta foi notável.

⁵⁶ Cf. Costa (2010).

⁵⁷ Foi muito incentivado – e patrocinado – aos educadores do município a participação em eventos organizados por essa faculdade, bem como o convite para a construção de parcerias formativas, a professores e núcleos da referida instituição também tornou-se muito comum nesse momento histórico.

⁵⁸ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é a “nota” do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC (Ministério da Educação) fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2021. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb – para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios. Criado em 2007, o IDEB serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC.

Tabela 04 . Receitas de Contagem – FINBRA /STN

2003	Populacao	Rec Orçamentária	Rec Correntes	Rec Tributária	Impostos	FNDE
	565.258	359.959.593,1	375.984.567,2	76.485.786,28	53.855.596,16	1.736.518,2
2004	Populacao	Rec Orçamentária	Rec Correntes	Rec Tributária	Impostos	FNDE
	583.386	408.389.978	420.186.196,00	65.970.368,00	58.345.519,00	5.379.757
Variação (%)	3,2	13,4	11,7	-13,7	8,3	209,8
2005	Populacao	Rec Orçamentária	Rec Correntes	Rec Tributária	Impostos	FNDE
	593.419	455.371.050,00	477.043.048,90	72.039.693,95	64.152.737,73	7.456.266,99
2006	Populacao	Rec Orçamentária	Rec Correntes	Rec Tributária	Impostos	FNDE
	603.376	547.175.346,80	567.749.325,10	84.230.125	74.978.609,38	10.786.778,13
Variação (%)	3,4	34	35,1	27,7	28,5	100,5
2007	Populacao	Rec Orçamentária	Rec Correntes	Rec Tributária	Impostos	FNDE
	608.650	637.911.810,90	635.858.048,40	105.509.634,9	94.425.931,82	9.598.636,45
2008	Populacao	Rec Orçamentária	Rec Correntes	Rec Tributária	Impostos	FNDE
	617.749	774.410.426,00	755.150.789,10	127.153.878,3	114.478.112,3	12.131.685,77
Variação (%)	2,4	41,5	33	50,1	52,7	12,5
Variação total do período (%)	9,2	115,1	100,8	66,2	112,5	598,6

Tabela Receitas de Contagem – FINBRA /STN - Dados escolhidos

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional

Tabela 05. Despesas por função administrativa - Contagem - FINBRA/STN

2003 \$	Educação	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Profissional	Ensino Superior	Ed. Infantil	EJA	Ed.Especial	Outras Desp na Função Educação	Cultura	Desporto e Lazer
	87.097.703,72									53.770,00	968.135,97
2004	Educação	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Profissional	Ensino Superior	Ed. Infantil	EJA	Ed.Especial	Outras Desp na Função Educação	Cultura	Desporto e Lazer
	112.997.944									78.020	1.956.518
2005	Educação	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Profissional	Ensino Superior	Ed. Infantil	EJA	Ed.Especial	Outras Desp na Função Educação	Cultura	Desporto e Lazer
	125.262.276,12	85.935.442,87*	13.672.796,18	18.909,17	2.962.980,48	0 #	692.719,62	0	21.979.427,80	69.570	883.562,68
2006	Educação	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Profissional	Ensino Superior	Ed. Infantil	EJA	Ed.Especial	Outras Desp na Função Educação	Cultura	Desporto e Lazer
	107.729.581,70	103.113.877,70	603.939,52	25.598,42	19.111,28	2.925.258,36	4.540,50	1.056.367,20	0	1.672.024,53	1.400.298,67
2007	Educação	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Profissional	Ensino Superior	Ed. Infantil	EJA	Ed.Especial	Outras Desp na Função Educação	Cultura	Desporto e Lazer
	200.725.557,00	117989085,1	895357,08	934.174,24	0	5.639.144,96	37.884,35	0	75.229.911,24	238.600,96	2.584.050,48
2008	Educação	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Profissional	Ensino Superior	Ed. Infantil	EJA	Ed.Especial	Outras Desp na Função Educação	Cultura	Desporto e Lazer
	233.139.855,20	138.849.350,70	529.986,90	964.643,58	0	4.818.487,95	43.250,73	975.504,91	86.958.630,49	991.212,83	3.484.647,09
Variação (%)		61,6	-96,2	5000	-100	64,7	-93,8	6848,1	295,6	1743,4	259,9

Tabela despesas por função administrativa:

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional

§ Os dados do FIMBRA desse anos não foram destrinchados em níveis e modalidade educativas como a partir de 2005

* Também englobava os valores referentes à educação infantil. Ed. Especial e a modalidade de "Correção de Fluxo Escolar"

A tabela 05 demonstra o crescimento considerável nas receitas municipais, bem acima do crescimento populacional e da média nacional. Com a análise preliminar sobre os dados supracitados é possível afirmar que os investimentos na educação de Contagem, durante o período estudado, tiveram um desenvolvimento importante, em função da reorganização econômica municipal e também acompanhando o crescimento econômico do Brasil: “Nos últimos anos, o PIB brasileiro apresentou os seguintes dados: 5,7% em 2004, 3,2% em 2005, no ano de 2006 o aumento foi de 4 %, 5,7% em 2007 e 5,1% em 2008.”⁵⁹.

Porém, por meio dos mesmos dados, fica também evidente as escolhas políticas municipais, no que tange as modalidades e/ou níveis educacionais as quais foram priorizadas ou visibilizadas. A Educação profissional – sem se estabelecer contudo, um juízo de valor do que se “denomina Ed. Profissional no município” – bem como a Ed. Infantil e a Ed. Especial se tornaram ações de vanguarda dessa secretaria, em detrimento da EJA (fundamental) e do Ensino Médio.

Alguns subterfúgios contábeis também são perceptíveis: Ao cruzar os dados sobre as despesas pagas pelo município por modalidade/nível educacional com o número de estudantes indicados no Censo Escolar, fica notório que a administração municipal escolheu centralizar suas ações orçamentárias via o ensino fundamental para crianças e adolescentes. Na seção sobre o acesso dos estudantes da EJA, registra-se uma crescente (com limites) atendimento no número das matrículas para a modalidade, em contraposição da execução orçamentária anual decrescente: para além de um “milagre orçamentário”, o que parece indicar essa constatação é a realocação de recursos (pagamento de educadores, material de consumo e manutenção das escolas, etc.) da modalidade de Ens. Fundamental, para outras não prioritárias – e no caso a EJA. A tabela a seguir, auxilia na compreensão desse fenômeno:

⁵⁹ <http://www.brasilecola.com/brasil/pib-brasil.htm>. Último acesso em 13 de agosto de 2011.

Tabela 06. Relação entre número de estudantes indicados no Censo Escolar X Despesas municipais FINBRA por modalidade/nível

2005	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial Total
<u>Estudantes</u>	2876	60.737	6.719	339
Relação em R\$	0	1414	2034	0

2006	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial Total
<u>Estudantes</u>	3325	56.886	7.156	544
Relação em R\$	879	1.812	85	1941

2007	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial Total
<u>Estudantes</u>	4238	52470	7.241	614
Relação em R\$	1330	2248	123	0

2008	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial Total
<u>Estudantes</u>	4297	52100	6.952	1426
Relação em R\$	1121	2665	76,2	684

Relação entre número de estudantes indicados no Censo Escolar X Despesas
Fonte: INEP. FINBRA/STN

A relação proposta por essa tabela, meramente arbitrária, objetiva demonstrar que o cruzamento desses dados permite-nos observar o histórico do investimento na área educacional, mas com ressalvas e limites. O cruzamento das despesas municipais por nível/modalidade educacional da FINBRA com o número de estudantes indicados no censo escolar (INEP) não representa o repasse real de verbas advindas do Fundef/Fundeb. Por outro lado, essa relação possibilita construir conjecturas sobre a verdadeira forma de financiamento da educação efetivada pelos municípios, com consequência da dissonância factual observada. O valor estudante/ano ora mostra-se inexeqüível (como no caso do ensino médio), ora figura como elevado (ensino fundamental). Em outras palavras, existe a realocação de recursos (financeiros, humanos e estruturais) para a viabilização de determinada ação pública.

Isso, como fica evidente, dificulta a transparência pública e o controle social. A dependência da “benesse” governamental em continuar ou potencializar determinadas dimensões da ação pública, se fortalece principalmente por esses arranjos institucionais. Por exemplo, como esse panorama a EJA em Contagem configuraria-se, nesse tempo, como um esforço governamental na concretização de

seu compromisso político, não como um direito constitucional, que a partir de 2007, também gozava de financiamento público.

O discurso governamental municipal, inclusive da gestão petista, sempre foi intimidatório sobre a concretização (e expansão) de uma política municipal de EJA, em função da inexistência de recursos provindos do Fundef para essa modalidade. Também como não figurava entre as prioridades orçamentárias de utilização dos recursos municipais vinculados à educação (10% da arrecadação dos impostos), a EJA nunca foi oficialmente tratada como prioridade política no município – como registrado na primeira seção dessa dissertação. A partir de 2007, com a implementação do Fundeb, esse quadro apresenta algumas modificações importantes. (verificadas na próxima seção).

Não obstante, do ponto de vista salarial, houve alguma diferença significativa entre as duas gestões estudadas?

Evolução Salarial Professores P3 - Contagem (2003 - 2009)

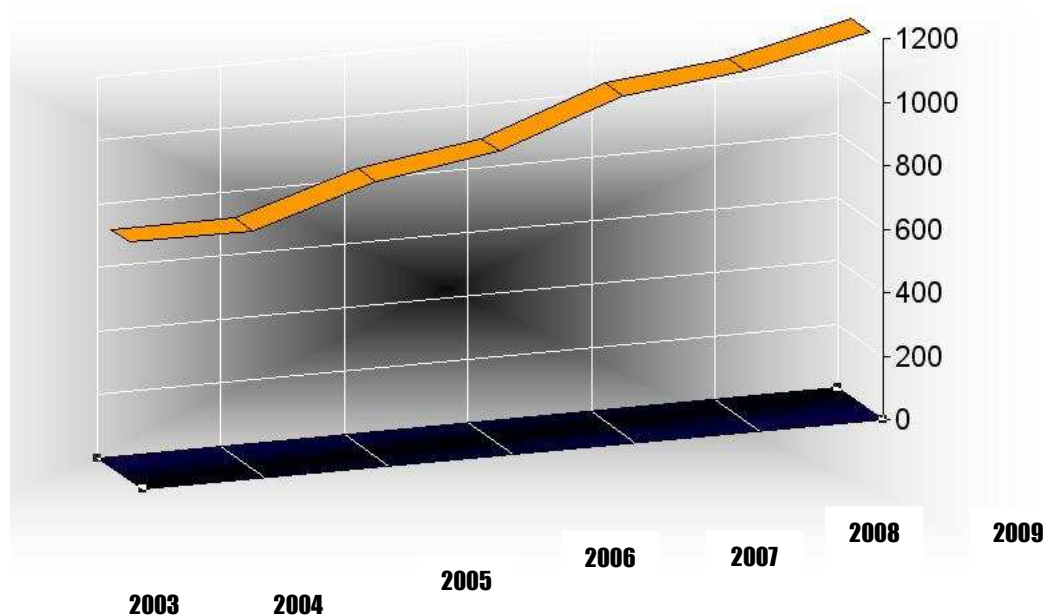


Figura 06 – Salários dos Trabalhadores em Educação de Contagem⁶⁰
 FONTE: Elaboração Própria

⁶⁰ Projeção construída a partir da coleta de contracheques de professores P3 durante o período. As imagens desses contracheques estão no Apêndice desse trabalho

Tabela 07 – Salário dos trabalhadores em Educação de Contagem

Anos	Valores em Reais
2003	749,5
2004	749,5
2005	869,5
2006	926,1
2007	1065,56
2008	1104,99
2009	1193,99

Salários dos Trabalhadores em Educação de Contagem ⁶¹
 FONTE: Elaboração própria

Os seguintes contracheques foram utilizados para a construção da evolução salarial de professores P3 de Contagem (imagem 05). Foram cotejados os vencimentos básicos recebidos nos meses de fevereiro ou março, durante o período estudado, em função da disponibilidade dos mesmos. Dados pessoais (Nome, CPF, PIS, Conta corrente) foram apagados intencionalmente para a preservação da intimidade do autor, assim como foram destacados, em vermelho, os meses e vencimentos básicos nas imagens coletadas.

SERVIDOR:				MATRÍCULA: 21518-0			
CPF:		MÊS: MAR/2003	DEP. SAL. FAMÍLIA: 00	DEP. IMP. RENDA: 00			
RVH:		CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 1420.540	PIS/PASEP:				
BANCO: REAL S/A		AGÊNCIA: RUA CARIJOS	CONTA Nº:				
CARGO: PROFESSOR P3		SIT.: N	N. GR.: P3	QUINQ. 98: A	QUINQ.: 0	SITUAÇÃO FUNCIONAL: Contrato Adm. L	
QUANT:	CÓDIGO:	DISCRIMINAÇÃO:	PROVENTOS:	DESCONTOS:			
030	0002	VENCIMENTOS	749,50				
000	0053	REP. VENCIMENTO	699,53				
011	0502	CONTRIBUIÇÃO DO I.N.S.S.		159,39			
000	0521	PAGAMENTO POR NAP		629,57			
000	0548	I.R.R.F.		34,75			
TOTAL		PROVENTOS: 1.449,03	DESCONTOS: 823,71	VALOR LÍQUIDO: *****625,32			
MENSAGEM: E PRECISO ESCOLHER UM CAMINHO QUE NÃO TENHA PIM, MAS, AINDA ASSIM, CAMINHAR SEMPRE NA EXPECTATIVA DE ENCONTRAR-LO.							

SERVIDOR:				MATRÍCULA: 21518-0			
CPF:		MÊS: FEV/2005	DEP. SAL. FAMÍLIA: 00	DEP. IMP. RENDA: 00			
COD. SETOR: 1420.540		CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 1101.122 - 010800	PIS/PASEP:				
BANCO: REAL S/A		AGÊNCIA: RUA CARIJOS	CONTA Nº:				
CARGO: PROFESSOR P3		SIT.: N	N. GR.: P3	QUINQ. 98: A	QUINQ.: 0	SITUAÇÃO FUNCIONAL: Efetivo Estágio	
QUANT:	CÓDIGO:	DISCRIMINAÇÃO:	PROVENTOS:	DESCONTOS:			
030	0002	VENCIMENTOS	869,50				
152	0237	AUXÍLIO TRANSPORTE	99,83				
001	0252	ABONO MAGISTERIO/2004	45,00				
001	0528	CONTRIB. SIND-UTE		8,70			
005	0663	CONTR. PREVIDENCIÁRIA PRÓPRIA		43,90			
TOTAL		PROVENTOS: 1.014,33	DESCONTOS: 52,60	VALOR LÍQUIDO: *****961,73			
MENSAGEM: "SE NÃO HOUVERESSE ESPERANÇA, NÃO ESTARIAMOS LUTANDO."							

⁶¹ Projeção construída a partir da coleta de contracheques de professores P3 durante o período.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO - SRHDAP
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

SERVIDOR:		MATRÍCULA: 21518-0	
CPI:	MES: MAR/2004	DEP. SAL. FAMILIA: 00	DEP. IMP. RESCIS: 00
AVUL:	RESPASEP:		
COD. SETOR:	CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTARIA: 1420-512		
BANCO:	AGENCIA: RUA CARLOS	CONTA Nº:	
REAL S/A	CARGO:	SIT. N.º GR. QUINQ. QUINQ.	SITUAÇÃO FUNCIONAL:
PROFESSOR P3		N P3 A 0	Designado em Fu
QUANT. CODIGO	DISCRIMINAÇÃO	PROVENTOS:	DESCONTOS:
030 0002	VENCIMENTOS	749,50	
007 0038	SUBSTITUICAO DE REGENCIA	174,88	
115 0237	AUXILIO TRANSPORTE	70,23	
001 0239	ABONO MAGISTERIO	90,00	
009 0502	CONTRIBUICAO DO I.N.S.S.		88,78
001 0522	FALTAS		27,88
001 0528	CONTRIB. SIND-UTE		7,50
TOTAL		PROVENTOS: 1.084,61	DESCONTOS: 124,16
		VALOR LÍQUIDO: *****960,45	
MENSAGEM: A CHEFIA DEVERA RECEBER O PONTO SEM RASURAS ATE O DIA 15 E ENCAMINHA-LO A DIV.PAGTO NO PRAZO DE 2 DIAS UTEIS PARA NAO COMPROMETER A ELABORACAO DA FOLHA DE PAGAMENTO.			

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO - SEAD
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

SERVIDOR:		MATRÍCULA: 21518-0	
CPI:	MES: MAR/2007	DEP. SAL. FAMILIA: 00	DEP. IMP. RESCIS: 00
AVUL:	RESPASEP:		
COD. SETOR:	CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTARIA: 1121.087 - 010100		
BANCO:	AGENCIA: RUA CARLOS	CONTA Nº:	
REAL S/A - ABN	CARGO:	SIT. N.º GR. QUINQ. QUINQ.	SITUAÇÃO FUNCIONAL:
PROFESSOR DE EDUCACAO BASICA PEB2		N F3 A 0 0	Estagio Probatorio Suspendido
QUANT. CODIGO	DISCRIMINAÇÃO	PROVENTOS:	DESCONTOS:
30 0002	VENCIMENTO LEI 2160 ART.42	1.065,56	
30 0038	SUBST. REGENCIA	1.065,56	
177 0237	AUX. TRANSPORTE L2160 ART.57	112,77	
1 0548	CONTRIBUICAO SIND-UTE		10,66
0 0548	IR R F		97,45
11 0663	CONTRIBUICAO PREVID. PROPRIA		234,42
274 0681	EMPRESTIMO CONSIGNADO B REAL		273,88
0 0688	IMPOSTO SINDICAL P/SIND-UTE		35,52
TOTAL		PROVENTOS: 2.243,89	DESCONTOS: 641,83
		VALOR LÍQUIDO: *****1.601,96	
MENSAGEM: O IMPOSTO SINDICAL ESTÁ SENDO DESCONTADO EM FAVOR DE SUA ENTIDADE DE CLASSE: SIND-UTE SIND-SAUDE E OU SINDISCON.			



PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO - SRHDAP
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

SERVIDOR:		MATRÍCULA: 21518-0	
CPI:	MES: MAR/2006	DEP. SAL. FAMILIA: 00	DEP. IMP. RESCIS: 00
AVUL:	RESPASEP:		
COD. SETOR:	CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTARIA: 1121.036		
BANCO:	AGENCIA: RUA CARLOS	CONTA Nº:	
REAL S/A - ABN	CARGO:	SIT. N.º GR. QUINQ. QUINQ.	SITUAÇÃO FUNCIONAL:
PROFESSOR P3		N P3 A 0 0	ESTAGIO PROBATÓRIO SUSPENSO
QUANT. CODIGO	DISCRIMINAÇÃO	PROVENTOS:	DESCONTOS:
030 0002	VENCIMENTOS	926,10	
030 0038	SUBSTITUICAO DE REGENCIA	926,10	
145 0237	AUXILIO TRANSPORTE	88,93	
006 0260	COMPENSAÇÃO FINANCEIRA	114,84	
001 0528	CONTRIB. SIND-UTE		9,26
001 0543	T.R.R.F.		75,93
011 0663	CONTR. PREVIDENCIARIA PROPRIA		203,74
TOTAL		PROVENTOS: 2.055,97	DESCONTOS: 289,93
		VALOR LÍQUIDO: *****1.767,04	
MENSAGEM: A PARTIR DE 01/04/06 NAO HAVERA DESCONTO EM FOLHA REF. AO SEGURO VERA CRUZ. O SERVIDOR QUE OPTAR POR CONTINUAR DEVERA ENTRAR EM CONTATO C/DELAINE BELO TEL.3270-1740.			

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO - SEAD
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

SERVIDOR:		MATRICULA: 21518-0	
CPF:	MES: FEV/2009	DEP SAL. FAMILIA: 00	DEP IMP. RENDA: 00
COD. SETOR: 1121.036	CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 1121.087 - 010100		PIS/PASEP:
BANCO: REAL S/A - ABN		AGÊNCIA: RUA CARLOS	CONTA Nº:
CARGO: PROFESSOR DE EDUCACAO BASICA PEB2		SIT: N/GR.: QUINQ.38 QUINQ N F3 A 0 0	SITUAÇÃO FUNCIONAL: Estatio Probatório Suspenso
QUANT:	CODIGO:	DISCRIMINAÇÃO:	PROVENTOS:
30	0002	VENCIMENTO LEI 2160 ART.42	1.193,39
0	0528	CONTRIBUICAO SIND-UTE	11,93
11	0663	CONTRIBUICAO PREVID. PROPRIA	131,27
273	0681	EMPRESTIMO CONSIGNADO B.REAL	273,17
TOTAL		PROVENTOS: 1.193,39	DESCONTOS: 416,37
		VALOR LIQUIDO: *****777,02	
MENSAGEM: PARABENS A TODAS AS SERVIDORAS DE CONTAGEM. 08 DE MARCO - DIA INTERNACIONAL DA MULHER.			

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO - SEAD
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

SERVIDOR:		MATRICULA: 21518-0	
CPF:	MES: MAR/2008	DEP SAL. FAMILIA: 00	DEP IMP. RENDA: 00
COD. SETOR: 1121.036	CLASSIFICAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 1121.087 - 010100		PIS/PASEP:
BANCO: REAL S/A - ABN		AGÊNCIA: RUA CARLOS	CONTA Nº:
CARGO: PROFESSOR DE EDUCACAO BASICA PEB2		SIT: N/GR.: QUINQ.38 QUINQ N F3 A 0 0	SITUAÇÃO FUNCIONAL: Estatio Probatório Suspenso
QUANT:	CODIGO:	DISCRIMINAÇÃO:	PROVENTOS:
30	0002	VENCIMENTO LEI 2160 ART.42	1.104,99
206	0237	AUX TRANSPORTE L2160 ART.57	139,50
0	0302	FUNCACAO ESPECIAL - L016006	1.200,00
1	0528	CONTRIBUICAO SIND-UTE	11,05
0	0548	I.R.F.	101,79
11	0663	CONTRIBUICAO PREVID. PROPRIA	253,55
278	0681	EMPRESTIMO CONSIGNADO B.REAL	278,33
0	0688	IMPOSTO SINDICAL PSIND-UTE	38,63
TOTAL		PROVENTOS: 2.444,49	DESCONTOS: 681,55
		VALOR LIQUIDO: *****1.762,94	
MENSAGEM: REAJUSTE SALARIAL DE 8% EM MAIO: MAIS UMA AÇÃO DA PREFEITURA PARA VALORIZAR O SERVIDOR..			

SALÁRIOS DOS TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO (SEM OS QUINQUÊNIOS)				
	JORNADA	SALÁRIO BRUTO MAIO/2005	SALÁRIO BRUTO MAIO/2010	%
Professor PEB I Habilitado (1ª a 4ª séries)	22 horas semanais	R\$ 609,00	R\$ 1.332,99	118,5%
Professor PEB II (5ª a 8ª séries)	22 horas semanais	R\$ 704,26	R\$ 1.332,99	89%

Figura 07: salários dos trabalhadores de acordo com a prefeitura
Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem, 2005.

Faz-se o registro necessário da diferença entre as fontes informativas: enquanto no encarte oficial, é informada uma remuneração de R\$ 704,26 reais brutos, para professores P3 (PEBII); a informação obtida por meio dos contracheques analisados dá conta de uma remuneração consideravelmente maior: R\$ 869,05.

Tabela 08 - Relação entre Salário Educação Contagem X Salário Mínimo⁶² (período escolhido)

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Salário Base Peb I I\$	749,5	749,5	869,5	926,1	1065,56	1104,99	1193,99
Salário Mínimo \$	240	260	300	350	380	415	465
Relação	3,12	2,88	2,89	2,64	2,8	2,66	2,56

\$ valores em reais

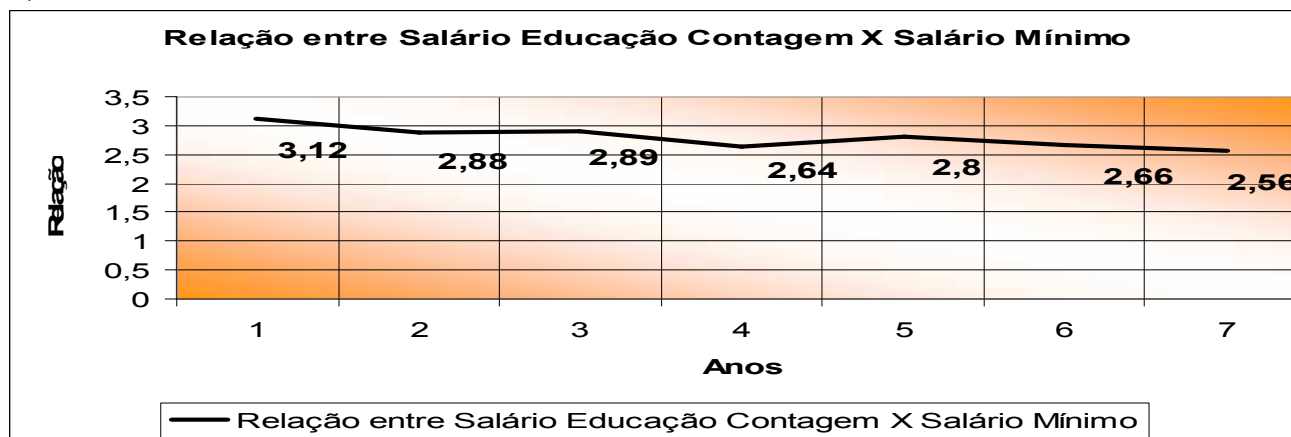


Figura 08: Relação entre salário educação x salário mínimo

Fonte: Dados do Portal Brasil e elaboração gráfica própria

Diferentemente da gestão Ademir, em que não existia uma política salarial definida para os servidores da educação, o governo Marília estabeleceu como ação governamental, pelo menos a recomposição salarial pelos índices inflacionários oficiais. Contudo, como evidente na tabela 09, essa ação não representou ganhos

⁶² Dados obtidos em: <http://www.portalbrasil.eti.br/salariominimo.htm>. Último acesso em 21 de agosto de 2011.

reais salariais para a categoria, além de uma sistemática evolução negativa em relação ao salário mínimo brasileiro – o qual é reajustado pela inflação de dois anos anteriores, acrescido pelo índice de crescimento do país desse mesmo ano base. Ou seja, no período avaliado, o poder de compra dos salários dos educadores de Contagem, apresentou uma sensível queda.

Não obstante a pequena evolução salarial experimentada durante o governo Marília Campos; e que o vencimento básico do governo Ademir atingiu o ápice quanto nos valores de R\$ 749,50; existe uma nítida ação governamental de trabalho da memória coletiva dos trabalhadores em educação de Contagem, com o intuito de “turbinar” a diferença entre as duas gestões, principalmente no campo das vantagens financeiras. Esse expediente falacioso, utilizado em 2010 – sendo que essa publicação se encontra disponível até o momento dessa pesquisa, na internet – é em certo sentido indicativo de uma incapacidade governamental de construção de melhoras significativas nas condições salariais dos educadores de Contagem.

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Rede Municipal – CONTAGEM										
Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,7	4,4	4,7	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
Anos Finais	3,7	4,3	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Figura 09 – Evolução do IDEB em Contagem
Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

Do ponto de vista da evolução do IDEB, houve uma melhora significativa da média municipal em relação aos anos finais do ensino fundamental. Em contrapartida, a figura 09 informa um decréscimo na nota da média contagense em relação aos anos iniciais. Deste modo, somente a partir desse dado não é possível afirmar que houve uma melhora (ou piora) nos índices avaliativos da educação de Contagem, pelo contrário: parece que as mudanças iniciadas na gestão Marília Campos, não conseguiram impactar no resultado desses.

Para além dessas mudanças (e algumas permanências) verificadas na gestão estudada, há pontos de estrangulamentos importantes na avaliação dessa. Após uma

efetiva aproximação entre o sindicato dos professores e a administração – muito em função da euforia pela pretensa ruptura com a continuidade política existente até o momento em Contagem – as escolhas políticas efetivadas durante todo o período destacado (2005-2008) serão os agentes catalisadores, de um processo lento de corrosão nas linhas de diálogo estabelecidas nos primeiros meses desse governo.

A disputa ideológica sobre os rumos sociais e econômicos a se percorrer é traço fundamental e marcante do Estado moderno. A aproximação do sindicato dos educadores de Contagem, às linhas governamentais em instituição pela gestão Marília, não foi e nem poderia ser atrelada a uma relação de dependência ou subserviência. Se a arena de disputa na qual se assenta o Estado pende favoravelmente ao poder instituído, a perspectiva autoritária cresce potencialmente, mesmo em uma administração com parte significativa de seus dirigentes oriundos dos movimentos sociais e compromissados, *aprioristicamente*, com as transformações sociais. Contudo, os distanciamentos paulatinos das políticas construídas e geridas pelo governo municipal das esferas de participação dos movimentos sociais, anteriormente priorizadas, demonstram um reposicionamento estratégico da gestão frente à amíúde disputa da governabilidade.

Mas, o que se deseja nesse momento é discorrer sobre a transformação da política educacional engendrada pela gestão Marília Campos e a conseqüente mutação da pauta reivindicativa sindical. Diferentemente da gestão anterior, a tônica expressa nos movimento dos professores, segundo dados do SINDUTE-Contagem neste momento⁶³ – para além das diferenças conceituais sobre a função do Estado (Socialismo X Capitalismo) e algumas generalidades pontuais – concentrou-se principalmente sobre a implementação (ou a instituição) do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV) dos educadores de Contagem.

Objeto de desejo da categoria de professores de longa data é absolutamente compreensível que - a partir da percepção obtida por essa classe profissional, no governo Marília Campos de um maior investimento na área educacional, bem como o estabelecimento de canais de diálogo mais intensos com a administração – esse fosse o mote primordial da luta sindical.

⁶³ Para esse retrato histórico das pautas reivindicativas do SIND-UTE Contagem, utilizamos os registros do blog do sindicato: <http://sindutecontagem.blogspot.com>, principalmente do ano de 2008 e alguns documentos anteriores a isso.

Este plano ocupou relevo de disputa importante em todo o primeiro mandato em questão, sem, porém, a construção de um acordo político que o viabilizasse, como informado no diário oficial do município n.º 2433 de 09 de dezembro de 2008:

“As reuniões também tiveram como objetivo anunciar a retirada da Câmara de Vereadores de Contagem do Projeto de Lei que visava implementar o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV). A retirada do PCCV é um gesto para estabelecer uma nova relação com os servidores municipais”.⁶⁴ (CONTAGEM, Diário Oficial, 09/12/2008).

Muito em função das resistências empedernidas existentes – e por certo viés advindo de setores internos do próprio governo⁶⁵ – capitaneadas pelo Sindicato de professores, o PCCV soçobrou principalmente pela comparação imediata, realizada pelos educadores e sindicato, com o Plano de Carreira existente (3367/00) – mas não implementado – além de uma correlação política de forças desfavoráveis aos seus defensores (principalmente da própria SEDUC): “acuada” por educadores, SIND-UTE Contagem, pela maioria da Câmara de Vereadores – a qual, até a última hora, não se posicionou claramente sobre o PCCV, apreciando em plenária o projeto – e por atores políticos internos da própria administração, não restou à administração central outra alternativa do que a retirada do cenário de tal plano e potencial revisão do mesmo.

Essa retirada foi muito comemorada pelo SIND-UTE Contagem, que avaliou esse retrocesso no processo de implementação do plano de carreira no município como uma vitória política importante e um potencial retorno ao plano anterior:

A derrota do PCCV foi outra mostra de que a categoria não se sujeitará aos desmandos desse governo. Já havíamos dado o recado em 2007, votando na maliciosa enquete promovida pelos burgueses de plantão. O projeto será retirado da Câmara e outro plano será modelado.⁶⁶ (CONTAGEM, Diário Oficial, 09/12/2008)

⁶⁴ <http://novo.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/2433web.pdf> Acessado em 27 de julho de 2011.

⁶⁵ O secretário de Educação da Época participou de várias reuniões com outras secretárias, principalmente as de administração e fazenda para a “costura político-financeira” do plano. O que se repassava aos demais cargos da SEDUC é que o plano proposto não contava com “simpatia” de todas as outras secretarias, em função do potencial modelo a ser adotado pelos demais órgãos públicos, não contando porém com a dotação orçamentária ‘carimbada’ da educação.

⁶⁶ Balanço de 2008. http://sindutecontagem.blogspot.com/2008_12_14_archive.html . Último acesso em 7 de agosto de 2011.

Os principais pontos divergentes, entre os planos (PCCV e lei 3367/00) foram assim resumidos pelo Sind-Ute⁶⁷:

VALORIZAR O SERVIDOR... ESTE É O NOSSO PLANO...

- Reconhecimento da Lei 3367/00 como plano de carreira da categoria, a partir das adequações necessárias e regulamentação de seus artigos pendentes;
- Isonomia salarial** entre trabalhadores que possuem a mesma habilitação e carga horária, conforme o disposto no art. 43, § 2º da Lei 2.160/90 (PEB I, NÍVEL II E PEB II / PEB II DA REDE E FUNEC);
- Supressão dos artigos que prevêem a realização da avaliação de desempenho como critério para progressão e promoção;**
- Reconhecimento de todos os cursos de capacitação, especialização mestrado ou doutorado dos servidores para efeito de enquadramento na carreira;
- Manutenção do adicional por tempo de serviço (Quinquênio) e férias prêmio para todos os profissionais da educação (novos e antigos);**
- Formação continuada e em serviço com cursos de aperfeiçoamento profissional ofertados pela SEDUC. Caso haja omissão por parte do poder público no oferecimento dos referidos cursos, garantir a progressão automática;
- Reconhecimento do sindicato enquanto instância formativa e garantia de utilização dos cursos oferecidos pela entidade para efeito de progressão na carreira;
- Garantia para cada mudança de padrão (a cada 2 anos) de acréscimo de 5% para todo o Quadro Único da Educação, baseado exclusivamente em critérios de qualificação e titulação;**
- Inclusão dos dirigentes escolares na estrutura do plano de carreira, garantindo ao segmento, possibilidades de progressão e promoção na carreira;
- Garantir aos trabalhadores em estágio probatório à progressão na carreira;
- Incorporação do abono ao salário do quadro administrativo;
- Reconhecimento dos cursos de especialização “latu sensu”, e “stricto sensu” (mestrado e doutorado), para fins de promoção na carreira.

(SINDUTE -Contagem, Estatuto Final, 2009)

Embora o projeto do PCCV de 2007 tenha sido retirado da internet⁶⁸, segundo uma anamnese informal com alguns educadores, os pontos destacados (em negrito) na citação anterior do sindicato, seriam os de maior tensão em relação ao projeto governamental. O tempo e o percentual de cada progressão na carreira, bem como a manutenção do quinquênio foram pontos polêmicos quanto da aprovação da lei 3367/00 e assim continuou quando da sua retomada, principalmente pelo argumento de inexecuibilidade orçamentária, por parte da administração, em sua efetivação a médio e longo prazo.

O desgaste decorrente dessa “derrota” política – retirada do plano proposto – inclusive foi o mote primordial para os candidatos de oposição, quando no pleito de

⁶⁷ http://sindutecontagem.blogspot.com/2009_05_10_archive.html. Último acesso em 19 de agosto de 2011.

⁶⁸ Obtido em: http://novo.contagem.mg.gov.br/imprensa/PLC_012_Estatuto_Final.pdf

2008⁶⁹: os principais ataques a gestão Marília Campos, no campo educacional, se concentraram na ausência do plano de carreira para os funcionários públicos e na alegada “escalada do autoritarismo no tratamento com as escolas e com os profissionais da educação”⁷⁰ – ou seja, uma situação diametralmente oposta a construída nos primeiros dois anos dessa gestão.

Faz-se mister destacar que parte da análise desenvolvida por Gouveia (2010), em dois municípios do Paraná, coaduna em grande parte com o observado em Contagem nesse primeiro mandato Marília Campos. Essa análise discutiu “indicadores para avaliação da política educacional municipal produzida por partidos de perfis antagônicos no cenário brasileiro, priorizando dimensões quantificáveis nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento da educação” (GOUVEIA, 2010, p. 449). Para tanto, esses indicadores propostos foram aplicados em uma administração do PT em Londrina e PFL em Curitiba. O objetivo primeiro dessa autora era perceber em que medida existe uma diferenciação entre duas gestões municipais de espectros políticos partidários antagônicos, na organização da política educacional

Essa autora infere:

Enfim, enquanto o âmbito do acesso à escola aproximou as duas administrações e o âmbito da gestão permitiu diferenciá-las [a preocupação do governo petista em ampliar a participação popular], o âmbito do financiamento, mais indefinido, apresenta nuances que podem tanto atestar a aproximação da gestão do PT a teses da esquerda acerca do aumento de recursos para educação, quanto podem atestar a submissão a teses da direita em relação ao enxugamento do Estado. O primeiro movimento pode ser flagrado num aumento dos percentuais de gastos na função educação, ainda que de forma descontínua; no investimento maior por aluno/ano, também descontínuo. O segundo movimento pode ser flagrado no enxugamento, ainda que um pouco menor que o de Curitiba, dos gastos com pessoal e pouco menor com transferências correntes. (GOUVEIA, 2010, p.471).

Parece-nos – e a análise da organização da EJA em Contagem, isso ficará mais evidente – que há semelhanças significativas entre os processos desencadeados em Londrina (2001-2004) e Contagem (2005-2008), principalmente no que tange à ampliação da participação popular na construção e efetivação da política pública educacional. Essa ampliação da esfera de participação democrática é

⁶⁹ Sobre algumas propostas desses candidatos (e conseqüente ataque ao governo): http://sindutecontagem.blogspot.com/2008_08_31_archive.html. Acessado em 27 de Julho de 2011.

⁷⁰ <http://sindutecontagem.blogspot.com/2008/05/educacao-grande-obra-que-contagem-precisa.html>. Acessado em 27 de Julho de 2011.

a principal diferença na constituição da política pública estudada por Gouveia, quanto o estudo aqui realizado da realidade contagense.

Mais do que uma simples coincidência, ou condicionamento de conjunturas políticas favoráveis – já que as análises citadas ocorrem em realidades temporais também diferentes – parece-nos correto inferir a possibilidade de um alinhamento ideológico-partidário na organização da política municipal, que entrecruzava informações e assumia aspectos de experiências bem-sucedidas, na perspectiva da construção do “jeito PT de governar”: em que “a participação popular e a inversão de prioridades são o binômio fundador dos governos democráticos populares” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 08).

Contudo, isso não significa uma uniformidade nas ações públicas desenvolvidas e tampouco uma fidelidade pétrea a um conteúdo programático nacional. Mas, juntamente com outras experiências exitosas, como as demonstradas no livro supracitado⁷¹, e/ou próximas a essas cidades – a experiência democrática popular belo-horizontina⁷² sempre foi um norte para os militantes petistas de Contagem – demonstram uma comunicação aglutinadora de gestão, entre os dirigentes petistas, pelo menos até vitória eleitoral de Lula á presidência da República. E essa “afinidade petista” promoveu, mesmo que temporariamente, mudanças relevantes na organização e gestão (também educacional) em muitos municípios brasileiros.⁷³

⁷¹ Entre outros, o livro destaca a experiência de Porto Alegre, Camaragibe, Vitória da Conquista, Belém, Belo Horizonte e Icapuí.

⁷² Iniciada em 1992, com a eleição de Patrus Ananias para a Prefeitura de Belo Horizonte, o governo municipal centrado na lógica democrático-popular encerrou-se, oficialmente nas eleições de 2008. Para maiores informações: http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna=22&id_coluna_texto=3675.

⁷³ Interessante perceber que, principalmente durante o governo Lula, o termo “jeito petista de governar” passou a ser um dos principais aríetes de ataque da oposição, tentando ao demonstrar, segundo esse, as contradições entre aquilo que era apregoado pelo PT antes das grandes vitórias eleitorais e aquilo que era efetivamente realizado quando esses partidários se tornavam gestores públicos. No seguinte link (http://www.google.com.br/search?q=jeito+Pt+de+governar&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a#q=jeito+Pt+de+governar&hl=pt-BR&client=firefox-a&hs=AQL&rls=org.mozilla:pt-BR:official&prmd=ivns&ei=m-A1TuXKF6jm0QHI_ODgAQ&start=0&sa=N&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=df6ff8221e5166b4&biw=1016&bih=548) existe uma enormidade de referências e utilizações desse termo.

2.4. A organização da EJA no governo Marília Campos (2005-2008)

*Por isso hoje eu acordei
Com uma vontade danada
De mandar flores ao delegado
De bater na porta do vizinho
E desejar bom dia
De beijar o português
Da padaria...
(Telegrama – Zeca Baleiro)*

Algumas medidas assumidas pela nova gestão contagense, no início de 2005, já apontavam transformações profundas na organização da política municipal – e em destaque na EJA da cidade: primeiramente, a priorização de funcionários de carreira (ainda que, na grande maioria, ligados ao partido vencedor) na composição da maior parte das equipes de trabalho da SEDUC, rompendo com uma lógica fisiologista há muito instalada na gestão pública de Contagem (e já explicitada na primeira parte dessa dissertação). Outra significativa mudança foi a constituição da gerência de EJA – submetida à também inovadora Coordenadoria de Educação Profissional – realçando, ainda que de forma incipiente, essa modalidade educativa com um *lôcus* demarcado na estrutura organizativa da secretaria.

Pacheco (2010), ressalta contudo, que a composição esquelética das equipes internas da SEDUC, em especial da Coordenadoria de Educação Profissional e a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (que durante muito tempo funcionaram somente com um componente em cada nível hierárquico), já apontava desde esse momento, para as prioridades previamente estabelecidas pela nova gestão: e entre elas, a formação/educação dos trabalhadores não figurava como ação política urgente.

Em que se avalie esse processo (descrito acima) ainda restritivo, há de considerar a positividade da tentativa de ruptura, realizada por essa gestão, com a política de apadrinhamento político vigente até aquele ano. A centralidade dada aos trâmites constitucionais de acesso à função pública e processos de escolha impessoais e públicos demonstram a tentativa de implementação de uma cultura política republicana. Os processos de substituição de professores, médicos, enfermeiros e outros cargos públicos, também passaram a ser regidos por editais de processos seletivos públicos, com provas escritas e de títulos.

Ainda imbuído desse “espírito” a SEDUC, ainda no princípio da gestão, construiu um seminário interno com a finalidade de ampliar a formação dos seus

quadros – recém-chegados à gestão – mas também, com o objetivo de construir um “diagnóstico situacional” de cada nível e modalidade educativa ofertada pela prefeitura. Para tanto, todas as equipes pedagógicas da SEDUC foram convocadas para esse seminário, por meio do ofício circular interno, exposto a seguir:

CONTAGEM *Para todos*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENAÇÃO GERAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RUA PORTUGAL, 20. GLÓRIA. CONTAGEM -CEP: 32.340-010
FONE: 3352-5410/3398-2022

1º SEMINÁRIO INTERNO DA EDUCAÇÃO

OBJETIVO GERAL :

Delinear diretrizes da política de Governo para a Educação

FORMATO:

1. Apresentação do diagnóstico situacional de cada tema a ser discutido
2. Apresentação das questões levantadas
3. Fala do(a) assessor(a)
4. Debate
5. Síntese para construção das políticas para a Educação

CRONOGRAMA:

Horário:8h às 12h Datas	Temas	Assessores(as)
11/04 – 2ª feira	Educação Profissional	Lucília Machado
12/04 – 3ª feira	Educação de Jovens e Adultos	Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
13/04 – 4ª feira	Alfabetização	Renata Nunes Vasconcelos
14/04 – 5ª feira	Educação Infantil	Flávia Julião
15/04 – 6ª feira	Inclusão Social	Margareth Diniz
18/04 – 2ª feira	Ciclos de Formação Humana	Lúcia Helena Alvarez Leite
19/04 – 3ª feira	Relações de Raça e gênero	Benilda Regina
20/04 – 4ª feira	Educação na contemporaneidade	Miguel Gonzalez Arroyo

PARTICIPANTES:

Equipes Pedagógicas da SEDUC e dos Núcleos Regionais de Educação
Local: Centro de Referência do Educador /SEDUC.

Figura 10 – Cópia do ofício de convocação para o 1º seminário interno da Educação de Contagem/ abril de 2005

FONTE: Prefeitura Municipal de Contagem

Esse seminário, além de propiciar um momento de reflexão coletiva sobre a situação educacional do município, também oportunizou a aproximação das equipes componentes da SEDUC, com os debates educacionais acadêmicos mais progressistas, já que foram convidados professores universitários⁷⁴ – alguns de renome nacional – e/ou pessoas com experiência de gestão educacional pública de Belo Horizonte, e os quais compartilhavam com a proposta de gestão pública a se implementar no município. A seguir, os convidados “externos” para esse seminário e a temática trabalhada por cada um:

- Lucília Machado – Educação Profissional – 11/04/2005;
- Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – EJA – 12/04/2005
- Renata Nunes Vanconcelos – Alfabetização – 13/04/2005
- Flávia Julião – Ed. Infantil – 14/04/2005
- Margareth Diniz – Inclusão Social – 15/04/2005
- Lúcia Helena Alvarez Leite – Ciclos de Formação Humana – 18/04/2005
- Benilda Regina – Relações de Raça e Gênero – 19/04/2005
- Miguel Arroyo – Educação na Contemporaneidade – 20/04/2005

Além de marcar a reaproximação da gestão contagense com a Academia – principalmente com a FaE/UFMG – e que perdurará durante todo o primeiro mandato Marília Campos, esse seminário também serviu como momento de aglutinação conceitual em prol de uma concepção educativa ainda em disputa em BH, mas que sempre serviu de modelo (a ser seguido ou vilipendiado) em Contagem: a Escola Plural:

A Escola Plural se insere nos movimentos de renovação pedagógica que tiveram seu ápice em meados da década de 90, tendo em vista qualificar o atendimento educacional, sobretudo nas escolas públicas. Essa proposta foi concebida a partir de experiências pedagógicas inovadoras, que aconteciam nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, oferecendo um status diferenciado para a escola que, até aquele momento, rediscutiram seu papel. Considerar a Escola Plural como diretriz político-pedagógica representou, nesse sentido, o reconhecimento de uma nova forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, a partir das fases de desenvolvimento pelas quais o ser humano passa: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

A Escola Plural apresenta, dentre seus eixos norteadores, a reorganização dos tempos e espaços escolares que deve ser pensada em função de seus alunos. A discussão coletiva entre os profissionais, pais e alunos acerca das questões da escola possibilita que o aluno, ao ser considerado centro do processo educativo, tenha uma formação plena em todas as dimensões, isto

⁷⁴ Dos oito convidados, seis possuíam fortes laços com a FAE/UFMG, ou como professores, ou como concluintes de doutoramento dessa instituição.

é, as atitudes, os valores, os procedimentos e os conceitos das diversas áreas do conhecimento, sendo criadas, nesse processo, novas alternativas para a relação com o conhecimento na escola.

Com a Escola Plural os princípios do direito à educação e inclusão passam a ter significados relevantes. Estes princípios têm sido consolidados em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica da Rede Municipal de Educação.

A implementação da Escola Plural, a partir de 1995, portanto, trouxe para a cidade a real possibilidade de concretizar a construção cotidiana de uma escola pública, inclusiva e de qualidade no município de Belo Horizonte. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2002)⁷⁵.

Muitos desses princípios anunciados nos documentos fundantes da Escola Plural serão referenciados em Contagem, neste período, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, inclusive é importante destacar que todos os consultores convidados para o referido seminário possuíam uma trajetória importante na formulação, implementação e/ou consolidação da Escola Plural em Belo Horizonte.

Desta forma, a afirmação do direito dos estudantes à educação fundamental, independente da faixa etária; a centralidade no caráter inclusivo dos processos escolares, em contraposição à perspectiva excludente e competitiva; a reorganização dos espaços e tempos escolares no intuito de promover a permanência dos sujeitos educandos – entre outros elementos presentes na “carta de apresentação” da Escola Plural – foram incorporados e reproduzidos nos documentos oficiais da SEDUC. Especificamente na EJA, essa concepção norteadora aparece muito evidente no texto dos “Cadernos da EJA” em função também, da aproximação teórico-ideológica que se processou com a gestão educacional de Belo Horizonte:

ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM – SEJA CONTAGEM

A Comissão da EJA, instituída em 2005, composta por professores, gestores públicos e membros do sindicato, na tarefa de “construir” princípios que garantam o acesso e a permanência dos jovens e adultos, no sistema educacional em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação e o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica, apresenta os seguintes princípios que deverão ser considerados pelas escolas da Rede Municipal de Contagem, após o estudo de demanda e perfil da comunidade a ser atendida, ao elaborarem suas propostas político-pedagógicas de EJA:

I. Reconhecimento do direito de educação a todos.

♦ A Constituição Federal e a Declaração de Hamburgo (da qual o Brasil é signatário) afirmam, categoricamente, a educação como direito humano subjetivo que se afirma independente do limite de idade e expressa a idéia de

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/escola-plural.htm>>. Para uma discussão mais profunda sobre a Escola Plural: CASTRO (2000) e DALBEN (2009).

que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagens. Assim, é necessário que o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar tenha esse princípio como condição primordial e inquestionável.

II. Reconhecimento das especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos

♦ O Projeto Político Pedagógico deve promover uma educação para os jovens e adultos com organização, práticas e procedimentos pedagógicos diferentes daqueles construídos para crianças e adolescentes. (...)

III. Valorização da experiência dos educandos

♦ Os educandos da Educação de Jovens e Adultos, durante a vida, passaram e passam por diversos espaços de formação (trabalho, vida familiar, social, comunitária e religiosa, etc.). Os saberes construídos nesses espaços precisam ser considerados no Projeto Político Pedagógico da escola.

IV. Reconhecimento dos diversos espaços educativos

♦ A estrutura curricular deve reconhecer e legitimar as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas e vivenciadas fora da sala de aula e do ambiente escolar.

V. Flexibilização dos tempos e dos espaços escolares

♦ A organização dos tempos e espaços escolares precisam levar em consideração e respeitar as dimensões e responsabilidades da vida adulta como jornadas de trabalho muito longas, cansaço, responsabilidades com as famílias, com filhos e parentes doentes, etc.

VI. Efetivação do paradigma da inclusão social.

♦ Ampliação da concepção de “Educação – direito de todos” para garantir o acesso e a permanência de segmentos da sociedade como idosos, negros, mulheres, pessoas com deficiências, homossexuais, etc. nos sistemas educativos.

(CONTAGEM, 2006, p. 42)⁷⁶

No tocante a EJA contagense, o “diagnóstico situacional” construída pelos assessores da EJA – também foram escolhidos por processo seletivo amplo, sendo que cada uma dos cinco territórios regionais, divididos pela SEDUC, contavam com um assessor da EJA – indicavam como prioridades da ação pública a:

- Reorganização dos tempos e espaços das escolas de EJA;
- Reelaboração da proposta curricular;
- Articulação com a Ed. Profissional;
- Garantia de recursos e investimentos;
- Reformulação imediata da proposta de Correção de Fluxo Escolar;
- Construção de uma constante rede de trocas;
- Autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas.

(CONTAGEM, 2005, pág. 03 -10)

O resultado dos debates concretizados nesse seminário – acrescidos do diagnóstico realizado pelos assessores pedagógicos – foi a crescente preocupação da gestão em construir canais oficiais de interlocução com os educadores que atuavam na modalidade. Isto redundou, em duas ações principais: Primeiramente, a

⁷⁶ Grifos nossos.

participação e o incentivo aos educadores – com o convite oficial à participação e liberação das atividades docentes nos dias dos encontros – em participar do Fórum Mineiro de EJA; e concomitantemente a organização de ciclos de debates municipais sobre a EJA.

A participação de Contagem no Fórum Mineiro de EJA, a partir desse momento, tomou contornos diferenciados do que fora praticado – e como já analisado por FERREIRA (2008). Até então, a participação nesse espaço estava restrita a alguns gestores, (como melhor explicado no capítulo posterior), mas os quais não respondiam por essa participação, ou não repercutiram-na de forma sistêmica, por meio de encontros, seminários, comunicações, etc.

Mais do que um espaço de formação da equipe constituinte da SEDUC, a nova gestão compreendia o Fórum Mineiro como espaço de formação dos educadores e local privilegiado para o debate, análise e construção de propostas de intervenção na política educacional de EJA, como corrobora a análise de SILVA (2008, p.14) sobre os fóruns de EJA: “Constituídos como espaços plurais, coletivos, suprapartidários, os Fóruns Estaduais e Regionais [de EJA] emergem, em alguma medida, cientes de possuir potencial para enfrentar a política governamental estabelecida para a EJA”.

Deste modo, a SEDUC promoveu, durante todo o período estudado, a participação dos educadores nas plenárias do Fórum, com a liberação de pelo menos dois profissionais (um professor/pedagogo) de cada coletivo das escolas, que ainda trabalhavam com a correção de Fluxo Escolar. Além disso, a gerência da EJA de Contagem, desde então oficializou sua participação no Grupo Articulador de Organização do Fórum que teve seu ápice a organização da 2ª plenária do Fórum Metropolitano de EJA em Contagem – em 26 de abril de 2006.⁷⁷

⁷⁷ Mais informações em: <http://novo.contagem.mg.gov.br/?og=366199&materia=643578>. Acessado em 31 de julho de 2011.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RUA PORTUGAL, Nº 20-BAIRRO GLÓRIA –CONTAGEM -MG
CEP 32.340.010 –FONE: 3352-5408 /FAX 3352-5370

Ofício n.º61/2006

11 de abril de 2006

A **Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura** conforme divulgado no Ofício Circular nº. 25/2006, vem reafirmar a realização em contagem, do II Fórum de EJA da Região Metropolitana de BH. e reiterar o convite a todos (as) os (as) trabalhadores em Educação de Contagem, em especial aqueles (as) que trabalham no Projeto de "**Correção de Fluxo Escolar**", para participarem desse evento que será realizado dia 26 de abril de 2006, no **SESC LACES CONTAGEM-BETIM**, situado à Rua Padre Deman, 805 - Novo Riacho (atrás do Carrefour Contagem), a partir das 18 horas e terá como tema: "**A Organização dos Tempos na EJA**".

Informamos, ainda, que juntamente a esse encontro, ocorrerá a plenária do **FÓRUM MINEIRO DE EJA**, conforme deliberado na última assembléia, dia 31 de março de 2006, em Belo Horizonte.

Contamos com a participação de todos (as) a fim de que passamos dar continuidade às discussões já iniciadas e trabalhemos no sentido de construir, juntos, novas propostas para a EJA no município de Contagem através de políticas públicas que efetivamente resignifiquem essa modalidade educativa.

Atenciosamente,


Ramuth P. Marinho

Diretoria de Educação de Jovens e Adultos


Verimar Aparecida Assis Mendes
Coordenadoria de Políticas de Educação Básica

Figura 11 – Cópia ofício 61/2006 convidando para o Fórum Metropolitano de EJA
FONTE: Prefeitura Municipal de Contagem

Esse ofício, repassado a todas as escolas de Contagem, reforça a importância da construção coletiva, entre gestores, educadores e educandos, na perspectiva de ressignificação da EJA em Contagem. Além de eleger o Fórum Mineiro como espaço propício e formativo dessa discussão, esse documento também aposta na capacidade dialógica dos sujeitos envolvidos, ao passo que “convoca” um número elevado de sujeitos, à discussão pública.

Com passar do tempo, ainda durante a primeira gestão Marília Campos, o incentivo a participação de todos, bem como essa aposta na construção coletiva se tornaram processualmente mais tênue por parte da gestão. Talvez pela normalização da participação, o que pode ter possibilitado uma compreensão da consolidação do hábito por parte dos educadores, em participar do Fórum. Por outro lado, esse esvaziamento do processo de incentivo à participação, pode ser também indicativo de uma interrupção de um dos vários canais de diálogos existentes ente a categoria e a gestão, que sempre foi tenso e reivindicativo.

A outra ação desenvolvida pela SEDUC, na perspectiva de construção dos “canais de interlocução” foi iniciada em maio de 2005, com a organização de ciclos de debates entre os educadores da EJA, que convidou pelo menos dois representantes do corpo docente para encontros periódicos com os assessores pedagógicos da SEDUC, com objetivo de discutir sobre as possíveis mudanças a serem implementadas no município.

Nesses primeiros encontros, foi proposto por representantes do SIND-UTE, organização de uma comissão permanente e mista (gestores, educadores e SIND-UTE) com a finalidade de construir um documento oficial que reorganizaria EJA da cidade. Em função da validade da proposta, do diálogo consonante existente entre a administração pública e sindicato e com a proximidade com a 1ª Conferência Municipal de Educação – que pretendia construir os marcos de funcionamento da política educacional do município para os próximos 4 anos – a SEDUC instituiu, através do Ofício Circular n.015 / 2005, o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GTEJA), “para a construção de propostas de Educação de Jovens e Adultos de Contagem, a serem apresentadas na 1ª Conferência Municipal de Educação.”

Contagem, 13 de junho de 2005.

Senhor(a) Diretor(a):

A **Diretoria de Educação de Jovens e Adultos** comunica a todos e todas, o início das atividades do Grupo de Trabalho para Educação de Jovens e Adultos (GT-EJA), para a construção de propostas da Educação de Jovens e Adultos de Contagem, a serem apresentadas na **1ª Conferência Municipal de Educação**. Esse grupo é formado por representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (**SEDUC**); do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (**SIND-UTE**) – sub-sede Contagem, representantes dos trabalhadores em Educação eleitos pelos seus pares, e outros atores sociais que discutem a educação de jovens e adultos, dentre eles a Central Única dos Trabalhadores – **CUT** e representantes do movimento popular em defesa da inclusão dos portadores de deficiência. Membros do Grupo de Trabalho:

- Emerson Luiz Marçal (Prof. Artes – Prof.^a Ana Guedes Vieira);
- Dimas Mendes de Oliveira (Prof. História - Pedro de Alcântara);
- Edson Soares de Matos (Prof. Geografia – Cel Joaquim Antônio da Rocha);
- Werner Roque Klapki (Apoio administrativo – Estudante Leonardo Sadra);
- Maria Ermelinda Soares (Pedagoga – René Chateaubriand);
- Cristina Maria de Oliveira – Coordenadora de Educação Profissional;
- Ramuth Marinho – Diretoria de Educação de jovens e Adultos;
- Lourdes Ribeiro – Apoio Pedagógico do Núcleo Regional de Educação Eldorado;
- Gertrudes Moreira Salum – Apoio Pedagógico do Núcleo Regional de Educação Industrial;

- Antônio Augusto de S. Loures (Toninho) – Sind-UTE;
- Norma Nonata de Aquino – Sind-UTE.

Ainda destacamos, a relevância da constituição do grupo supracitado - o que fortalece os canais democráticos - ; a importância do trabalho a ser desenvolvido, o empenho e compromisso dos trabalhadores da educação em participar da tarefa de propor novos caminhos para a **EJA** em Contagem. As reuniões são semanais, às quartas feiras de 18:30 às 22:30 h.

Contamos no transcorrer dos trabalhos com a colaboração, sugestões e críticas de toda a comunidade escolar e colocamo-nos a disposição para dirimir qualquer dúvida existente.

Cordialmente,



Lindomar Diamantino Segundo
Secretário Municipal de Educação e Cultura



Ramuth P. Marinho
Diretor de Educação de Jovens e Adultos

Aos Dirigentes das Escolas Municipais de Contagem

CGFEGP/rvsd

Figura 12 – Cópia de ofício de criação do GTEJA-Contagem – junho de 2005.
FONTE: Prefeitura Municipal de Contagem

Assinado também pelo secretário municipal, esse documento oficializa a celebração do diálogo estabelecido pela secretaria com o sindicato dos educadores e com representantes eleitos pelos mesmos. Embora as ações de diagnóstico e de construção de propostas da oferta educacional aos jovens e adultos de Contagem tenham iniciado anteriormente, foi a partir da publicação desse documento, que o GTEJA contou com a legitimidade institucional e reconhecimento, por parte significativa dos educadores de Contagem.

Deve-se reiterar o ineditismo da ação pública engendrada pela gestão estudada em questão, no que tange a composição da equipe de trabalho no interior da SEDUC; bem como na construção dialógica do diagnóstico situacional da educação municipal e por fim, na comunicação permanente e (considerada) profícua com o sindicato dos professores municipais. Também não seria exagero da nossa parte, destacar o ensejo governamental de ampliação dos espaços de participação política da população em geral institucionalização de canais (mais) permanentes de controle social sobre as políticas públicas municipais.

Mas a partir de uma reflexão *a posteriori*, percebe-se certa inabilidade governamental em lidar com ampliação desses mecanismos de controle social e participação democrática – o que se manifesta no lento esvaziamento desses canais de participação durante o governo Marília (extinção dos GT's e não constituição da 3ª Conferência Municipal de Educação) – bem como na constituição restrita da intersetorialidade governamental, bem como da esfera dialógica com os movimentos sociais.

A assunção do SIND-UTE Contagem, bem como de educadores da “base sindical” como interlocutores primários para a constituição dessa política, embora positiva, não parece-nos possibilitar uma inserção social capilar sustentadora para a visibilidade necessária para o desenvolvimento da EJA. Como nos lembra MACHADO (2010):

Em primeiro lugar, a gente tem tentar pensar que a Educação de Jovens e Adultos – a EJA – ela não é um problema só do sistema, que precisa abrir escolas e ofertar a Educação de Jovens e Adultos, de manhã, tarde e a noite. Ela também é uma questão que precisa ser mudada do ponto de vista da sociedade. A concepção que a sociedade brasileira, hoje tem, é que escola é para crianças! Para criança, no máximo para jovens. Agora quando você fala da EJA, o que vem na memória da população brasileira, é o supletivo, o MOBREAL, que foram experiências de EJA, embora tenham tido sua importância no contexto histórico, marcaram profundamente a percepção da oferta da Educação de Jovens e Adultos aligeirada, compensatória. Então eu posso ir para o supletivo, eu posso ir para o MOBREAL, porque eu tenho o certificado rápido e fácil. Essa concepção

ainda está no imaginário da população. É por isso também que muitos jovens e adultos sequer retornam para escola. Porque acham que fazer rápido é o que é resultado para ele. Ele vai ter um certificado rápido, ele vai poder entrar rápido no mercado do trabalho e isso é mentira, isso não é verdade. (MACHADO, entrevista de campo, 2010).

Nesse sentido, para uma empreender as mudanças pretendidas na gestão da EJA, o grande desafio seria a constituição de uma rede de cooperação entre órgãos públicos e entidades da sociedade civil para a promoção de ações indutoras em defesa da necessidade da efetivação da EJA, enquanto um direito constitucional. Ao contar com poucos interlocutores políticos e de relativo alcance social, mas em um momento político propício de reestruturação da ação governamental, a gestão Marília Campos perdeu uma oportunidade ímpar de pautar a EJA municipal de forma mais qualificada. Esse sentimento de “vacilo” na concretização dessa ação aparecerá de forma veemente, nos discursos dos sujeitos entrevistados.

A importância da constituição do GTEJA, bem como a gradual transformação conceitual – organizativa de “Correção de Fluxo Escolar” para “Educação de Jovens e Adultos” será melhor explorada na próxima seção, apoiando-se nos discursos de alguns dos sujeitos centrais desse movimento.

De forma sucinta, a organização da EJA em Contagem, durante o primeiro mandato Marília Campos, teve três momentos distintos, mas conectados entre si:

- ✓ 1º momento – 2005: fase de diagnóstico situacional; de construção do GTEJA; formação político-ideológica dos educadores da EJA e formulação das proposições para a alteração da política de EJA. Nesse ano profícuo do ponto de vista provocativo e teórico, com exceção dos projetos especiais⁷⁸ (EJA com qualificação profissional) e de projetos fomentados pela esfera federal (Brasil Alfabetizado, Escola de Fábrica⁷⁹, Juventude Cidadã⁸⁰, PROJOVEM), todas as escolas de EJA de Contagem se estruturaram organizativamente como determinado pela legislação da “Correção de Fluxo Escolar”. Para além do início da reformulação da EJA em Contagem, foi um momento de grande visibilidade para a questão educacional de

⁷⁸ Sobre essa experiência, Pacheco (2010).

⁷⁹ O “*Escola de Fábrica*” é um programa voltado para os jovens de baixa renda, que tem como objetivo principal preparar os alunos para o exercício de uma nova profissão, criando oportunidades de trabalho e renda. O Programa é dividido em três módulos. O primeiro revisa conteúdos do ensino básico; o segundo aborda cidadania e questões trabalhistas; e o terceiro destina-se à formação prática e profissional. <http://novo.contagem.mg.gov.br/?materia=521411>.

⁸⁰ O Juventude Cidadã é um programa do Ministério do Trabalho e Emprego que visa promover a capacitação profissional para inserir jovens (de 16 a 19anos) no mercado de trabalho, estimulando o primeiro emprego. <http://novo.contagem.mg.gov.br/?materia=570796>.

jovens e adultos (tanto nacionalmente, quanto em nível local) com a implementação de várias ações públicas com interface com a EJA. Curiosamente, nenhuma das ações exógenas ao município conseguiu chegar ao final da gestão Marília Campos (2005-2008) em tela;

✓ 2º momento – 2006/2007: principalmente o ano de 2006, foi de transição: algumas escolas, em caráter experimental, se organizaram a partir dos princípios aprovados na 1ª Conferência Municipal de Educação e aglutinados na publicação “Cadernos da EJA de Contagem”. Essa publicação, como indicado em sua apresentação:

é uma contribuição, não só pedagógica, mas sobretudo, política, no que diz respeito a transformação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso município. Fruto de um processo de construção coletiva com educadores e representação sindical (SIND-UTE), iniciado em 2005, a concepção emanante desse documento está alinhavada com os compromissos e ações mais progressistas discutidas nos fóruns nacionais, estaduais e regionais de EJA – movimento comprometido com a luta pela constituição da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública, um campo educativo próprio e, mais importante, como um direito. (CONTAGEM, 2006, p. 4).

Fruto da discussão política instaurada na cidade, após o GTEJA e também da I Conferência Municipal de Educação, esse documento pretendia inaugurar uma série em que seriam registrados, para uma avaliação constante e transparente, a política municipal de EJA, suas conquistas e seus entraves. Contudo, como melhor entendido nas próximas seções, essa intencionalidade nunca foi concretizada, ficando reduzida essa série somente à publicação inicial.

Também estava em plena efervescência a discussão nacional do FUNDEB, o que também propicia a assunção de transitoriedade de políticas educativas para a EJA, por parte da Gestão (tabela 09, na próxima seção). Diferentemente da experiência da Correção de Fluxo, a organização político-pedagógica da oferta educativa de EJA foi remetida às organizações escolares. A Gestão indicou elementos fundamentais (e legais) para o funcionamento da modalidade - como os parâmetros curriculares nacionais, política de acesso dos educadores e educandos, número de educadores por sala, etc. – mas, decisivamente, coube aos coletivos escolares a complexa montagem de projetos políticos pedagógicos que atendessem às demandas dos educadores, mas principalmente da comunidade escolar interessada. Sendo assim, as unidades escolares contavam com uma autonomia relativa – mas significativa – para a elaboração e execução dos seus projetos educativos, em consonância com os princípios apresentados na I conferência

municipal (e por efeito, com as discussões realizadas pelo GTEJA e com os princípios orientadores da Escola Plural):

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO

1. Matrícula

(...) A matrícula é um componente na lógica flexível e inclusiva que ordena a organização e o funcionamento da escola para os sujeitos da EJA. Nessa perspectiva, as matrículas deverão estar sempre abertas, tendo o sujeito-educando a idade mínima de 15 anos, podendo ocorrer durante o ano todo. Dessa forma, a instituição escolar se adaptará à vida e ao movimento de estudantes que entram e saem, sem rupturas no processo de aprendizagem.

2. Currículos

(...) A Proposta Pedagógica de cada unidade escolar deve fundamentar-se no que dispõe o artigo 26 da Lei 9394/96 (*currículos do ensino fundamental e médio*), Lei 10.639 (*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*) e Lei 10.793 (*Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", tornando obrigatória a oferta da Ed. Física nos cursos noturnos*), nos valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na resolução CEB nº. 1 /2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nos pareceres CEB nº. 11/00, CEB nº. 15/98, CEB nº. 4/98 e nas suas respectivas resoluções.

A unidade escolar terá autonomia para a organização curricular, desde que sejam observadas as fundamentações descritas acima.⁸¹

3. Organização dos tempos e espaços

3.1 Tempos

O projeto de Educação de Jovens e Adultos da unidade escolar deverá explicitar a organização da carga horária considerando:

- ♦ as especificidades dos sujeitos educandos da Educação de Jovens e Adultos;
- ♦ a ruptura com a lógica temporal da seriação, constituindo tempos mais amplos e contínuos de formação;
- ♦ A carga horária ofertada ao estudante da EJA será de, no mínimo, de **três horas diárias de efetivo para ação educativa**;
- ♦ **o direito do educando a uma educação sem reprovações**;
- ♦ o ano letivo, de efetivo trabalho escolar, contará com 200 (duzentos) dias;
- ♦ a jornada semanal dos educadores, é de 22h e 30 min. (Vinte duas horas e trinta minutos);
- ♦ O Coletivo de professores, em consonância com as deliberações da 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem e a legislação curricular vigente (citado na parte de currículos), será formado levando-se em conta a relação de 1.5 professores por turma, considerando uma média de 30 educandos cada;
- ♦ O tempo pedagógico, destinado a estudos, planejamento e avaliação, respeitará a determinação legal de 25% (no máximo) da carga horária semanal de trabalho dos educadores;
- ♦ Outras formas de organização do tempo no ambiente escolar devem necessariamente ser construídas e efetivadas como ações e práticas pedagógicas para os sujeitos-educandos, tais como: agrupamento flexíveis, atendimentos individualizados, regência compartilhada, entre outras, de forma a atender os diferentes ritmos de aprendizagem;

⁸¹ Grifos nossos

- ♦ (...) Em espaços alternativos e nos locais em que existir aulas diurnas para a EJA – realidades que são condicionantes da organização dos tempos na EJA - a duração de referência para ação educativa poderá ser menor do que a carga horária diária prevista, desde de que também aprovado pela SEDUC e/ou pelo CME.

4. Avaliação:

(...) A dicotomia aprovação/reprovação não encontra sentido no processo de educação cujo princípio básico e articulador da formação dos jovens e dos adultos se ancora no desafio de trazer para a escola a sua função mediadora entre existência dos educandos e suas trajetórias na vida, valorizando todos os processos de aprendizagem, que não se restringem aos limites do instituído na própria escola.

Na educação de jovens e adultos, a avaliação deve ser entendida como um processo de formação contínuo, coletivo, diagnóstico, sistemático e flexível, que ocorre ao longo do processo educativo com a participação efetiva dos educandos. Ela é parte do processo de aprendizagem e determina a direção do trabalho a ser realizado; permite aos sujeitos, educadores e educandos, a análise da trajetória da vida escolar e a identificação dos pontos que demandam atenção especial. Para tanto, faz-se necessário o registro de todas as etapas avaliativas, em instrumentos capazes de expressar com legitimidade e transparência o percurso formativo dos educandos...

5. Tratamento dado à frequência

A frequência deve ser registrada, não só para quantificar presenças e faltas, mas também para acompanhar o percurso, avaliar o fluxo na escola e, a partir disso, possibilitar no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esse sujeito a se afastar ou a se ausentar da vida escolar, das implicações que esse afastamento tem em sua vida, do significado da escola para ele. (...) Deverá se dar em consonância com as normas vigentes para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, tal apuração não poderá assumir caráter punitivo ou que inviabilize o direito à educação dos sujeitos jovens e adultos. Cada unidade escolar, em seu Projeto Político Pedagógico deverá contemplar estratégias capazes de suprir as ausências dos sujeitos envolvidos no processo educativo e também, construir mecanismos e estratégias de reclassificação, conforme legislação vigente da EJA, nos casos de ausência de frequência regulamentar...

6. Certificação

A certificação do educando na Educação de Jovens e Adultos **pode se dar em qualquer época do ano, ou seja, não está vinculada à semestralidade ou à anuidade**. Pode, por exemplo, ocorrer em abril, em setembro, e assim por diante, independentemente do cumprimento da totalidade da carga horária determinada, como referência. Entretanto, para que a certificação aconteça, será necessário que o educando tenha concluído, no mínimo, 400 horas presenciais de curso. Vale-se ressaltar que a carga horária escolar advinda de experiências anteriores (transferências, disciplinas cursadas em supletivos, etc.) deverá ser considerada para efeito de mensuração do tempo supracitado... (CONTAGEM, 2006, p. 43-46).

Embora essencialmente diversa da organização anterior (Correção de Fluxo Escolar) e construída de forma coletiva, agrupando a maior parte das propostas apresentadas pelos educadores, essa nova política de EJA, resumida logo acima em

seus pontos fundamentais, enfrentou resistências e divergências em todo o seu processo de implantação.

✓ 3º momento – 2007/2008. Fase de consolidação da política de EJA. A rede municipal de educação de EJA, toda passa a ser pautada e organizada sobre os princípios registrados no “Caderno da EJA”. É o momento também solapamento dos canais de diálogo construídos com os professores e educadores, apoiado em um discurso institucionalista: a EJA, “como nunca antes na história desse município” passou a contar com a centralidade apreciada naquele momento, bem como fora reconhecida legalmente e institucionalmente pelo CME⁸² e SEDUC. Talvez por isso, recrudescem as críticas à organização de EJA efetivada, pautando-se na ausência de diálogo com o poder instituído, na não implementação das deliberações aprovadas na II Conferência Municipal de Educação e no “encolhimento” (principalmente em 2008) na oferta da modalidade para os cidadãos contagenses.

Por fim, dessa caracterização da EJA municipal, cabe destacar que embora a construção dialógica da política municipal representasse significativas mudanças na EJA municipal – qualificando-a – alguns pontos fundamentais para uma política educacional efetiva e eficiente foram negligenciados ou subestimados: a potencialização do acesso e permanência dos educandos – e melhor refletida na secção posterior – e uma política específica de acesso funcional (educadores) à modalidade. Ponto complexo, merecedor de um estudo maior do que o escopo dessa dissertação, fato é que em Contagem, como os parâmetros de acesso são comuns à todas as modalidades – com uma pequena flexibilidade na EJA em função da diversidade curricular apontada nos projetos oriundos da escola – tornou-se complicado permitir uma mobilidade dos educadores entre unidades educativas e entre níveis e modalidades diferentes. Assim, o impulso para o imobilismo e a acomodação – indiferente à avaliação da direção escolar e comunidade – é elemento importante para essa análise. Da mesma forma, professores com menos tempo de rede, mas que por ventura possuísem formação/especialização em EJA, dificilmente conseguiram atuar nessa modalidade, que se tornou um campo de disputa extremamente tenso e utilizado como válvula de escape, para efetivação de educadores, pela gestão em questão.

⁸² Pelo parecer 040/2007.

A discussão sobre a construção de uma carreira docente para a EJA (aos moldes do que ocorre com a Ed. Infantil em Belo Horizonte⁸³), ou de uma função docente em EJA⁸⁴ – mas com a mesma carreira em voga – é premente. Contudo, dado o histórico de avanços e retrocessos na afirmação e concretização da EJA – enquanto uma política de estado, seja nacionalmente, seja no município – essa discussão reiteradamente encontra-se em processo de recomeço. Contagem, internamente essa discussão foi travada três vezes durante o primeiro mandato Marília Campos, sendo sempre reportada a um futuro incerto, quando da consolidação da política de EJA como política de estado, o que efetivamente nunca ocorrera.

Dentro deste conteúdo, uma avaliação sistêmica dos processos pedagógicos desenvolvidos nos projetos escolares e da eficácia da política educacional fica prejudicada, já que a mudança dos sujeitos-educandos durante o período letivo é enorme, mas a permanência dos educadores é fixa e dissociada a qualquer avaliação institucional ou pedagógica. Ao fim e ao cabo, entendemos que isso enfraquece a política enquanto organização garantidora dos direitos dos educandos.

⁸³ As/os educadoras/os infantis de Belo Horizonte, acessaram o serviço público em uma função diferente – e pior remunerada – do que em relação aos professores da rede municipal. O concurso público para a carreira também possui uma lógica e estruturação diferenciadas. Atualmente, existe uma recomendação do Ministério Público Estadual para a unificação das carreiras. <http://www.redebh.com.br/crbst_42.html>. Acessado em 07/08/2011.

⁸⁴ Em 2008, a prefeitura de Vespasiano realizou um concurso público, para diversas áreas. Entre essas, foram oferecidas vagas específicas para a atuação de educadores na Educação de Jovens e Adultos: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-vespasiano-mg-780-vagas>. Acessado em 07/08/2011.

2.4.1 Sobre o acesso dos estudantes

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração,
Juventude e fé.*

(Coração de Estudante – Milton Nascimento e Fernando Brant)

Qualquer avaliação de política educacional há de alicerçar-se, primeiramente, no balanço das ações desencadeadas para a garantia do acesso dos estudantes, bem como sua permanência com qualidade do processo educativo. Qualquer dispositivo político criado coletivamente (ou não) que não atue na confluência desse incremento do direito constitucional de “educação para todos” não passa de “malabarismo intelectual” – utilizando-se aqui uma expressão cunhada por François Furet.(1995)

Em Contagem, durante o período analisado, persistiu um hábito governamental despótico: a pouca (ou nenhuma) preocupação com o registro dos dados relativos a gestão educacional; a baixa profissionalização dos profissionais envolvidos nessa tarefa e o incipiente processo de informatização dos dados coletados sobre a educação municipal, sejam eles sobre os estudantes ou ainda sobre os educadores.

O registro dos dados relativos à gestão educacional foi feito, durante muito tempo em Contagem, de forma arcaica e manual. Dessa forma informações preciosas para o planejamento de qualquer política educacional, como número de estudantes, número de profissionais da rede, nível educacional dos servidores públicos, etc. permaneciam em poder de um grupo restrito de pessoas e de vez em quando, convenientemente desapareciam... Assim ocorreu, quando em 2005, com a assunção de uma nova gestão, encontrou-se na SEDUC, poucos registros sobre a situação real da educação contagense, principalmente no que se refere aos dados contábeis – nível de investimento, prestação de contas, registro de pagamentos dos servidores, etc.

Há de acrescentar nessas dificuldades para análise dos dados da EJA em Contagem, o fato de muitas matrículas de estudantes jovens e adultos constarem,

nos relatórios oficiais, como “ensino fundamental noturno” ou “correção de fluxo escolar” em função do financiamento inexistente para a EJA – e já discutido na primeira seção desse trabalho. Deste modo, em existindo um interesse para o acompanhamento e divulgação desses – o que aparentemente não figura como intencionalidade da gestão em tela – faz-se premente uma verdadeira “arqueologia” nos dados históricos disponibilizados, bem como uma robusta análise estatística. Eis uma questão potencialmente interessante para estudos no doutorado.

Embora a gestão do período estudado tenha efetivamente melhorado o acesso às informações públicas da gestão educacional – também fortemente influenciada pelas orientações e políticas de melhor acuidade administrativa desenvolvidas pelo Ministério da Educação – durante esse período (2005-2008) padeceu-se de melhores controles estatísticos e registros mais eficazes dos dados e informações públicas.

Portanto, a análise qualitativa que se segue, baseou-se nos poucos dados registrados na própria secretaria, sendo que alguns desses dados apresentam dados conflitantes e/ou divergentes. Também foram esquadrihados os dados informados aos órgãos federais censitários da educação. No caso da EJA em Contagem, em função da sua volaticidade da presença dos estudantes e do inadequado processo de requisição da informação – às vezes, por via telefônica – ainda se agrava mais esse panorama.

A primeira tabela aqui apresentada fora construída quando da transição da política educacional de educação de jovens e adultos de “Correção de Fluxo Escolar” para a modalidade de “Educação de Jovens e Adultos”, ou seja em 2006. Como já argumentado anteriormente, o município de Contagem, se valeu durante muito tempo, dessa brecha na legislação referente ao financiamento da Educação, para desenvolver ações educativas para esses sujeitos jovens e adultos, contando contudo, com recursos provenientes do FUNDEF. A decisão da Gestão Marília Campos, na mudança dessa situação, para um quadro mais fidedigno à realidade, foi orientada por um lado, pelas grandes discussões nacionais, que ocorriam na época pela aprovação do FUNDEB – o que ocorrera somente um ano depois – e por outro lado, como saldo positivo das reivindicações e apontamentos realizados tanto pelo GTEJA, quanto pela 1ª Conferência Municipal de Educação.

Tabela 09 . Numero de estudantes na Correção de Fluxo Escolar / EJA 2006

N.R.E	ESCOLA MUNICIPAL	Nº DE ALUNOS DA EJA					TOTAL	Nº DE ALUNOS P.C.F.E		
		1º SEG.	5ª S	6ª S	EJA "PILOTO"	EJA LOCAIS ALTERNATIVOS		7ª S	8ª S	TOTAL
CENTRO	Cel. Antônio Augusto	81	83	81	-	-	245	103	80	183
	Dona Babita Camargos	-	35	70	-	-	105	70	105	175
	Estudante Leonardo Sadra	30	-	-	245	-	275	-	100	100
	Espaço Bem Viver	-	-	-	-	20	20	-	-	-
	Newton Amaral Franco	86	40	72	-	-	198	80	117	197
	Paulo César Cunha	55	35	35	-	-	125	35	60	95
	TOTAL	252	193	258	245	20	968	288	462	750
ELDORADO	Avelino Camargos	66	56	54	-	-	176	61	99	160
	Francisco Borges	49	-	-	-	-	49	-	-	-
	INECAC	30	-	-	43	-	73	-	-	-
	José Ovídio Guerra	-	80	42	-	-	122	110	122	232
	Pedro Pacheco de Souza	-	41	42	-	-	83	67	69	136
	Prof. Domingos Diniz	64	41	39	-	-	144	41	36	77
	René Chateaubriand	-	-	-	285	-	285	-	-	-
INDUSTRIAL	Vasco Pinto da Fonseca	-	-	-	105	-	105	-	-	-
	TOTAL	209	218	177	433	-	1.037	279	326	605
	Cândida Rosa	73	-	-	-	-	73	-	-	-
	Maria do Amparo	-	51	44	-	-	95	69	82	151
	Pedro de Alcântara Júnior	-	23	54	-	-	77	61	103	164
	Professora Júlia K. De Oliveira	96	33	35	-	-	164	56	68	124
	Professora Lígia Magalhães	-	-	-	-	19	19	-	-	-
INDUSTRIAL	Virgílio de Melo Franco	39	34	37	-	-	110	34	42	76
	TOTAL	208	141	170	-	19	538	220	295	515

NOVA CONTAGEM	Ápio Cardoso	-	38	38	-	-	-	76	37	41	78
	Francisco Sales	60	-	36	-	-	-	96	38	65	103
	Giovanini Chiodi	29	-	36	-	-	-	65	-	-	-
	Ivan Diniz Macedo	-	34	47	-	-	-	81	70	71	141
	Casa de Apoio	-	-	-	-	-	61	61	-	-	-
	Professora Ana Guedes Vieira	-	32	37	-	-	-	69	59	34	93
	TOTAL	89	104	194	-	-	61	448	204	211	415
RESSACA	Cel. Joaquim Antônio da Rocha	102	135	144	-	-	-	381	153	133	286
	Ceasa Cidadã	-	-	-	-	-	52	52	-	-	-
	Lar de Marcos*	-	-	-	-	-	21*	21	-	-	-
	Glória Marques Diniz	-	60	40	-	-	-	100	30	30	60
	Maria Silva Lucas	93	51	39	-	-	-	183	42	42	84
	Pe. Joaquim de Souza	47	43	42	-	-	-	132	33	42	75
	Prof. Wancleber Pacheco	82	46	42	-	-	-	170	72	90	162
	Professora Maria de Matos	-	-	36	-	-	-	36	36	73	109
	TOTAL	324	335	343	-	-	73	1.075	366	410	776
	TOTAL GERAL	-	-	-	-	-	-	4.066	-	-	3061

Tabela 09 - Número de estudantes na Correção de Fluxo Escolar / EJA 2006

FONTE: Prefeitura Municipal de Contagem - Secretaria de Educação

Obs: Os dados acima referem-se aos Quadros de Matrícula encaminhados pelas escolas aos N.R.E.S em 23/02/06.No entanto, a data base para preenchimento do Censo Escolar de Início de 2006,é o dia 29/03/06. Portanto, os dados a serem registrados no Censo Escolar, não serão necessariamente os dados contidos neste informativo.

Data: 20/04/06

Já a seguinte tabela, demonstra a evolução do número de matrículas no período (2004-2009). A primeira parte dessa – até 2007 – foi construída pela Diretoria de Funcionamento Escolar da SEDUC, para um seminário interno de avaliação dessa secretaria, nesse respectivo ano. Reitera-se, contudo, o pouco apreço desse município com o registro dos dados públicos já que essa tabela, não foi mais encontrada em 2010, no interior da própria secretaria, quando inquirida pelo autor dessa dissertação. Já os dados de 2008, foram adquiridos no site do INEP⁸⁵ e indicam o número de matrículas iniciais do processo. Finalmente, os dados de 2009 foram conseguidos na mesma Diretoria e foram organizados e conferidos em maio daquele ano (tabela nos apêndices).

Tabela 10 – Evolução do número de matrículas na Correção de Fluxo Escolar / EJA em Contagem – 2004-2009

Projeto Correção do Fluxo/EJA⁸⁶						
	Anos					
NRE	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Eldorado	2.404	2.166	1.632	1.591	X	878
Industrial	1.212	1.151	948	998	X	772
Ressaca/Nacional	1.357	1.268	1.430	1.649	X	1551
Sede/Petrolândia	1.449	1.300	1.374	1.659	X	1097
Vargem das Flores	659	364	859	1.101	X	857
Total	7.081	6.249	6.243	6.998	6.477	5155

Tabela 10 – Evolução do Número de Matrículas
FONTE: Prefeitura Municipal de Contagem - INEP

Após a análise das duas tabelas, verifica-se uma crescente demanda na oferta das matrículas para EJA, durante o período em foco (2005-2008), e em especial nas regionais administrativas mais pobres economicamente. Isso parece decorrer a partir da nova interlocução estabelecida entre governo municipal, sindicato e comunidade em geral, além da reconfiguração das concepções orientadoras da política – em que o estudante passa a contar com uma maior centralidade para efetivação dessa política, além do entendimento da

⁸⁵ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Último acesso em 08 de agosto de 2011.

⁸⁶ Levantamento feito em maio desse ano, ou seja, em princípio no momento de maior procura, por parte dos potenciais estudantes.

primordial ação estatal em garantir condições necessárias para o acesso e a continuidade dos estudantes em seu processo educativo.

Ao possibilitar maior esfera de diálogo com os movimentos sociais e a sociedade civil organizada, a gestão quase que automaticamente fica impelida em construir ações mais rápidas e eficientes para demandas trazidas para esse espaço de disputa política. No caso específico da EJA contagense isso significou em construir e/ou potencializar projetos educativos em espaços “alternativos” e em escolas mais próximas da população demandatária. Ou seja, incremento de projetos e programas de EJA, análogos à política educacional municipal, sendo alguns programas, de origem federal – PROJOVEM, Juventude Cidadã, “Ceasa Cidadã”, “Projeto Agora é Hora”. O projeto “Ceasa Cidadã” é uma parceria estabelecida entre o poder público municipal e as “Centrais de Abastecimento de Minas Gerais” – Ceasa, para a elevação de escolaridade dos funcionários (e seus parentes) que atuavam nessa empresa. O projeto “Agora é Hora” foi um projeto de iniciativa da SEDUC, para oferecer a escolarização a jovens e adultos em locais distantes dos prédios públicos, trabalhando em uma lógica muito semelhante ao Brasil Alfabetizado – unidocência, atendimento prioritário em locais próximos dos educandos, flexibilidade temporal, etc. – com a diferença de ser mantido com recursos municipais, bem como ministrado por educadores concursados da própria rede.

Por outro lado, a análise documental também aponta para permanência média do número de matriculados na EJA, por ano. Embora, essa tabela não forneça elementos indicativos sobre a continuidade e o índice de evasão do período – documentos internos da SEDUC, em 2005 dão conta de uma evasão/repetência na Correção de Fluxo Escolar 2004, na ordem de 50% - essa percepção é indicativa de um limite de investimento na promoção quantitativa da EJA em Contagem.

A figura 13 subscrita é cópia do documento apresentado no GTEJA de 08 de junho de 2005. Os dados foram obtidos na diretoria de funcionamento escolar da Seduc e foram uns dos poucos obtidos nesse período de transição de governo. Mesmo apresentando uma confiabilidade restrita, por serem únicos, esses dados foram considerados pelo grupo, para o diagnóstico da educação de jovens e adultos municipal.



REUNIÃO DO GRUPO DE TRABALHO DA EJA - CONTAGEM (08/06/05)

ANEXO 2:

Índices de Reprovações e Evasões do Projeto de Correção do Fluxo Escolar

▪ Aprovação / Reprovação

ANO	1º CICLO	2º CICLO
2001	Aprovados: 64,36% Reprovados: 35,64%	Aprovados: 85,07% Reprovados: 14,93%
2002	Aprovados: 69,28% Reprovados: 30,72%	Aprovados: 81,30% Reprovados: 18,70%
2003	Aprovados: 67% Reprovados: 33%	Aprovados: 80% Reprovados: 20%

▪ Evasão

ANO	1º CICLO	2º CICLO
2001	Permanência: 73,69% Reprovados: 26,31%	Permanência: 81,97% Reprovados: 18,03%
2002	Permanência: 66,07% Reprovados: 33,93%	Permanência: 80,10% Reprovados: 19,90%
2003	Permanência: 66% Reprovados: 34%	Permanência: 78% Reprovados: 22%

QUADRO DEMONSTRATIVO DE EVASÃO ESCOLAR DO 1º SEMESTRE DE 2004, POR FAIXA ETÁRIA

Faixa Etária	Evasão	%
15 a 20 anos	467	40
21 a 25 anos	310	27
26 a 30 anos	158	13
Acima de 30 anos	224	19
Total	1157	100

QUADRO DEMONSTRATIVO DE EVASÃO ESCOLAR DO 1º SEMESTRE DE 2004, POR SÉRIE

SÉRIE	Evasão	%
5ª série	304	26
6ª série	323	28
7ª série	292	25
8ª série	238	21
Total	1157	100

Figura 13. Índices de aprovação/evasão da Correção de Fluxo Escolar – 2005

Há de se considerar que a reestruturação dos tempos e espaços nos projetos de EJA, quando da transformação da Correção de Fluxo Escolar – o que equalizou o número de professores em 1.5 por turma em toda a oferta de EJA na rede municipal, promovendo aumento no número de professores que

atuavam na modalidade – e também a diminuição na relação de número de estudantes por turma. Contudo, parece evidente que, alheio às demandas e reivindicações, a gestão Marília Campos fechou-se em número máximo de atendimentos para os estudantes da EJA – retorno aos índices de 2004, embora isso nunca tenha sido oficializado.

Mesmo após a aprovação do Fundeb – o que em uma primeira leitura, sugeriria a possibilidade de alteração desse quadro, já que a EJA passou a contar com recursos próprios consideráveis – esse panorama do número de atendimentos aos jovens e adultos em Contagem alterou-se negativamente, como foi vislumbrado pela tabela n.10 e nas lembranças de alguns entrevistados.

Tabela 11 – Repasses orçamentários do Fundeb para a EJA de Contagem.

Ano	Matrículas consideradas no FUNDEB	Valor aluno / EJA - Minas Gerais	Total previsto de repasse
2007	1.297	851,16	1.103.954,52
2008	4.295	990,52	4.254.283,40
2009	6.477	1.365,61	8.845.055,97

Tabela 11: Repasse orçamentário do FUNDB para a EJA Contagem

Fonte: FNDE.

O Fundeb, aprovado em 2006 e iniciado em 2007, continuou com a lógica já instaurada pelo Fundef, de repasse de verbas por número de estudantes matriculados em cada modalidade do ano anterior ao em curso. Também foi estabelecida uma ampliação processual da abrangência do fundo (como no caso da EJA), sendo que no primeiro ano somente (2007) somente 33,3% das matrículas da modalidade seriam consideradas para efeitos contábeis. Isso fica evidente a partir interpretação da tabela 11 e do aumento considerável dos recursos repassados ao município.

Deve-se reiterar, contudo que:

Conforme o § 1º do art. 21 da Lei nº 11.494/2007, os recursos do FUNDEB poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme art. 211 da Constituição Federal.⁸⁷

Deste modo, os repasses oriundos do Fundeb em relação à EJA, não necessariamente foram/seriam gastos/investidos nessa modalidade, ficando à

⁸⁷ <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/FUNDEBArquivos/Arquivo4680.pdf>. Último acesso em 21 de agosto de 2011.

cargo da disputa política interna do município, a indicação das ações prioritárias em que serão utilizados esses recursos.

Em resumo, pode-se avaliar que, durante o período estudado, foi interesse concreto da Prefeitura de Contagem a reestruturação qualitativa da Educação de Jovens e Adultos no município, estabelecendo uma política construída realmente de forma dialogada com os sujeitos partícipes do processo, porém com restrições ao processo de amplificação do atendimento. A permanência dessa restrição durante quase todo o governo estudado, aliado à grande inflexão observada na transição para o 2º mandato provoca a remissão à análise de alguns aspectos já enunciados: a ausência de uma cobrança mais efetiva, por parte da população de Contagem, na ampliação dessa modalidade educativa; e a interlocução estabelecida com alguns atores sociais (educadores, sindicato, estudantes), se por um lado avançou na constituição das políticas públicas educacionais, por outro mostrou-se débil na arregimentação de demais setores sociais em defesa dessas políticas.

Verdadeira Embolada

*Na realidade
Pouca verdade
Tem no cordel da história
No meio da linha
Quem escrevinha
Muda o que lhe convém
E não admira
Que tanta mentira
Na estação da Glória
Claro que a verdade
Paga a passagem
E a outra pega o trem
A mentira, me acredite
Com a verdade vai casar
Se disfarça de palpite
Pra verdade enfeitiçar
Todo mundo quer convite
A capela vai rachar
Pra ver a verdade se mordendo de apetite
Ao pé do altar*

A partir desse momento, esse trabalho seguirá outro caminho analítico. Em outras palavras, elegeremos os discursos enunciados dos entrevistados como ponto nevrálgico para o processo analítico em detrimento à pesquisa documental escrita. Reitera-se que, neste trabalho, compreendem-se as “falas” desses atores como documentos tão importantes quanto os escritos oficiais, pois apresentam os mesmos potenciais de elucidação de pontos obscuros e/ou omitidos até então. Houve também dificuldades referentes ao tratamento das informações coletadas: intencionalidade da fonte pesquisada, premência na reconstituição do contexto histórico-social da produção (enunciação) da fonte, etc.

Como em todo o decorrer dessa dissertação, evitou-se um antagonismo maniqueísta entre a VERDADE “versus” MENTIRA, sabendo que a realidade objetiva se organiza de forma muito mais matizada. Além disso, há de considerar as múltiplas temporalidades, interesses e subjetividades específicas envolvidas na dinâmica dos processos humanos, quanto mais em uma pesquisa. O alinhamento com o pensamento positivista, principalmente sob a ótica de que os documentos oficiais trazem embutidos em si uma verdade inquestionável, aqui foi esquecida ou, pelos menos, tentou-se esquecer. A música de Zé Ramalho e Geraldo Azevedo retrata bem essa condição não-linear e alheia a estruturação progressiva defendida pelo positivismo⁸⁸:

Não tem dó no peito
 Não tem jeito
 Não tem ninguém que mereça
 Não tem coração que esqueça
 Não tem pé, não tem cabeça
 Não dá pé, não é direito
 Não foi nada
 Eu não fiz nada disso
 E você fez
 Um Bicho de Sete Cabeças [...]

Não obstante, há um arbítrio latente no escopo da organização desse trabalho: unir as “duas pontas” (análise documental e análise do discurso) em

⁸⁸ Positivismo é a doutrina criada no século 19, na França, por Augusto Comte, em suas duas obras principais, o Sistema de Filosofia Positiva e o Sistema de Política Positiva. A filosofia positiva ou positivismo corresponde a uma forma de entendimento do mundo, do homem e das coisas em geral: ele entende que os fenômenos da natureza acham-se submetidos a leis naturais, que a observação descobre que a ciência organiza e que a tecnologia permite aplicar, preferencialmente em benefício do ser humano. (<http://www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm>)

função da confecção de uma versão fidedigna e que possibilite novas leituras do objeto estudado, inclusive divergentes. Como citado na segunda parte desse trabalho, não se evitou a exposição de subjetividades e posicionamentos ideológicos, principalmente do autor. O cuidado que se tomou, porém, foi o árduo exercício de equilibrar esses elementos com as “vozes dissonantes” oriundas do trabalho de campo. Que o alcance analítico do autor, não ficasse deverás enviesado, restrito e/ou propagandístico.

Isso resultou em um compilado crítico das entrevistas realizadas, recortadas a partir (obviamente) da perspectiva do entrevistador-autor. Mesmo operando esse recorte não fortuito, os discursos registrados ofereceram muitas possibilidades e caminhos de pesquisa interessantes, que ao fim e ao cabo, contribuíram para a conformação final desse texto. Idéias foram abandonadas, certezas apriorísticas foram carcomidas e outras tantas convicções foram erigidas.

3. O que dizem os entrevistados sobre a gestão anterior – Ademir Lucas (2001-2004)

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára, não, não pára
(O tempo não pára – Cazuza)*

As entrevistadas Ângela Maria e Dalva de Oliveira, ainda que compartilhassem uma experiência muito próxima na gestão Ademir Lucas/PSDB (2001-2004), inclusive trabalhando juntas e em parcerias concomitantes com outras pessoas e instâncias governamentais, diferenciavam-se radicalmente no tom crítico avaliativo sobre aquele governo:

Na primeira gestão entramos para esses cargos, eu e a secretária substituindo dois professores que haviam assumido outras Secretarias. Fiquei poucos meses e pedi exoneração quando percebi as intenções daquele governo e a impossibilidade de fazer qualquer coisa. Entrei esperando poder contribuir com a Educação na Cidade e saí com a certeza de que nada poderia fazer.

[...] Diálogo? [com os movimentos sociais, sindicatos e/ou entidades da sociedade civil]. SÓ DO PREFEITO COM OS VEREADORES. A forma de executar a política era decidida entre o Prefeito e cada vereador (oferta, contratação de pessoal, ampliação da rede física, etc.). Eram muitos os problemas vivenciados pelas Escolas. Muitos professores contratados e quase sempre fazendo um péssimo trabalho e nenhuma perspectiva de concurso público. As pessoas contratadas eram indicadas pelos Vereadores. Cada Vereador tinha sua cota que era baseada no número de votos obtidos na eleição. Tive uma luta vencida tentando conseguir, enquanto não houvesse Concurso Público, estruturar um processo de seleção e contratação decente, democrático e transparente. Discutíamos as estratégias com o Prefeito e essas eram mudadas entre ele e os vereadores sem a ciência da Secretaria. Percebi que as minhas preocupações eram bem diferentes até mesmo das preocupações da Secretária. Este governo não tinha a Cidade como foco. Foi um governo para poucos [equipe de gestores, familiares, amigos e vereadores que o apoiavam]. (ÂNGELA MARIA).

Ele teve no começo ele teve correção de fluxo, ele não...na verdade nos damos o nome de suplência, porque o modelo era reduzido né, e o que a gente conhecia publicamente era a suplência, então ele não chamou em nenhum momento chamou curso regular de suplência, teve um momento que ele chamou assim, mas não começou assim, porque tinha... que fazer parte do ensino fundamental.... **não sei e foi por causa de recurso para pagar professores, essa parte eu não entendo muito não, eu sei que foi por causa disto [...]**⁸⁹ (ÂNGELA MARIA).

⁸⁹ Grifo nosso.

Bom recurso financeiro eu acho que... na educação de jovens e adultos sempre foi difícilos primeiros anos que eu tive... eu consegui coisas com parcerias, formação continuada eu vejo hoje muita coisa acontecendo valorizando inclusive o evento..... mas não só com as pessoas que traz até mesmo o respeito com os professores, até mesmo um café, no começo quando eu não tava lá... não tinha a disponibilidade de recurso financeiro nem de contratar pessoal e nem pra organização desses eventos, então é aí que eu falo que tinha essa vontade nas pessoas.... a gente fazia encontro nessa época...com os professores um café decente nessa época e os professores tinham o tempo pedagógico por dia, segunda português, terça matemática. (DALVA DE OLIVEIRA).

Bom, vou falar que eu gostaria,... minha perspectiva sempre foi maior que o espaço que a EJA tem...tinha ..vou falar do que tinha... é às vezes tem se encaminha na informação e fica a reboque... eu o que eu sentia... Geralmente e acaba o grupo mesmo... de educadores... se fortalecendo por causa disto...porque neste evento mesmo do Rudá, quem tava na recepção... quem tava na organização toda eram as pessoas das escolas comigo e não eram as pessoas da secretaria... sozinha, entendeu? Eu acho que isso foi muito rico talvez foi a melhor parte do que as outras vezes que foi possível não precisar de contar com essa ajuda entendeu eu acho que o rico foi justamente isso a carência possibilitou isso. (DALVA DE OLIVEIRA).

Embora instigada mais incisivamente sobre uma avaliação política das políticas públicas de EJA daquela gestão, a entrevistada Dalva de Oliveira preferiu centrar sua análise na precariedade dos recursos aplicados na modalidade, nos desafios pedagógicos formativos e na solidariedade prestada pelos educadores na preparação e execução dessas ações pontuais vividos pelos mesmos.

Já Ângela Maria, discursa objetivamente sobre as contradições vividas no interior daquela gestão, identificando – segundo sua ótica – a origem dos problemas experimentados na ocasião: fisiologismo, autoritarismo e malversação do dinheiro público.

Algumas explicações para essa evidente diferenciação na avaliação das entrevistadas podem ser traçadas. Primeiro a diferença – principalmente hierárquica – nas funções exercidas naquele governo. Ângela Maria, por assumir um cargo hierarquicamente superior, parece-nos que freqüentou círculos decisórios mais elevados do executivo municipal – “Discutíamos as estratégias com o Prefeito e essas eram mudadas entre ele e os vereadores sem a ciência da Secretaria” – tendo uma atitude mais proativa da gestão, em que pese todas as dificuldades já relatadas. Além disso, por conta dessa experiência, a entrevistada parece possuir também uma visão mais sistêmica da organização educacional municipal.

Por outro lado, Dalva de Oliveira, parece mais envolvida com atividades educacionais mais operacionais – construção e execução de atividades formativas, acompanhamento pedagógico das escolas, etc. – do que a gestão pública da EJA. Como destacado na primeira parte desse trabalho, e entendendo o fenômeno estatal como uma arena permanente de tensões e disputas, pode-se inferir que a escolha operada pela entrevistada, foi de participar minimamente desse campo de disputa, contribuindo com seu trabalho – e obviamente – com seu silenciamento: “[...] não sei e foi por causa de recurso para pagar professores, essa parte eu não entendo muito não, eu sei que foi por causa disto”. Como uma gestora – que participou efetivamente de espaços de discussão e formativos de EJA⁹⁰ (Fórum Mineiro de EJA) – e por menor que seja sua atuação na Secretaria, desconheça a lógica de funcionamento do financiamento da educação e os motivos pela implementação de um projeto A ou B? Ou ainda: “Bom recurso financeiro eu acho que... na educação de jovens e adultos sempre foi difícil”.

Por outro lado, se considerarmos a pesquisa de Soares & Giovanetti (2005) em que é descrito que a maioria dos gestores entrevistados, responsáveis pela implementação das políticas e/ou ações de EJA, na região metropolitana de Belo Horizonte não acessavam as informações orçamentárias mantenedoras dessas ações, vislumbra-se que essas informações básicas e salutares, ainda são consideradas pertencentes ao campo dos conhecimentos privilegiados, acessados somente pelos mais altos níveis hierárquicos dos governos locais.

Outro apontamento significativo para o entendimento dessa discrepância na intensidade da crítica realizada relaciona-se com a afinidade política de cada entrevistada em função das diferentes gestões municipais e a forma em que ocorreu o rompimento (ou não) com determinada administração. Dalva de Oliveira já participara da administração anterior à focalizada, ou seja, Paulo Mattos/PMDB (1998-2000), retornando logo após o pleito eleitoral à gestão pública no governo Ademir. Equilibrar-se na continuidade de diferentes gestões, ainda mais em Contagem, em que existia um acirramento da disputa

⁹⁰ Além do registro da participação de gestores de Contagem em todas as plenárias do Fórum de EJA, realizado por Ferreira (2008), a própria entrevista relata essa participação frequente nesse fórum.

entre os grupos partidários hegemônicos (PMDB x PSDB), significa, no mínimo, alijar-se de posicionamentos políticos mais pétreos na tentativa constante de centrar-se em uma “neutralidade objetiva” do trabalho cotidiano.

Por outro lado, Ângela Maria rompera com a gestão Ademir “Fiquei poucos meses e pedi exoneração quando percebi as intenções daquele governo e a impossibilidade de fazer qualquer coisa”. Esse rompimento, até certo sentido rumoroso na cidade, provavelmente fortaleceu a indicação da mesma para continuar na gestão vitoriosa do pleito de 2004: além da experiência técnica e pedagógica, o simbolismo de ruptura com aquela administração “atrasada” – como expressa na fala dos militantes petistas – era muito caro à gestão Marília Campos, a qual em um primeiro momento se pretendia como o artífice da modernização administrativa e mudança de cultura política municipal. Obviamente, seu discurso estará (esteve) mais próximo da atual gestão, do que com aquela em que abandonara.

Por fim, seria ingênuo desconsiderar a influência da figura do entrevistador no direcionamento das respostas e posicionamentos das entrevistadas. Isso porque, por mais que se entenda que o entrevistador (o autor dessa dissertação) seja investido da intencionalidade da “neutralidade científica”, a sua identificação com a gestão Marília Campos, acaba por inibir alguns comentários e idéias e, por propiciar, outros tantos.

Assim, obviamente, alinhamentos e preferências políticas das entrevistadas serão fortalecidas ou esmaecidas em seus discursos a partir do grau de sintonia com aquilo que as entrevistadas acreditam que representam/representaram as escolhas políticas do entrevistador. Ou seja, por mais liberdade dialógica e colaboração obtida pelas entrevistadas, essas também se manifestaram, mais decididamente em um aspecto ou em outro, em função do “projeto de enunciação” esperado para o entrevistador.

3.1 Sobre a importância do GTEJA para os entrevistados

O mar escuro
 Trará o medo
 Lado a lado
 Com os corais
 Mais coloridos
 Valeu a pena
 Éh! Éh!
 Valeu a pena
 Éh! Éh!
 Sou pescador de ilusões
 Sou pescador de ilusões
 (Pescador de Ilusões - O Rappa)

Embora diverso na preocupação e na eleição das prioridades discursivas, existem alguns elementos aglutinadores nas entrevistas realizadas com os participantes do GTEJA. Entre esses, talvez o mais evidente seja a positividade, da iniciativa da gestão Marília Campos, em criar espaços de discussão teórica e política, na perspectiva de construção de políticas públicas mais democráticas e horizontais.

Eh, para mim foi bem significativo né? . E por que a partir dessa participação, impulsionou um estudo profundo. Eu estudei depois na teoria da EJA mesmo já tendo feito uma pós na EJA a quando, eh, estava a começar fazendo a pós (você lembra?) [...] (MARIA BETHÂNIA).

Então assim, foi muito significativo profissionalmente para mim. E produzi muito, entende? Muito a sobre a questão desta política, dessa a modalidade, desse sujeito..., quem é esse sujeito e eu acho que eu pauto muito meu trabalho até hoje sobre isso e eu penso muito nesse sujeito. [...] (MARIA BETHÂNIA).

Eu acho assim, positivo foi realmente pensar essa política da EJA em Contagem. Foi uma das questões que, que impulsionou este trabalho em Contagem, não é? [...] (MARIA BETHÂNIA).

Foi um salto né? Um salto assim... fantástico! Então um salto muito grande na educação, eu estou bem... eu sou suspeita. Eu que trabalho há tantos anos, trabalhei tantos anos com educação de jovens e adultos, e o salto que foi de Contagem. Logo que no momento que nós começamos, a reorganização do grupo do trabalho de leitura de estudo, do que tinha né? No campo da EJA aqui em Contagem, o quê que deveria se mudar. [...]

O estudo foi interessantíssimo porque a partir do momento que nós começamos a sentar e pensar qual proposta, como começar um trabalho aqui em Contagem. Com um novo olhar pra educação de jovens e adultos, aí nós vimos que era necessário estar juntos com os professores, não adiantava só nós gestores ficarmos sentados lá estudando e pensando o que fazer. Teria que ter outras pessoas, um coletivo maior e que tivesse professores realmente que está ali

realmente na luta com os alunos para nos ajudar a fazer a proposta pra Contagem. E foi aí que começamos bem. [...] (RITA LEE).

Porque nós começamos democratizando. Com trabalho de... que tudo é discussão coletiva realmente, que está ali na pratica, que está ali no laboratório da escola. Aí os professores foram escolhidos, junto com os sindicatos e tivemos o pessoal junto com o sindicato também, conosco, então o sindicato, os professores representando a categoria, os gestores. Então fizemos realmente uma parceria muito democrática e que realmente daria para fazer um trabalho muito legal, muito rico. (RITA LEE).

No depoimento acima explicitado, também se destaca a percepção da entrevistada (gestora) da importância na construção coletiva e da aproximação da gestão com os processos vividos no interior da escola. Esse processo “rico” – como nas palavras da entrevistada – foi mais profundo do que a garantia da “voz” dos educadores e educandos em fóruns de debate sobre a política, construindo a política educacional, em quase todas as suas dimensões, por parte dos sujeitos envolvidos. Experiência essa audaciosa – como reconhecida em muitos fóruns pela diretoria do sindicato na época – dada sua independência propositiva. Mesmo que desejasse – o que não era o caso – a representação governamental, minoritária numericamente no GTEJA, não conseguiria conduzir os processos vividos no grupo, os quais foram difusos, intensos e extremamente formativos.

Aí vem o primeiro convite pra acompanhar um grupo, um colegiado, que ia fazer essa discussão. Então, aí era um colegiado composto por representação de professores, do sindicato, e parece que teve um exercício, uma tentativa de ter alunos nesse grupo que não foi bem sucedido [...] (ROBERTO CARLOS).

Então, esse grupo de trabalho, foi um grupo muito interessante de conviver com ele, foi um grupo onde num dado momento, eu como consultor, como assessor desse grupo, também aprendia, né? Nesse processo de escuta, e aí eu avaliei na época inclusive que foi uma experiência que serviu de... é... de exemplo para outras experiências. (ROBERTO CARLOS).

[...] não adiantava você ter uma regulamentação de EJA trabalhada numa lógica, numa concepção, se você não tivesse algumas garantias que lá na ponta ao ser implementada essa modalidade. Ela fosse de fato implementada com as concepções que aquele grupo tinha apresentado e tinha sido aprovado. Tinha uma preocupação em não mudar somente o nome, como aconteceu em outras redes, em outros espaços que não dava para EJA, mas continuava com a mesma organização dos tempos, dos espaços, a mesma percepção de estudante, a mesma organização seriada, da lógica de conteúdos. (ROBERTO CARLOS).

Já o entrevistado Roberto Carlos destaca a importância da formação dos educadores participantes no Grupo, para a consecução de uma efetividade prática da mudança conceitual proposta no interior das unidades escolares. Também em função desse entendimento, tanto o GTEJA quanto a Administração Municipal optaram por praticar uma transição processual da Correção de Fluxo Escolar para a Educação de Jovens e Adultos, elegendo como escolas pioneiras para o desenvolvimento dessa transição, aquelas originárias dos membros do GTEJA. Ao mesmo tempo em que esse grupo se constituía como propositores da política, também se materializavam como pontos de interlocução entre a teoria discutida nos encontros do GT e a ação experimentada nas ações pedagógicas cotidianas.

[...] E nessa reunião que teve, o sindicato fez uma exposição do que estava sendo proposto, que ia ter um grupo de estudos para tá fazendo um mapa político para Contagem. E... nessa época foi tirado alguns professores por região [...] (CAETANO VELOSO).

Aí os encontros nos GTs eles estavam focados mais nesta questão “quem é esse sujeito”, a centralidade desse sujeito, quem são essas pessoas, quem são esses sujeitos, que fazem parte da sociedade que foram de fato deixados de lado que estavam a margem, marginalizados, [...] (CAETANO VELOSO).

A gente tem que levantar uma nova perspectiva de educação para esse cara que está ali. Levantar um novo currículo para ele ali, porque a gente vê que tem mais possibilidade, tem mais coisas para serem implementadas na escola, a partir desses conceitos que estão sendo implementados ali. Então isso aí eu acho que era uma coisa assim essencial e uma coisa que ela foi fundamental até que o GT caminhava... o caminho do GT, isso é a própria experiência dos professores. (CAETANO VELOSO).

Herdeiros e testemunhas de práticas excludentes e autoritárias – a exemplo da implementação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar, via decreto – esses educadores e também acreditamos que os demais estranharam (e muitos resistiram) a nova configuração mais democrática proposta: “eu senti uma certa resistência no início em relação a SEDUC, até porque antes não tinha esse dialogo também. [...] Então na verdade sim. No início eu percebi que tinha uma certa desconfiança em relação [à secretaria]” (CAETANO VELOSO).

Já Ângela Maria, coaduna com esse argumento:

Com a vitória do PT o modo de fazer política mudou. As pessoas, muitas vezes, nem acreditavam que a transparência era verdade. Achavam que era manobra. Quando pediam favores, não acreditavam que esses não eram para ninguém. As políticas foram estruturadas com a participação de todos os segmentos da sociedade...

Contudo, esse estranhamento, serviu como “pedra de torque” para a consolidação do trabalho. Ávidos por mudanças e por espaços realmente democráticos, o GTEJA acabou por se transformar em um ambiente altamente formativo e desafiador, em que os seus componentes, manifestavam suas crenças pedagógicas, reivindicações de melhores condições de trabalho, mas, sobretudo, de troca e experiência e saberes sobre a docência e sobre a EJA. E o exemplo do GTEJA acabou por “contaminar” outros setores da SEDUC, pois tornou-se prática contumaz, nos anos de 2005-2006, a formação de Grupos de Trabalho diversos (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Raça e Etnia, etc.) com a participação efetiva de educadores que atuavam nas respectivas áreas.⁹¹

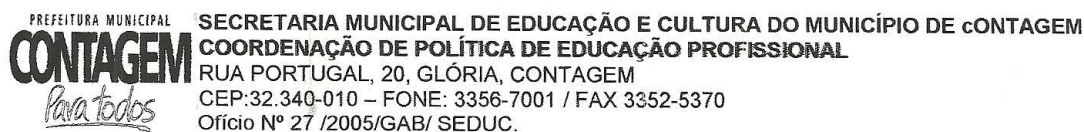
A participação dos educandos, tanto no GTEJA, quanto na construção da política educacional na qual eles seriam os beneficiários também foi uma “inovação” presente nesse momento histórico. Inovação, porque como destaca Abramo (1997), ao analisar ações e políticas para os jovens:

[...] parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (ABRAMO, 1997, p. 77-78).

E embora não concretizado a contento – ou seja, com participação regular de estudantes nas reuniões do grupo – em função das dificuldades financeiras, de transporte e pedagógicas (já que muitas escolas criaram “entraves velados” à participação dos estudantes), durante a existência do

⁹¹ Embora alguns GT's já existissem antes do funcionamento do GTEJA, esses se configuravam de forma diferente, sem a participação dos representantes do sindicato e dos educadores. A partir do “modelo” do GTEJA, ampliou-se a participação social dos educadores e sindicato.

grupo, o diálogo com estudantes, via SEDUC, ou via escola, foi uma “meta” perseguida, como reforça a seguinte figura.



Contagem, 01 de setembro de 2005.

Aos Trabalhadores(as) em Educação do Noturno,

Desde o mês de maio reúne-se na Secretaria de Educação, toda 4ª feira, à partir das 18:30 h, a comissão da EJA formada por representantes dos professores (as), do Sind-Ute e da Seduc, para elaborar uma proposta de Educação de Jovens e Adultos a ser apresentada na I Conferência Municipal de Educação.

Para subsidiar nossas discussões, queremos dialogar com os sujeitos educandos e os sujeitos educadores da escola noturna da nossa cidade. Achamos importante a participação dos estudantes no debate sobre a escola noturna, pois tratamos com jovens e adultos que já tem experiência acumulada ao longo de sua vida.

Neste sentido convidamos todos os trabalhadores(as) em educação para um encontro no Cine Teatro de Contagem, conforme cronograma abaixo:

DATA	NÚCLEOS REGIONAIS	HORÁRIO
08/setembro	Ressaca – Eldorado	18:30
15/setembro	Industrial – Nova Contagem	18:30
15/setembro	Centro	18:30

Como o cinema não comporta todos os educandos, convidamos no mínimo 03 (três) representantes por turma, sendo assim todos teriam acesso às discussões para a construção de um novo desenho para a Educação de Jovens e Adultos. Esta é uma atividade de efetivo trabalho escolar, por isso contamos com a presença de todos e todas.

Obs.: Solicitamos que as escolas confirmem o número de alunos participantes com

- Núcleos Ressaca e Eldorado: Até 06 de Setembro
- Núcleos Industrial, Nova Contagem e Centro: Até 14 de Setembro

Cordialmente,


Ramuth Marinho
 Diretor da Educação de Jovens e Adultos

Figura 14: Cópia de ofício-convite para encontro de educadores e educandos.
 Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

Expedido três meses após o início oficial dos trabalhos do GTEJA, o encontro indicado por esse ofício teve tripla intencionalidade: além de

incentivar a participação dos educandos nos processos de discussão sobre a reformulação da EJA Contagense, ainda pretendia oferecer um retorno das discussões até efetivadas pelo grupo, bem como ouvir e acolher outras propostas para a EJA municipal.

Outra constatação reforçada pelo documento é a inexistência do “discurso da autoridade” representativa por parte dos elementos desse grupo. Embora legítimos representantes escolhidos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, sempre foi uma preocupação do GTEJA, servir como um catalisador das aspirações e demandas dos educadores e educandos da EJA de Contagem.

Obviamente que as concepções pessoais divergentes se fizeram presentes nos encontros regulares do grupo. Da mesma forma, à medida que se aprofundavam os estudos e reflexões do grupo, em determinadas temáticas, as proposições que se constituíam nesse processo percorriam caminhos diferentes daqueles originalmente imaginados. Mas isso não impediu o GTEJA prezar o diálogo e embate teórico com os sujeitos da EJA, ora de forma amena, ora de outra mais tensionada. Porém, a resultante disso foi o amadurecimento de todos os participantes desse processo.

E a avaliação *a posteriori* dos sujeitos que compuseram esse GTEJA, indica a compreensão do ineditismo daquela ação na política contagense e o benefício trazido como consecução daquela engenharia política. Ao mesmo tempo, porém, os discursos proferidos permitem-nos aferir um recrudescimento do sentimento de pesar, desses participantes, pela não continuidade daquele grupo e pelo enfraquecimento daquela política:

Eu acho que 2005 e a 2008 nós conseguimos né? Eu vejo um empenho muito grande desse implantação da EJA, dessa modalidade que eu me encanto com ela, e eu encanto com essa modalidade, que eu a fiz que isso tudo impulsionou através desse estudo. Mas é, esse ano 2006,2007,2008 foi um ano Marco de trabalho na escola, eu estou falando até mesmo meu pelo meu profissional mesmo, foi uma luta. (MARIA BETHÂNIA).

Começou muito bem porque ele começou com um trabalho realmente participativo. Todo grupo de todos professores de todas... de todos os segmentos da educação: diretores, pedagogos, professores, gestores, é... sindicato. É... então, começou muito bem por conta disso, porque teve um trabalho coletivo de todos segmentos. Logo depois acabou esse trabalho, minou, acabou esse trabalho, ficou só nós, nós dentro das escolas. (RITA LEE).

Contudo, esse panorama de fomento à participação popular – caracterizado como o “jeito PT de governar” – não perdurou por todo o período do mandato estudado. A pesquisa documental demonstra um arrefecimento importante, a partir do terceiro ano da gestão, na quantidade de encontros de discussão da construção da política, promovidos pela SEDUC (em especial) com os educadores e com o sindicato. Contudo, algumas ações tomadas pela gestão, anteriores a 2007, já vaticinavam alguns importantes desdobramentos vindouros no que tange a continuidade da linha política dialógica até então praticada, sendo sintomática a dissolução (anteriormente citada) do GTEJA, por meio do ofício 52/2006/SEDUC.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DE CONTAGEM
COORDENAÇÃO GERAL DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 RUA PORTUGAL, 20, GLÓRIA, CONTAGEM.
 CEP: 32.340-010 – FONE: 3352-5410 / 3398-202

Ofício Nº 52 /2006/SEDUC

A/C Diretoria Colegiada do Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de MG – Subsede Contagem:

Em resposta ao ofício nº24/2006 enviado a esta diretoria, faz-se necessário esclarecer alguns pontos, em relação a comissão instituída tripartite sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA):

- A comissão supracitada, organizada e estruturada de forma inédita no município, contava com a participação de membros do sindicato, educadores (estes escolhidos de forma democrática pelos pares) e gestores, com o objetivo de construir princípios e/ou eixos norteadores para a EJA em Contagem, a serem apresentados na 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – o que efetivamente ocorreu.
- As reuniões periódicas; o espírito respeitoso e fraterno reinante entre o grupo; a troca intermitente de experiências e concepções ideológicas; a participação efetiva e salutar das reivindicações sindicais, por meio dos seus representantes e o investimento da Secretaria Municipal em convidar nomes proeminentes para contribuir com a formação da Equipe fizeram com que a comissão crescesse conceitualmente de sobremaneira e que se consolidassem princípios para EJA realmente emancipatórios e que atendam efetivamente os seus sujeitos educandos.
- Esse exercício de construção coletiva foi tão intenso que apesar de ainda não consolidarmos uma política pública para EJA – já que esse movimento arrola outros sujeitos sociais, como por exemplo o Conselho Municipal de Educação – os eixos apontados pela comissão e referendados na Conferência são os alicerces para efetivação de “projetos especiais” de EJA no município, tais quais os já desenvolvidos nas Escolas Municipais Vasco Pinto da Fonseca, Estudante Leonardo Sadra, INECAC, entre outros.
- Além de cumprir o objetivo proposto em sua construção, observa-se primeiro, um esvaecimento do sentido de uma comissão que se reúna semanalmente, já que em 2006 a proposta é o aprofundamento dos eixos construídos; segundo, a própria dinâmica de “práxis”, ou seja de implantação prática das teorias discutidas e pensadas no coletivo, dos elementos constituintes dessa comissão, tornando-os sujeitos de ação e teoria, em suas escolas de origem; terceiro, a política já em desenvolvimento da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a participação dos sujeitos da EJA (educandos e educadores) em fóruns e atividades mais ampliadas, como o Fórum Mineiro de EJA, o Fórum de EJA da Região Metropolitana de BH, o Festival de Aprendizagens de EJA da Região Metropolitana e a formação inicial em EJA (em planejamento) de todos os educadores da rede; por fim, o próprio encaminhamento dado pela Conferência de Educação em constituir um Fórum Municipal de EJA, para que possamos discutir coletivamente a política pública municipal.

Não obstante, pelos pontos já esclarecidos entendemos a ausência de fundamentação e necessidade de convocação da Comissão da EJA solicitada por essa entidade. Contudo, isso não significa repulsa ao diálogo ou a inexistência de canais permanentes de comunicação com a Secretaria; tanto é assim que colocamo-nos a disposição para quaisquer elucidações que se fazem pertinentes, por parte deste sindicato, ou de qualquer educando/educador da EJA.

Sem mais para o momento, reiteramos nossas saudações fraternais.

Ramuth Marinho

Diretor da Educação de Jovens e Adultos

Figura 15. Cópia do ofício 52/2006 que dissolve o GTEJA
 Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

Ainda que os argumentos apresentados pelo ofício supracitado conclamem a participação política de educadores e de educandos em espaços mais fortemente estabelecidos (Fórum de EJA, Conferência Municipal de Educação, etc.) e reafirmam a aposta na construção dialógica da política. E, também, se considerando a mudança (natural) da dinâmica da gestão educacional, que passa a partir desse momento (2º ano de mandato) a tentar “pavimentar” as bases políticas e econômicas para a implementação efetiva das mudanças demandadas pelos diagnósticos construídos no primeiro ano de governo, bem como pelo projeto político específico daquela coalizão vencedora do último pleito. Ou seja, não se permitiu, dessa forma, a mesma intensidade de “consultas” à população e aos movimentos organizados, o que leva a emblemática diminuição dos registros desses momentos de “construção política coletiva”. Assim, a partir desse momento relatado, aquela característica dialógica, dessa gestão municipal, não é mais recuperada em nenhum outro momento, pelo menos do ponto de vista do registro de tal ação.

Cabe destacar ainda, que segundo as memórias do diretor de EJA da época (autor dessa dissertação), a intencionalidade da continuidade da construção coletiva dessa política apresentava-se como factível e presente. A dissolução desse grupo, segundo ainda esse mesmo diretor, ocorreu em função de uma “ingênua” crença nos propósitos anunciados pelo governo e ratificados pela conferência municipal, o que dispensaria a necessidade de manutenção dessa experiência rica, mas onerosa do ponto de vista financeiro e de investimento pessoal da equipe envolvida no processo. Também, avalia-se que existiu um açodamento na avaliação da importância da regulamentação da EJA (em curso no ano de 2006), na qual garantiria a continuidade da política, tal qual seria regulamentada, o que se mostrou equivocado com o passar dos anos.

3.2 A transformação de Correção de Fluxo Escolar para a Educação de Jovens e Adultos

Gente olha pro céu
Gente quer saber o um
Gente é o lugar
De se perguntar o um
Das estrelas se perguntarem se tantas são
Cada, estrela se espanta à própria explosão
Gente é muito bom
Gente deve ser o bom
 (Gente – Caetano Veloso)

Uma importante transformação identificada ao se analisar a documentação produzida na época, mas também presente de forma marcante nas entrevistas – principalmente daqueles que participaram efetivamente do GTEJA – é mudança, pelo menos discursiva, da prioridade da ação educativa da EJA contagense. Ao contrário das primeiras reivindicações alicerçadas somente sobre as precárias condições estruturais das escolas que trabalhavam com a Correção de Fluxo Escolar⁹² e a reforma da “grade curricular engessada” desse projeto, a partir do trabalho iniciado no GTEJA, emanaram de algumas organizações escolares e dos coletivos de professores (principalmente aqueles que acolheram e acompanharam o processo de implementação da EJA em Contagem) uma forte preocupação na afirmação positiva da diversidade presente na EJA e a necessidade de reconhecimento do educando da EJA, como também sujeito do seu processo de escolarização.

Isso não significou um esvaziamento da luta reivindicativa e/ou sindical desses professores, que continuavam atuando por melhores condições de trabalho. Contudo, a assunção do conceito de protagonismo do sujeito da EJA, no processo educativo formal, transformou-se em (também) uma bandeira de luta dos educadores dessa modalidade. Pois, ao fomentar o trabalho coletivo e o respeito às diferentes diferenças presentes na EJA, a SEDUC e o GTEJA pavimentaram uma concepção educativa que propiciava uma reflexão crítica sobre a responsabilidade pública⁹³ na estruturação da oferta dessa modalidade.

⁹² Em nenhum momento, nos documentos da época, aparecem como temáticas pertinentes, a diversidade dos sujeitos da EJA, o protagonismo juvenil ou dos educandos da EJA, centralidade do trabalho pedagógico já realizado pelas escolas.

⁹³ Sobre a EJA como responsabilidade pública cf. Arroyo, 2005.

Na documentação analisada, exemplificada na figura 12 subscrita, percebe-se que as preocupações prioritárias dos educadores e gestores contagenses, naquele momento dos trabalhos do GTEJA, concentravam-se sobre a temática da política educacional para jovens e adultos (modelos pedagógicos, financiamento, organização do trabalho escolar, etc.) e em questões enfrentadas repetidamente pelas unidades escolares, indiferentemente do nível/modalidade de atendimento dessas (violência escolar e indisciplina, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, etc.). Registro dos assuntos discutidos naquele noite, esse documento também é importante para percebermos o início da trajetória percorrida pelo GTEJA – e conseqüentemente por parte dos educadores de EJA de Contagem – na consolidação de outras concepções e prioridades.



REUNIÃO AMPLIADA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data: 07/07/2005

Local: Centro de Referência do Educador – SEDUC

PAUTA

1. Informes

- ✓ VII ENEJA: 53º Fórum Mineiro de EJA
Escolha de Delegados
- ✓ Grupo Temático EJA –SEDUC: 3^{as}-feiras
- ✓ Grupo de Trabalho: SEDUC, Sind-UTE, Categoria - 4^{as}-feiras
- ✓ 1ª Conferência Municipal de Educação: 28 a 30/ Outubro
- ✓ Formação Continuada
- ✓ Diagnóstico do Aluno: 08/08 a 12/08
- ✓ EJA/ Profissionalizante - INECAC

1. Abertura – Performance SONHO – Professor Cláudio – E.M. Ivan Diniz

2. Apresentação de demandas das Escolas

3. Apresentação de demandas atendidas no 2º semestre

Grupo Temático EJA –SEDUC: 3^{as}-feiras

O Grupo Temático de EJA, que tem por finalidade a interlocução, é composto por coordenadores das Equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação, Diretor de Educação de Jovens e Adultos e Diretora de Educação Profissional.

Os encontros temáticos ocorrem semanalmente na SEDUC, às terças-feiras.

O objetivo primeiro é a construção de políticas públicas e de diretrizes educacionais para a implementação da EJA em Contagem.

Observa-se que as experiências da EJA tem uma longa e importante história, porém ainda não está consolidada no campo das políticas públicas.

Pensando nestes aspectos, objetivamos ainda:

- analisar e discutir as demandas pedagógicas específicas para a EJA no município;
- criar referenciais políticos da EJA para a 1ª Conferência Municipal de Educação;

- articular propostas junto aos demais segmentos (sindicatos, SEDUC, professores, dirigentes, G.T., etc) para o 1º Fórum de EJA no Município;
- pensar estratégias político-pedagógicas para a implementação da EJA no Município;
- reconhecer e valorizar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

GRUPO TEMÁTICO EJA – SEDUC

Cristiane – Equipe Pedagógica – NRE-Ressaca
 Cristina – Diretora Educação Profissional – SEDUC
 Gertrudes – Equipe Pedagógica – NRE-Industrial
 Juliana – Equipe Pedagógica – NRE-Centro
 Lourdinha – Equipe Pedagógica – NRE-Eldorado
 Magda – Equipe Pedagógica – NRE-Nova Contagem
 Ramuth – Diretor EJA – SEDUC
 Rodolfo – Equipe Pedagógica – NRE-Eldorado

G.T. EJA

TEMAS A SEREM ESTUDADOS E APROFUNDADOS

- Violência nas escolas / disciplina
- Interdisciplinaridade
- Organização do trabalho escolar
- Inclusão social
- Trabalho coletivo
- Ciclo de formação da idade juvenil / adulta / velhice

PROPOSTAS REALIZADAS DURANTE A REUNIÃO

- Estudo da lei que regulamenta a EJA / Legislação da EJA / Financiamento
- Fazer uma escuta dos professores em relação a EJA. As realidades são diferentes
- Conhecer a proposta original do Projeto Coruja / Correção de Fluxo
- Culminância do trabalho em seminário

Figura 16: Cópia registro da “reunião ampliada da EJA de Contagem”
 Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

Para a promoção da transformação dos princípios teóricos que orientariam a política da modalidade em Contagem, o investimento na formação da equipe interna da SEDUC, dos membros participantes do GTEJA e dos demais educadores que atuavam nessa modalidade foi pedra fundamental para o recrudescimento afirmativo da EJA. Quanto a esses últimos (educadores da EJA), além do incentivo na participação nos fóruns de EJA e nos debates promovidos pelo sindicato, foi oportunizado pela Secretaria, cursos de formação com a temática específica da EJA.

Essas formações centralizadas possuíam formatos diversos e foram promovidas durante toda a gestão. As primeiras, contudo (principalmente em 2005 e 2006) ocorreram com maior frequência (no mínimo duas por ano) e com

intensidade de carga horária mais intensa (entre 30h à 40h cada curso). Foram chamados formadores com experiência prática da EJA em Belo Horizonte, ou com acúmulo da discussão acadêmica sobre o assunto. Nesse sentido, Roberto Carlos (ele próprio um formador convidado) nos lembra:

Enfim, nesse sentido então, a própria gestão, a própria secretaria de educação através da gerência de EJA começa fazer a provocação das escolas pra que se vier que se entrar uma informação que no primeiro momento, que poderia acontecer de algumas formas. Uma delas era a formação pela adesão dos professores, dos profissionais da rede. Essa formação, ela aconteceu na secretaria, no espaço de formação dos professores que existia ou existe ainda lá na secretaria, e ela poderia se dar também nos pequenos grupos nas escolas, que as escolas poderiam contratar profissionais para fazer a formação lá dentro dos espaços.

Concomitantemente, a SEDUC também fomentou (com aumento do repasse financeiro para a formação e solicitação que nas escolas de EJA oferecessem cursos específicos dessa modalidade para os seus profissionais) a formação continuada nas unidades escolares que atendiam jovens e adultos – como também relatado no discurso anterior.

Em relação ao GTEJA, já foi registrado nessa dissertação o quão formativo fora esses encontros semanais para essa reflexão sobre a EJA e como os seus participantes atuavam como pontes entre a teoria e a prática pedagógica. Para tanto, a formação desse grupo – com a aproximação de dimensões e aspectos da EJA não originalmente vislumbrados pelos mesmos – com textos, discussões e formadores externos foi muito interessante, como destacado pelo entrevistado Caetano Veloso:

Então assim,nós tivemos varias pessoas falando sobre determinados temas, especifico da educação de jovens e adultos, e até para clarear de fato do esta questão do estrutural. Porque (?) com varias estruturas do currículo, essas especificidades da questão do tempo, dos sujeitos, questão da... dessa trajetória do sujeito. Então isso essencial pra que essa construção desse documento ela fosse efetivada.

Porque de fato valorizavam tanto o educando como o educador, por incrível que pareça a proposta em si dessa construção e do caderno em si ela trazia novos ares e um ambiente diferenciado em termos de construção pro educador, mesmo porque dentro dessa diretriz você tinha um momento de construção, aquele momento que antecedia a aula ali.

O exercício de síntese das discussões realizadas pelo grupo no transcorrer do ano (2005), que redundou nos princípios orientadores para a

política de EJA e ratificados pela I Conferência Municipal, também foi elemento de destaque na formação do GTEJA e também dos coletivos de educadores que participavam ativamente do processo.

Onze [dez] eixos pra conferencia, esses textos foram discutidos e deliberados, aprovados e encaminhados pela conferencia. A partir desses eixos então, veio o trabalho de transformar, de construir um parecer que seria encaminhado ao conselho municipal de educação tinha uma autorização... que não é era, que apesar de Contagem não ter um sistema municipal de educação, o conselho municipal tinha uma prerrogativa do conselho estadual para regulamentar a educação básica no município de Contagem. (ROBERTO CARLOS).

Esse movimento de preparação para a conferência municipal foi intenso e instigante. A I Conferência Municipal de Educação de Contagem (ocorrida nos dias 28, 29 e 30 de outubro e nos dias 04, 05 e 06 de novembro de 2005) foi um importante elemento catalisador de projetos e expectativas acerca da educação contagense. Na fase preliminar de levantamento de propostas, contou com mais de 3000 emendas e sugestões, de todas as matrizes ideológicas. Desse total, cerca de trezentas foram direcionadas à EJA.

Essa salutar efervescência político-pedagógica, promovida pela constituição dessa conferência, qualificou o debate educacional da cidade, em que pese todo o risco iminente de “derrotas” das propostas governamentais (como por exemplo, a dissolução do sistema de ciclo de formação humana e ou da continuidade da correção de fluxo escolar) e transformou os parâmetros educacionais a serem atingidos pela rede municipal. No caso da EJA, toda essa qualificação experimentada e movimentação vivida propiciaram a assunção e a aprovação dos princípios da EJA indicados pelo GTEJA, nessa conferência. O caminho para a construção dos “Cadernos da EJA” e da modificação da política municipal foi ampliado a partir dessa conferência.

Nesse sentido, a escolha dos textos do professor Miguel Arroyo, “A educação de Jovens e Adultos em tempos de Exclusão” e o texto dos professores Charles Cunha e Maria Clemência Silva, “A Educação de Jovens e Adultos: A Diversidade de Sujeitos, Práticas de Exclusão e Inclusão das Identidades em Sala de Aula” como referências nos “Cadernos da EJA” são indicativos dessa transformação iniciada pelo GTEJA, muito embora de forma não organizada e/ou diretiva. Isso porque, não era preocupação explícita desse

grupo, naquele momento, implementar “uma nova concepção de EJA” na cidade. Como nos esclarece Caetano Veloso:

a gente teve uma proposta de criar um documento para constituir esse fato ou tudo aquilo que tava sendo discutido ali. Sendo colocado ali, tanto pelo sindicato, pelo SEDUC e pelo educadores. E teve o convite para algumas pessoas para falar sobre determinado tema específico do GT. Então assim, os temas, eles eram pautados em cima das experiências de pessoas que estavam vivenciando a área [...]

Deste modo, percebemos que como resultado de todo esse movimento reflexivo sobre a modalidade de EJA engendrado pelo GTEJA e pela SEDUC, como forma de preparação para a I Conferência Municipal de Educação; acrescido pelo incremento (tanto financeiro, quanto pedagógico) da formação profissional específica para o trabalho pedagógico com a EJA – discutida em outra parte dessa dissertação – houve um deslocamento de prioridade, tanto da SEDUC, quanto dos educadores, para a construção pedagógica para a EJA balizada pela percepção das múltiplas diversidades presentes nas salas de aula de jovens e adultos populares. Além disso, a preocupação assumida veementemente por parte significativa dos educadores, de trabalhar de forma diversa, plural e em consonância com os anseios e as diferenças dos educandos, foi uma tônica muito expressiva na cidade e referendada pelas lembranças dos entrevistados:

Então assim, foi muito significativo profissionalmente para mim. E produzi muito, entende? Muito a sobre a questão desta política, dessa a modalidade, desse sujeito..., quem é esse sujeito e eu acho que eu pauto muito meu trabalho até hoje sobre isso e eu penso muito nesse sujeito. É discutir muito, muito assim, quais as possibilidades de trabalho dentro desta modalidade? (MARIA BETHÂNIA).

Porque achei legal ou quando você fala dos cadernos da EJA; o caderno, ele foi uma direção do trabalho da escola... E esse trabalho de 2008, quer dizer 2005, 2006 ele impulsionou muito as pessoas que estavam na escola a discutir novamente, a ampliar a discussão com a EJA. E a partir dessa discussão os sujeitos de muitos projetos. Então, caderno da EJA foi esse impulsionador, de até buscar projetos, de entendimento do público, né? E foi o ano de melhor trabalho 2007 e 2008. (MARIA BETHÂNIA).

É perceptível no discurso da entrevistada Maria Bethânia a eleição da temática da “centralidade nos sujeitos” como “pedra de torque” de sua intencionalidade pedagógica no trabalho educativo com jovens e adultos. Da

mesma forma, existe uma exaltação positiva do papel desenvolvido pelos “Cadernos da EJA” como fundamento importante da política, mas também como norteador de práticas pedagógicas condizente com a transformação conceitual que estava em curso na cidade.

Já Caetano Veloso afirma:

Aí, os encontros nos GTs eles estavam focados mais nesta questão “quem é esse sujeito”, a centralidade desse sujeito, quem são essas pessoas, quem são esses sujeitos, que fazem parte da sociedade que foram de fato deixados de lado que estavam a margem, marginalizados, é, esse... na verdade os encontros estavam focados em sistemas. A gente tinha lá: o sujeito da EJA, tinha a questão dos temas, tinha a questão do currículo [...] (CAETANO VELOSO).

Você tinha essa questão do conceito, que era uma coisa até nova, para as pessoas que estavam ali em contra-partida com a vivência do jeito que estava ali, nesse período. Ele podia... ele começava a pensar: puxa vida! Olha, que a partir daquilo ali ele poderia... olha, esse sujeito, ele tem que ter um trato diferente com esse sujeito que está ali. A gente tem que levantar uma nova perspectiva de educação para esse cara que está ali. Levantar um novo currículo para ele ali, porque a gente vê que tem mais possibilidade, tem mais coisas para serem implementadas na escola, a partir desses conceitos que estão sendo implementados ali. Então isso aí eu acho que era uma coisa assim essencial e uma coisa que ela foi fundamental até que o GT caminhava... o caminho do GT, isso e a própria experiência dos professores. (CAETANO VELOSO).

O entrevistado Caetano Veloso enfatiza a construção realizada pelo GTEJA, mas destacando também a necessidade de reformulação da oferta educacional para jovens e adultos, a partir do reconhecimento das especificidades e conhecimentos já consolidados desses sujeitos. Ou seja, por caminhos diferentes, existe uma consonância na compreensão entre os entrevistados (Maria Bethânia e Caetano Veloso – ambos educadores participantes do GT) sobre os processos de visibilização e reconhecimento dos sujeitos-educandos, em contrapartida às práticas pedagógicas até então vivenciadas por ambos, em que a centralidade da política educacional e das práticas pedagógicas assentava-se nos sistemas e planejamentos educacionais, em que os estudantes figuram como elementos constituintes dos processos.

Roberto Carlos, por sua vez, destaca:

[...] a gente já estava em Belo Horizonte já alguns anos, também na gestão do partido dos trabalhadores e a gente já tava... é... eu entendi que o convite para ir pra Contagem foi bem um pouco a

partir do desejo da atual gestão, em implementar uma modalidade EJA que com as características próximas parecidas, com as características da EJA da rede Municipal de Belo Horizonte que a gente buscava naquela época então construir na educação de jovens e adultos, pautada no direito a educação, direito à educação de todos, da educação continuada ao longo da vida, rompendo com algumas lógicas que é a lógica da educação compensatória, da reposição da escolaridade perdida, e pensar também na educação, contemplando todas as dimensões ali da vida adulta, do sujeito adulto. (ROBERTO CARLOS).

Nesse fragmento da entrevista, Roberto Carlos reforça a nossa interpretação, da aproximação intencional, entre a gestão Marília Campos e a gestão de Belo Horizonte, na constituição de uma política educacional – e no caso da EJA – calcada nos princípios emanados da Escola Plural (BH) e assumidos pela Prefeitura de Contagem como objetivo a ser alcançado. Isso não quer dizer, contudo, que se desejava a implantação do modelo da Escola Plural em Contagem, mas a aproximação conceitual com um modelo educacional em instituição – e por conta disso, em disputa, no município.

Então, eu fui a Contagem algumas vezes por essa militância e no processo eu fui contratado como assessor, consultor, desse grupo de trabalho. Aí, esse grupo de trabalho se reunia sistematicamente às quartas-feiras e eu meio que fomentava então as discussões desse grupo, levando alguns textos para discussão, colocando esse grupo para pensar, para refletir... então a gente construiu uma dinâmica mais de reflexão, de leitura de texto, de debate, de proposição, e a gente ia fazendo registro dessas conversas para o que viria ser depois o enxugar e transformar isso num texto, que a gente acabou transformando isso num texto, que foi apresentado na conferência municipal de educação. (ROBERTO CARLOS).

Em algumas escolas, o trabalho era mais tranquilo, outras o trabalho era mais hercúleo mesmo, mais pesado assim. No trabalho de fazer o convencimento com os professores, alguns deles é... acreditavam que tinha que ser uma formação mais conteudista mesmo. Que tinha que ter a lógica da suplência mesmo, então foram diálogos muito tensos nesses aspectos porque tinha ali uma disputa de concepção colocada e eles em alguns momentos seria confundidos como alguém que estaria lá indo levar uma posição da secretaria. Eu acho que é importante destacar que eu não levava uma concepção, uma crença da secretaria. Eu levava uma crença que era minha! (ROBERTO CARLOS).

Nesse outro trecho escolhido, o entrevistado destaca o processo de formação do GTEJA, bem como a dinâmica essencialmente tensa de convencimento de concepções pedagógicas diferentes das instituídas no cotidiano escolar. E, apesar de encampada e defendida pela SEDUC nesse momento, a concepção educativa que se pretendia construir não fora imposta

aos educadores, mesmo porque isso seria o avesso da sua essência: como pensar uma educação emancipatória, dialógica, erigida sobre uma imposição governamental, como fora na implantação da “Correção de Fluxo Escolar”?

Embora a positividade dessa transformação seja destacada em uníssono pelos entrevistados, da mesma forma é perceptível, embora sem a mesma intensidade, a forma pela qual esse processo de assunção teórica da EJA, também apresentou resistências e entraves. Próprio do processo educativo e das relações sociais que se pretendem dialógicas e horizontais, a caracterização da EJA de Contagem com as concepções mais progressistas⁹⁴ da área teve um caminho tortuoso, que vai consolidando-se aos poucos, pautando-se sempre no eixo das velocidades próprias de assimilação de cada escola e cada grupo.

Nessa perspectiva, compreendeu-se naquele tempo, que as mudanças pedagógicas, mesmo que construídas *por* e *com* educadores que atuavam na ponta do processo educativo (sala de aula) necessitam de tempos de maturação diversas e uma forte aposta na capacidade de diálogo e produção dos sujeitos em questão. Não foram poucas às vezes, que testemunhamos no interior da SEDUC, iniciativas de cunho autoritário⁹⁵, que objetivavam a pauperização dessa experiência democrática, cedendo à tentação da máxima “eu sei o que é melhor para vocês”. Contudo, como também nos atesta Rita Lee, a conduta política vencedora dessa tensão, foi em outra direção.

Na prática, algumas [escolas] tinham proposta muito boa, mas na prática mesmo não funcionava muito bem. E outros não tinham nada no papel, mas tinha uma prática melhor com uma concepção que a gente realmente acreditava. (...) De acordo com a necessidade e o desejo dos alunos, da escola e dos alunos, você vê que a nossa... a carga horária era de acordo... tinha turmas que tinha 5 aulas de português, outros tinham de história, porque tinha momento que estava precisando de português naquele momento. Depois, existiam 5 aulas de história, e uma de português porque já tinham sanado a dificuldade de português. Então, que definia era o projeto da escola.

⁹⁴ Estamos identificando como progressistas, as discussões acadêmicas e sociais em torno da EJA, que se filiam à uma tradição crítica do processo educativo, bem como herdeiras dos pressupostos da Educação Popular e Pedagogia Freiriana.

⁹⁵ Deslocamentos de professores para outras unidades escolares, sem passar pelos trâmites legais; diminuição do coeficiente 1.5 (professores X por turmas) em função de avaliação personalista sobre a indigência de alguns profissionais; negação da abertura de determinado número de turmas, para certas escolas, calcados no preconceito de que essas escolas, burlavam o controle da Seduc, são algumas dessas medidas que chegaram a ser discutidas com a gerência de EJA, nesses anos da gestão, mas que foram rechaçadas nesse período histórico.

E era desse jeito a escola. Um ano poderia ser mais, uma carga horária maior de português e matemática outro podia ser só de história. Porque eles queriam ver o Brasil, Estados Unidos e tudo mais. Tinham um conhecimento prévio, bom em português. Então mudava de acordo com o seu sujeito. **Não era de acordo com a secretaria, de jeito nenhum**⁹⁶. (RITA LEE).

Deste modo, não nos é forçoso inferir que houve uma passagem qualitativa de concepção, pelo menos em nível discursivo, da EJA em Contagem, quando defrontamos os documentos e discursos sobre a Correção de Fluxo Escolar – centrado prioritariamente nas reformas dos esquemas escolares engessados, com características de supletivas – para uma Educação de Jovens e Adultos com características mais próximas à Educação Popular – ou seja, com prioridade nos sujeitos constituintes do processo educativo. Embora essa mudança conceitual não seja determinante para uma prática pedagógica realmente libertária, ela é uma condicionante salutar para a configuração das políticas públicas educacionais de atendimento a EJA no município em questão, bem como elemento catalisador para produções pedagógicas qualitativamente significantes para os educandos.

Essa mudança conceitual é confirmada quando na realização da II Conferência Municipal de Educação de Contagem (última organizada pela gestão Marília Campos.). Ocorrida em 21, 22 e 23 de novembro de 2007, teve como tema principal “Inclusão, formação e aprendizagem como componentes para a qualidade da educação”. Do ponto de vista das propostas enviadas – já que as mesmas deveriam ser contingenciadas – foi bem mais enxuta do que a conferência predecessora.

Ao se observar as propostas enviadas para a EJA⁹⁷, pode-se inferir pequenas divergências entre as propostas oficiais do governo e aquelas advindas das escolas e do Sind-Ute. Ainda vivendo um período de discordâncias com o governo, principalmente sobre a não instituição do plano de carreira para os educadores municipais e o arrefecimento do diálogo propositivo com a esfera estatal, somente existiu uma única divergência

⁹⁶ Grifo nosso.

⁹⁷ Para a visualização do caderno com as propostas dessa conferência, com destaque para as propostas para a EJA: <<http://pt.scribd.com/doc/58124593/4/EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS>>.

significativa em relação política educacional para a EJA praticada em Contagem.

Em que pese o preâmbulo desqualificador da política implementada, realizada por esse sindicato, em que se destaca o: “[...] descontentamento tanto dos trabalhadores (as) em educação quanto dos alunos em relação à forma como a modalidade hoje é organizada, seguindo em seus aspectos estruturais, o mesmo formato do Ensino regular”, (CONTAGEM, 2007, p. 65), entre todas as apresentadas, somente a primeira proposta foi dissonante em relação à concepção orientadora da política educacional. As propostas do Sind-Ute para a EJA foram:

204. **Aumento do quantitativo de profissionais da EJA para, no mínimo 1.8 profissionais**, respeitando-se o projeto da unidade escolares contemplando todas as disciplinas previstas na LDB com seus respectivos especialistas, além de intervenções diversificadas;
205. Redução da média por sala, de 30 para 25 alunos;
206. Garantia de autonomia da escola para planejamento e formação profissional respeitando o percentual previsto na legislação vigente, de modo a favorecer tempo adequado para elaboração do projeto da escola;
207. Organização de seminários semestrais entre todas as escolas da EJA para formação, socialização e trocas de experiências entre profissionais, organizados com a participação da SEDUC;
208. Garantia ao acesso à educação de mães trabalhadoras que não têm com quem deixar seus filhos, através da implantação de “cirandas infantis” nas escolas concomitantes ao seu horário de estudo, com profissionais qualificados para a atividade ampliando o horizonte de inclusão e em atendimento ao projeto da escola;
209. Abertura da modalidade da EJA em outros turnos de acordo com a demanda da comunidade;
210. Garantia de implantação de laboratórios de informática nas escolas, com acesso à internet, atendendo jovens e adultos;
211. Oferecimento de merenda para alunos da EJA na entrada (com lanche) e no meio do turno (com alimentação reforçada);
212. Garantia de materialidade para a EJA, com reestruturação do acervo da biblioteca e disponibilização de jornais e revistas de áreas específicas e gerais, além de materiais adequados para oficinas previstas em projetos;
213. Oferecimento progressivo de formação profissionalizante aos alunos da EJA;
214. Implantação de formatos diferenciados de organização da EJA com vistas a atender potenciais alunos que não podem se matricular em cursos presenciais;
215. Disponibilização de segurança nas escolas noturnas via presença ostensiva da Guarda Municipal, principalmente nas entradas e saídas dos turnos, em que o número de assaltos, furtos e ocorrências de ordem policial vêm crescendo;
216. Transparência na aplicação dos recursos da EJA ;
217. Flexibilização da carga-horária dos alunos trabalhadores;
218. Garantia da estrutura administrativa da escola no período da noite como secretaria e biblioteca;
219. Garantir profissionais na EJA num tempo mais imediato, evitando transtornos ao trabalho coletivo;

- 220. Garantir acompanhamento sistematizado aos alunos de inclusão por profissionais qualificados nesta;
 - 221. viabilizar o acesso dos alunos da EJA ao Ensino Médio;
 - 222. Garantir aos alunos da EJA ensino de qualidade, condições de acesso e permanência no ensino médio, conforme LDB;
 - 223. Garantir política pública para qualificação profissional;
 - 224. Garantir formação continuada para educadores da EJA;
 - 225. Ampliar o quadro de profissionais efetivos na EJA.
- (CONTAGEM, CONFERENCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007, p.65-66).

O aumento do quantitativo de número de professores em relação ao número de turmas, organizado nas disciplinas curriculares representa, em uma avaliação mais profunda, o retorno de certo aspecto de engessamento presente na Correção de Fluxo Escolar, bem como uma tentativa do sindicato de aumentar o quantitativo de educadores na modalidade. Mas, se persistisse esse dispositivo – derrotado na conferência – além da desproporção nas horas da docência e planejamento dos educadores (a jornada de docência efetiva seria reduzida para menos de 09 semanais) significaria um convite institucional para que também os educadores especialistas não assumissem as turmas para além da sua disciplina para qual fora concursado, impedindo também intervenções pedagógicas diferenciadas e/ holísticas.

Por fim, o ano de 2008 foi destacado por algumas entrevistas, como o momento de inflexão da política instituída até então:

[...] Mas é, esse ano 2006,2007,2008 foi um ano Marco de trabalho na escola, eu estou falando até mesmo meu pelo meu profissional mesmo, foi uma luta. O banho de água fria veio no final de 2008, está vindo em 2009 , a gente vai cansando. (MARIA BETHÂNIA).

e fico muito triste, vou com falar com você, fico muito triste mesmo de ver um projeto bacana, uma política muito organizada, tudo sistematizado, está indo por terra, sabe? Desde a discussão com... aquela primeira discussão que houve em 2008, que era com a gestão que você ainda estava, você nem participou muito mas... logo depois você saiu. Logo depois, entrou a Engracia, e na discussão de, de final de 2009, com a Engracia, várias coisas eu coloquei... eu falei: “como uma proposta, um projeto, em quatro anos e começou praticamente em 2006 que começou, com algumas escolas-piloto que iam fazer isso e em 2007, a implantação total não é? Se você for pensar em 2006 a 2009, quatro anos de coisas, como eles querem avaliar uma política que era bacana, que é bacana, que tem uma fundamentação teórica e que tem uma demanda, não é? Por varias vezes eu falei dessa demanda, por que eu acho que Contagem não é “expert” em acabar com o analfabetismo. (MARIA BETHÂNIA).

eu coloquei mesmo a preocupação é que cada dia a gente percebe que está acabando uma política, que apesar de que, **ela não foi uma política que deslanchou, por que o poder público não**

deixou, mas ia acabar com uma proposta consistente, que eu acho que ela é, não é? _Porque, as pessoas acreditam, não sei o que é, e não vê resultado imediato [...] (MARIA BETHÂNIA).

Esse sentimento de desolação explicitada pela entrevistada Maria Bethânia, justifica-se muito pelo endurecimento nas relações das escolas com a SEDUC, principalmente sobre o acesso dos estudantes para a modalidade (como externado na tabela 09); na diminuição tácita empreendida para a diminuição da autonomia pedagógica conquistada pelas escolas de EJA – e enquanto diretoria de EJA, o diálogo interno com as instâncias decisórias da SEDUC estava cada vez mais difícil – e a não implementação das medidas aprovadas na II Conferência Municipal de Contagem.

Além de reforçar esse argumento do enfraquecimento da política de EJA no município, durante o ano de 2008, Rita Lee também se lembra de um estratagema utilizado pela gestão, para efetivar o que a entrevistada denomina “esvaziamento da EJA”:

A Eja não é bem olhada, o ensino fundamental é olhado, mas o ensino infantil que é realmente a menina dos olhos aqui de Contagem, da prefeita. Mas olhar mesmo. Mas não precisava mexer tanto na Eja, né? E a mudança maior que eu vi, foi a mudança política quando começou o Projovem. Claro que o projovem seria um projeto muito bom se o governo federal realmente... tudo que foi prometido para o Projovem fosse feito em tempo hábil. Só que tudo é muito demorado. Os professores do projovem demoraram muito, o dinheiro de passagem demorou muito, as escolas, o curso, tudo é muito demorado, as oficinas, não fizeram oficinas adequadas, que seria excelente o projovem do jeito que o governo federal queria, e pensou. E tirou muito aluno da Eja. Porque, o quê que acontece, os alunos da Eja foram para o projovem com a esperança de receber a certificação do ensino fundamental e a qualificação profissional e não aconteceu nenhum dos dois. Porque? Nem o conhecimento, porque demorou muito, acontecer. E nem as oficinas atenderam bem os alunos.

(...)

Rita Lee: A Eja esvaziou. Esvaziou a Eja, você vê que muitas turmas... aí esvaziou e as escolas começaram a ser itinerantes⁹⁸ porque esvaziou não tinha condições de ter grupos ou coletivos completos de professores na escola e não ter o coletivo completo não teria condições de ter alta. A não ser que fosse itinerante, ele desse aula numa dessa escolinha e na outra ele completava sua carga horária. Então isso foi péssimo, foi o pior momento...

(...) E esse projovem, eu vejo assim, não foi só tirar os alunos, os professores ficaram muito chateados. Porque eles custaram incorporar uma concepção de Eja que realmente a gente acredita. No momento que eles estavam todos com concepção e ainda brincava, concepção já é.. é... nova concepção na cabeça,

⁹⁸ Grifos nossos.

começando a trabalhar na pratica né? Com essa concepção veio o projovem... eles fizeram uma lavagem cerebral em nós. Rsr... acabou de falar isso pra mim, né? E agora vocês vem com isso "Rita Lee"? Pelo amor de Deus.

O autoritarismo da medida, que impedia a matrícula dos sujeitos-educandos com idade de 18 a 28 anos, na EJA Municipal com vistas ao fortalecimento do ProJovem na cidade é quase inexplicável e de uma miopia da responsabilidade pública com o direito educativo da população sem precedentes. E, de certo modo, também foi uma grande surpresa, ao se considerar o que até então se discutia, em termos de oferta do Projovem em Contagem:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTES E CULTURA

REUNIÃO COMISSÃO INTERSETORIAL POLITICAS PARA JUVENTUDE

Data: 12/08/2008

Pauta: PROJOVEM

Participantes: Cláudia Ocelli, Márcio, Adalete, Xíxico, Cordélia, Valdirene, Tiago, Bruno (Projovem adolescente).

Questões pautadas:

- 1) Plano de Implementação do Projovem Urbano de Contagem
- 2) Gestão de Pessoas
- 3) Contrapartida do Município
- 4) Instituição Formadora

Após esclarecimentos sobre a reformulação do Projovem original, agora Projovem Urbano, foram apresentados os itens que demandarão contra partida do Município no Projovem Original: Transporte para estudantes, transporte para coordenação realizar visita aos núcleos, infra estrutura das Escolas (água, luz, telefone), quadro de pessoal de apoio para funcionamento das Escolas (Vigia, auxiliar de serviço, auxiliar de secretaria/biblioteca) Rede lógica e Rede elétrica para instalações dos computadores (160 computadores) em 15 Escolas Municipais.

Considerando as avaliações do Programa em Contagem, no que se refere à nucleação, transporte, dificuldades no processo de logística para implementação do Programa, formação de educadores, foi discutida a importância de Contagem "ousar" na implementação do Programa, considerando as realidades e potencialidades das juventudes nas diferentes regiões da cidade, a concepção de inclusão digital a experiência da implementação do Projeto Político Pedagógico do Programa Integrar e Integração (CUT) na sua proposta interdisciplinar, integralidade e unidocência; também foram discutidos enquanto referencia de projeto político pedagógico na educação.

Foram considerados também os limites do Projovem em relação ao material didático que contém módulos com conteúdos do Ensino Fundamental e que são referência para as avaliações externas que são produzidas pela Coordenação Nacional, favorecendo um engessamento do Programa.

Questões a serem encaminhadas / resolvidas (em agosto)

1- Agendar reunião (em Agosto) com a SEPLAN e Procuradoria para apresentações do Programa e discussão de:

- Perfil da entidade/ONG/Empresa para Gestão de Pessoas.
- Valor mínimo de dotação Orçamentária/2009 para contra partida no Programa.

2- Discutir com possíveis parceiros o Programa Projovem e avaliar possibilidades de firmar parceria.

3- Possíveis Parceiros apontados:

- Puc Minas
- Fundação CEFET
- Escola Sindical 7 de outubro

- Garantir a presença do Dimas e o Floro na Reunião com Procuradoria e SEPLAN (a ser agendada).

Contagem, 12 de agosto de 2008.

Figura 17 – Cópia do registro da Reunião da Comissão intersetorial de políticas para a juventude
Fonte: Prefeitura Municipal de Contagem

O documento exposto acima, construído em agosto de 2008, contém indicações interessantes sobre a estruturação da política educacional em Contagem naquele ano. Primeiramente, destaca-se a não participação da diretoria da EJA em uma ação educativa planejada com forte interface com juventude (e por conseguinte, potenciais sujeitos da EJA). No mesmo sentido, não há participação de representante do sindicato e muito menos de outros participantes não circunscritos ao governo.

Não obstante ser legítima, a constituição dessa comissão intersetorial parece indicar a retomada de uma posição política daquela gestão, de restrição da participação da sociedade civil em esferas deliberativas. Parece-nos que o pragmatismo político, de uma política de resultados mais rápidos no município e de fortalecimento dos programas do governo federal – da mesma agremiação política que a gestão municipal – soterrou a pauta petista histórica de “inversão de prioridades” e fortalecimento das esferas de participação popular.

Contudo, não há nenhuma referência no documento – assim como não houve nenhuma advertência prévia nas reuniões internas do governo – sobre a

priorização do programa federal e contrição da política municipal de EJA, esvaziando-a.

Essa medida arbitrária – interdição dos sujeitos jovens (18-29 anos) às escolas de EJA municipais, independente da proximidade desses sujeitos, com os equipamentos públicos – denota uma insensibilidade estratégica e política tremenda. Apesar das duras críticas de parte da população e do sindicato⁹⁹ – essa ação não foi declinada a despeito da oposição existente e delimita, incisivamente, a mudança de rota na política pública de EJA do município e rompimento definitivo com a (ainda) débil interlocução entre a gestão Marília Campos e os atores sociais com ênfase da defesa da EJA, viabilizada nos poucos encontros com a diretoria do sindicato e no espaço do Fórum Mineiro de EJA. O resultado prático dessa medida, não poderia ser outro: no ano subsequente (2009), enfraquecimento do alcance do Projovem (1277 matrículas e 521 alunos freqüentes)¹⁰⁰ e esvaziamento da EJA, como indicado por Rita Lee e confirmado pelo número de matriculados (tabela 09).

O caminho da constituição de política municipal de EJA forte e diferenciada, em Contagem, sofre um duro revés. As transformações político-conceituais, ainda em consolidação nas unidades escolares (e destacado por Rita Lee) são atingidas por um impulso paralisante. Nesse sentido, a música de Guilherme Arantes ilustra, metaforicamente, esses descaminhos tomados pela gestão em questão, neste fatídico ano: *Pra que ficar juntando os pedacinhos / do amor que se acabou / Nada vai colar, / nada vai trazer de volta / a beleza cristalina do começo / e os remendos pegam mal / Logo vão quebrar.*

⁹⁹ É extremamente emblemática a carta em defesa da continuidade da oferta de EJA, escrita pela educanda, Maria Aparecida Souza e publicada no site do sindicato, em 03 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://sindutecontagem.blogspot.com/2008_11_30_archive.html>. Acesso em: 18 ago. 2011.

¹⁰⁰ Consulta informal realizada à Coordenação municipal do programa na época. Levantamento realizado até 22/07/09

RODA VIVA

*O samba, a viola, a roseira
Que um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou...
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a saudade prá lá ...
Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração*

4. Considerações finais e discretas esperanças

A música escolhida “Roda Viva” para compor a parte final dessa dissertação, não poderia ser outra. Isso porque, assim como a letra dessa emblemática música de Chico Buarque, a análise desenvolvida até aqui, vem “contaminada” por discretas esperanças entrecortadas por alguns desalentos.

Nessa genial letra “buarquiana”, entre as várias interpretações possíveis, duas se destacam, em conexão com esse trabalho: a mudança imperativa e urgente impressa pelo “poder” estabelecido que acaba por solapar a ilusão daqueles desejosos de mudanças mais profundas (*O samba, a viola, a roseira / Que um dia a fogueira / queimou / Foi tudo ilusão passageira / Que a brisa primeira levou...*). Por outro lado, vislumbra-se uma claudicante esperança na inexorabilidade das mudanças empreendidas pelo desenrolar do tempo irrefreável (*Roda mundo, / roda gigante / Roda moinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração*).

Analisar a política de EJA em Contagem durante o período de 2005 a 2008 possibilitou-nos perceber a complexibilidade da construção de políticas públicas municipais, principalmente por gestões discursivamente pautadas em catalisar profundas transformações na cultura política municipal, como fora o caso estudado.

Entrecortado por disputas ideológicas diversas – e disputas essas muitas vezes subterrâneas ou restritas a círculos de poder decisório minúsculos – a ação política desenvolvida (particularmente em Contagem) resulta em uma condição dialética, com elementos de ruptura e ou mudanças significativas “pari passu” com a continuidade e a persistência de outros elementos. Explicitar esses elementos (ou em outras palavras, o que mudou e o que permaneceu), a partir dos dados identificados e analisados dessa pesquisa, é o esforço último pretendido por essa secção de encerramento.

Contudo, deve-se ressaltar ainda que a utilização do termo “tradição” presente no título desse trabalho não foi uma escolha fortuita. Ao fim e ao cabo, as permanências verificadas, não são de todo negativo... O acúmulo das experiências e lutas em prol da construção de uma política de atendimento educacional de jovens e adultos na cidade estudada explica parcialmente como

a mudança política efetivada em 2005, pela nova gestão, ecoou significativamente entre os educadores contagenses, apesar dos percalços.

Esse balanço histórico exposto aproxima-se metaforicamente, da belíssima mensagem construída por Oswaldo Montenegro:

*Faça uma lista dos sonhos que tinha
Quanto você desistiu de sonhar!
Quanto amores jurados pra sempre
Quanto você conseguiu preservar...
Onde você ainda se reconhece
Na foto passada ou no espelho de agora?
Hoje é do jeito que achou que seria
Quanto amigos você jogou fora?
Quanto mistérios que você sondava
Quanto você conseguiu entender?
Quanto segredos que você guardava
Hoje são bobos ninguém quer saber?
(A lista – Oswaldo Montenegro)*

Entre as permanências identificadas, na política educacional de jovens e adultos do município de Contagem, a mais evidente refere-se ao seu posicionamento, ainda marginal dentro das prioridades governamentais. Apesar de todas as ações promissoras desencadeadas no início da 1ª gestão Marília Campos (que garantiu à discussão da EJA municipal uma visibilidade de destaque), no percurso das disputas políticas cotidianas, essa modalidade educativa vai esvaecendo-se, aos poucos, em relação aos outros níveis/modalidades elegidos como prioritários. A diminuição da oferta educativa para os sujeitos jovens-adultos contagenses ao longo do período; bem como a contenção ao impulso formativo demandado pelas unidades escolares e, por último, o congelamento das discussões pedagógicas das especificidades dessa modalidade com os educadores e educandos são exemplos do rebaixamento da EJA de Contagem, no panorama hierárquico da SEDUC.

Avaliamos que vários fatores contribuíram para a imutabilidade da condição desfavorável da EJA, na organização municipal. Entre esses, destacamos dois os quais o desenvolvimento dessa pesquisa oportunizou identificá-los mais fortemente. O primeiro fator identificado foi indução tênue promovida pelo governo federal para qualificação da EJA no cenário das políticas públicas nacionais. Políticas essas, ainda delimitadas fortemente por outras ações federais, as quais priorizaram outros níveis educacionais e

também a construção de parâmetros educacionais balizados no incremento do desempenho dos estudantes em avaliações sistêmicas.

Os municípios, segundo Ricci (2011) passaram por um processo de enfraquecimento orçamentário (e conseqüentemente político) acentuado nos últimos dez anos, tornando-se o que esse autor denomina de “gestores de programas federais”. Apesar de afetar mais fortemente os municípios menores, em função inclusive da dependência econômica dos repasses federais, essa constatação também apresenta reverberação nos maiores. Assim, percebemos uma ligação entre esse argumento; na reflexão promovida por Machado (2009) sobre a indução desenvolvida pelo MEC na implementação de políticas públicas educacionais e na assunção realizada pelo município de Contagem, quando da gestão em estudo, de vários projetos educativos federais, os quais foram desenvolvidos em função do alinhamento político partidário entre as gestões (municipal e federal).

No caso da EJA, vários projetos formativos, com interface dos sujeitos potenciais dessa modalidade, foram desenvolvidos em Contagem e em alguns momentos, até de forma concorrente (como externado na seção anterior). Nesse mesmo sentido, quando o município tornou-se signatário do PDE (em meados de 2007) e esse somente exigia, no campo da EJA, uma ação política municipal de alfabetização de adultos (bem aquém do que era realizado, em Contagem, até momento) parece-nos que a gestão municipal entendeu que cumpria o seu papel determinado pelo ministério da educação, ficando portanto “autorizado” a realocar esforços e recursos para outras áreas do seu bojo de atuação.

O segundo fator para permanência da EJA em Contagem, na condição histórica de política coadjuvante, foi a incapacidade da gestão em promover uma rede de valorização da EJA, com múltiplas interfaces e atores sociais. Se por um lado existe a indução da esfera federal para determinadas ações, por outro, a gestão municipal possui relativa autonomia para reforçar determinada política ou para eleger outras, demandadas mais fortemente pela comunidade local. Da mesma forma, a gestão municipal também pode escolher determinadas áreas em que agirá como indutor primordial para a inauguração ou aprofundamento de determinada discussão ou política.

Em Contagem, com a entrada de vários militantes históricos nos quadros governamentais – inclusive desse que agora disserta – e com desdobramentos acionados no início da gestão, principalmente com o fortalecimento de canais de diálogo com a comunidade, avaliamos como verdadeira a intencionalidade de transformação. E em muitos aspectos, a EJA se inseriu nesse quadro de mudanças, sendo que a administração municipal, nos primeiros meses de atividade, se organizou para promover e fomentar determinadas discussões (EJA, relações de gênero, étnico-racial, etc.) como o propósito de construir políticas públicas que respondessem a essas discussões.

Não obstante, a partir dos processos de recrudescimento da concepção da EJA municipal, como uma educação menor – ou em condição de visibilidade desfavorável, principalmente pela gestão – como registrado nessa dissertação, pode-se inferir que as alianças estabelecidas entre governo e movimento sindical, como forma de consolidação dessa política pública, mostraram-se insuficientes para tal difícil tarefa. Também avaliamos que essa aproximação (desejável e interessante) estava maculada por uma dose de otimismo e ingenuidade, por parte dos interlocutores dos movimentos sociais, mas também por uma parcela significativa dos novos quadros da administração.

Otimismo em função da esperança de profundas e perenes mudanças, que a vitória da candidata da oposição encarnava – assim como o fez o presidente Lula. Pensava-se que uma vez implementadas as políticas que possibilitariam a melhora da condição de vida dos cidadãos e a efetivação dos direitos consagrados na Carta Magna, essas seriam definitivas. No caso da EJA, a expectativa – do grupo propositor da política municipal – que após a regulamentação municipal, ao mesmo tempo em que a construção do FUNDEB se processava (e com o inédito financiamento público para a modalidade) permitiria finalmente uma política pública duradoura, efetiva e que propiciasse a construção de projetos educativos emancipatórios.

Esse trabalho, por outro lado, procurou identificar e explicitar que essa perspectiva positiva não se processou como esperada. Para a efetivação da EJA como uma política pública de Estado não basta uma interlocução intensa e propositiva da gestão com o movimento sindical dos educadores: o envolvimento de amplos setores da esfera governamental e da sociedade civil organizada, na promoção de uma rede propositiva e de controle social efetivo é

fundamental para possibilitar a superação da atávica concepção da EJA como educação menor e aligeirada e portanto modalidade que não orbita o centro das prioridades das ações estatais.

Nesse mesmo sentido, a promulgação de legislações e marcos legais, alinhavados com as discussões mais progressistas sobre a EJA – embora importantes – também não garantem a concretização da mesma. Em Contagem, como objetivado demonstrar, a confecção e aplicação do parecer da EJA municipal – emanada de uma efervescência democrática, não presenciada em Contagem, há pelo menos 20 anos nessa cidade – não foi o suficiente para impedir a inflexão da política municipal, em relação a essa modalidade, um ano após sua regulamentação. Assim, vida que segue a partir desse aprendizado: “Vivendo e aprendendo a jogar / Vivendo e aprendendo a jogar. Nem sempre ganhando / Nem sempre perdendo / mas, aprendendo a jogar” (Elis Regina).

Deste modo, ousando assumir um tom prescritivo, fazemos a indicação do necessário e gigantesco trabalho das instituições e movimentos em defesa da EJA, na promoção de ações formativas que possibilitem uma visibilidade diferenciada para essa modalidade educativa e impliquem atores sociais e instituições na debate público sobre sua efetividade e continuidade. Quanto maior for a parcela da população (principalmente daquela potencialmente beneficiária da EJA) que reconheça, discuta e demande ações públicas dessa modalidade, mais célere e sólida serão as ações governamentais para sua viabilização.

Outra permanência, em relação ao objeto de estudo analisado, refere-se aos mecanismos de construção da política municipal, em destaque a política educacional. Efetivamente, durante os três anos do mandato da prefeita Marília Campos (2005-2008), a preocupação com a ampliação da participação popular nas decisões da política educacional foi um mote importante. A constituição de duas conferências municipais – as quais balizaram fortemente as ações públicas para área – com maior intensidade para a primeira; de grupos de trabalhos temáticos (EJA, Ed. Infantil, Alfabetização e letramento, entre outros), composto de gestores, formadores externos convidados e educadores de cada nível modalidade em questão, e com caráter propositivo; e por último, o incentivo a confecção de marcos regulatórios da política, a partir das

proposições oriundas das discussões públicas supracitadas pareciam indicar uma ruptura na forma impositiva tradicional (em Contagem) de construção da política. O tempo do governo via decreto, da surpresa da natureza das decisões tomadas e tardiamente comunicadas, e por fim, da gestão tutelada parecia ter chegado ao fim, em Contagem, pelo menos durante o período do governo em questão.

Contudo, avaliando os caminhos tomados pela gestão contagense, a partir de meados de 2007 – mas também guarnecido de informações temporais *a posteriori* – também ousamos em afirmar que, concretamente existiu um reordenamento das centralidades governamentais, em que abandonou-se determinados princípios históricos partidários (participação democrática-cidadã), em detrimento de resultados da avaliação política mais pragmática e positiva. O esvaziamento dos fóruns de discussões previamente estabelecidos, assim como, a implementação de medidas político-educacionais (formuladas e discutidas por pequenos grupos de técnicos da secretaria) divergentes das originadas nesses espaços de discussão públicas e empreendidas até aquele momento, são exemplos de que a tradicional forma de construção da política em Contagem, estava mais forte do que imaginávamos. A política de EJA, com todos os seus avanços e percalços, nesse caso, é uma importante chave de interpretação dessa permanência da cultura política contagense.

Dialeticamente, o fomento ao estabelecimento de relações de poder mais horizontais, com participação efetiva dos sujeitos interessados em determinada política também foi um elemento de transformação em Contagem, observada na pesquisa. Ainda que a gestão tenha optado em abortar a linha de disputa ideológica – descrita no parágrafo anterior – que alicerçou, nos primeiros anos, a ação da prefeitura de Contagem, as forças desencadeadas nesse processo, não foram totalmente solapadas, quando da reordenação das ações prioritárias da política municipal.

Em outras palavras, ao se incentivar a participação popular em várias esferas do governo, essa gestão conseguiu municiar a vários atores sociais, o desejo de democratização da ação pública, mesmo quando essa própria gestão decide não seguir esses mesmos princípios. Como exemplo dessa constatação – pertinente ao nosso estudo – percebe-se a cobrança insistente do sindicato dos professores e desses últimos, na remontagem dos espaços de

construção coletivas da EJA, vivenciados principalmente em 2005 e 2006 e nas ações de afirmação da legislação construída e referendada para a modalidade.

O entrevistado Roberto Carlos oferece uma síntese interessante sobre esse aspecto:

Eu acho que é isso,mas acho que todo caminho foi válido. E acho que é diferente, acredito que diferente do que acontece, acontecia em outras épocas, e aí eu acho não é em outras gestões, eu acho que em outras épocas. O trabalho não se perde como um todo, porque você também está num outro momento da militância social, da participação dos professores, que por entenderem também que estão dentro de uma gestão democrática, vão reivindicar, vão cobrar.

Ainda que não hegemônica – já que os objetivos acima indicados ainda não foram plenamente conseguidos – essa mudança na concepção do “fazer a política” impediu/impede, por exemplo, que ações totalmente arbitrárias ou divergentes do que está posto publicamente para a EJA, fossem engendradas impunemente pela gestão. Com certeza, “no novo tempo, apesar dos castigos / De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga / Pra nos socorrer, pra nos socorrer” (Ivan Lins).

Por fim, julgamos que a grande mudança ocorrida no período estudado foi a transformação qualitativa da concepção de EJA no município. Temas e conceitos como “especificidades da educação de jovens e adultos”, “flexibilidade de tempos e espaços escolares” “a EJA como direito dos sujeitos-educandos” são inexistentes na documentação e nas lembranças dos entrevistados anteriores ao período estudado.

As entrevistas nos revelaram – bem como nossas lembranças – que gestores e educadores de Contagem, os quais participaram ativamente do processo de construção da política municipal de EJA, não estavam familiarizados ou não enxergavam articulação prática desses conceitos com a situação vivida em Contagem, da oferta educacional para jovens e adultos. Habitados com uma situação de rigidez institucional e pouco espaço para o debate de idéias, parece-nos compreensível que nas primeiras atividades diagnósticas realizadas (com uma abrangência razoável das escolas as quais atendiam jovens e adultos) o que surgira como propostas para a transformação da EJA em Contagem, não circunscrevera possibilidades organizativas que flertassem com os temas e conceitos (anteriormente explicitados nesse trabalho) que mais tarde seriam assumidos como centrais para a EJA.

Compreendemos também, que ao mesmo tempo em que essa transformação conceitual fora efeito colateral da proposta de organização da construção da política – já que não estava previamente vislumbrada pelos sujeitos-envolvidos – da mesma forma, somente foi possível a partir da aposta daquela gestão, na formação dos educadores e na efetivação colegiada da política entre educadores, educandos e gestores.

E essa percepção da EJA, como direito e clivada de especificidades, será assumida, pelo menos discursivamente, pela grande maioria dos educadores dessa cidade, seja por meio dos projetos políticos pedagógicos de cada unidade escolar que trabalha com essa modalidade, sejam nas comunicações e documentos reivindicativos por melhores condições de organização do trabalho, construídos pelos professores e pelo sindicato.

Tanto pedagogicamente, quanto politicamente, a educação de jovens e adultos em Contagem qualificou-se durante a primeira gestão Marília Campos. Ainda longe do ideal defendido pelos seus formuladores, os defensores de política educacional participativa e autônoma de EJA em Contagem, prioritariamente devem insistir na afirmação desses conceitos consolidados durante o quadriênio estudado e na ampliação do debate público sobre a modalidade. Somente assim existirá a aproximação com a EJA que se construir.

A guisa de conclusão, um pequeno mas belo, incentivo à continuidade dessa conversa: a versão em língua portuguesa para um dos maiores sucessos de Mercedes Sosa:

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria

Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucada brutalmente

Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda pobre inocência dessa gente

Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente
Se um só traidor tem mais poder que um povo
Que este povo não esqueça facilmente

Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganado
Pra viver uma cultura diferente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16) p. 73-92.

ARNAULT, Cezar & BERNARDO, Leandro Ferreira. *Virtù e Fortuna* no pensamento político de Maquiavel. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 24, n. 1, p. 091-102, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. IN: **Construção coletiva**: contribuições à educação de Jovens e Adultos. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 221-230.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 296p. p. 19-50.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia Republicana. Resenha de **A Democracia** e de **A República**, por Renato Janine Ribeiro. S.Paulo: Publifolhas, Coleção Folha Explica, 2001. Publicada em *Folha de S.Paulo, Mais!*, 9 de dezembro de 2001, com o título "A Fórmula Ética do Desejo". <[http://www.bresserpereira.org.br/works/prefacesreviews/90Democracia Republicana.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/works/prefacesreviews/90Democracia_Republicana.pdf)>

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. A construção do objeto. In: _____. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.45-72.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base Nacional Preparatório À VI CONFITEA**. Brasília, setembro 2008. <<<http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>>>

CAMPOS, Adalgisa Arantes & ANASTASIA, Carla M. J., **Contagem: "origens"**. Belo Horizonte: UFMG /Prefeitura de Contagem/MAZZA Edições, 1991. Ilust. 142 ps.

CARNOY, M. & LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CASTRO, Márcia S. P. Patrimonialismo Estatal: breves reflexões a partir de "Raízes do Brasil". **Inter-legere** (UFRN), v. 7, p. 66-81, 2010.

CASTRO, M. Ceres P. S. **Escola Plural**: a função de uma utopia. Apresentado na 23ª Reunião anual Anped, Caxambu (MG). Set/2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/outr1.doc>>

CHAMOM, Magda. **O desafio do processo formativo para a criação de ambientes de aprendizagem no curso de Psicopedagogia na modalidade EAD da FCH/FUMEC**. Belo Horizonte: s/ed. 2005. (mimeo).

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997, Hamburgo, Alemanha. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/UNESCO, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. p. 217-297. << http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf >>

CONTAGEM. **Decreto n.º 9915**, de 04 de maio de 1998. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto de Correção Escolar, do Ensino Fundamental.

CONTAGEM. **Lei orgânica do município**. Aprovada em 20 de Março de 1990.

CONTAGEM. Secretaria de Educação. **Decreto nº 9.915, de 4 de maio de 1998**. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas escolas noturnas de Contagem. 1998a.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Cadernos de propostas da II Conferência Municipal de Educação de Contagem**. Inclusão, formação e aprendizagem como componentes para a qualidade da educação. 2007. <http://pt.scribd.com/doc/58124593/4/EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS>.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Ofício Circular nº. 15/2005**: Institui o GTEJA. 2005.

_____. Secretaria de Educação. **Considerações sobre o Projeto Correção do Fluxo Escolar**. 2004.

_____. Secretaria de Educação. **Propostas para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos de Contagem**. 2005b.

_____. Secretaria de Educação. **Cadernos da EJA**, 2006.

_____. Secretaria de Educação. **Adendo ao regimento interno das escolas municipais**. 2006.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº. 40**, de 26 de junho de 2007 do CMEC. Trata da regulamentação da EJA no município de Contagem. Contagem, 2007.

CORTELLA, Mario Sérgio. RIBEIRO, Renato Janine. **Política: Para não ser idiota**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010.

COSTA, Sandro Coelho. **A Educação Infantil no Município de Contagem-MG: Análise de uma política (1996-2010)**. Dissertação. (Mestrado em Educação). - Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2010. 248f.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n.40, p. 66-82, jan./abr. 2009

DI PERRO, Maria Clara. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD, 2006, p. 281 – 292.

DI PERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos**. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 17-30.

DI PIERRO, Maria Clara. A VI CONFINTEA e as políticas recentes de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. IN: COSTA, Renato Pontes & CALHÁU, Socorro. (orgs.). **“e uma Educação pro povo, tem?”** Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010b. (Seminários NEAd; v.1). pp. 117-134.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. IN: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. (Didática e prática de ensino). pp. 27-43.

DI PIERRO, Maria Clara. HADDAD, Sérgio. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Mar. 2000, vol. 14, nº. 1, p. 29-40

FAOUR, Rodrigo. **História sexual da MPB: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Ações em Movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2008. 123f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FURET, François. **O passado de uma ilusão: ensaios sobre a idéia comunista no século XX**. São Paulo: Siciliano, 1995

GOUVEIA, Andrea Barbosa. Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, 2009, vol.17, no.64, p.449-475

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 27-38, agosto de 2007.

HADDAD, Sérgio(b). A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12 no.35, Rio de Janeiro, Maio/Ago. 2007.

HADDAD, Sérgio (c). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos - EJA**. São Paulo: Global, 2007. v. 1. 256 p.

LIMA, Licínio,. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". In: **Reunião Anual da ANPED**, 21, 1998, Caxambu. Disponível em: <http://forumeja.org.br/qt18/files/MACHADO.pdf> 2 0.pdf. Acessado em 03 de junho de 2001.

MACHADO, Maria Margarida. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos. **REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 20-32, Dezembro de 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. IN: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : O Instituto, v. 22, n. 82, (nov. 2009).(a)

MACHADO, Maria Margarida. **Gestão da educação de Jovens e Adultos – Espaços Possíveis de construção coletiva**. 2009.(b) << http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/235.pdf >> último acesso em 30/07/2010.

MACHADO, Maria Margarida. Entrevista a TV MEC durante a CONAE. (Abril de 2010.) Transcrição.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a14v2483.pdf>.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Informação 2008/DEAVE/SECAD/MEC: O FUNDEB e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/DEAVE/SECAD, 2008. (cópia xerografada).

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero**. Tese (Doutorado em Educação) - Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2008. 232f.

MONLEVADE, J. e FERREIRA, E. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia (DF): Idéia Editora, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique; (orgs.) **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-121.

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização**. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007

PACHECO, Hasla de Paula. **A Experiência do “PROEJA” em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional**, 2010.152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG/FaE, Belo Horizonte, 2010.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Cidadania e democracia** - O que acontece nas cidades em que o PT é governo. São Paulo: PT/Instituto Florestan Fernandes, 2000.

PORTAL DOS FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. www.forumeja.org.br

SILVA, Fernanda Rodrigues. **Formação, vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros de EJA**. Reunião anual Anped, Caxambu (MG). Set/2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5777--Int.pdf>. Acessado em 31 de julho de 2011.

RICCI, Rudá. **O declínio do municipalismo**. 27 de março de 2011. <http://rudaricci.blogspot.com/2011/03/artigo-da-semana-o-declinio-do.html>

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2, p.35-50.

SILVA, Alberto Moby. **Sinal Fechado**: a música popular sob censura (1937-45/1969-78). Rio de Janeiro: Ateliê 2007, 2009.

SILVA, Eduardo Jorge da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos**: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Ed. Universitária (UFPB), 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A educação de jovens e adultos como um “espaço em trânsito”: perspectivas curriculares. **REVEJA**: Revista de Educação de Jovens e Adultos. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 46-56, Abril de 2008.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa & FILHO, Delma Barros. **O eixo de qualificação profissional do ProJovem**: o que pensam os egressos do programa em Salvador-Ba. IN: **III Seminário Políticas Sociais e Cidadania**, 2010. Disponível em: http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao6/150.pdf. Acessado em 03 de junho de 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes & GIOVANETTI, Maria Amélia: **Relatório da primeira fase da pesquisa**: políticas públicas de educação de jovens e adultos na região Metropolitana de Belo Horizonte. Maio de 2005. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/rel_mg1.pdf. Acessado em 03 de junho de 2001.

SOARES, Leôncio José. A educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**, v.2, n. 11. Belo Horizonte, set./out. 1996.

SOARES, Leôncio José. Processos de inclusão/exclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.5, n.30, p.25-32, nov./dez. 1999.

SOARES, Leôncio. GIAVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.