



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA**

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO  
SEMIÁRIDO: indagações de um processo**

**Salvador**  
**2010**

**IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA**

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO  
SEMIÁRIDO: indagações de um processo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

***Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celma Borges Gomes***

**Salvador - Bahia  
2010**

S729

Souza, Ivânia Paula Freitas de.

A gestão da educação contextualizada no semiárido: indagações de um processo / Ivânia Paula Freitas de Souza. - 2010.

161f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Bibliografia: f. 147-154.

1. Educação contextualizada. 2. Gestão 3. Semiárido. I. Título.

CDD 370.7

**IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA**  
**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO**  
**SEMIÁRIDO: indagações de um processo**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação.

Aprovada em 01 de Julho de 2010

**Banca Examinadora**

Celma Borges Gomes (Orientadora)\_\_\_\_\_

Doutora U. Paris III (França)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Edonilce da Rocha Barros\_\_\_\_\_

Doutora em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Brasil

Universidade Estadual da Bahia (UNEB )

Josemar da Silva Martins\_\_\_\_\_

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

Universidade Estadual da Bahia (UNEB )

Roberto Sidnei Macedo\_\_\_\_\_

Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Paris Saint-Denis, França.

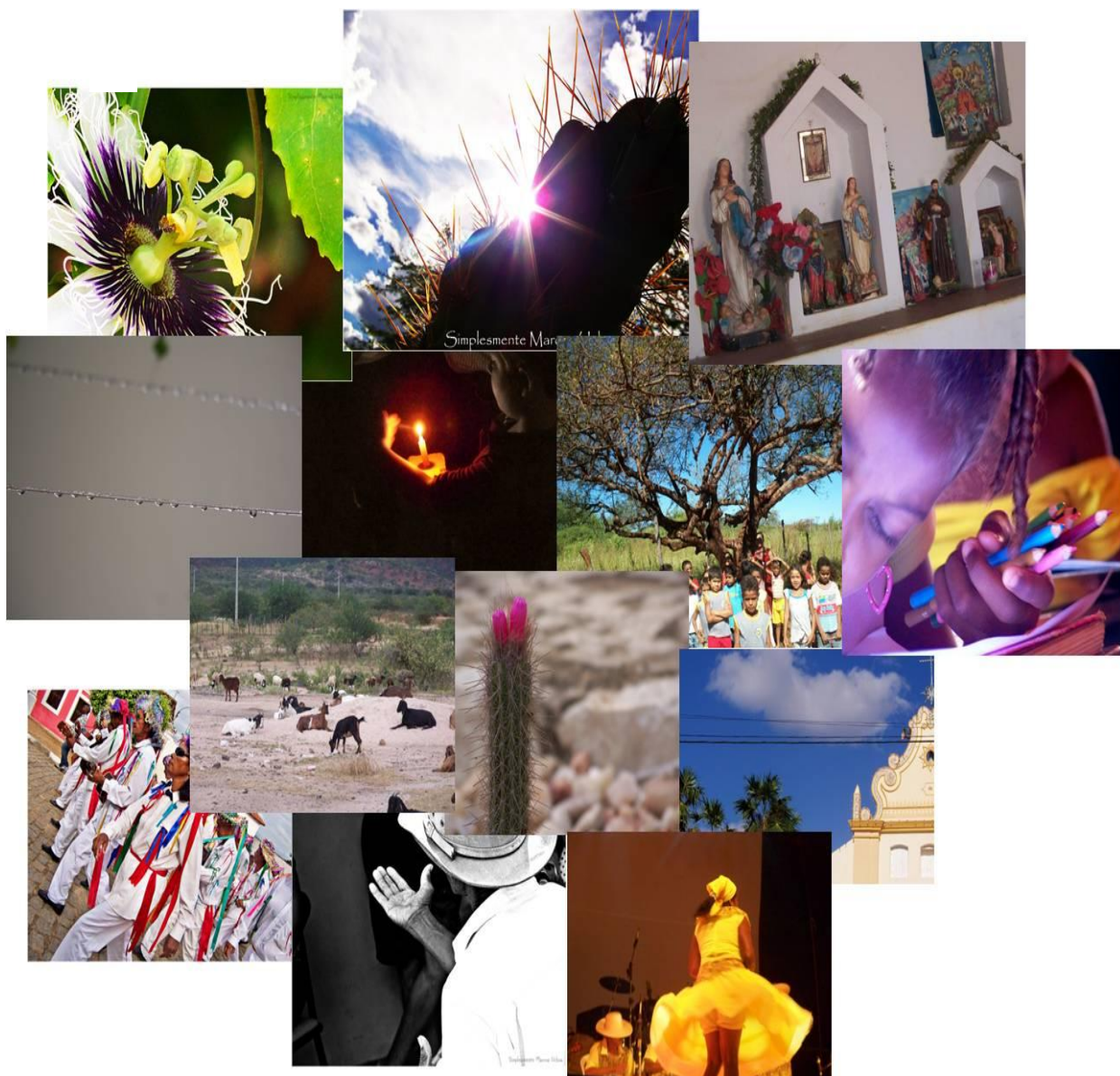
Pós-doutorado em Currículo e Formação - Universidade de Fribourg-Suíça

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante\_\_\_\_\_

Doutora em Educação (UFBA)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)



Dedico este trabalho aos que insistem em me amar inclusive, nas ausências: família, amigos e amigas de todas as horas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo seu imenso e infinito amor. Amor incondicional que me acolhe; que alimenta meus sonhos e não me deixa perder a fé na vida, nos homens, nas mulheres, “fé no que virá”!

A paciência e compreensão extensa dos meus pequenos filhotes, razão maior da minha felicidade permanente.

A minha família (esposo, irmãos, cunhados, primos, sobrinhos, afilhados, em especial minha mãe Margarida Freitas e meu pai, João Ferreira de Souza) tão fundamentais em tudo que sou e faço.

A Juscelita Rosa, mais do que amiga. Irmã, mãe, conselheira de todos os temas tecidos, sobretudo, nas longas madrugadas e mesmo a 92 km de distância, sempre se fez presente. Sem o diálogo com você e suas preciosas contribuições, essa construção não seria tão educativa.

A Marize Carvalho pelo cuidado de amiga-irmã, pela imensa generosidade e cumplicidade, sem as quais, andar esta estrada inteira, não teria sido possível.

A minha eterna amiga-irmã Kadja Katharynne por ter estado comigo quando mais precisei.

A Erica Bastos pela acolhida tão fundamental, pela amizade sincera, parceria de verdadeiro afeto.

A Carmen Angélica por saber ouvir sempre e por me ensinar a ser melhor. Amiga - irmã, cúmplice em tantos sonhos!

Aos tão queridos colegas de mestrado, Cris, André, Elza, Riva pelo que me ensinaram, pela companhia em dias solitários.

A minha orientadora, Celma Borges, excepcionalmente, pela competência, confiança e paciência. Elementos fundamentais para seguir em frente quando absolutamente nada, é certeza.

Aos professores, conselheiros, gestores dos Municípios de Uauá e Curaçá pela confiança e acolhida tão essenciais para esta pesquisa.

Aos amigos mais do que amigos de tantas lutas e tantas jornadas: Sol, Adébora, Kelly, Lindi, Ângelo Neri, Miroval Marques, Edilene Pinto e Uchôa a quem agradeço também pelas belas imagens, sensivelmente cedidas, para compor de afeto este trabalho.

Aos amigos mais queridos do Instituto Rumos da Educação para Desenvolvimento do Semiárido Brasileiro com os quais partilho sonhos e conquistas.

E por fim, devo agradecer a um amigo com quem aprendi muito do que sei e com quem sempre aprendo que há muito a se aprender. Quando não sabia sequer que era possível ser alguém, ele, pela sua trajetória de vida, me fez acreditar que era possível ser muito mais - Josemar da Silva Martins – Pinzoh.



## PARA OS QUE VIRÃO

*Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver  
o homem que quero ser.*

Já sofri o suficiente  
para não enganar a ninguém:  
principalmente aos que sofrem  
na própria vida, a garra  
da opressão, e nem sabem.  
Não tenho o sol escondido  
no meu bolso de palavras.  
Sou simplesmente um homem  
para quem já a primeira  
e desolada pessoa  
do singular - foi deixando,  
devagar, sofredamente  
de ser, para transformar-se  
- muito mais sofredamente -  
na primeira e profunda pessoa  
do plural.

Não importa que doa: é tempo  
de avançar de mão dada  
com quem vai no mesmo rumo,  
mesmo que longe ainda esteja  
de aprender a conjugar  
o verbo amar.

É tempo sobretudo  
de deixar de ser apenas  
a solitária vanguarda  
de nós mesmos.

Se trata de ir ao encontro.  
(Dura no peito, arde a límpida  
verdade dos nossos erros).  
Se trata de abrir o rumo.  
Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando.

**Thiago de Melo**



SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido**: indagações de um processo. 138 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

## RESUMO

A Educação no Semiárido vem alcançando relevante destaque desde o final dos anos 1990 quando se iniciou a discussão sobre a Educação Contextualizada. Os municípios de Curaçá e Uauá, ambos na Bahia, pioneiros na sua implementação elaboraram suas Propostas Político-pedagógicas pautadas por princípios como inclusão, justiça e democracia. As Propostas se efetivaram desafiando a cultura política local marcada, especialmente, pela descontinuidade de processos e ações, fruto, sobretudo, de ingerências políticas e centralização do poder por parte dos representantes políticos e gestores públicos. As iniciativas mobilizaram importantes intervenções no currículo das redes de ensino e tem sido a principal via de aproximação das escolas com as demandas das comunidades, tanto na discussão de suas necessidades imediatas, como na projeção de outras possibilidades de vida e produção do conhecimento. As iniciativas pioneiras destes municípios foram alimento para a criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro que contribuiu para expandir a Proposta de Educação Contextualizada como referência de política educacional que poderia alcançar um novo projeto social. Estas constatações foram trazidas por esta pesquisa, que objetivou adentrar nos processos de gestão desta Proposta nos dois municípios pioneiros, para compreender como estes se processam, sobretudo, evidenciando os condicionantes político-pedagógicos que lhes são presentes. A pesquisa de cunho qualitativo se constituiu de um estudo de caso não-comparativo dos dois municípios. Foram utilizadas diferentes estratégias de escuta dos sujeitos pesquisados, entre eles, professores, conselheiros da educação e gestores pedagógicos – incluindo aqui, as Secretárias de Educação. O período destacado compreende os anos de 2005 a 2010. A análise dos dados permitiu identificar alguns desafios que se colocam limites no processo de gestão da Educação Contextualizada, entre estes, a construção da autonomia sobre os processo de gestão financeira e política por parte das Secretarias de Educação, bem como o fortalecimento dos coletivos sociais dos municípios na efetiva democratização da gestão.

**Palavras-chave:** educação contextualizada – gestão - contradição – conflito - inclusão – justiça - democracia.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido**: indagações de um processo. 138 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

### ABSTRACT

Education in the Semiárido has achieved significant prominence since the late 1990s when it began the discussion of Contextual Education. The municipalities of Curaçá and Uauá, both in Bahia, pioneers in its implementation elaborated their political-pedagogical proposal guided by principles such as inclusion, justice and democracy. The Proposals if had accomplished defying the local culture marked politics, especially, for the discontinuity of processes and action, fruit, over all, of mediations politics and centralization of the power on the part of the representatives public politicians and managers. The initiatives had mobilized important interventions in the resume of the education nets and have been the main way of approach of the schools with the demands of the communities, as much in the quarrel of its immediate necessities, as in the projection of other possibilities of life and production of the knowledge. The pioneering initiatives of these cities had been food for the creation of the Net of Education of Brazilian Semiárido that contributed to expand the Proposal of contextual Education as reference of educational politics that could reach a new social Project. These findings had been brought by this research, that objectified to enter in the processes of management of this Proposal in the two pioneering cities, to understand as these if they process, over all, evidencing the politician-pedagogical conditions that them are gifts. The research of qualitative matrix if constituted of a case study not-comparative degree of the two cities. Different strategies of listening of the searched citizens had been used, between them, professors, pedagogical council members of the education and managers - including here, the Secretaries of Education. The detached period understands the years of 2005 the 2010. The analysis of the data allowed to identify some challenges that if place limits in the process of management of the contextual Education, between these, the construction of the autonomy on the process of financial management and politics on the part of the Secretariats of Education, as well as the reinforcement of collective social in the cities in the effective the democratization of the management.

**Keywords:** contextual education - management - contradiction - conflict - inclusion - justice - democracy.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa Conceitual.....	52
Figura 2: Modelo do diagrama de VENN .....	53
Figura 3: Árvore dos Problemas.....	54
Figura 4: Diagrama de Curaçá .....	136
Figura 5: Diagrama de Uauá.....	136

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Identificação dos Participantes da Pesquisa – Por município.....	51
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CE** – Conselho Escolar
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FAO** – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IRPAA** - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
- LDB** - Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** – Organização Não-governamental
- PAR** - Plano de Ações Articuladas
- PES** - Planejamento Estratégico
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP** – Proposta Político-pedagógica
- PROCUC** - Programa de apoio educativo, técnico e comunitário para a vida, escola, produção, beneficiamento e comercialização sustentáveis no contexto climático de três municípios do Semi-árido quente Brasileiro- Canudos, Uauá e Curaçá.
- PRÓ-CONSELHO** - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
- RESAB** - Rede de Educação do Semi-árido
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SICME** - Sistema Nacional de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA: RE-ENCONTROS NECESSÁRIOS.....</b>	<b>21</b>
<b>1. CENÁRIOS DA PESQUISA: QUESTÕES DESAFIANTES.....</b>	<b>36</b>
1. 1 Caracterização:Curaçá.....	38
1.2. Caracterização: Uauá .....	38
1. 3 O traçar do caminho.....	43
1.4 A Descoberta: o caminho se faz ao caminhar) .....	47
1.5 Encontros Temáticos.....	50
1.6 Síntese do Perfil do grupo de entrevistados.....	50
1.7 Descrição dos encontros temáticos .....	51
1.8 Entrevistas Individuais.....	56
1.9 Pesquisa Documental.....	57
<b>2. ENTRE OS NÓS DO PROCESSO: CONTRADIÇÕES OU APRENDIZAGENS?.....</b>	<b>59</b>
2.1 Buscando os sentidos dos nós.....	76
<b>3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA .....</b>	<b>98</b>
<b>4. FIOS QUE TECEM A GESTÃO.....</b>	<b>115</b>
<b>5. CONCLUSÕES DE UM PERCURSO.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>APÊNDICES</b>	

## INTRODUÇÃO

### O CONTEXTO DA PESQUISA: RE-ENCONTROS NECESSÁRIOS

O presente trabalho discute a gestão da educação em dois municípios do Semiárido da Bahia onde onde, desde o final dos anos 1990, está em desenvolvimento uma Proposta de Educação cujos fundamentos difundem a Convivência com o Semiárido como um projeto de desenvolvimento local que contrapõe-se à lógica do combate à seca e propõe um modelo de vida diferenciado e mais sustentável.

A Convivência com o Semiárido é tomada neste trabalho, como projeto de desenvolvimento, sustentado no discurso de que há possibilidades de melhorar a qualidade de vida na região, mesmo com a diversidade climática que caracterize-se sobretudo, pelos oito meses de estiagens e chuvas irregulares. Para a Convivência, a seca é compreendida como um fenômeno natural que não pode ser utilizado como justificativa para quadro de tão acentuadas desigualdades, ainda que, para o Ministério da Integração Nacional (2005, p.11) o desenvolvimento do Semiárido esteja fortemente influenciado pelo clima sendo as atividades econômicas, essencialmente rurais.

A Convivência com o Semiárido propõe como desafio para as comunidades, a necessidade de se estabelecer um estilo de vida e de produção com base em ações sustentáveis. Elege-se como ponto de partida, a compreensão dos aspectos climáticos e suas implicações na cultura e economia locais. Uma proposta inovadora e instigante sobretudo quando foi disseminada, época em que o Semiárido era apenas um tipo de clima sobre o qual, a maioria da população pouco conhecia.

O discurso em torno do Semiárido constituiu-se a partir do reconhecimento da diversidade climática presente no Nordeste. O movimento de instituições do Nordeste que passou a utilizar o conceito de **Convivência com o Semiárido** mobilizou-se pela ideia inicial de “convivência com a seca” tomando como certo que havia outras alternativas para se pensar a economia local, tendo em vista uma nova compreensão em torno do clima, enxergando-o como indicativo de como a produção deveria se organizar. Sobre essa questão Silva (2007, p. 7) diz que



...do ponto de vista da dimensão econômica, a convivência é a capacidade de aproveitamento sustentável das potencialidades naturais e culturais em atividades produtivas apropriadas ao meio ambiente. Nesse caso, não é o ambiente que tem que ser modificado ou adaptado às atividades produtivas. Na perspectiva da convivência, ao contrário, são as práticas e métodos produtivos que devem ser apropriados aos ambientes.

Foi no constante diálogo traçado por via desse coletivo, que se ampliou a compreensão de que os problemas focados em torno do Nordeste, residiam, sobretudo, nas questões relativas ao fenômeno climático das secas- típicas das áreas localizadas no “sertão” nordestino. Daquele momento em diante, entendeu-se que era preciso proceder uma “separação” conceitual entre o Nordeste e o “Sertão” sendo neste contexto que o termo Semiárido se afirma como característica de uma região específica.

O desenvolvimento do Semiárido requer o investimento em políticas públicas contextualizadas (tendo em vista as características naturais econômicas e culturais locais), bem como, na capacidade de a população compreender e atuar de forma sustentável e propositiva nos ambientes em que vive. Conforme aponta o Ministério da Integração Nacional (2005, p.11) “o desenvolvimento do Semiárido ainda permanece fortemente influenciado pelo clima, uma vez que as atividades econômicas são essencialmente rurais”.

Tendo isso como pressuposto, a estratégia inicial utilizada por diversas organizações não governamentais para difusão da proposta, como, por exemplo, o IRPAA<sup>1</sup>- foi o investimento na formação continuada de agricultores familiares (conhecidos como multiplicadores da Convivência).

Os “cursos” oferecidos pela instituição investiram, por muitos anos, na revisão do conceito sobre os potenciais hídricos, produtivos e ambientais do Semiárido e no aprofundamento do estudo do clima para repensar as bases da produção econômica de forma que fossem construídas alternativas que viessem garantir às populações

---

<sup>1</sup> O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, organização não-governamental com atuação no Semiárido. Fundada na década de 1990, contribuiu com suas ações para divulgar a proposta de Convivência com o Semiárido partindo da compreensão do seu ecossistema, sobretudo, com o experimento e difusão de tecnologias simples de captação de água de chuva tanto para o consumo humano, animal, quanto para a produção; além de incentivar uma nova cultura no manejo de animais e da caatinga enfatizando processos sustentáveis e comunitários.

menos privilegiadas, acesso às necessidades básicas gerais (água, terra, alimentação), desde que,

...na região semi-árida do nordeste brasileiro, a agricultura por muito tempo ainda será a principal fonte de ocupação e renda, a base para a criação de novas alternativas econômicas, segundo as projeções de estudos realizados pela FAO (1999) e pelo Banco Mundial (2000), embora novas formas de utilização do espaço rural estejam acontecendo (OLIVEIRA, 2005, p.46).

Os agricultores e agricultoras envolvidos na discussão afirmavam que o conhecimento adquirido nos cursos era de extrema importância, mas, estaria ameaçado caso seus filhos, herdeiros da terra onde viviam, ficassem fora do seu processo de construção. Sobre essa questão Oliveira (2005, p.19) afirma que

...a magnitude e complexidade dos problemas rurais ultrapassam as possibilidades de serem solucionados apenas pelo poder público e exigem, dentre outras estratégias, que as famílias dos agricultores se tornem mais auto-suficientes, o que muitas não poderão sê-lo, por não possuírem os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para protagonizarem o seu próprio destino.

No ano de 1997, ampliou-se a discussão para além dos grupos de agricultores, entendendo que a partir dali, era preciso que a Proposta de Convivência alcançasse mais sujeitos em espaços estratégicos.

Uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF- IRPAA e Prefeitura de Curaçá-BA<sup>2</sup>, deu origem à primeira experiência da Convivência com a Educação escolar. A proposta que ficou conhecida como – Educação Contextualizada no Semiárido ou Educação para a Convivência – visou difundir os conhecimentos acumulados no trabalho do IRPAA inserindo-os no currículo escolar.

Partiu-se do entendimento de que a Educação deve organizar-se tendo como base de reflexão, os fenômenos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos que conformam a vida dos sujeitos a quem se destinam os processos educativos.

---

<sup>2</sup> Fundada em 06 de Julho de 1832 Curaçá está localizada na região do Vale do São Francisco. Segundo dados do IBGE (2000) sua população está estimada em 34.421 habitantes.

A iniciativa do/no município de Curaçá transformou-se em referência na região com o lançamento da Proposta Político-pedagógica - “**Educação com pé no Chão do Sertão**” tecida no coletivo de educadores e comunidades, num período de três anos.

A Proposta de Curaçá refletiu a expectativa que as instituições envolvidas na sua implantação em modificar as políticas educacionais gerando um outro tipo de conhecimento que mobilizasse as Escolas e comunidades para a produção de um outro estilo de vida. Foi marco na educação em toda a região norte da Bahia e uma das referências nacionais que alimentou a construção dos princípios que nortearam as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, lançadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002<sup>3</sup>.

No ano de 1999 o IRPAA aprovou um Projeto regional que contribuiu para expandir a experiência para mais dois municípios (Canudos e Uauá<sup>4</sup>, ambos na Bahia). O projeto continha grande aporte de recursos advindos da União Europeia por via do **Programa de apoio educativo, técnico e comunitário para a vida, escola, produção, beneficiamento e comercialização sustentáveis no contexto climático de três municípios do Semiárido (quente) brasileiro- Canudos, Uauá e Curaçá.** (PROCUC)<sup>5</sup>. A infraestrutura financeira e técnica do Projeto assegurou durante seis anos, financiamento para a formação continuada de professores. Em sua dissertação de mestrado, Ferreira (2004, p.26) fez o seguinte registro:

Para dar conta de sua proposta de trabalho, o IRPAA recebe financiamento de instituições europeias, a exemplo da Fundação Heinrich Boll, da Caritas Internacional e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). No início de 1999, o Irpaa encaminhou à Comissão das Comunidades Europeias projeto de aplicação de recursos da ordem de US\$ 631.3 mil, no triênio julho de 1999 a junho de 2002, para financiamento do Programa de apoio educativo, técnico e comunitário para a vida, escola, produção,

---

<sup>3</sup> Em 2001 a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG realizou um Seminário Nacional em que reuniu diversas experiências em curso no país que pudessem indicar princípios na construção de uma política de Educação do Campo. Além do município de Curaçá estiveram presentes as experiências do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA situado no interior de Pernambuco; as Escolas Família- Agrícolas; o Movimento de Organização Comunitária- MOC entre outras.

<sup>4</sup> Conhecida nacionalmente como a Capital do Bode, Uauá foi palco da primeira batalha da Guerra de Canudos. Segundo IBGE (2009), a sua população está estimada em 25.159 habitantes. Está localizada às margens do Rio Vaza Barris.

<sup>5</sup> O Procuc teve como objetivo foi criar uma referência regional a partir da Proposta de Convivência nas suas várias dimensões, entre elas, a Educação.

beneficiamento e comercialização sustentáveis no contexto climático de três municípios do semi-árido-quente brasileiro.

O projeto foi renovado por mais três anos tendo suas atividades encerradas em 28 de fevereiro de 2007.

O PROCUC articulou a Proposta de Convivência em várias dimensões: produção familiar sustentável, acesso à água via captação e armazenamento da água de chuva, beneficiamento e comercialização dos produtos oriundos da caatinga, a educação comunitária (via capacitação dos agricultores e agricultoras) e a educação escolar (formação continuada de professores e professoras).

Os três Municípios, focados pela atuação do Programa, se enquadram entre àqueles que apresentam populações que sobrevivem em condições precárias e de baixa qualidade de vida, requerendo de forma continuada e séria o reordenamento, ampliação e diversificação de Políticas Públicas (municipais, estaduais e federais) de atendimento básico, voltado para a agricultura familiar como educação, saúde e habitabilidade (IRPAA, 2007, p. 3).

Dos três municípios envolvidos no PROCUC, Canudos foi o único a romper com a parceria (por volta de 2002) sob o argumento do gestor da educação, de que a Proposta não atendia às necessidades da administração local quanto ao trabalho com as escolas. É importante destacar que o trabalho do PROCUC nas comunidades (com os agricultores/as) ocorreu mesmo sem apoio do governo local, excetuando as ações referentes à formação de professores. Os municípios de Uauá e Curaçá permaneceram no trabalho e são as duas mais antigas referências regionais onde a proposta de educação contextualizada está sendo implementada como política pública.

No ano 2000, a discussão da Educação Contextualizada alcançou outros municípios em diferentes estados do Semiárido por via da parceria do IRPAA com outras prefeituras.

A abrangência da Proposta e o interesse regional em torno da discussão mobilizaram o IRPAA, juntamente com a UNEB e UNICEF, para realizar o *Seminário de Educação para a Convivência com o Semiárido*. Organizações não-governamentais, escolas e movimentos que desenvolviam ações com fins similares

dialogaram sobre suas experiências e dali se expandiu o movimento pela educação contextualizada no Semiárido que viria agregar outros municípios em vários estados do Nordeste. Esse movimento cresceu e dele se originou a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro- RESAB - que, atualmente, reúne instituições governamentais e não governamentais. Sobre a educação contextualizada a Proposta Político-pedagógica de Uauá diz o seguinte:

Esta perspectiva de “educação contextualizada” está sendo sustentada em toda a região semi-árida, a partir da premissa de que “a educação tem que tocar no chão que pisa”, ou seja, a educação não pode se dar ao luxo de flutuar sobre os lugares, sem dialogar com os modos de produção da vida, ou com as configurações e potencialidades ecossistêmicas com que a natureza brinda cada lugar. (MARTINS, 2007, p. 36)

A Proposta de Educação Contextualizada no Semiárido mobilizou uma ampla discussão sobre a revisão dos processos educativos decorridos na região, trazendo para a agenda pública a problemática em torno da perspectiva curricular universalista que fundamentou as políticas educacionais.

Revelou a inadequação dos conteúdos escolares em relação às demandas apontadas no cotidiano das comunidades constatando que a escola no Semiárido pouco se preocupou com a produção de conhecimentos relevantes aos sujeitos; pouco lhes serviu para que criassem condições de superar a realidade macro que os envolve e as questões cotidianas que lhes são postas. Isto pode ser observado a partir do olhar de Pinto (2004, p. 91).

a Educação para a Convivência objetivou desencadear a discussão sobre a construção de um currículo escolar que considere as especificidades e potencialidades da região semiárida, estimulando a formulação de políticas educacionais que impulsionem o conhecimento, a divulgação e a utilização das tecnologias de convivência nessa região.

O trabalho da Convivência nas escolas implicou uma relação direta do IRPAA com o poder público local. As Secretarias de Curaçá e Uauá foram os primeiros canais de relação direta da instituição com as prefeituras que se propunham

vivenciar a Proposta e assumiam a responsabilidade de implementá-la construindo condições para sua continuidade.

Dois municípios e diferentes contextos se desenharam desde então. O município de Curaçá permaneceu com o mesmo governo que implantou o trabalho, durante 08 anos. O trabalho da educação em Curaçá ganhou prêmio nacional e nos discursos de campanha para a reeleição do prefeito que a implantara foi o principal enfoque como ressaltaram Martins e Lima (2001, p.8), no documento da Proposta Pedagógica.

Esses eventos todos no campo educacional renderam certa mídia para a educação no município de Curaçá, tendo ido parar em programas de veiculação nacional, como Globo Rural e o Jornal Nacional da Globo, além disso participou de alguns documentários, como é o caso do registro feito pelo Programa Crer Para Ver (Fundação Abrinq e Natura Cosméticos), em 1999. Este processo ainda rendeu no ano de 2000, o *Prêmio Troféu Qualidade na Educação* ao então prefeito municipal, o Sr. Salvador Lopes Gonçalves.

Em 2005, houve mudança na gestão, assumindo um partido de oposição que afirmara (re) conhecer a existência da Proposta do município já que ela havia sido publicada e amplamente divulgada.

Não foi possível e nem foi intenção deste trabalho, avaliar se houve investimentos expressivos na continuidade das ações contidas na Proposta, naquela gestão. O que se pôde constatar nos primeiros depoimentos dos professores e coordenadores entrevistados nesta pesquisa, é que 2005 a 2008 foi um período de certa estagnação, sobretudo em se tratando dos momentos de formação continuada dos professores e o envolvimento da comunidade nas discussões da educação. Ainda assim, a Proposta Político-pedagógica foi o documento base da Educação naquela gestão pelo menos no discurso do governo municipal para a sociedade. Os gestores do município disseram o seguinte:

Na gestão de 2005, pelo menos por parte das duas secretárias que passaram, a Proposta foi de certa forma, considerada, no entanto, elas não tinham poder de decisão. Prevaleceu a decisão maior. Não existia por parte da gestão o interesse em dar continuidade, em

promover discussões; a gente quase não teve momentos com os professores (como não está tendo agora nessa gestão). Só tivemos uma vez por ano a chamada jornada- pedagógica (GESTORES DE CURAÇA<sup>6</sup>).

A gestão atual a que o grupo de coordenadoras se refere, é a mesma (ou pelo menos parte) da que implantou a Proposta de 1997 a 2004. Estava à frente da Secretaria de Educação, uma professora da Rede que participara da construção da Proposta no município desde sua implantação no ano de 1997. Maior parte da equipe pedagógica (que faz o relato acima) é concursada e permaneceu na Secretaria ao longo destes anos.

No início do ano (2009) a prefeitura de Curaçá realizou um Seminário Municipal<sup>7</sup> envolvendo as Secretarias do governo e a sociedade, para conhecimento da situação deixada pela administração antecessora nos órgãos públicos municipais.

Neste Seminário evidenciou-se que era forte a expectativa da população, em ver retomado o trabalho iniciado em 1997, especialmente por parte de organizações não-governamentais que apoiaram as ações da Proposta de Educação na sua implantação, sobretudo, pelo desejo de estarem à frente de alguns processos locais e a Educação era um deles.

O município de Uauá na metade da primeira gestão o prefeito que estabelecera parceria com o PROCUC faleceu, assumindo o vice que rompeu com as alianças políticas firmadas. O trabalho do PROCUC nas escolas e comunidades permaneceu e com indicativos de ter sido fortalecido pelo fato de ter na equipe de gestão, técnicos integrantes do PROCUC.

---

<sup>6</sup> A identificação '**grupo de gestores**' refere-se às falas apreendidas nos grupos temáticos realizados com as Secretarias de Educação durante esta pesquisa, compreendendo as secretárias de educação entrevistadas e as coordenações pedagógicas constituintes do corpo técnico das Secretarias. Os encontros foram realizados entre os meses de novembro de 2009 a abril de 2010. Outras falas advêm dos registros nos questionários de entrevistas aplicados junto aos grupos. A opção em não fazer uma identificação individual de cada fala deveu-se ao cuidado em não expor os sujeitos participantes dentro de seus municípios, sobretudo.

<sup>7</sup> Anotações sobre o Seminário de transparência pública, realizado no Teatro Raul Coelho, Curaçá-BA, em 1º de Março de 2009.

Uauá foi o município com maior mudança de governo durante o processo de implantação da Proposta. Quatro gestões com prefeitos de grupos partidários distintos.

Mesmo com o fluxo de linhas partidárias e projetos de governos diferentes, a Proposta de Educação não deixou de ser referência e foi assumida publicamente pelos diferentes governos. Decerto se percebem mudanças na condução da Proposta, durante estas transições de governos, especialmente, no que tange ao processo de formação dos professores e coordenadores da Rede que teve uma redução com a finalização do PROCUC em 2007, como revelam os participantes da pesquisa em Uauá.

A gente lembra que as formações dos professores em alguns momentos não continuaram. Nos planejamentos não se discutia muito a convivência... Havia uma resistência por parte de alguns professores no início da gestão de 2001 e 2002<sup>8</sup> depois foi retomada a discussão....os diretores tinham uma resistência....Na gestão anterior, a mobilização não era com todos os professores....na gestão de 2001 as formações envolviam apenas alguns professores.....No início da gestão de 2005, os ex-coordenadores resistiram muito aos diretores novos (GESTORES DE UAUÁ).

Em 2007 o município de Uauá concluiu a sistematização da Proposta Político-pedagógica, lançada em 2008 na gestão reeleita (2004 a 2008) e financiada ainda, com recurso do Projeto.

A Proposta de Educação contextualizada nestes municípios completou 12 anos. Ao longo desse tempo, registram-se inúmeras pesquisas<sup>9</sup> resultantes em monografias, dissertações e teses, apontando inovações na prática educativa dos municípios que aderiram à Proposta desde Curaçá e Uauá, trazendo para o debate outras questões ainda não mobilizadas.

---

<sup>8</sup> Nos depoimentos dos grupos entrevistados, por muitas vezes os nomes de prefeitos e secretários foram citados. Preferiu-se nesta pesquisa, substituir os nomes pelos períodos de gestão para evitar constrangimentos.

<sup>9</sup> Entre as diversas produções, podem ser destacadas: Coletânea "Em cada Saber um Jeito de Ser. Educação de Jovens e Adultos no Semiárido Brasileiro" Módulos I e II; III e IV- que consistem em cadernos pedagógicos destinados aos alunos de EJA de três municípios da Bahia. O Livro Didático Conhecendo o Semiárido I e II produzido pela RESAB, o paradidático: Recomeço de Cantiga em Curaçá: Brincadeiras e histórias infantis que se destaca por ter sido a primeira produção com base na ideia de Convivência produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Curaçá em 1999.



Segundo alguns destes estudos (FERREIRA, 2002; MARTINS E LIMA, 2001; MARTINS, 2002; PINTO, 2004; SILVA, 2002; SOUZA 2001; SOUSA, 2005;) a Proposta tem implicado em importantes mudanças nos municípios, em especial no que diz respeito à formação continuada dos professores.

Os trabalhos estudados nesta pesquisa ressaltam que os professores/as demonstram ter ampliado a visão sobre a educação. Passaram a vê-la além da escola o que, conseqüentemente, contribuiu para olharem diferente para o lugar onde vivem, enxergando-o para além das questões cotidianas e das debilidades. Duas conquistas que foram fundamentais, pois, implicaram diretamente no formato do currículo, o qual passou a focar um conjunto de discussões maior do que os livros didáticos lhes indicavam.

Para Martins (2002, p. 30),

[...] a escola está se vinculando às questões, aos problemas da comunidade e tentando resolvê-los, sobretudo ao assumir uma outra forma de trabalhar, através de projetos didáticos interdisciplinares, em que o centro e o fim não são os conhecimentos em si, mas os problemas, as narrativas de vida e morte, e os conhecimentos devem ser lançados mão para resolver esses problema.

A formação continuada de professores/as foi se constituindo como elemento fundamental na construção do currículo escolar que problematiza as realidades trazendo para o centro das discussões, questões pertinentes para as comunidades, as quais antes ficavam à margem do currículo, à margem da escola. De acordo com Lima (2008, p. 7)

A proposta de currículo contextualizado no semi-árido não busca só compreender como funcionam as estruturas políticas e sociais, mas propõe a construção de um novo modelo de sociedade que se contrapõe ao modelo capitalista que dissemina as desigualdades e as injustiças sociais pelo mundo.

Os estudos revelam que as Secretarias de Educação passaram a investir em novas formas de condução do trabalho pedagógico e indicam maior diálogo e proximidade entre alunos, professores, comunidades e coordenadores embora na transição das gestões, esta relação se modifique significativamente, podendo ampliar proximidades ou distanciamentos. Nas palavras dos Gestores,

as mudanças de gestão interferem porque cada um tem sua própria forma de administrar e os interesses mudam...(GESTORES DE CURAÇÁ).

Ainda assim, como se constatou, há diferenças positivas no comportamento tanto dos alunos, quanto dos professores no que se refere à consciência política bem como às questões ambientais, sociais e econômicas da região conforme apontadas por Lima (2008, p.12).

Nesse cenário de mudanças, os projetos de formação passaram a incorporar metodologias, que buscam contextualizar os processos formativos às necessidades político-pedagógicas das escolas. Transformaram-se assim em espaços de reflexão crítica das práticas educativas, possibilitando sua recriação por meio da ressignificação dos saberes docentes e da redefinição das estratégias de atuação das escolas.

A Educação Contextualizada tornou-se um dos indicadores de qualidade nos municípios, especialmente, depois da criação do Selo UNICEF – Município Aprovado<sup>10</sup>, concedido àqueles que mais investem em ações direcionadas à melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes. Entre as ações, está o investimento na educação contextualizada, implicando em projetos de intervenção socioambientais. O Selo é para os gestores municipais, uma espécie de atestado público de compromisso político e competência na gestão e por esta razão, os municípios se mobilizam para adquiri-lo.

Outro importante e expressivo investimento tem sido na produção de materiais didáticos e paradidáticos<sup>11</sup> com base na Proposta de Educação Contextualizada no

---

<sup>10</sup> Segundo aparece indicado em panfleto de divulgação “Resultados do Selo Unicef Município Aprovado, edição 2008”, o Selo é um reconhecimento internacional aos municípios que alcançaram resultados significativos no esforço para melhorar a qualidade de vida das crianças e adolescentes no Semiárido Brasileiro. O Selo foi lançado nacionalmente em abril de 2005 em Petrolina-PE e Juazeiro-BA e faz parte da contribuição do UNICEF ao Pacto Um Mundo para a Criança e Adolescentes do Semiárido.

<sup>11</sup> Entre as diversas produções, podem ser destacadas: Coletânea “Em cada Saber um Jeito de Ser. Educação de Jovens e Adultos no Semiárido Brasileiro” Módulos I e II; III e IV- que consistem em cadernos pedagógicos destinados aos alunos de EJA de três municípios da Bahia. O Livro Didático Conhecendo o Semiárido I e II produzido pela RESAB, o paradidático: Recomeço de Cantiga em Curaçá: Brincadeiras e histórias infantis que se destaca por ter sido a primeira produção com base na ideia de Convivência produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Curaçá em 1999.

Semiárido, subsidiando as práticas de formação de professores e o trabalho em sala de aula.

Há uma quantidade expressiva de outras iniciativas (em municípios, nas ONG's e movimentos sociais) que nasceram respaldadas nestas vivências, especialmente, com a expansão da RESAB. Iniciativas que se alimentaram nas referências destes municípios (Uauá e Curaçá) que, ao mesmo tempo, trazem boas indagações ao que tem sido consolidado por e a partir deles. Tais indagações alcançam, atualmente, o campo da gestão tendo em vista que se espera deste processo, uma construção democrática como está ressaltado, por exemplo, na Proposta Político-pedagógica do município de Sento-Sé-BA: *Educação no Sertão: Bonitezas de uma Construção Coletiva*, lançada em 2008.

Nesta Proposta, temos como desafio consolidar uma gestão democrática que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipatória, sem perder de vistas que a cidadania emancipatória requer investimento na autonomia e nas estratégias de participação com a criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos para combater a idéia burocrática de hierarquia, presente nas instituições públicas (SOUZA, 2008, p.99).

Como se percebe, as indagações passaram a focar outras dimensões para além da discussão do currículo e das ações de formação de professores. Tanto para os municípios pioneiros - Curaçá e Uauá- quanto para os demais, a Proposta de Educação Contextualizada no Semiárido tem o desafio de alcançar outros campos de discussão que possam alterar os modos de se fazer e se consolidar a própria política em âmbito municipal e regional.

Por esta razão, outras discussões em torno da Proposta ganharam força, a exemplo das questões em torno do transporte de alunos e as condições pouco viáveis das estradas e veículos; o baixo investimento na estrutura física das escolas do campo; a qualidade da alimentação escolar e sua política de compra e

---

distribuição desagregada da discussão da Proposta de Convivência; a necessidade de realização de concursos públicos para os profissionais de educação tendo em vista o abuso político em torno das indicações; o investimento na graduação de professores e no plano de carreira, entre outras políticas que incidem nos objetivos e intenções da Proposta.

Enfaticamente, o processo de gestão – entendido aqui como os modos de implementar conduzir, decidir e direcionar a Educação contextualizada - vêm sendo pontuado como importante elemento a ser enfrentado atualmente no Semiárido tendo em vista que é no campo das decisões e dos processos de execução das políticas educacionais, que reside boa parte das dificuldades em se consolidar o projeto da Convivência.

Para uma ex-conselheira de educação em Uauá, a forma como tem sido conduzida a Educação inibe que outras instâncias possam contribuir com a implementação efetiva da Proposta. As decisões tomadas pela Secretaria não são construídas no diálogo com o Conselho Municipal de Educação. *“Há muita tensão nas discussões e perseguição aos Conselheiros que se contrapõem à forma como a Secretaria atua”*.

Falas como a desta Conselheira, trouxeram muitas indagações sobre como se efetivam os processos de gestão da Educação Contextualizada, considerando que a ideia de Convivência pauta-se em princípios participativos de fortalecimento das autoridades locais e empoderamento social.

Outra indagação diz respeito à sustentação da Proposta, tendo em vista como ela se operacionaliza diante das mudanças de governo que, podem implicar em rompimentos de processos ou na sua fragilização, ou ainda, em sua continuidade, sem que isso signifique, contudo, avanços na Educação.

Foi diante do conjunto de questões até aqui apontadas que esta pesquisa se fez relevante. Uma pesquisa movida, pelo desejo intenso em adentrar o tão complexo mundo da gestão educacional e procurar compreendê-la a partir da seguinte questão: Como se processa a Gestão da Educação Contextualizada nos municípios?

A opção em adentrar este universo, foi pelo fato de acreditar que a pesquisa poderia trazer significativas contribuições para que se processe uma reflexão mais

aprofundada nos municípios e pelas instituições que vêm pautando a Educação Contextualizada como elemento integrante de um Projeto de desenvolvimento local que tem como linha de frente, a superação das desigualdades sociais.

Procurou-se destacar, neste sentido, os desdobramentos, a dinâmica e as contradições da Proposta em execução, observando como ela tem mobilizado e se articulado com as demais políticas educacionais que transitam em âmbito local, evidenciando como ocorre a participação de duas importantes instâncias de co-gestão- os Conselhos Municipais de Educação, e as próprias Escolas.

Partiu-se do pressuposto de que a gestão da educação é um terreno fértil de indagações onde residem inúmeras tensões entre os princípios que fundamentam a Proposta de Educação Contextualizada (*inclusão-justiça e democracia*) e a forma como se processa a gestão da educação pública nesta região. A pesquisa analisou o período de 2005 a 2010 estabelecendo duas questões como norteadoras do percurso: a) de que forma as Secretarias de Educação se organizam na implementação de sua Proposta Político-pedagógica?; b) como os Conselhos Municipais de Educação e escolas participam da gestão da Educação?

O trabalho é apresentado em quatro capítulos.

No Capítulo I dediquei-me à contextualização do percurso que fiz durante esta pesquisa, por entender ser importante tal detalhamento aos que buscarem este trabalho como fonte de aprendizagem. Acredito que uma das funções da pesquisa não é apenas tornar públicos seus resultados, suas explicitações, indagações, conclusões quanto ao objeto estudado, mas, também, contribuir com a formação de novos pesquisadores que poderão tomar os caminhos trilhados como inspiração, referência, estímulo ou desafio. Dessa forma, o capítulo dedicou-se mais cuidadosamente a esta intenção.

No Capítulo II optei por trazer os fundamentos que sustentam a Proposta de Educação Contextualizada a partir de um caminho histórico-reflexivo desde a década de 1990 quando também se materializou a reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Foi nesta década que as escolas passaram a ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e uma série de novos conceitos passou a fazer parte do universo das escolas. Tais conceitos foram tomados pelas Secretarias de Educação dos dois municípios na composição da proposta de

educação desde sua implantação. As discussões do capítulo visaram evidenciar tais questões, sobretudo, suas conseqüências na gestão da Proposta.

O capítulo III abordei a discussão sobre a democratização da gestão tendo em vista os princípios da inclusão, justiça e democracia, evidenciando o debate sobre a concepção de gestão de resultados que se fortalece nacionalmente e que aponta mudanças substantivas na função da escola, no sentido de qualidade da educação pública no Brasil e de gestão democrática.

No Capítulo IV, trago a discussão sobre os espaços coletivos de gestão, enfatizando a fragilidade dos Conselhos Municipais, a pouca autonomia das Secretarias de Educação, sobretudo, na gestão dos recursos, que por sua vez desdobram-se na fragilização da democracia nas escolas. Estes elementos evidenciam a existência de uma cultura política marcada pela centralização, ingerência política, subserviência, que afetam a educação em todas instâncias.

Nas conclusões busquei organizar as interpretações evidenciadas ao longo deste trabalho para que pudessem, no seu conjunto, atender às questões centrais trazidas por esta pesquisa.



## **CAPITULO I**

### **CENÁRIOS DA PESQUISA: QUESTÕES DESAFIANTES**

Quando decidi fazer este estudo, me lancei no desafio de dialogar com dois municípios com os quais mantenho laços extremamente significativos e afetivos. Um deles, Uauá, onde nasci e para onde pude retornar contribuindo profissionalmente nos anos iniciais (2000 a 2005) na tessitura incerta da Proposta de Convivência, ainda integrante da equipe do PROCUC.

Curaçá, município em que estive nos três primeiros anos de implantação e implementação da Proposta de Educação Contextualizada e onde afirmo, sem receio de escapar dos “ritos acadêmicos”, que tive o prazer de compor a equipe pedagógica da Secretaria de Educação a partir de onde construí um repertório amplo de aprendizagens que me fizeram enxergar por novas óticas a mim e ao mundo ao meu redor. Posso dizer (e porque não?) que a partir de Curaçá me encontrei e encontrei (em) muitos significados, desfiz e refiz certezas, rompi e construí cenários que me são hoje, absurdamente necessários e fundamentais, para que eu possa retomar olhares sobre este percurso e ver além do que vi e ajudei a construir. Um exercício profundo de me rever ao rever uma experiência construída (e em construção) por um amplo coletivo que não se conformou com o óbvio.

Nessa dança da inconformidade, me pus a re-olhar a experiência, buscá-la e indagá-la por outros ângulos, colocá-la em “xeque” não para invalidá-la, ao contrário, para provocá-la a permanecer alimento da inconformidade com o óbvio, com o estático, com o “programado”. Cabe aqui, um trecho de Bondiá (2001 p. 4) que colabora com esta reflexão ao dizer onde poeticamente que

...a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Neste sentido, adentrar nesta pesquisa exigiu-me cultivar um olhar cuidadoso, capaz de proceder uma investigação em que fosse possível apreender pelas diferenças e ao mesmo tempo pelas similiaridades. Exercitar a difícil e educativa missão de olhar e refletir sem comparar, sem “igualar”, sem tomar um ou outro como parâmetro de outrem.

Defini os caminhos desta pesquisa, entendendo que mesmo sendo constituintes de um mesmo Projeto educativo – Proposta de Educação Contextualizada no Semiárido– os dois municípios (tão conhecidos e agora estranhamente em processo de re-conhecimento) traçaram suas próprias caminhadas e fizeram delas, percursos bastante distintos. Foi considerando o conjunto dos elementos comuns e distintos em ambos os municípios, que tracei o percurso desta pesquisa.

Para contribuir com uma melhor compreensão dos cenários onde esta pesquisa se desenvolveu, parti de alguns pontos de encontro que entrelaçam os dois municípios para, ao longo do percurso deste trabalho, compreender onde tais pontos se rompem e formam outros pontos mais à frente, que dão sentido à teia de experiências que ambos ajudaram a desenhar. Uma experiência coletiva, construída na diferença, nas singularidades, como lembra o poema de João Cabral de Melo Neto, “Um galo sozinho não tece uma manhã”:

Uauá e Curaçá são municípios geograficamente próximos. A população de cada um, não ultrapassa os 35 mil habitantes. Municípios como tantos outros do Semiárido da Bahia, nos quais a base econômica está centrada na



caprinovinocultura<sup>12</sup>. Além das atividades ligadas à pecuária, a população dos dois municípios vive, na sua maioria, dos empregos gerados pela prefeitura e das aposentadorias, sendo a Educação um dos setores que mais gera empregos.

A rede municipal de educação de ambos está assim caracterizada no ano de 2010.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO: CURAÇÁ

Curaçá tem uma rede composta por 67 escolas, sendo 3 creches, 64 de ensino fundamental I e II. Desse total, 02 são de grande porte<sup>13</sup>, 7 de médio porte, com gestores que fazem atendimento exclusivo.

Em 58 escolas de pequeno porte é feito o procedimento de nucleação<sup>14</sup> para possibilitar o atendimento, portanto o gestor atende a mais de uma unidade escolar. Segundo Censo Escolar (2009) são 8.827 alunos na rede municipal, sendo 5.753 no ensino fundamental.

A equipe da Secretária Municipal de Educação (SME) está composta por 56 servidores concursados e nomeados. São 412 professores concursados, sendo que desse total 327 estão em sala de aula e os demais – 85, atuando como direção, coordenação ou outras funções. 66% do grupo de Curaçá está na Secretaria desde a gestão de 2001-2004. A Secretária de Educação esteve no processo de implantação da Proposta como gestora da maior escola da sede do município, tendo participado de diversas formações no processo inicial de discussão da Proposta.

### 1.2 CARACTERIZAÇÃO: UAUÁ

A Rede Municipal de Ensino de Uauá está composta por um total de 55 unidades escolares, das quais 06 estão distribuídas na sede e 49 na área rural, sendo que nesta última, 36 são escolas consideradas isoladas. O Censo Escolar (2009) aponta 4.720 alunos na Rede Municipal, sendo, 3.545 no Ensino Fundamental.

---

<sup>12</sup> Criação de cabras e ovelhas.

<sup>13</sup> Possuem mais de 300 alunos

<sup>14</sup> A nucleação consiste em agregar as pequenas escolas (no geral multisseriadas e unidocentes), a uma escola maior onde se tem um gestor e coordenador pedagógico responsáveis pelo atendimento administrativo pedagógico das mesmas.

Em Uauá, apenas 2% do grupo da Secretaria está desde o início da discussão da Proposta. As demais coordenadoras foram integradas na gestão iniciada em 2005. A atual Secretária de Educação residiu fora do município nos anos iniciais de implantação da Proposta retornando ao assumir a Secretaria em início de 2005.

Os Conselheiros de Educação entrevistados em Uauá eram todos, novatos. Exceto os representantes da Secretaria. Isto dificultou conhecer mais profundamente como funciona o CME. Segundo narrou-se no encontro com o Conselho, aquela era a primeira reunião que acontecia no ano devido falta de quórum nas tentativas anteriores.

A discussão sobre a atuação dos Conselhos nos dois Municípios será trazida de volta em capítulos posteriores nesse trabalho.

Uauá e Curaçá são municípios que se destacaram pela intensa e crescente mobilização social em torno de um novo estilo de vida pautado na Proposta de Convivência com o Semiárido, que tem influenciado o modo de proceder da população, tanto em relação às formas de produção e intervenção no ambiente natural, quanto ao aspecto do reconhecimento e valorização da cultura e dos potenciais materiais e imateriais.

Para PINTO e LIMA (2004), esse destaque ocorre por conta porque a visão da Convivência se associa a ideia de sustentabilidade

[...] que está intimamente ligada aos ensinamentos da Educação Ambiental, adotado no trabalho realizado pelo IRPAA com os agricultores. Esse trabalho levou conhecimentos importantes sobre os elementos básicos do processo produtivo na pequena produção. A partir da utilização desses ensinamentos, foi possível melhorar a produtividade da terra e, conseqüentemente, assegurar a melhoria nas condições de vida tão desejada pelos pequenos agricultores: terra com produção, água para sustentar essa produção e alimento para saciar suas necessidades e comercializar. Tudo isso só foi possível quando se entendeu a forma apropriada de conviver com o semi-árido. (PINTO E LIMA, p. 9, 2004).

O Projeto de Convivência com o Semiárido levou os dois municípios a uma caminhada irreversível na construção de novos diálogos nas comunidades e por serem apontados também, como referência na construção de um “modelo” de

educação bastante próximo do que descreve o Título I da LDB – Lei 9394/96 (Art. 1º) em que a Educação é reconhecida como um processo formativo que se dá

na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Ao tomar tal definição como premissa, a Educação Escolar deve, segundo esta Lei, vincular-se ao mundo do trabalho e ao conjunto de práticas sociais constituintes destes vários ambientes educativos e foi sob este norte, que a Educação Contextualizada estendeu-se para os 10 estados que compõem o Semiárido do Brasil, tendo a RESAB como articuladora.

Passados 12 anos desde o desenho inicial em Curaçá e Uauá, não se pôde verificar uma avaliação coletiva, mais criteriosa, dos impactos, efeitos e desafios que esta Proposta vem gerando, mesmo tendo se expandido em tal dimensão e sejam muitas, as pesquisas que a discutam.

Pode-se afirmar, pelos estudos já feitos e acessados ao longo deste trabalho (nenhum deles com caráter avaliativo da Proposta de Educação), que ela tem buscado alterar o modo de se fazer a educação em muitos municípios e incentivado novos debates em torno dos sentidos da educação escolar, seus processos e vínculos com os fenômenos que abarcam a sociedade, sobretudo, no que se refere aos seus formatos, tendo em vista as implicações que o artigo citado acima, aponta.

O reconhecimento, por parte da LDB, de que a Educação é maior do que escolarização alargou o sentido social da escola, do conhecimento e da sua produção. Instalou novos paradigmas como a revisão dos tempos e espaços de aprendizagem, os formatos e fins do currículo, da avaliação, os modos de gestão, entre outras questões.

Tais fundamentos, mesmo sendo constituintes da Educação Contextualizada, não são suficientes para afirmar, que há um consenso quanto ao formato como a Educação tem sido divulgada e/ ou implementada nos municípios, inclusive, quanto à clareza quanto à sua concepção.

Para o grupo de Curaçá, a Proposta tem

possibilitado uma revisão de postura o contexto econômico local e suas mudanças, o conjunto de investimentos em nível nacional no semiárido; o fortalecimento de identidade avançando na idéia de restrição aos aspectos locais. (GESTORES DE CURAÇÁ)

No que foi possível acessar, em termo de produções teóricas sobre Educação Contextualizada durante o tempo desta pesquisa, constatou-se que a discussão que esteve à frente desta expansão, foi sobre a organização curricular que inicialmente esteve estritamente vinculada, à inserção de novos conteúdos e temáticas no cotidiano escolar.

Em seguida, há uma ampliação neste foco, considerando que, as novas discussões que adentravam oficialmente o universo da escola, implicariam mais do que substituição de conteúdos. O currículo se tornou maior que as áreas do conhecimento e, além de conteúdos, a forma e a intencionalidade como as aprendizagens ocorrem na escola, foram sendo agregadas à sua concepção.

Este novo formato do currículo permitiu que importantes debates (como as narrativas em torno dos negros, índios, as questões ligadas à luta pela terra, pela água etc.) saíssem da “periferia”<sup>15</sup>. Foi a porta para que a escola enxergasse (de novas formas) os sujeitos que dela faziam parte ou que dela estavam marginais. Foi a bandeira verde para que estes sujeitos chegassem à escola e a escola chegasse a outros lugares. É como se, a revisão curricular, tivesse rompido uma enorme muralha **entre** a escola a comunidade, o conhecimento da experiência, a ação da reflexão. Pode-se dizer que as bases para a gestão democrática foram lançadas tomando o currículo como veículo. Sobre essa questão os gestores de Curaçá dizem o seguinte:

Quando se pensou na educação para a convivência, se viu que aquela educação que se tinha não dava mas conta do que se vinha desejando[...] a idéia de uns saberes sobrepostos a outros, de conteúdos sem sentido [...].A proposta deu um passo para romper com isso...para mim a ela questionamento, é buscar sair das condições que temos.(GESTORES DE CURAÇÁ).

---

<sup>15</sup> O sentido do termo “periferia”é para destacar que estas discussões sempre ficaram à margem do currículo oficial, sendo vez ou outra tratada pelos livros didáticos de forma pontual e descontextualizada.

De fato, o rompimento não era apenas “*no que se ensinaria, ou como*”, mas, a partir *de onde* se aprenderia o que seria importante ensinar aos que estão nas escolas públicas desta região. O pêndulo das decisões sobre o currículo em todo seu formato, invertera, ganhara novo sentido, outros ângulos que viriam resultar (mesmo sem se planejar) em muitos enfrentamentos que colocariam o próprio currículo, na roda das indagações.

As leituras diversas ao longo desta pesquisa revelaram também que, ainda que este rompimento tenha sido possível, mesmo garantindo, em alguma medida, o que se chamou de “inversão curricular”, tal ganho, não foi suficiente para dar sustentação ao que se “arriscou a provocar” com esta Proposta (nem mesmo exclusivamente na dimensão curricular).

Ocorre que, a própria garantia de uma nova forma de proceder em relação ao currículo, vinculava-se, diretamente, a uma opção política quanto a tal posição do “pêndulo”. Ou seja, era no campo da tomada de decisões que a Proposta encontrava (e encontra) seus maiores desafios/obstáculos para consolidar-se. Entramos assim no campo da Gestão. E por todas estas razões é que esta pesquisa foi tão reveladora, intrigante, instigante e difícil.

Foi claro, desde o início deste trabalho, que traçar um diálogo no campo da gestão da educação nos municípios de Uauá e Curaçá faria desta pesquisa uma construção profundamente complexa, dinâmica e dialética. Era certo, que exigiria de minha parte, como pesquisadora extremamente identificada *no e com* o processo, um alto grau de sensibilidade e um nível de implicação que me colocasse próxima, o suficiente, para dispor de condições de inserção junto aos sujeitos sociais implicados no processo (muitos ex-colegas de trabalho) de forma que, minha presença como pesquisadora (que a tudo indaga), não lhes causasse estranhamento (no sentido de resistência), tornando superficiais suas contribuições como sujeitos participantes na investigação proposta. Esta foi uma das boas surpresas desta pesquisa. Observar a maturidade do grupo que a compôs comigo, em compreender seus significados para o trabalho que eles próprios eram partícipes e que julgavam importante refletir com mais profundidade.

No entanto, estar tão implicada, colocava-me também no desafio de estar num certo nível de maturidade e muita clareza do que objetivava investigar, de modo que, me posicionasse “afastada”, o suficiente para olhar ‘sobre’ e ‘entre’ o cotidiano (até

um tempo atrás muito comum) encontrando condições e contradições que viriam a se expressar nas palavras, nos ritos observáveis (embora nem sempre óbvios), mas sempre perceptíveis ao olhar curioso e indagador, como aquele que carreguei comigo em cada um dos encontros nos municípios.

Sabia- que era necessário cultivar cuidadosamente um olhar voltado para compreender as entrelinhas dos discursos nas suas manifestações mais sutis que, apenas estando em certo nível de distanciamento e muito profundamente ligado (paradoxalmente!), seria possível obter. Era provocador buscar não tornar tais percepções componentes de uma “suposta realidade” ou de uma realidade a partir do meu olhar. Busquei enxergar a realidade expressada, evidenciada mesmo que não óbvia aos que dela faziam parte e a denunciava.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o significado que as pessoas dão às coisas da vida são focos de atenção especial para o pesquisador. Qualquer que seja a realidade há em si, uma teia de complexidade e. Por mais simples que pareça, esta realidade carrega em si, um conjunto de contradições e jogo de interesses que vai exigir do pesquisador, perspicácia para perceber os fatos e discernir os elementos que realmente se aproximam daquela realidade.

### **1. 3 O TRAÇAR DO CAMINHO**

Adentrar o campo da Gestão da Educação significou ratificar que sua condução não pode ser compreendida a partir de um manual de instruções. Tampouco pode-se concluir que ela esta situada no campo das ações estritamente técnicas (embora existam vários “manuais” que assim a defendam). Conforme Paro (1998, p. 4),

...embora toda administração tenha a característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a administração tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos.

A gestão da educação percorre um caminho de intencionalidades e procedimentos distintos os quais se devem ao conjunto de elementos dispostos nos diferentes contextos onde ela se processa, caracterizando-a como uma “zona onde ocorrem muitas intersecções de coisas e mundos” (MARTINS, 2002, p.22.).

Tomando isto como importante, a direção desta pesquisa procurou criar possibilidades de compreender os condicionantes variados e sutis que envolvem a gestão da educação contextualizada, sabendo ser este, um campo onde residem profundas tensões **quase nunca** ou, **ainda pouco** enfrentadas, no debate público nestes municípios.

Por esta característica do trabalho, a abordagem qualitativa se revelou necessária e coerente tendo em vista que para este tipo de abordagem, o *processo* e seu *significado* são os focos principais.

Para Minayo (2004), a pesquisa qualitativa permite o estudo dos fatos sociais no mundo concreto em que se desenvolvem, possibilitando que se compreendam as múltiplas relações que estabelecem na totalidade concreta.

Dias Sobrinho (2002) diz que compreender é ter um entendimento do conjunto, aprender intelectualmente, fazendo as devidas articulações, é relacionar, é perceber a globalidade, é fazer as relações entre as partes, para enxergá-las para além delas. É compreender, sobretudo, que mesmo sendo ampla (no sentido de sua abrangência), complexa (no que concerne à multiplicidade de fenômenos incorporados no estudo) ou profunda (quanto ao nível de detalhamento dos fatos), a pesquisa nos levará sempre a uma parcela da realidade que se torna possível objetivar e interpretar num dado momento. Como reforça Macedo (2004, p.69) a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias e não cabem em um só conceito.

Ainda que os municípios façam parte de um mesmo Projeto de Educação, é possível afirmar que cada um tem, em seus contextos político-culturais, diferenças substanciais que fazem com que, a gestão no campo educacional, se organize desde finalidades, posições políticas e formatos, bastante específicos, próprios de cada grupo que assume a direção do processo.

Cabe dizer que a pesquisa estruturou-se como um **estudo -não-comparativo-** nos dois municípios, de forma que permitisse extrair de ambos, suas distinções e similaridades, conexões e contradições tomando-as como referência na interpretação dos processos político-pedagógicos instalados em cada um dos contextos.

Um dos desafios postos em pesquisa qualitativa é o fato de que o objeto de estudo não é algo estático, sem vida, indiferente. Especialmente quando se tem com ele fortes implicações. Para Deslandes (1994, p. 10),

a pesquisa qualitativa lida com seres humanos, que por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Mesmo implicada no objeto que me propus investigar, estabeleci como princípio, não partir de impressões individualizadas na minha própria experiência junto ao objeto investigado. Busquei garantir que as vivências pelas quais passei, não imobilizassem meu olhar sobre a investigação, o que poderia implicar numa visão fatalista ou predeterminada do que buscava compreender.

Desse modo, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia, constituem elementos de análise. Duarte (2002) argumenta que uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Coloquei-me no percurso da pesquisa provocada e motivada pela busca de novas possibilidades interpretativas, que apenas por ter vivido vários lugares da mesma experiência, me foi possível alcançar. Parti da premissa que cada novo lugar resulta sempre em outro olhar e este, jamais dará conta de abarcar a inteireza que lhe constitui, ou da sua amplitude ou, sequer, da sua singularidade. Qualquer olhar (por mais que ele enxergue) não será suficiente para apreender a realidade na sua totalidade, pois sempre haverá sobre esta realidade, outros pontos de análises e de explicações e outras tantas realidades imbricadas.

Macedo (2004, p.31) lembra que

...ao estudarmos as realidades sociais, não estamos lidando com uma realidade formada por tempo "fatos brutos". Lidamos com uma realidade constituída por pessoas, relacionando-se através de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las.



Como é próprio da pesquisa de cunho qualitativo, parti do entendimento de que os resultados provenientes deste estudo não se farão respostas definitivas, até porque, me propus compreender, desvelar, revelar processos e tal compreensão, desvelamentos, e revelações nem sempre (ou muito pouco) ocorrem na aquisição de uma resposta, pois “a existência é sempre temporal e somos interpretados (e interpretamos) dentro de uma temporalidade” (MACEDO,2004).

Para Godoy, citado por Neves (1996) a pesquisa qualitativa pode ser reconhecida por algumas características:

a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) o caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador; d) o enfoque indutivo. Como algumas das técnicas para atender a tais características, este tipo de pesquisa se vale da observação, entrevista e a análise documental como necessárias para alcançar o processo e as “respostas” para o que foi proposto investigar neste trabalho.

No traçar do caminho metodológico, pus-me a enxergar as “respostas” reveladas ou extraídas, como “realidades” provisórias que serviriam para compor cenários possíveis para as indagações embutidas na questão traçada nesta pesquisa. Desenhei um percurso que visou promover aos sujeitos envolvidos no trabalho, bem como aos que recorrerão a ele como fonte de criação de novos olhares, um possível alargamento da visão sobre o fenômeno pesquisado, de modo, que este trabalho fosse socialmente significativo já que a pesquisa é, em si, prática social.

Entre as diversas possibilidades de pesquisa me propus a trabalhar com o *estudo de caso tipo etnográfico*. A abordagem etnográfica de pesquisa reúne um conjunto de procedimentos que me pareceram atender às intenções deste trabalho. Para Martins (2002, p. 27) citando ANDRÉ, 1995; LÜDKE & ANDRÉ, 1986,

a abordagem etnográfica permite o estabelecimento de uma interação constante do pesquisador com o objeto de estudo; dá ênfase, no processo de pesquisa, àquilo que está acontecendo, mais do que ao produto final; permite que o foco de atenção do pesquisador se volte para os significados que os próprios sujeitos dão à s coisas, à s suas vidas, aos eventos e a si mesmos; porque prevê uma aproximação do pesquisador à s pessoas e às situações locais, para estabelecimento de um contato direto, constante e

prolongado com estas; porque se vale do uso de uma grande quantidade de dados descritivos que devem ser reconstruídos principalmente a partir de uma indução teórica ou da análise indutiva dos dados, etc.

Tais argumentos foram suficientes para saber qual seria o caminho a percorrer. Interessante, que só quando obtive clareza do que era, por fim, o “objeto” de pesquisa, é que o caminho se fez possível de traçar. Recorri aos escritos rascunhados durante as aulas sobre “abordagem” de pesquisa, e lá estava uma insistente fala de um dos professores com quem aprendera muito ao longo caminho do mestrado: “ é o objeto que define o método”.

O aprendizado, especialmente sobre o método, se faz no tateamento (e nas táticas, no tateio, na astúcia), entre as indicações dos manuais de pesquisa e os constrangimentos de seu desdobramento prático, entre nossas estratégias, as táticas dos sujeitos pesquisados e as nossas, sobretudo quando a perspectiva adotada, nos deixa mais órfãos do que deixariam os procedimentos já consolidados dos grafismos estatísticos, belos e coloridos; cheios de verdades percentuais e parciais. (MARTINS, 2002 p. 22 e 23).

Ainda sobre o estudo de caso, é importante destacar que se constitui como uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (MAZZOTTI, 2006, p.11). O estudo de caso é útil às pesquisas que estão voltadas a compreender como e porque certos fenômenos acontecem (NEVES, 1996), desse modo, se justifica nesta pesquisa.

#### **1.4 A DESCOBERTA: o caminho se faz ao caminhar (Thiago de Melo)**

Os Municípios de Uauá e Curaçá foram escolhidos para este trabalho, por comporem as primeiras experiências regionais de redes de ensino, na Educação Contextualizada. As Secretarias de Educação foram tomadas como o campo empírico, tendo em vista que lhes cabe a responsabilidade pela execução das políticas públicas educacionais em âmbito local.

Como etapa preliminar, considerei importante reunir as equipes pedagógicas das secretarias para apresentar o projeto em construção, solicitar a participação

deste coletivo na pesquisa, bem como ouvir suas impressões iniciais e construir com ele os caminhos posteriores.

O passo seguinte foi mergulhar profundamente na produção teórica disponível. A consulta à produção em torno do objeto desta pesquisa foi um exercício enriquecedor e curioso. Pude conhecer e re-conhecer produções diversas na área de Educação Contextualizada no Semiárido, rever outras produções já conhecidas e me fascinar pelas “novas” revelações que elas propiciavam. Foi uma busca prazerosa de renovação de laços, assim como rompimento de outros. Uma revisão de conceitos, de ideias, de caminhada, onde fui sendo tomada pelo encantamento, especialmente, ao constatar que há um esforço expressivo vindo de tantos cantos para tornar pública, evidenciada, dialogada esta Proposta que nascera em dois pequenos municípios, nos seus esforços individuais (ainda que, estimulados pela certeza de não estarem sós) para superar seus problemas e enxergar além do que até então, conseguiam ver.

Por outro lado, me vi mergulhada também, na busca de referências que discutissem a gestão da educação para além da gestão escolar e descobri que não seria um exercício fácil. Teria que mergulhar nas leituras (específicas da gestão escolar e as poucas que avançavam para além desta) que estavam acessíveis e dialogar com suas possibilidades. Teria que analisar curiosamente e cuidadosamente as bases que as fundamentavam, observando sua coerência em relação ao foco do trabalho que estava construindo e ao mesmo tempo, perceber as incoerências, para entender *seus porquês*.

Embora não fosse intenção construir este trabalho utilizando (exclusivamente) em sua composição, as bases teóricas que “comungavam” entre si e com minhas próprias bases, foi no percorrer destas trilhas, indo e voltando, que vi o quanto isso não seria possível (ainda que quisesse fazê-lo).

Vi que empobreceria a investigação diminuiria consideravelmente suas possibilidades de diálogo, de exposição das contradições e da busca do “desvelamento” que se propôs construir no seu percurso. Cabe esclarecer, que não me refiro aqui de comungar no sentido de estabelecer um diálogo entre as distintas contribuições, ou seja, as teorias (ou de seus autores), mas do diálogo destas, com o “objeto” desta pesquisa, para que fosse possível vê-lo, enxergá-lo em vários ângulos e dimensões.

Tomei como base, a perspectiva de Neves (1996), ao sugerir que nas pesquisas qualitativas, o pesquisador deve procurar entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, sendo que a partir daí ele poderá situar sua interpretação.

Entendi que estava construindo um caminho próprio de relação com a “teoria”, ou seja, com o que já fora produzido. Vi que seria necessário correr o risco de talvez não cumprir, com o formato rígido que é tão comum nas produções acadêmicas, onde os esforços produzidos por quem ousou pensar constatar, contestar, refazer e ou desfazer conceituações, são tomados em substituição ao que seria necessário expressar pelo autor do pensamento em ação.

Ainda que diga o “já dito”, esse dizer traz implicado contextos específicos e muito peculiares a cada lugar, a cada sujeito, ao momento histórico em que foi anunciado. Por isto, ele precisa ser redito, re-anunciado. Para ampliá-lo, nos valem de outros tantos que assim o disseram, que assim o contestaram. Tecemos novos pontos, quebramos outros tantos e tornamos a tecer outros, para, enfim, iluminar os vários pontos do real, do necessário, do desejado.

Em concordância com MARTINS (2002, p.24),

não se trata de dedilhar teorias e compor suas relações de aproximação e distanciamento umas das outras. O que nos interessa é “olhar” o nosso “objeto” de variados ângulos. Neste caso não atuamos em função das teorias, ao contrário, apenas lhes tomamos emprestados alguns conceitos que servem aos nossos intuítos de análise.

Entre os princípios traçados para nortear, orientar, indicar os caminhos por onde este estudo deveria andar, estava o de assegurar que a aproximação junto aos sujeitos locais ocorresse a partir de uma “escuta sensível” onde se aguça o olhar compreensivo e empático (ao mesmo tempo indagador) sobre suas falas, ações e intenções explicitadas mesmo que nas entrelinhas.

Como alertou Braga (1988), no processo de investigação é preciso que se considere não só o que é visto e experimentado, como também o não explicitado, aquilo que é dado por suposto, de modo que de uma colocação geral, supostamente entendida, se subtraíam questionamentos, até que tudo fique explícito.

Para Barbier (2004, p. 94) a escuta sensível

Trata-se de um 'escutar/ver' que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender o interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara [...].

Tomando a escuta sensível como princípio, a investigação junto aos sujeitos envolvidos ocorreu em três (3) etapas - encontros temáticos, entrevistas individuais e pesquisa documental. Utilizei-me de um diário de campo onde pude fazer os registros do que considerava pertinente e que me permitiram compreender algumas respostas obtidas nos questionários, bem como os documentos analisados no processo. O diário de campo foi o lugar das observações daquilo que não era explicitado pelos sujeitos participantes, mas, que se evidenciavam em seus comportamentos observáveis.

### **1.5 ENCONTROS TEMÁTICOS**

A perspectiva de trabalhar a partir de encontros temáticos surgiu da necessidade de se fazer uma escuta coletiva em que os momentos de diálogo fossem, sobretudo, formativos e colaborassem para o grupo ampliar a sua compreensão sobre o processo no qual estavam inseridos, fazendo com que refletissem conjuntamente sobre suas ações e processos.

Os encontros temáticos foram organizados sob dois eixos de discussão: a) estrutura das secretarias como instância central da gestão da política de educação contextualizada e b) a participação das demais instancias de gestão no processo de planejamento, execução e avaliação da Política de Educação Contextualizada.

### **1.6 SÍNTESE DO PERFIL DO GRUPO DE ENTREVISTADOS**

Foram desenvolvidos oito (8) encontros temáticos (4 em cada município).

**TABELA 1. Identificação dos Participantes da Pesquisa – Por município**

MUNICÍPIO	GESTORES	CONSELHEIROS	PROFESSORES
Curaçá	12	10	6
	02 encontros	01 encontro	01 encontro
Uauá	09	13	9
	02 encontros	01 encontro	01 encontro
Total de Participantes	21	23	15
Total de Encontros	04 encontros	2 encontros	2 encontros

Fonte: da autora, 2010.

Os encontros objetivaram:

- a) Analisar como as secretarias se organizam quanto a sua estrutura física e de pessoal disponível, para propor, implementar e acompanhar as políticas da educação no município;
- b) Compreender a visão do grupo sobre a Gestão da Educação no Município;
- c) Identificar o papel dos Conselhos na Gestão das Políticas Educacionais e como interagem com a gestão da educação contextualizada.

### **1.7 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS TEMÁTICOS**

Os encontros com os **grupos de coordenadores** (equipe pedagógica das Secretarias) revelaram que havia (e há) necessidade por parte dos grupos de dialogarem sobre o processo de gestão da Educação, tendo em vista os múltiplos elementos que apontaram como “entraves” para que a Proposta se desdobre com maior qualidade e impacto. Por esta razão, os encontros foram de muito diálogo entre o grupo, o que permitiu apreender informações relevantes para este trabalho.

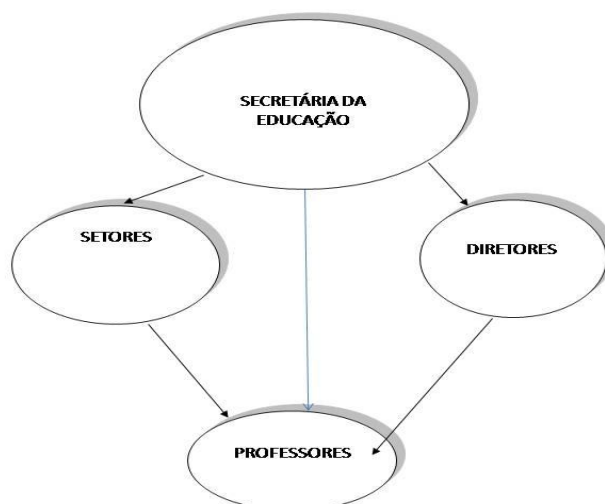
Talvez pelo fato de poderem falar sobre suas expectativas, desejos e frustrações, os encontros foram bem recebidos pelas equipes que demonstraram disponibilidade e expressaram confiança em expor suas reflexões.

Foram utilizadas como estratégia de coleta com as equipe da Secretarias alguns recursos metodológicos do Diagnóstico Rápido/Rural Participativo (DRP)<sup>16</sup>, o **mapa conceitual**, o **diagrama de Venn**; a **árvore dos problemas** (a partir de palavras geradoras), que serviram para levantar os olhares e conhecimento do grupo, provocar o debate sobre os temas propostos, contribuindo para que trouxesse suas contribuições de forma mais espontânea.

- **Mapa Conceitual**<sup>17</sup> - O Mapa foi utilizado para levantar o conhecimento do grupo como se organiza a educação no município. Os dois grupos revelaram ser a Secretaria de Educação o órgão que concentra as ações e decisões. Ambos os municípios não citaram os Conselhos Municipais de Educação ou as escolas e seus conselhos, dentro da ideia de participação na gestão.

O fluxo de ações nas Secretarias reflete, em quase sua totalidade, as determinações advindas dos Programas do Ministério da Educação ou da Secretaria Estadual de Educação. As ações e projetos no geral partem, da Secretaria e as escolas exercem o papel de executoras destas ações, numa perspectiva verticalizada.

FIGURA 1: MAPA CONCEITUAL 1

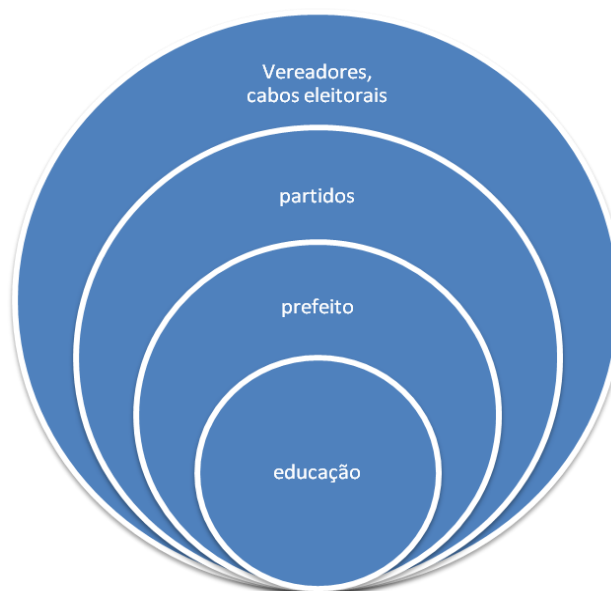


<sup>16</sup> O DRP pretende desenvolver processos de pesquisa a partir das condições e possibilidades dos participantes, baseando-se nos seus próprios conceitos e critérios de explicação. Em vez de confrontar as pessoas com uma lista de perguntas previamente formuladas, a idéia é que os próprios participantes analisem a sua situação e valorizem diferentes opções.

<sup>17</sup> A teoria a respeito dos Mapas Conceituais foi desenvolvida na década de 70 pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak. Ele define mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mapa\\_conceitual](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceitual).

**Diagrama de Venn<sup>18</sup>**– Utilizou-se deste instrumento para compreender como ocorrem as decisões em torno da estruturação das ações da educação e de suas políticas. O diagrama permitiu visualizar as instâncias e pessoas dentro da estrutura da política dos municípios, que mais interferem/influenciam nas decisões educacionais que compreendem o trabalho desenvolvido pelas Secretarias de Educação e pelas Escolas. Quanto mais próximo do círculo com a palavra – EDUCAÇÃO – maior é o “poder” de intervenção daquela instância ou pessoa nas decisões.

**FIGURA 2: MODELO DO DIAGRAMA DE VENN**



Percebeu-se que as decisões que implicam na estruturação da Educação não são tomadas com exclusividade pelos que a fazem ou estão diretamente responsáveis por ela. São múltiplas as influências de partidos políticos, por via de seus vereadores, “cabos eleitorais”, financiadores etc, especialmente do gestor municipal. Em ambos os municípios, destacou-se não estar a cargo da Secretaria de

---

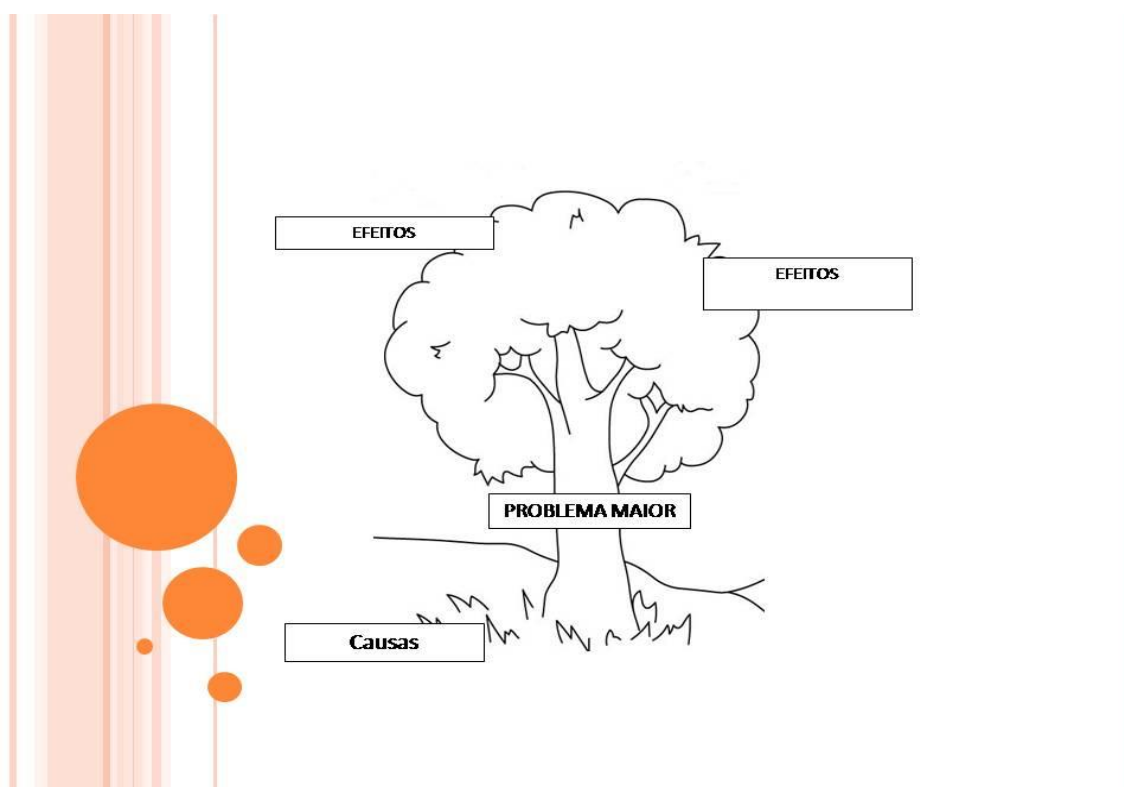
<sup>18</sup> **John Venn** foi um matemático inglês, professor de Ciência Moral na Universidade de Cambridge. Desenvolveu a lógica matemática de Boole, tendo estabelecido uma representação das intersecções e uniões de conjuntos através de diagramas que levam o seu nome. Nesta pesquisa, o diagrama foi utilizado como símbolo para facilitar a representação das relações de influência na educação, por parte de outras instâncias.



Educação as maiores decisões quanto às suas ações, em especial, contratação de pessoal, política de transporte escolar, salarial, etc.

- **Árvore dos Problemas**<sup>19</sup> – A Árvore foi utilizada para apreender sobre as questões que, na visão do grupo limitam o andamento da Secretaria e, conseqüentemente, da Proposta. Dentre eles, apareceram questões como a pouca autonomia por parte das gestoras, a precária infra-estrutura da secretaria (ausência de equipamentos básicos como computador, impressoras, telefone, etc.).

**FIGURA 3: ÁRVORE DOS PROBLEMAS**



No primeiro encontro, foi utilizado um questionário para conhecer o perfil do grupo participante, já que se trabalhou com toda a equipe pedagógica das

<sup>19</sup> A árvore dos problemas busca causa-efeito de vários aspectos de um problema previamente determinado. As raízes da árvore simbolizam as causas do problema; o próprio problema se encontra no tronco; e os galhos e as folhas representam os efeitos.

Secretarias. Em Curaçá, contudo, participaram nove (9) coordenadores devido à incompatibilidade de horários dos mesmos, por possuírem outros vínculos empregatícios em outros municípios.

No último encontro utilizou-se um questionário individual para levantamento de informações sob o olhar mais individualizado dos participantes. As questões foram relativas ao funcionamento da Secretaria e sobre a Proposta de Educação Contextualizada.

Para garantir que o grupo fosse espontâneo, estabeleceu-se um termo de responsabilidade o qual foi assinado pela pesquisadora, como compromisso em manter em sigilo as identidades dos depoimentos obtidos. Por conta disso, os participantes da pesquisa, estarão identificados em três grupos por município: Gestores (Secretários e Coordenadores da Secretaria), Conselhos e Professores.

Com os Conselhos Municipais foram realizados 02 momentos (um em cada município). Os encontros foram iniciados com uma apresentação geral do Projeto para que pudessem compreender “os sentidos” da pesquisa e interagir com os elementos com os quais se identificassem e considerassem relevantes, bem como, com aqueles que focavam o papel do Conselho no processo de gestão.

Aplicou-se como instrumento de coleta um questionário que tratava da forma como os Conselhos funcionam e participam da gestão. Em Curaçá não foi possível reunir todo o Conselho mesmo tendo sido várias as tentativas. O Conselho estava desarticulado e, segundo a Secretaria de Educação, passaria por nova eleição. Também foi dificultoso reunir os professores os quais participaram da pesquisa apenas através de questionários individualmente utilizados.

Os Professores participantes do estudo foram escolhidos garantindo que o grupo fosse formado por metade de professores atuantes no campo/metade da sede do município e todos os Professores estivessem em regência no período de 2005 a 2010;

Em Uauá, o critério foi formar o grupo considerando professores que estiveram na gestão anterior a 2004 (como equipe pedagógica da Secretaria). Isso ocorreu devido ao fato de ser este, o segundo mandato com a mesma gestão, além do grupo ter participado de várias formações com o IRPAA nos anos de (2000 a 2003).

Em Curaçá, foram escolhidos professores que estão no trabalho desde a implantação da Proposta e aqueles que na gestão anterior (2004-2008) estiveram na equipe Pedagógica da Secretaria.

### 1.8 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Optei ainda, em fazer entrevistas semiestruturadas com as Secretárias de Educação dos dois Municípios para obter suas impressões e avaliações em torno do processo de implementação da Proposta durante sua gestão e para além delas. As entrevistas ocorreram em março e abril de 2010 (duas ex-secretárias em Curaçá e a secretária atual) e uma secretária em Uauá a qual se encontra desde a gestão de 2004.

Tal opção por este tipo de entrevista deveu-se a compreensão de que ela ajuda a constituir um roteiro flexível, “em que novos questionamentos e novas abordagens poderiam ser inseridos sem deixar de lado o foco da pesquisa (SILVA, 2010)”.

Para Duarte (2002) o recurso da entrevistas semiestruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. Conforme André (1995, p. 30),

[...]a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

Queiroz (1988), citado por Duarte (2002,) diz que a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. O roteiro organizado permitiu que o foco da discussão fosse mantido, sem, no entanto, impossibilitar que elementos distintos fossem agregados às falas.

As entrevistas foram momentos fundamentais no percurso da pesquisa, sobretudo pelo fato de ter obtido das gestoras, a confiança em partilhar olhares, informações e impressões que muito corroboraram para compreensão de condicionantes políticos que perpassam a gestão da educação nestes municípios.

## 1.9 PESQUISA DOCUMENTAL

Além do estudo de caso etnográfico, também utilizei a pesquisa documental. Para Neves (1996), este é um tipo de pesquisa que se constitui pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a interpretação nova ou complementar. Nos dois municípios, foram analisados: a) os documentos da Proposta Político-pedagógica-PPP; b) o Plano Estratégico – PES e o Plano Municipal de Educação – PME- de Uauá, o qual se encontrava em revisão. No município de Curaçá, o PME estava em elaboração.

A análise e a interpretação dos dados envolveram 02 etapas: a organização das informações colhidas nos encontros e entrevistas e o estabelecimento das relações entre as mesmas, verificando os pontos de convergência e divergências. Como elementos norteadores para a interpretação dos dados foram considerados os princípios e diretrizes considerados balizadores da Proposta de Educação Contextualizada e que estão na Proposta de Curaçá: Educação com pé no Chão do Sertão – são eles, **a inclusão, justiça e a democracia.**

A análise dos documentos pautou-se em observar como as ações previstas tanto no PME quanto no PES, se articulam com as diretrizes apontadas na PPP no que diz respeito aos indicativos de ações e políticas contidas nestes documentos, quanto no seu processo de elaboração/construção. Fez-se um cruzamento das informações de forma que fosse possível observar elementos que expusessem de que forma as Secretarias de Educação conduzem e orientam a construção das políticas, sobretudo da Educação Contextualizada: quem se envolve em suas discussões, elaborações, avaliações e como as ações traçadas nestes instrumentos (PES e PME) tomam suas Propostas Político-pedagógicas como referência e, sobretudo, em suas condições de se operacionalização.

A análise dos dados coletados foi baseada na busca de ultrapassar a simples descrição, buscando acrescentar novos significados à discussão existente acerca do assunto, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitassem novas explicações e interpretações. Minayo (2002) reforça que nesta fase da pesquisa, é importante saber que os dados não existem por si só. Eles são construídos a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base em uma fundamentação teórica, o que exige estar afinado com o objeto para que seja possível identificar os elementos relevantes que subsidiam e sustentam a análise.

Dessa forma, optei por fazer o cruzamento dos dados, durante todo o texto, nos diversos capítulos que o constituem pelo entendimento de que uma das características inerentes ao tipo de pesquisa que estava realizando era sua perspectiva dialógica, dialética, participativa e coletiva.

Construí a certeza de que os dados que colhi durante o percurso que tracei nestes dois anos, eram vivos e carregavam a marca de terem sido produzidos no encontro das pessoas consigo e com o mundo que lhes cercava e por esta razão, refletiam conflitos, sonhos, frustrações e as conquistas dos que se expuseram de corpo e alma, de forma humilde e generosa para contribuir com esta pesquisa.

Por assim compreender, construí um processo de análise de dados situando-os no contexto onde tinham sido colhidos ao tempo que lancei mãos das referências que entendi sensíveis à minha tentativa de enxergar além do óbvio e revelar não o inédito, mas, o necessário diante do que me pus a pesquisar.



## CAPÍTULO II

### ENTRE OS NÓS DO PROCESSO: CONTRADIÇÕES OU APRENDIZAGENS?

A Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido instalou-se nas Redes Municipais de Ensino de Curaçá e Uauá no final dos anos 1990. Os indicativos do artigo 205 e 206 da Constituição, aliados às mudanças nos modos de produção internacionalmente, apontavam ao setor educacional, a necessidade de reformas urgentes que viriam se materializar, sobretudo, a partir daquela década.

Foi um período marcado pelo discurso nacional pautado na ideia de descentralização, tratada como sinônimo de democratização da gestão das políticas. Nessa lógica, vimos acontecer o processo de municipalização do ensino fundamental e da educação infantil que conduziram aos municípios a responsabilidade pela maior parte do atendimento à educação básica.

A municipalização impôs ao Estado, em nível local, novas estruturas e obrigações, muito embora, as condições criadas para que pudessem dar conta de tais responsabilidades, não tenham chegado na mesma proporção, ainda que contassem com a importante presença do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Magistério - o FUNDEF, criado naquele período.

O FUNDEF ampliou consideravelmente as possibilidades de acesso à escola e foi importante instrumento nas redes municipais, que passaram a dispor de recursos especificamente destinados à educação, incluindo-se aí a significativa contribuição para alavancar maiores investimentos na formação inicial e continuada dos

professores, ainda que, se ressalte o fato de atender apenas ao ensino fundamental, deixando à margem as demais modalidades de ensino.

Neste período, também é importante destacar, ampliação dos Conselhos Municipais (dentre estes, o de Educação) que, desde então, vêm buscando se firmar, em grande parte dos municípios do Brasil, como espaço importante na gestão.

D'agostini (2009) ressalta que as reformas educacionais desencadeadas em diversos países, sobretudo na década de 1990, tiveram seus discursos embasados nas “idéias de alívio à pobreza, inclusão social através da defesa da diversidade cultural e local efetivada por políticas focais e afirmativas”, reforçadas pelos discursos dos organismos internacionais como UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura- UNESCO.

Foi uma década onde estiveram enfatizados conceitos como globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc, os quais viriam referendar as reformas profundas que deveriam ser reforçadas para atender ao novo formato das relações capital/trabalho, acelerar a perspectiva de privatização e terceirização, o que, na visão neoliberal torna os serviços mais eficientes e mais produtivos, e, portanto, menos onerosos. Para Gentili (1998)

a retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar (p. 22).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia, seguida pela Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993) foram as principais referências nesta década para as reformas educacionais, sobretudo, no caso do Brasil.

Segundo Silva Júnior (2002, p. 78), o documento do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), foi a expressão (na esfera educacional) do movimento planetário levado a cabo pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação nos países em

desenvolvimento, tendo como proposta de fundo, fortalecer as novas relações capital/trabalho. Sobre essa questão Galvanin diz o seguinte

...foi nesse contexto que as relações capitalistas de produção passaram incorporar o cotidiano escolar através de critérios que conduzem à escola a obrigação de preparar para o mercado de trabalho, ratificando as idéias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa. (2005, p. 4)

Vale ressaltar, que o marco do estabelecimento das diretrizes do Banco Mundial à educação latino-americana, se deu no ano de 1989, quando foi firmado o “Consenso de Washington”.<sup>20</sup>

Um dos mais significativos instrumentos que se constituíram expressivos na reforma da educação no Brasil, foi a elaboração e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trouxeram novas roupagens aos conceitos de participação, autonomia, co-responsabilidade, competências, entre outros conceitos-chave que apareceriam mudando radicalmente a vida das Escolas por estarem na base estrutural de algumas políticas e ações a elas destinadas- Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político-pedagógico, dentre outros.

É possível perceber que, determinados termos que se constituíram historicamente no centro das lutas dos movimentos e organizações da sociedade - como “democracia”, “inclusão”, “participação”, “autonomia”, “descentralização” – passaram a ser utilizados como embaixadores destas políticas que chegavam também, às Escolas dos dois Municípios, se misturando à Proposta de Educação que vinha sendo construída.

D’agostini (2009, p.78) considera que “a adoção de determinadas políticas educacionais pelo Estado Brasileiro evidenciam a subserviência da educação ao processo de reestruturação produtiva”. Para a autora, isto pode ser identificado no

---

<sup>20</sup> Segundo Cosmo e Fernandes (p. 11, 2003) o Consenso de Washington se constituiu do conjunto de medidas de caráter neoliberal destinadas a promover uma política de ajuste na América Latina tendo à frente organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial, o FMI e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Todos estes organismos estão sediados em Washington e, em uma reunião realizada em novembro de 1989, seus representantes apresentaram um diagnóstico sobre os problemas cruciais da América Latina e um receituário capaz de combater tais problemas.



“movimento internacional de revigoração do lema “aprender a aprender presente nos documentos como o “Relatório Jacques Delors” (1998) e, especificamente no Brasil, nos PCNs, orientados pelo relatório citado e também baseados no neoconstrutivismo, fortalecido a partir da assessoria do psicólogo espanhol Cesar Coll”.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. (BRASIL, 1996, p.28)

A política que sustentou os parâmetros reforçava o ideário de que as mudanças no processo produtivo tecnológico passaram a exigir um novo perfil profissional focado, não mais, em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resultassem num ser flexível e adaptável (OLIVEIRA, 2001).

A Educação precisaria, portanto, passar por reformas que viriam direcionar o processo escolar para a formação de trabalhadores adaptáveis às regras de mercado, estreitando, conforme Lacks (2004, p. 33-34) “uma substantiva reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado na educação”.

A presença do caráter privado a que Lacks (2004) faz referência pode ser visualizada em várias políticas adotadas pelo Estado Brasileiro desde a década de 1990, fruto, sobretudo, das influências de organismos multilaterais que financiavam a Educação e lhe impunham seus objetivos.

Como exemplo de tal influência, pode-se citar o formato da política de avaliação nacional que vem se instituindo desde a década de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB que tem sua base constituída em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos e se articula com a perspectiva de mérito e competição.

A perspectiva de avaliação adotada pelo SAEB foi fortalecida com a criação do índice da Educação Básica – IDEB em 2007. Sem dúvidas, tem efetivamente contribuído para estreitar os laços entre educação e mercado, alargando a cultura

gerencial, onde prevalecem critérios como eficiência, eficácia, produtividade e competência, que conduzem a escola a um intenso processo de despolitização, já que seu foco são os indicadores de resultados finais e não mais os processos sob os quais eles se constroem e os efeitos destes na sociedade.

Brito (2001, p.137,) diz que

para conseguir atingir estes mecanismos concorrenciais, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos.

Embora esta pesquisa não se ponha a aprofundar esta discussão, é preciso que se ressaltem sobre ela, alguns aspectos.

A política de avaliação adotada no Brasil nestas últimas décadas tem conduzido a escola a um conseqüente deslocamento de sua função social. E mais uma vez, a via para isto, tem sido o investimento no currículo universalista, reforçado pela concepção de gestão centrada em resultados, alcançados por estratégias de gerenciamento. Sobre esta questão, retomarei no capítulo mais adiante, embora aqui, valham algumas considerações.

A introdução pelo SAEB, das “Matrizes de Referência” para a construção de descritores como base na construção dos itens das provas que são utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas, tem se configurado a principal base orientadora das propostas curriculares das escolas, que se afastam cada dia mais da discussão de questões relevantes no contexto social e focam seus objetivos nos descritores que serão alvo da avaliação periódicas do SAEB.

Dessa forma, como reforça Carvalho (2003, p. 66),

...o conceito de qualidade pública é alçado à categoria de competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização e medida produtiva de quantidade, de tempo e de custo da produção de conhecimento, em contradição à qualidade do que se produz, em quais condições e para quem se produz.

Paludo (2001) reitera, ao afirmar que entre as estratégias utilizadas para se reforçar tais linhas, são os diagnósticos negativos em relação ao atual sistema

educacional nos países em desenvolvimento, que visam afirmar a existência de uma crise profunda nos mesmos. Para a autora, o que estaria de fundo, é o reforço à lógica de que esta crise é de qualidade e decorre da improdutividade das práticas pedagógicas, bem como da gestão administrativa, o que explicaria a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. O fundamento da crise seria, portanto, gerencial e não de democratização (PALUDO, 2001, p. 160).

Arroyo (2008, p. 47) ajuda nessa discussão alertando que

Os refinados mecanismos de avaliação externa põem limites à autonomia das escolas e das redes em definir seu projeto educativo, sua concepção de educação, sua gestão de um projeto de escola, sua decisão sobre que conhecimentos, culturas, valores, identidades formar e privilegiar em um projeto de escola e sociedade. É sintomático que o movimento em defesa da gestão democrática da escola venha acontecendo paralelamente ao movimento de defesa da cultura da avaliação externa da escola, impondo uma gestão de resultados.

No contexto dos municípios de Uauá e Curaçá, este confronto vai se tornar ainda mais evidente, posto que, as exigências feitas atualmente, para as redes de ensino, tendem, como alerta Arroyo, controlar/regular- não apenas os resultados da educação (por via de indicadores)- mas, sobretudo, o projeto de sociedade que as iniciativas como as destes municípios tem buscando construir.

Paludo (2001) é coerente ao trazer a distinção sobre como os organismos multilaterais, compreendem o papel da educação no atual contexto. Diz que é possível constatar duas grandes tendências. Uma se origina da Conferência Mundial de Educação para Todos que se alinham às ideias das Nações Unidas (UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura- UNESCO) e a Comissão Econômica para a América latina e Caribe – CEPAL.

Tal tendência veicula uma concepção ampla de educação tendo como lema as necessidades básicas de aprendizagem, para gerar desenvolvimento humano, conforme Plano de ação aprovado pela Conferência. A autora relata que

nesta forma de pensamento, focalizada nos pobres, a educação escolar, entendida como um direito, é sinônimo de educação básica no atual momento histórico, devendo ser garantida a todos. A Educação escolar, entretanto, é apenas um aspecto da educação, passando a ser valorizados todos os esforços educativos realizados pelas mais diversas organizações da sociedade, na perspectiva de elevar a qualidade de vida destas populações. Todo este esforço e

iniciativa requerem a participação das pessoas envolvidas nas diferentes ações, para que a aprendizagem ocorra. Valoriza-se, deste modo, além da educação formal, a educação infantil, educação não formal, educação profissional e a educação de jovens e adultos. (PALUDO, 2001, p.57- 158).

D'agostini (2009) diz que nesta visão, o processo educativo é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, atitudes e de transmitir determinados conhecimentos necessários ao desenvolvimento das forças produtivas, formatando a falsa idéia de que a ascensão social dos indivíduos depende de sua capacidade cognitiva, minimizando ou excluindo do debate, a discussão sobre as desigualdades sociais e as lutas de classe, e, sobretudo, distanciando o foco do papel do Estado na seguridade dos direitos sociais.

A segunda tendência que Paludo aponta, é aquela vinculada aos organismos como Banco Mundial (BM) e o Banco interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como o Fundo Monetário Internacional (FMI), que destinam volumes de recursos para as políticas educacionais, os quais, para a autora, “tem papel determinante na concepção e implementação das políticas educacionais dos países em desenvolvimento”.

Para a autora, esta tendência reforça a idéia de educação numa perspectiva neoclássica e a teoria do *capital humano* onde a educação é responsável pelo ingresso dos indivíduos no mundo produtivo, sendo considerada um dos fatores fundamentais do crescimento econômico e desenvolvimento social, essência, portanto, para melhorar o bem estar dos indivíduos (PALUDO, 2001,p. 159).

Ainda nesta análise, Paludo (ibid. p. 163) vai nos ajudar a compreender que entre ambas há importantes distinções:

A concepção que se pauta pelo atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, aceita os ajustes estruturais, mas procura torná-la mais humana e demanda maior liberdade e menos imposição para os países em desenvolvimento poderem se adequar à nova ordem. Confronta a lógica da outra tendência quando propõe reduzir gastos com armamentos para investir em educação e quando questiona o peso da dívida externa para os países em desenvolvimento. Também questiona as possibilidades de uma reforma setorial em educação que não esteja articulada intersetorialmente com outras ações do estado, colocando, claramente que a qualidade de vida para as pessoas pobres não depende somente de um acréscimo de educação. Mas este acréscimo deve vir acompanhado de investimentos objetivos por

parte do Estado para melhorar as condições de vida material destas populações.

Mesmo que a primeira tendência aponte uma visão de educação mais ampliada e seu foco seja atender às necessidades básicas dos cidadãos, seu limite reside no fato de não confrontar suas proposições com o modelo que tem o mercado como regulador da economia e de toda vida humana e social, inclusive, da educação.

Embora as intenções que embasaram a reforma no final da década de 1990, não fossem tão próximas das lutas que originaram a Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido, boa parte dos conceitos em voga nacionalmente, foi tomada como referência, tendo como estímulo, as diretrizes apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (9394/96).

Numa análise mais ampliada, D'agostini (2009, p. 74-75) nos ajuda a perceber a extensão de tais influências em algumas experiências similares a dos dois municípios, espalhadas no país.

Saviani (2007) localiza a década de 1990 como um período de refluxo político e, conseqüentemente, retrocesso também nas formulações contra-hegemônicas da educação. Isto está expresso nas pedagogias da “educação popular” e libertária, em sua proposta da “Escola Cidadã”, coordenada pelo Instituto Paulo Freire, concretizada neste período, na qual incorporam referências neoliberais e pós-modernas como os pilares e princípios do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e os sete saberes necessários à educação do futuro proposto por Edgar Morin. A mesma coisa acontece com a proposta da “Escola Plural” coordenada por Arroyo.

Como se vê, há uma expansão nacional de tais determinações percebendo-as incorporadas em vários processos que foram expressivos, em sua constituição por se configurarem contra-hegemônicos, mas que naquele contexto, assumiam o discurso estatal (fortemente direcionado pelos organismos multilaterais), sem pautarem suas implicações. Nesse sentido, podemos compreender que o movimento de implantação e implementação da Proposta de Educação nos municípios de Uauá e Curaçá não esteve imune as tais influências, ainda que, em “tese”, os princípios defendidos sejam opostos, conforme se observa no texto do Plano Municipal de Educação de Uauá.

A forma e a concepção na elaboração deste Plano refletem a defesa clara de princípios éticos voltados para busca de igualdade, democracia, cidadania e justiça social. Assim, as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, entre outras - aqui adotadas, são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o status quo. As visões que subjazem a este Plano indicam seu referencial maior. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional, regional ou local que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UAUÁ, 2009. p. 25)

A incorporação de parte das referências adotadas pelos setores hegemônicos à Proposta de Educação Contextualizada vai apontar que há uma crença por parte dos municípios e entidades envolvidas, quanto às intenções divulgadas, sobretudo pela tendência que agrega às propostas do UNICEF e UNESCO.

É importante que se destaque que foi o UNICEF, um dos mais importantes indutores e financiadores desta experiência nos dois municípios, o que contribui para compreender porque tais referências tenham sido tomadas sem maiores discussões, o que não significa dizer, que isto tenha evitado o surgimento de muitos conflitos, que viriam trazer para o debate, cedo ou tarde, tais questões.

Na análise dos documentos das Propostas dos dois municípios (Curaçá e Uauá), vê-se que ambos buscam tanto na LDBEN quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, suas principais referências, embora reconheçam alguns limites de ambos os documentos, quanto ao que as Propostas visaram discutir.

[...] Os “parâmetros curriculares” ou as “diretrizes curriculares” estabelecidas nacionalmente mantém igualmente uma margem de abertura que possibilite dar atenção às circunstâncias particulares e singulares de diversos públicos e contextos do vasto território brasileiro. Neste sentido, se por um lado há coisas comuns a todos, por outro lado, é preciso que se dê atenção às realidades locais e, sendo que elas constituem o solo inicial onde os processos de ensino e aprendizagem ganham sentido, se realizam e se atualizam concretamente. O segundo nível de concretização curricular é, portanto, exatamente o nível onde se localiza a Proposta Político Pedagógica para as escolas de Uauá, já que ele diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Neste nível, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto as diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, afirmam que tais diretrizes nacionais “poderão ser utilizados como recursos para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido

pelos responsáveis em cada local” , considerando as suas especificidades. Estes são indicadores da legitimidade da nossa Proposta Político-Pedagógica (MARTINS, 2007, p.31 ).

O que se vê, é que os Parâmetros Curriculares Nacionais (ainda que se pesem todas as contradições quanto aos seus “fins”) trouxeram para o cenário da educação nestes municípios, algumas questões importantes, a exemplo dos temas transversais, que indicavam a possibilidade de quebrar o isolamento das áreas do conhecimento e propunham pensar em práticas interdisciplinares que extrapolassem os conteúdos dos livros e programas didáticos preestabelecidos.

Conforme aparece nas Propostas de Uauá e Curaçá os PCN’s promoveram esta abertura, pois

tanto os do ensino de 1ª à 4ª séries, quanto os do ensino de 5ª à 8ª séries, em diversas partes dos seus textos, alimentam esta perspectiva de apropriação das questões regionais e locais na construção dos currículos escolares. Especialmente quando se apresentam como documentos “de natureza aberta, [que] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (ibid., p.30 )

Em um trecho da Proposta de Curaçá aparece que,

ao contrário das tradicionais disciplinas, estes temas transversais pretendem dar conta de problemáticas cada vez mais graves em todo o país, porém apresentando contornos particulares em cada região e localidade. São **temas transversais** porque podem e devem ser tratados por todas as disciplinas ou áreas tradicionais do conhecimento. E a maneira de tratá-los é também nova: não são os temas que terão que entrar nas disciplinas como anexo, um corpo estranho, e disputar o seu terreno interno com os conteúdos tradicionais daquela disciplina. Pelo contrário, serão as disciplinas que terão que compor seus conteúdos a partir dos temas transversais, fazendo com que seus conteúdos tradicionais se prestem a contribuir com a solução dos problemas referentes a cada problemática apresentada, de acordo com os temas (MARTINS E LIMA, 2001, p. 17)

Está claro, em ambos os documentos, que as perspectivas indicadas pelos PCN’s, não seriam suficientes para atender o que estava sendo articulado nos

municípios por via da Educação Contextualizada e isto exigiria buscar outras referências que dariam sentido ao que a Proposta objetivava pautar nos municípios.

No entanto, esta organização dos PCN's, não dá conta de absorver os problemas mais específicos de cada região e localidade. No nosso caso, por exemplo, os problemas que enfrentamos são bastante específicos e estão relacionados tanto à nossa condição climática quanto às condições de vida proporcionadas pelos eventos de nossa história, a forma como essa região foi colonizada; o tipo de tratamento político atribuído pelo percurso histórico aos nossos problemas; os tipos de hábitos que se produziram aqui, as tradições e saberes que se fizeram e se fazem dia-a-dia etc. (MARTINS E LIMA, 2001, p. 17)

As Propostas dos municípios, bem como os demais documentos analisados (PES e PME) apontam que, mesmo que a discussão tenha sido feita alinhada sob as influências de ambas as tendências apontadas por Paludo (2001) não seria possível evitar que as questões mais cruciais que lhes deram origem como a exemplo da superação das formas de opressão vivenciadas nesta parte do país, fossem evidenciadas. Ainda que a junção dos objetivos possa soar uma evidente contradição, é assim que a Proposta de Educação contextualizada vem sendo tecida nas duas redes municipais.

Para Gonh (2005) os documentos gerados desde a Conferência de Educação para Todos delinearam as linhas na área da educação, sobretudo, na América Latina. Segundo aponta, os mesmos se respaldaram em ações de ONG's em programas de educação que apontavam um quadro de novas possibilidades. Destaca ainda que,

a partir da definição de necessidades básicas da aprendizagem, vistas como "ferramentas essenciais para aprendizagem" e de seus novos "conteúdos básicos", abrangendo além dos conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver, e a desenvolver a capacidade humana, os documentos ampliam o campo da educação para outras dimensões além da escola. (p. 93)

Tais definições, estão fortemente presentes no texto da LDBEN tomada como elemento expressivo das reformas educacionais no Brasil e, ao mesmo tempo, como um instrumento de abertura de possibilidades mais democráticas na organização da



Educação. Foi neste cenário evidentemente, de contradições, que experiências como as de Uauá e Curaçá, se efetivaram e ganharam legitimidade.

Aprofundando a análise aos documentos da Proposta nos dois municípios, destacam-se em especial, três artigos da LDBEN que tiveram bastante peso em suas formulações.

O artigo 1º onde destacadamente a educação foi abordada como processo formativo para além da Escola, marcou toda a Proposta de Educação Contextualizada no Semiárido para além dos municípios.

Ao destacar que *a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2006)*, a LDBEN permitiu que experiências como a do IRPAA (com trabalhadores rurais) fossem reconhecidas como espaços educativos/formativos que desencadeariam outros modos de intervenção social.

Experiências que ocorriam em diversas partes do país<sup>21</sup> reforçavam que para além dos espaços escolares, constituíam-se processos relevantes onde os sujeitos (sem escolarização) produziam por via de suas práticas diárias, importantes conhecimentos.

Decorrente de tal compreensão, o reconhecimento do caráter formativo-contínuo da educação assegurado no artigo 1º da LDB, deflagrou que a educação constituída em processos não escolares e não formais, “ampliava o volume” das vozes de populações historicamente excluídas e dava visibilidade ao lugar de suas existências, como aparece na Proposta de Uauá.

O trabalho da educação escolar (pois é particularmente para esta que a presente proposta pedagógica está voltada) tem sido direcionado para fazer com que o espaço escolar seja o espaço, por excelência, da diversidade dos sujeitos, muitos deles remanescentes de classes e grupos sacrificados pela opressão, pela colonização e pelo apagamento no interior das narrativas oficiais. Portanto, o espaço escolar, como sendo o espaço de pelo menos um dos tipos de educação, a formal, deve se converter no lugar privilegiado para

---

<sup>21</sup> Podem ser citadas algumas delas em nível nacional como o trabalho educativo do MEB – Movimento de Educação de Base; as experiências do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; Sindicatos de trabalhadores; em nível regional destacaram-se as ações do MOC – Movimento de Organização Comunitária (Bahia); do CAATINGA – Centro de Tecnologias Alternativas do Ouricuri (Pernambuco) entre outras.

produzir novos conhecimentos, que desvelem os véus ideológicos que envolvem os conteúdos escolares; e para produzir outras histórias, aquelas que foram silenciadas e soterradas pela história. (MARTINS, 2007, p.24)

Ao sair da marginalidade, tais práticas puderam alcançar a escola (de forma legítima), possibilitaram um movimento inverso na forma de se estabelecer os currículos escolares, abriram o diálogo da escola com as práticas sociais das comunidades, fazendo-a enxergar os sujeitos sociais em suas capacidades de produção, não apenas escolar, mas, econômica, cultural, política e, sobretudo, na produção de conhecimentos relevantes à invenção de outros processos de vida.

Em Uauá, a educação que as escolas devem sustentar em suas práticas não devem apenas tratar de conteúdos incompreensíveis, porque dizem respeito a um mundo que só se conhece pela TV. A educação deve levar o mundo em consideração – especialmente porque a todo instante o mundo em sua complexidade já habita a sala de estar dos lares mais singelos. Mas, além disso, ela deve tratar das circunstâncias de vida das pessoas, dos seus contextos de vida, dos seus desejos e sonhos irrepreensíveis, e da forma como o mundo coabita o dia a dia de nossas ruas e calçadas, de nossas comunidades, sítios, roças, cacimbas, porteiras, chiqueiros, feiras, estradas, produtos, comércios. (ibid.,24).

Marcam também de forma significativa a os artigos 26 e 28 da LDBEN (9394/96), os quais ressaltam que os currículos do ensino fundamental e médio podem ser pensados contemplando uma parte diversificada a ser organizada de acordo às características regionais e locais. Reitera que os sistemas de ensino, devem promover as adaptações necessárias não apenas curricular, mas, metodológicas de forma que incidam sobre outras possibilidades de organização do tempo-espço escolar, buscando atender às peculiaridades locais, sobretudo das populações do campo.

Ao mesmo tempo em que estes artigos respaldavam a reorganização curricular, trouxeram para o debate, o lugar das populações rurais até ali, silenciadas pelo currículo e toda a lógica<sup>22</sup> como a Educação havia sido pensada. Isto produziu

---

<sup>22</sup> Mesmo que a LDB tenha iniciado uma discussão sobre a necessidade de considerar educação a partir das peculiaridades do campo (Art.28) suas indicações pouco reverteram o quadro de isolamento e deficiência da educação destinada aos povos do campo, sobretudo no Semiárido. Em trabalho realizado em 2007, com mais duas educadoras, em 16 municípios do Piauí e da Bahia (entre eles, Uauá e Curaçá), constatamos que mesmo com o importante reforço das Diretrizes Operacionais

alguns pontos de conflito e diante do que foi coletado nesta pesquisa, pode-se dizer que este conflito não está resolvido. Arroyo (2008, p. 52) diz que este tipo de tensão vem da

radicalidade política que implica repensar a gestão das instituições públicas educativas para incorporar como iguais coletivos tidos ao longo de nossa história social, política, cultural e pedagógica como diferentes desiguais.

É importante ressaltar que maior parte do material de referência utilizado com os agricultores familiares, todos de produção do IRPAA, foi utilizada também, na formação continuada dos professores. Segundo os professores de Uauá, o fato das discussões terem sido centradas enfaticamente no clima e nos aspectos mais ligados ao campo, fez com que a Proposta se aproximasse, por muito tempo, de uma abordagem estritamente rural.

As discussões tinham por base as cartilhas<sup>23</sup> do Irpaa aí se formou mesmo a idéia de uma educação rural, por isso as pessoas das cidades resistiram tanto...também, a gente nem percebia o quanto nosso município é rural (...). Ainda tem quem pense que é só isso e pior, tem gente que ainda pensa que a Proposta é reduzir o conhecimento das pessoas ao que já sabem... (PROFESSORES DE UAUÁ).

Segundo apontam os gestores, a abordagem do IRPAA não conseguiu incluir as questões presentes nos espaços urbanos e isto contribuiu para uma visão de redução e localista em relação ao currículo.

“Um dos equívocos que a gente cometeu é que se permitiu que o foco da educação (da proposta) se confundisse apenas com as

---

para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 21/2002) os currículos, tempos e espaços permanecem tendo como referência o modelo escolar urbano, sob o viés universalista que pouco ou em nada atendem aos modos de vida do campo e suas lutas.

<sup>23</sup> As cartilhas do IRPAA são o material de produção organizado pela instituição para a formação dos produtores rurais. Em nada lembram as “cartilhas” escolares que foram (e ainda são) utilizadas em muitos processos de alfabetização escolar, onde se tem uma abordagem deslocada dos fenômenos presentes na sociedade e são ausentes de um projeto político emancipador. As cartilhas do Irpaa são encadernações produzidas em gráfica, com desenhos que ilustram as discussões propostas sobre o tema em destaque e permitem que os agricultores escolarizados ou não, façam uso do material em suas comunidades. Entre os temas tratados nas cartilhas, podem ser destacados: “A busca da água no Sertão”; “ Criação de cabras e ovelhas”; “A Roça no Sertão”; “Mulher e Homem no Nordeste”. Para saber mais, ver [www.irpaa.org](http://www.irpaa.org).

peessoas que estavam na área de sequeiro e ficaram muitas outras pessoas de fora. (GESTORES DE CURAÇÁ).

“Os pais achavam que iríamos esquecer de tratar de conteúdos que os filhos vão precisar no vestibular” (GESTORES DE UAUÁ).

O que se constata é que se evidenciou nos municípios um confronto de concepções, valores e projetos de onde decorria parte da resistência dos professores, Isso foi destacado no documento da Proposta de Uauá e confirmado pelo depoimento de um dos professores.

“As escolas começaram a trabalhar nessa perspectiva, através da inserção de temáticas e projetos didáticos que ressignificavam os conteúdos programáticos, provocando vários conflitos cognitivos e quebra de paradigmas . As resistências e incompreensões identificadas no início do processo, em torno de concepções e formas de conduzir os trabalhos pedagógicos, foram sendo paulatinamente vencidas através do processo de formação continuada dos profissionais de educação assumido pela Secretaria Municipal da Educação, com o apoio e assessoria do Irpaa”. (MARTINS, 2007, p. 6)

“Entendo que a Proposta Pedagógica Municipal é interessante porque intensifica a busca pela cultura e riquezas locais, porém, percebo que houve uma má interpretação por muitos dos nossos educadores que entenderam que deviam trabalhar apenas com os fatos históricos regionais, deixando de lado, todos os fatos sociais do mundo” (PROFESSORES DE CURAÇÁ).

Percebeu-se que no município de Uauá, esta visão foi superada pela maioria da equipe de gestores. Nas anotações realizadas no diário de campo que utilizei-me, constava sobre isto, o seguinte registro.

“Para o grupo, a educação para a Convivência é uma revisão de postura que faz os sujeitos perceberem o contexto econômico local e suas mudanças. Para os entrevistados, a idéia de Convivência modificou o conjunto de investimentos em nível nacional no semiárido e isso representa o quanto é expressiva tal conquista. A Educação para a Convivência se revelou no discurso do grupo, o fortalecimento de identidade, o olhar diferenciado sobre os problemas, valorização dos potenciais de produção, artístico, culturais, avançando na idéia de restrição aos aspectos locais, ao que está disposto em seus cotidianos. Percebe-se um crescimento do grupo em relação ao entendimento da Proposta.”

A percepção do valor da educação contextualizada para o grupo aponta que reconhecem a Proposta como importante condição no processo de desenvolvimento regional e isto perpassam pela valorização dos potenciais locais, afirmação de identidades e pela necessidade de aprofundamento do olhar sobre a realidade imediata para que pudesse achar “saídas”. Um descortinar de visões que possibilitaria enxergar o mundo de forma ampla e de onde se está num movimento parecido ao que traz o poeta Português Fernando Pessoa quando diz que “da minha aldeia vejo quando da terra se pode ver no universo....por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer porque eu sou do tamanho do que vejo....”

No último encontro do grupo de gestores em Curaçá, também se buscou observar o que compreendem sobre a ideia de Educação Contextualizada. O grupo afirma que não é fácil definir de forma precisa a Proposta.

“ [...] por mais que a gente saiba o que é, é difícil definir dizer o que você pensa.. enfim, acho que passa por uma concepção de educação em que você vê o meio (não apenas geográfico) de forma diferente”.

“É valorização dos saberes, da cultura, de ser, viver,[...] da produção”.

“A proposta é dar sentido ao que a gente faz [...] diz aonde a gente quer chegar....é dar maior sentido ao que se faz”.

Ao buscar construir uma definição mais clara do que é a Proposta de Educação Contextualizada alguns conflitos e confrontos vivenciados em torno de seus desdobramentos foram trazidos ao debate. O grupo parecia esperar por um momento como aquele que estava sendo possibilitado pela pesquisa, para então apontar suas indagações e sentimentos.

Viu-se que os gestores de Curaçá vivem em meio ao conflito entre o que acreditam e esperam da Proposta e o que, operacionalmente fazem ou poderiam fazer. Existem muitos pontos de contradição, oposição e desesperança, muito embora, o grupo revele uma visão positiva sobre a Proposta, ou seja, suas intenções. Quando levados a focar os desdobramentos efetivos deste trabalho no município, o grupo entra em conflito e os princípios e fins da Proposta, são colocados em xeque, de modo que, reforçam o que diz Arroyo (2008, p. 42):

As bandeiras políticas não podem ser avaliadas pelos princípios que defendem, mas pelos direitos que garantem, pela transformação social, política e pedagógica que possibilitam.

Buscando refletir sobre tais questões, vale lançar mão do pensamento freireano que nos lembra serem *as contradições*, condições inerentes ao próprio de processo de libertação dos sujeitos. Para Freire, a educação será libertadora na medida em que incentivar a reflexão e ação criativa dos sujeitos em relação a seu próprio processo de libertação. E isso só pode ser possível por via da sua conscientização, a qual não pode ocorrer sem a revelação da realidade objetiva - tomada como objeto de conhecimento, para que sujeitos envolvidos no processo possam enxergar nesta realidade, outras vias possíveis.

Freire (1975) citado por Torres (1997, p. 166) ressalta que

da mesma forma como o ciclo epistemológico não se fecha com o grau de aquisição do conhecimento já existente, mas continua através da etapa de criação do novo conhecimento, tampouco pode a conscientização ser freada no modo de revelação da realidade.

A conscientização é autêntica quando a prática de desvelar a realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformar esta própria realidade. Conhecer seus vieses, portanto, não basta. É preciso superá-los, indagá-los, reinventá-los, na medida em que nos reinventamos como sujeitos.

Em Curaçá, o conflito em torno da visão do grupo relativa aos desdobramento da Proposta, tem gerado também, um conflito de ordem política interna na Secretaria de Educação e isso tem colocado alguns impedimentos para que a Proposta avance e se fortaleça como política. Muitas das inquietações postas pelos grupos entrevistados contribuem para perceber algumas das dimensões deste conflito.

“As coordenadoras do setor pedagógico desacreditam da Proposta (...) talvez tenham alimentado a expectativa de que outros chegariam com essa gestão e dariam o gás de novo. Isso também chega aos professores. O que eu vejo hoje, é que poucas pessoas têm o interesse em trabalhar com a Proposta e isso começa dentro da própria equipe. Eu, talvez não tenha feito o necessário, não tenha tido talvez, a coragem de fazer essa retomada, não sei se as pessoas ainda acreditam. O caminho é a equipe pedagógica ela deveria dar um norte, animar os professores. Até no próprio prefeito a gente não vê nele o mesmo olhar... Hoje existe um grande conflito. Ou a gente vai mesmo pra linha de retomada da proposta e tem a

coragem de dizer o que precisa ser mudado...ou a gente desiste de vez. As discussões são tímidas, são poucas....não conseguimos retomar o trabalho com o Irpaa....as pessoas colocam em questão a presença dele. Também não sei...ou ele ou outro, acho que o momento agora aqui é entre a gente. Fico me perguntando se a gente não está frustrando expectativas de pessoas lá fora....há um sentimento de culpa por a proposta não ser prioridade nessa gestão....algumas pessoas não acreditam mais”. (GESTORES DE CURAÇÁ)

O conjunto inquietante de indagações trazidas pelos entrevistados, ao tempo em que indica dúvidas, receio, certezas, encontros e desencontros na gestão da Proposta, revela que, ao olharem a si mesmos, voltarem-se às suas próprias concepções, refazendo-as, testando-as, duvidando ou apostando nelas, o grupo foi retomando e ampliando sua clareza em torno do processo que estavam envolvidos. É como se voltassem ao começo, realimentassem a utopia, “ampliassem a percepção de si e da realidade que os retém presos aos começos”. (ARROYO, 2003, p.39), como revela um dos gestores de Curaçá.

“Essa conversa está tendo um efeito sobre mim que você nem imagina. Estou fazendo uma avaliação interna de tudo isso e da minha própria presença nesse processo” (GESTORES DE CURAÇÁ)

Os diálogos traçados durante os encontros, apontam que os conflitos trazidos nas falas dos gestores, expressam que existem diversas questões a serem enfrentadas pelas Secretarias destes municípios, juntamente com as escolas e comunidades.

Muitos desses conflitos giram em torno, sobretudo, de decisões políticas dos governos locais, tendo em vista que, ainda que as Secretarias de Educação, professores e conselhos, reconheçam as contradições e problemas que se impõem ao processo de condução da Proposta, estes atores carecem de “força política” para resolvê-los ou enfrentá-los. Como diz Arroyo (ibdi.,p. 53), os sujeitos pressionam por “uma gestão do sistema público regido por valores públicos, pelo imperativo ético-político dos direitos”.

## 2.1 BUSCANDO OS SENTIDOS DOS NÓS

Uma das bases que sustentam a Proposta de Educação contextualizada no Semiárido é de que a educação ocorre mediada, sobretudo, pelo diálogo aqui compreendido como principal instrumento pedagógico que aproxima os sujeitos da sua realidade, para, através de uma inserção na sua cultura, criar alternativas de convivência com a realidade que os constitui. De acordo com SILVA (2002, p.58).

O conjunto de novas discussões<sup>24</sup> que passou a compor as formações dos professores nos dois municípios trouxe para ambos, uma seqüência de questionamentos em torno da educação e de seus processos para além da sala de aula, que desafiaram a capacidade de diálogo a que se propunham. Os professores foram provocados a refletir sobre suas práticas e isto os tem levado à construção de um discurso pedagógico mais crítico sobre si e sobre o mundo.

A prática do diálogo é a via pela qual os sujeitos envolvidos no processo educativo são provocados por outras experiências culturais, para a produção de uma nova ética, de uma nova cultura. Freire (1996, p.79) afirma que o diálogo não é um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco pode se configurar como uma troca de idéias a serem consumidas. O diálogo é uma exigência existencial em que seus sujeitos solidarizam o refletir e o agir direcionados ao mundo a ser transformado e humanizado.

O diálogo se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso com a transformação social e tem sempre uma clara conotação política que leva à ação transformadora, sem a qual ele seria apenas verbalismo. É o elemento mediador no processo de educação, aquilo que está no centro das relações: educador-educando; escola- comunidade; sociedade - Estado. O produto desta relação seria, portanto, uma nova cultura nos modos de proceder na educação, na escola, na comunidade.

Nessa perspectiva dialógica, a Proposta de Educação Contextualizada exige

---

<sup>24</sup> Dentre as questões introduzidas nas formações de professores e afirmadas com ênfase nas suas Propostas, pode ser destacada a discussão sobre o clima, sobretudo em relação às secas e sua utilização como instrumento político para manutenção das desigualdades sociais. O foco das formações centrou-se no acesso à água por via de tecnologias de captação da água de chuva como sendo importante passo para a autonomia das comunidades; também foram enfáticas as discussões sobre os meios de produção, tendo em vista o fortalecimento de práticas associativas na utilização dos potenciais da caatinga (sobretudo do umbu e da caprinovinocultura). Todas estas discussões se desdobraram em Projetos Didáticos nas salas de aula, dando uma nova dinâmica ao currículo escolar.



construir um diálogo aprendente entre o poder público, a sociedade civil organizada e as Ong's, onde a meta principal seja a consolidação de uma educação pública, inclusiva, de qualidade, que consiga compreender uma lógica inovadora de considerar a diferença, a diversidade, a pluralidade, mas sem perder as suas especificidades. (REIS, 2004, p. 71)

Mais do que tentativas de uma parte silenciar a outra (no sentido de apaziguar conflitos), de estabelecer sempre relações amigáveis entre mestres e discípulos, o diálogo visa atingir diretamente o coração das relações sociais e por isto não pode ignorar a existência do conflito que constitui estas relações, sob pena de ser um diálogo ingênuo, alienante. (GADOTTI, 2001, p. 17).

Souza (2006) citando Cruz, (2000) argumenta que,

O diálogo só existe quando as partes estão no mesmo plano. Não há diálogo entre dominador e dominado [...] Não é diálogo a fala de quem manda do alto do trono e quer que o outro aceite seus argumentos. Não é diálogo a fala paralela entre pessoas que apenas querem se ouvir. Diálogo exige despir-se de poder e falar de igual para igual, admitindo ter que mudar de opinião e assumir uma postura diferente da que defendia.

A Proposta de Educação Contextualizada sustentou-se no ideal de construir um canal de diálogo entre os sujeitos envolvidos, com vistas à consolidação de processos educacionais mais participativos e que estivessem conectados às demandas das comunidades, atribuindo novos sentidos à escola, à educação, como afirmam em Curaçá.

Digamos que todo esse processo de construção, discussão da Proposta Político-pedagógica - PPP politizou, deu novas perspectivas na forma de conceber o ensino, a aprendizagem, de pensar o espaço escolar, de repensar o currículo; instrumentalizou com novos conhecimentos não só os professores como também toda equipe que compõe o quadro da educação. Todas as discussões geradas no processo de construção da PPP, através das oficinas, encontros de formação trouxeram elementos ricos, importantes e necessários para que se pudesse pensar uma nova forma de ensinar. (GESTORES DE CURAÇÁ)

A configuração da Proposta de Educação Contextualizada, pautada sobre o princípio do diálogo, a fez andar sob o fio freqüente dos conflitos, contradições, dos questionamentos muitos deles, resultantes das tensas relações que se

estabeleceram ao longo da história (e ainda são expressivas) entre o Estado e sociedade. Aqui neste caso, expressas, sobretudo, na relação entre a Secretaria de Educação e os professores.

A inserção da Proposta de Educação Contextualizada na rede de ensino daqueles municípios expôs muitas destas tensões, inclusive, porque impunha ao poder público local uma postura diferenciada em relação às escolas, bem como na relação destas com a comunidade, conforme está indicado na Proposta de Curaçá.

[..] a escola não deve apenas tratar desses problema em sala de aula, mas também funcionar como um local apto a acolher a comunidade intra e extra escolar, interessada em discutir e enfrentar os problemas; em buscar soluções coletivas (MARTINS E LIMA, 2001, p.41)

Sendo uma construção por dentro da estrutura do Estado, a Proposta de Educação contextualizada deu abertura para que a prática do diálogo entre distintas instituições e instâncias fosse se construindo, sobretudo porque reuniu uma organização não-governamental com bases sólidas nas comunidades rurais, o poder público local (Secretaria de Educação), uma Universidade e um Organismo Internacional.

Tal conformação, até o momento histórico em que se iniciou este trabalho, era inédita nos dois municípios. Isso, sem dúvida trouxe à tona, as implicações e oposições inerentes aos diferentes interesses, posturas e ritmos de cada um dos que estavam envolvidos. Oposições que foram ganhando visibilidade na medida em que a Proposta foi sendo desafiada a desdobrar seus princípios e intenções, em ações efetivas que alterassem o cenário da educação nos municípios.

Em certa medida, a constituição da Proposta nas redes municipais, diretamente sob a responsabilidade do poder público, significou que havia uma “aliança” entre o projeto da Convivência (fruto das denúncias no seio das comunidades e seus movimentos,) e o Estado – poder público local.

Sem nenhuma dúvida, esta “aliança” não sairia ileso das questões históricas que colocaram de um lado, a sociedade e seus interesses e do outro, o Estado e seu papel controlador.

Martins, (2004, p.114) faz esta reflexão e aponta algumas implicações desta configuração.

E evidente que há, historicamente, no Brasil uma oposição entre as “experiências alternativas da sociedade civil e aquelas de cunho oficial, sustentada pelo Estado. Na verdade é uma oposição que situa a sociedade civil e suas experiências do lado do bem e o Estado do lado do mal. Em muitos momentos esta oposição é muito evidente. É certo que a sociedade civil, durante um período, se organiza nessa oposição ao Estado, para contrapor a estes outros formatos de política e, por isso, tem todo um sentido – se considerarmos os formatos que o Estado tem assumido, sobretudo entre nós, tendo adotado um perfil opressor, antidemocrático etc.: a ampliação da sociedade e o desenvolvimento e experiências alternativas paralelas ao esforço do estado. Às vezes, porém, isso ocasiona uma oposição muito complicada, que é aquela entre o bem e o mal.

Consideremos que nos municípios de Uauá e Curaçá, a Proposta de Educação para a Convivência, foi levada a cabo por uma instituição não governamental que tivera desde o final da década de 1990 até 2006, seus coordenadores e a maioria dos integrantes, à frente ou na militância, do principal partido político de esquerda na região (Partido dos Trabalhadores).

Este elemento, certamente, não passou despercebido pelos gestores e professores nos municípios durante estes anos e, sem dúvida, incidiram em alguns limites para efetivação da Proposta em administrações de outras posições partidárias, como consta relatado pelos gestores de Uauá.

O prefeito não queria assinar a parceria. Ele achava que era perigoso, pois o pessoal que tava a frente da Proposta era todo do PT...questões políticas, você sabe. Pela gestão era melhor trazer alguém de fora para fazer o trabalho (...) por conta do fator político-partidário....!

Lima (2008) reforça que não é possível ignorar que existem muitos conflitos subjacentes a uma Proposta que nasce das denúncias em torno da ausência do Estado, ser materializada dentro do próprio Estado.

Fatores como a subserviência do Estado à lógica do mercado, fortaleceram a cultura de controle (mesmo que haja uma expansão conceitual da ideia de

autonomia), bem como a perspectiva de privatização<sup>25</sup> que se fortaleceu nas políticas educacionais neoliberais, impondo-lhes determinados mecanismos de ação, quase nunca compatíveis com aqueles defendidos nas lutas dos movimentos que se põem em defesa da educação como instrumento de emancipação.

Arroyo (2008, p. 52-53) traz a seguinte questão:

Os movimentos sociais lutam pelo público, para tornar público o Estado e suas instituições. Mas com uma concepção radical de público, como espaço da igualdade e da diferença, como espaço de direitos coletivos, como espaço do saber, conhecimentos e culturas. Que estruturas organizativas e de gestão darão conta deste alargamento da reconceituação do público, do sistema educacional público, da universidade pública, das políticas públicas?

Arroyo alerta sobre duas questões: Uma é sobre a distinção do conceito de “público” defendido pelos movimentos sociais e que se opõe a ideia vigente onde os espaços públicos se constituíram (e se constituem) sob finalidades políticas cada vez menos “públicas”, reforçando práticas clientelistas, centradas em interesses pouco coletivos.

Apesar do conceito de público vincular-se a pertencimento coletivo, o Estado tem sido gerido cada vez menos, pelo princípio de garantia de direitos e de “igualdade para todos e sem distinção”, o que o coloca em lado oposto aos princípios e fins pelos quais nasceram os movimentos sociais.

Buscando entender tal questão, podemos traçar uma breve reflexão sobre as interpretações sociais em torno do Estado (focando-se aqui, sua materialidade através dos órgãos públicos, sobretudo, as administrações públicas) e do papel representado pelas Ong’s, movimentos e sua atuação.

No geral, as organizações sociais, movimentos, ONG’s, sindicatos, são enxergados como parte do conjunto da estrutura, que se contrapõem à lógica controladora do Estado. Trazem em torno de si, a idéia de maior abertura para a participação, de uma construção dialogada com as bases, onde, suas ações sempre são voltadas ao interesses dos sujeitos sociais e suas necessidades. Para as bases

---

<sup>25</sup> Trato aqui da privatização tomando como base o caráter gerencial adotado em políticas governamentais que imprimem para a educação pública, valores e formas adotadas em espaços privados, cujo fim é reforçar o papel controlador do estado sobre a sociedade, mantendo-a a serviço do mercado.

do movimento, como ressalta Gohn (1999, p. 52) o que se implantou na consciência popular foi a busca pelo “direito da gente”, ou direito a ter direitos.

No Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais, tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais.

Por esta perspectiva, a sociedade interpreta positivamente suas ações e no geral, pouco se ressaltam suas lutas e disputas políticas internas que apesar de estarem presentes, pouco aparecem, como afirma Gohn (ibid.,p.94):

Na sociedade civil, a participação popular é organizada a partir de interesses solidários. As divergências internas são “costuradas” no próprio bojo de seus organismos de forma a não virem a público, em termos da esfera pública da sociedade como um todo.

Compõe-se em torno destes “segmentos” o que poderíamos identificar como uma “cultura política” que produz no imaginário social a idéia de que, estas organizações, representam a sociedade excluída e organizada em torno de interesses comuns.

Fazendo referência mais uma vez a Gohn (1999, p.94) o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Tais práticas, segundo aponta a autora,

servem não apenas como indicadores das demandas e necessidades de mudança, reorientando as políticas e os governos em busca de legitimidade. As práticas reivindicatórias dos movimentos passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais.

Já as estruturas públicas governamentais tanto nos seus processos internos quanto externos - no que concerne a relação da sociedade para com estes espaços, a idéia construída é que se organizam, menos no atendimento dos interesses da

população e mais nos interesses políticos (partidários) de pequenos grupos, delineando um tipo de relação com a sociedade, bastante autoritário e desigual.

No geral, as decisões não partem dos anseios concretos da população e os canais de diálogo são bastante limitados, reforçando um distanciamento crescente entre as políticas públicas e as comunidades. Para Reis (2004, p. 69)

Tem sido no cotidiano das gestões educacionais, onde percebemos a grande contradição entre os discursos oficiais e as acirradas práticas clientelistas e perseguidoras que são desenvolvidas no seio das administrações públicas, que, com raras exceções, tem contribuído mais ainda, para que tenhamos ouvido da população, dos educadores e dos diversos fóruns de discussão da educação, quase sempre uma descrença nas instituições (partidos, organizações públicas), revertendo assim, os discursos que norteavam os movimentos sociais e setores de esquerda desde os anos 60 até o início deste século, uma vez que, o que empiricamente no que tem sobressaído, são práticas que colocam e xequem todos os referenciais construídos até então.

Estes elementos abordados por Reis (2004) exercem sobre a Proposta de Educação Contextualizada nos municípios, forte influência tendo em vista que, o órgão gestor central, a Secretaria de Educação tradicionalmente manteve um tipo de relação distanciada com as comunidades e professores. As práticas de perseguição política reforçam a descrença tanto dos professores como das comunidades nos projetos e ações propostas pelos governos locais, segundo relatam os professores e conselheiros.

A Secretaria não respeita a opinião dos professores. Os princípios de inclusão, justiça e democracia, não são vividos na prática.

Aqui ainda é do tempo que, aquele que não votou no prefeito eleito, não tem chance nenhuma. (PROFESSORES DE UAUÁ).

Quem persegue são os políticos do grupo que apóia o prefeito. Foi assim na gestão anterior e continua sendo. Isso não muda, infelizmente. O prefeito não tem essa postura não, o problema é o grupo político! (PROFESSORES DE CURAÇÁ).

É difícil a gente participar, falar o que deve ser falado. Como represento o poder público, não posso falar tudo. É muito complicado... (CONSELHO DE CURAÇÁ)

Conforme Sader (2006, p. 25) em palestra conferida no *Seminário internacional de Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas*, realizado em Brasília, é importante que não se perca de vista que

O Estado, na verdade, é um espaço de disputa entre o público e o mercantil. Nossos Estados costumam ser mercantilizados. Mas, como dizia o sociólogo Pierre, no Estado costuma sempre ter um braço direito e um braço esquerdo, o braço direito são os direitos financeiros e econômicos que privatizam o Estado, o braço esquerdo são setores em geral de educação, de saúde, que lutam pela universalização de direitos. Então é um espaço de disputa que em geral a gente perde.

Implementar a Proposta de Educação Contextualizada como política educacional nestes municípios, salvaguardando os princípios e propósitos sob os quais nascera, mostrou-se um desafio permanente. Não apenas pelas contradições nas relações Estado-sociedade que iriam desde sua concepção evidenciar, mas, sobretudo, pela forte imposição do capital sobre os movimentos sociais e demais organizações da sociedade.

Como já dissemos, os movimentos e organizações representativos da sociedade civil se contrapõem historicamente à lógica estatal e buscam construir caminhos norteados por valores além da competição e da acumulação do capital, contemplando princípios como solidariedade, respeito às diferenças, entre outros, na direção de construir uma sociedade mais justa.

Conforme Arroyo (2008, p. 53)

Durante um tempo, os movimentos sociais populares pareciam desconfiar do Estado, de suas políticas e instituições, criando seus projetos pedagógicos e até suas escolas. Mais recentemente, a mobilização destes coletivos por educação passou a colocar os confrontos no Estado, no sistema público de educação, na abertura de suas estruturas, na superação de valores não-públicos [...]

Em iniciativas como em Curaçá e Uauá, pode-se perceber que determinadas conformações políticas têm estabelecido novas relações entre ambos. Considere-se que na década de 1990, quando implantada em Curaçá e Uauá a Proposta foi sustentada, basicamente, por financiamento advindo de fora do país, sobretudo, de entidades da Europa.

Com a redução do financiamento internacional no início dos anos 2000 e com a ascensão dos partidos de esquerda à presidência da república e governos estaduais em algumas regiões, a principal fonte de financiamento de muitas ONGs, por exemplo, passou a ser o Estado, por via de programas e projetos executados pelas próprias ONGs. Isto certamente modificou essencialmente a forma como muitas destas instituições atuam nos municípios e, sobretudo, os pontos de pauta de suas agendas, não são mais os mesmos.<sup>26</sup>

Parte dessa indagação pode ser observada em dois depoimentos do grupo de gestores de Curaçá.

Acho que poucas pessoas estão interessadas em dar continuidade. Parece que Curaçá foi utilizada como escada para aprender, experimentar, testar [...] agora, não interessa mais.?!

Quando um novo gestor tomou posse, (2005-2009) entrou uma nova equipe na SEC que, a princípio, não manifestou “empolgação” com esse trabalho. A partir de então, as parcerias que ajudavam a conduzir esse processo, desaparecem do cenário e o trabalho foi tomando um outro rumo. É importante lembrar que as escolas ainda não vinham efetivando o trabalho com a PPP da forma que se desejava, e isso se dá devido a vários fatores, entre eles o fato do quadro de professores, na época ser constituído por a maioria de professores contratados. Sempre tínhamos docentes que não tinham ouvido falar na PPP, e você sempre tinha que recomeçar e a “coisa” não avançou. Outro fator a falta de recurso, quando acabou o financiamento das formações o município não teve condições de manter esses encontros de uma forma sistemática.

Ainda que se constatem tais questões, a Educação para a Convivência se propôs ser veículo na busca da garantia de direitos, tendo como ponto de partida os direitos substantivos da população, por via da participação cidadã. Por essa razão, no decorrer dos seus desdobramentos, as contradições e conflitos são bastante evidenciados, como se vê na proposta de Curaçá.

Considerando o papel da Escola, é importante saber que ela lida fundamentalmente com o conhecimento, ou com conhecimentos que

---

<sup>26</sup> Essa discussão merece ser aprofundada. Foi sinalizada aqui neste trabalho apenas como indicativo de que as contradições no percurso da Proposta de Educação nos dos municípios não se alocam exclusivamente, no campo da discussão de seus desdobramentos na estrutura estatal. Como sinalizam os sujeitos participantes desta pesquisa, os interesses dos que estiveram parceiros no seu processo de implementação também sofreram alterações devido suas próprias prioridades e “alianças políticas”.



nos ajudam a solucionar problemas de diversas ordens. Conhecimentos que ora estão disponíveis, ora têm que ser reproduzidos ou reinventados, conhecimentos que são fruto da nossa insistência em mudar o mundo e, depois, mudar o mundo mudado (como diria Maiakoviski); conhecimento fruto de uma insistência em reconhecer problemas e buscar soluções. [...] No nosso caso, estamos tentando superar uma realidade que nos oprime e que nos coloca numa relação de dependência em relação a certos saberes e às outras regiões do país e do mundo (MARTINS & LIMA 2001, p. 40).

A Educação Contextualizada investiu na formação de sujeitos para que compreendessem criticamente o jogo de forças presente na sociedade e, sobretudo, o significado daquele Projeto instituído nos municípios a partir da Educação e cujo discurso de fundo, distinguia-se dos conceitos fortalecidos pelo neoliberalismo mesmo quando se apresentavam sob a vestimenta de fortalecimento da cidadania, como tratada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 2006, p, 33)

A Proposta apontou ainda, que a escola deveria se ocupar de discussões que transpusessem o previsto no seu cotidiano, mudando o paradigma do currículo desenhado sob referências universalistas, tornando-o lugar de busca de outras possibilidades, de outros vínculos e propósitos.

Estamos em um tempo em que de acordo com os preceitos políticos vividos recentemente em Curaçá, há liberdade de pensamento e ação desde que, afinados com os princípios da inclusão, justiça e democracia. Por isso mesmo, o que se espera é que os professores e professoras tornem-se autores e autoras [...] na construção de uma realidade nova para as nossas escolas e para a educação de nossas crianças. De forma que as conquistas até aqui garantidas, não se percam nas administrações vindouras, pelo contrário, se ampliem e se fortaleçam. (MARTINS E LIMA, 2001, p. 25)

O texto da Proposta de Curaçá reforçava que um dos meios para a garantia da sua sustentação seria torná-la pública, fazê-la instrumento de autonomia e de fortalecimento da democracia nas escolas. Entretanto, o que se constata até aqui é que essa construção implica enfrentar uma rede de tensões que talvez não tenham sido previstas a priori, mas que têm se apresentado preponderante nos caminhos tomados pela Proposta nos dois municípios.

Para os grupos entrevistados de Curaçá e Uauá, a sustentação da Proposta não poderia ser garantida apenas pelo desejo ou convencimento dos professores já que as decisões em torno das políticas estão centralizadas nos prefeitos ou nos grupos políticos que os acompanham.

A gente enfrenta uma relação difícil com os vereadores e os representantes políticos locais que querem mandar na escola, no professor etc. Há muita ingerência política. Os vereadores se sentem donos das decisões e dizem: "Você não pode cortar o dia do professor fulano de tal, ele é meu eleitor"! Os líderes chegam por outro lado e mandam tirar um diretor porque ele não atendeu um político dele. (GESTORES DE UAUÁ)

Para os gestores, muitos professores têm se esforçado sozinhos para materializar a Proposta em seus cotidianos, contudo, fazem isto, sem o porte maior por parte da secretaria que, na visão dos professores entrevistados em Uauá, ainda mantém uma postura centralizadora e autoritária em relação às escolas.

"A gestão é centralizadora e tem práticas perseguidoras"  
(PROFESSORES DE UAUÁ)

"A minha escola não pode ser considerada democrática. A gestão depende do que a Secretaria impõe, não pode tomar nenhuma decisão". (PROFESSORES DE UAUÁ)

"Tudo que a Secretaria desenvolve não tem ainda um olhar verdadeiramente democrático, mas sim, do que lhe é conveniente para ser desenvolvido e qual o público "partidário" vai atingir elegendo isso como prioridade e não a justiça."! (GESTORES DE UAUÁ)

As questões trazidas de forma corajosa pelo grupo de Uauá fazem lembrar Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido (1996, p, 29). Em um trecho, ele diz:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de Si [...]. Estará, aliás, no movimento de seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

O que se pode apreender é que a gestão da educação nos municípios, não é um campo pacífico, nem de conformismo, ou sequer de consensos. A gestão é um campo tenso onde a democracia para se efetivar rompe silêncios, prega peças nos sujeitos e os expõem diante de si mesmos.

A Educação vai se tornando uma ferramenta para entender o não óbvio, revelar condutas, deflagrar velhos modelos de operar sobre a máquina pública fazendo com que os sujeitos travem um conflito formador em buscas de outras saídas.

Os grupos entrevistados revelaram ainda que, independente da alternância ou não dos partidos políticos nos municípios, cada nova gestão vai refletir mudanças significativas na condução da Educação e de suas políticas. Os Grupos dizem que as interferências na Educação (por parte dos vereadores e outros grupos políticos) tanto podem implicar avanços em determinadas questões, como podem significar estagnação ou até retrocessos de processos que vêm se desenvolvendo com sucesso nos municípios.

“[...] as mudanças de gestão interferem muito no andamento da Proposta porque cada um tem sua própria forma de administrar; Aqui em Curaçá já no segundo governo de Salvador vimos estas mudanças”. (GESTORES DE CURAÇÁ)

“A gente percebe um enfraquecimento do atendimento às demandas dos professores (antes de imediato já entrava já começava a receber a mudança de nível...hoje não tem mais ). O tempo de ouvir os professores diminuiu.... tem um aumento de conflito entre professores e gestores por conta da falta de autonomia..., entre os professores e a Secretária de Educação por conta da postura da gestora...” (GESTORAS DE UAUÁ).

As falas levam a concluir que a permanência de grupos políticos na gestão, não é necessariamente o principal fator para assegurar a continuidade de projeto, ações, ou políticas como a Proposta em curso.

Do mesmo modo, a interrupção destes grupos, não significa necessariamente, rompimentos de determinados processos, embora estes passem a sofrer mudanças substanciais, nem sempre positivas. Qualquer alternância de administração (mesmo que dentro de um mesmo grupo político), sempre apontará novos procedimentos, tendo em vista, especialmente, que a cada gestão, se traçam novos acordos e intenções políticas para “obter a vitória nas eleições e a continuidade de seus projetos políticos particulares” (GESTORES DE CURAÇÁ).

Nos primeiros quatro anos do governo que implantou a Proposta, tinha uma vontade política maior. O financiamento dos Projetos possibilitou que muitas coisas acontecessem até porque, tava vindo de gestões anteriores muito difíceis.....parece que tinha um movimento amplo nacionalmente, pois se via uma efervescência geral. Na segunda gestão (do mesmo prefeito), os interesses passaram a ser outros, as influências político-partidárias se fortaleceram...as pessoas que conduziam já não eram as mesmas...parece que se desenhou outro projeto político de gestão do município. Parece que a curiosidade diminuiu...talvez a empolgação na primeira gestão tivesse algo a ver com a vontade de reeleger-se. Lembro que algumas pessoas depois ficaram se perguntado se reeleição trazia mesmo benefícios!?. (GESTORES DE CURAÇÁ).

A secretaria quer fazer algumas coisas, mas a gestão (o prefeito e seu grupo) não demonstra muito interesse não. Se vê, por parte da gestora, pouca autonomia para fazer o que deveria e isso reflete nas escolas. Na gestão anterior, a SME tinha mais autonomia e os professores falam isso!. (GESTORES DE UAUÁ).

O grupo de gestores também demonstra preocupação com práticas pouco democráticas, que independentes da configuração política de cada gestão, insistem em permanecer.

Infelizmente algumas coisas permanecem em qualquer gestão: não se modificam as formas de decidir. São as alianças que sustentam a vitória, os acordos precoces definem a gestão. Diz como ela será. Ultimamente, esses acordos estão feios, desconsideram as pessoas como humanas. Falta sensibilidade dos que estão nos cargos. Não

há mais discricão, os absurdos estão explícitos. Parece que na gestão passada deste prefeito - os acordos eram mais sérios, mais maduros. Hoje são pessoas despreparadas, insensíveis...! (GESTORES DE CURAÇA)

Um estudo exploratório<sup>27</sup> realizado pelo CENPEC (2008, p.25) em 329 municípios do Nordeste (entre eles, Uauá e Curaça), reforça que “tanto o continuísmo quanto a descontinuidade têm efeitos nefastos para a educação”. Provocam o imobilismo, “um vício ou cultura de dar continuidade à rotina, de só tratar das questões corriqueiras” gerando descrença na política, nas Propostas e nos espaços públicos governamentais, como vem se constatando em ambos os municípios.

Ao refletirem sobre o percurso da Proposta nos últimos 12 anos nos municípios, os grupos de gestores afirmam tal perspectiva. Citam como exemplo de descontinuidade o fato de que as ações em torno da Proposta foram significativamente reduzidas no decorrer dos anos onde os apoios externos financeiros reduziram. Para eles, a Proposta desdobrou-se satisfatoriamente no período que o PROCUC e os demais Projetos que apoiaram as ações nos municípios, financiaram tais ações. Isto viria revelar, que a Proposta para ser levada adiante, tem como um dos seus fatores fundamentais, o financiamento externo das ações.

“Olha, chega um projeto que tem recurso financeiro, as gestões vêem que não vão gastar tanto... aí entram. Esse foi o elemento principal para manter a parceria ao longo dos anos. Eles viam que poderiam garantir formação aos professores gastando o mínimo. Por parte dos gestores talvez, manter a Proposta seja mais uma questão de conveniência...mas dos professores e coordenadores...há um convencimento.” (GESTORAS DE UAUÁ).

“Quando acabou o financiamento, a gente vê aqui em Uauá que, quando foi para realizar este ano (2010) o estudo da Proposta, o município teve que pagar ao Irapaa. Fizemos um momento mais não teve continuidade porque tinha de pagar” (GESTORES DE UAUÁ)

---

<sup>27</sup> O estudo exploratório alcançou os municípios da Bahia, Alagoas, Piauí e Paraíba, os quais aderiram o Plano de Metas Todos pela Educação e elaboraram o PAR (plano de Ação Articulada) com o apoio técnico presencial de 86 Agentes Educacionais formados pelo CENPEC até dezembro de 2007.

Segundo indicam os depoimentos, embora a Proposta de Educação contextualizada tenha sua execução intimamente relacionada ao fator financeiro, este, por sua vez, quando depende do gestor público municipal, dependerá da sua “vontade política”, cujo olhar “limitado” ou mais “ampliado” sobre a educação, faz tratá-la ou não como prioridade.

Para o grupo de gestores de Curaçá, a gestão de 2005 a 2008 não se comprometeu efetivamente com a Proposta e isto pôde ser constatado no pouco investimento nas ações de formação dos professores.

“Na gestão de 2005 a 2008 foram poucos encontros com os professores.. No máximo dois, pelo que a gente consegue lembrar”.  
(GESTORES DE CURAÇÁ).

Martins (2004, p 41) colabora com a questão, relatando um dos impactos da descontinuidade dos investimentos que vinha sendo feitos no município de Curaçá.

Mas o ponto mais importante é a questão do preparo ou do despreparo destes agentes potencializadores da transformação, que são os professores e as professoras. Como o município parou o processo de formação que estava em curso, os professores e professoras ficaram órfãos e órfãs desta potencialização dirigidas e eles e elas nos cursos, oficinas, seminários, etc., que foram suspensos assim que os recursos das parcerias cessaram.

O investimento do PROCUC no município de Curaçá foi significativamente reduzido no período de 2005 a 2008, tendo sido mais efetivo no município de Uauá, conforme se apresenta no relatório final do Projeto.

[...] ação do PROCUC, apesar das limitações e do grande desafio, desencadeou um amplo processo educacional voltado para promover mudanças. Nos municípios da atuação do projeto, “a educação, escolar e comunitária, está aí colocada como eixo norteador das mudanças que se fizerem necessárias, através do acesso a novos conhecimentos que ajudem a construir atitudes e hábitos diferenciados, formas propositivas de organização, aprendizagem e adoção de novas tecnologias dentre outros, embora nessa etapa o trabalho referente à educação escolar teve mais intensidade no Município de Uauá” (IRPAA, 2007, p. 21).

Segundo aponta o Relatório, o Projeto encontrou dificuldades em dar continuidade às ações em Curaçá especialmente no período da gestão de 2005 a 2008. O Programa reconheceu que tais dificuldades tiveram também como implicador, a ausência de estratégia por parte do IRPAA, para dar continuidade às ações em administrações cujo projeto político não dialogava com a construção da Proposta, sobretudo, pelo fato dela ter sido implantada em uma gestão de posições político-partidária opostas à que estava em curso naquele período.

Ao se referir às dificuldades encontradas para continuidade das ações, no Relatório final apresentado pelo PROCUC consta a seguinte reflexão:

Mudanças nas gestões públicas municipais, principalmente nos municípios de Curaçá e Canudos, associada a ausência de uma estratégia institucional e do Programa para essa nova conjuntura; Envolvimento insuficiente das organizações e movimentos sociais como estratégia para dar continuidade à mobilização junto ao poder público para assegurar a manutenção das ações já em desenvolvimento (IRPAA, 2007, pg. 22)

Uma das tensões em Curaçá decorre dos entraves encontrados, especialmente, nesse período (2005 a 2008) que, segundo o grupo de gestores, contribuiu para dificultar a credibilidade da Proposta no Município.

O grupo relata que, mesmo a gestão tendo em alguns momentos divulgados publicamente o apoio à continuidade das ações referentes à Proposta, os desdobramentos no campo político-pedagógico, enfaticamente, nos últimos cinco anos, não ocorreram e isto foi suficiente para estagnar de vez o processo.

“A gestão de 2005 contribuiu muito para que o trabalho que ainda não se sustentava concretamente, caísse no descrédito. As pessoas que estavam com o “pé atrás” viram, nos dois primeiros anos (2005 e 2006), que não fazia diferença trabalhar com a Proposta ou não. A gestão se utilizava de favorecimentos pessoais, vantagens do ponto de vista econômico, que foram servindo para que o trabalho com a Proposta caísse no descrédito, ou seja, com ela ou sem ela a “eles se davam bem...” , era assim que alguns professores pensavam (GESTORES DE CURAÇÁ).

“Não existia por parte da gestão o interesse em dar continuidade, em promover discussões sobre a PPP; A gente quase não teve momentos com os professores (como não estamos tendo também nessa gestão) a não ser na chamada “jornada” que aqui nem aconteceu ainda” (GESTORES DE CURAÇÁ).

No grupo de Uauá, tem-se a clareza da ausência de investimentos expressivos por parte da gestão que se encontra desde 2005. Contudo, nas entrevistas, percebe-se que há tentativas por parte da Secretaria em garantir que a Proposta seja orientadora de suas ações. Isso, no entanto, não se revela em ações efetivas dentro da estrutura e organização da política no município, fazendo com que a Proposta seja referência apenas para o trabalho pedagógico nas escolas, sobretudo quanto ao currículo.

Aqui em Uauá houve a inserção de novas disciplinas no currículo. Desde o início o currículo vem sendo mudado. - os projetos didáticos foram a grande mudança. Hoje a discussão está sendo ampliada para as escolas estaduais. A produção de material didático contextualizado foi uma excelente ajuda para a mudança no currículo das escolas, é uma pena que o livro didático da RESAB só ficou na experiência piloto. (GESTORES DE UAUÁ).

As ações pedagógicas realizadas pela SME, coordenação pedagógica e escolas, são todas pautadas na Proposta, embora, algumas das ações se esbarrem em outras questões. Um ponto a ressaltar nesse processo é que independente da função profissional desta área, todos são efetivos do quadro, embora surjam pessoas de fora para acompanhar o processo, o que, nesse caso, não acompanham. Apenas pontuam alguma coisa e vão embora. (GESTORES DE UAUÁ)

Para o grupo de gestores de Uauá, o que tem impedido a expansão dos trabalhos da Proposta no município são fatores como:

- ✓ Falta de conhecimento dos sujeitos que estão à frente do processo;
- ✓ Ausência de um Conselho de Educação atuante;
- ✓ Falta de Compromisso das pessoas envolvidas;
- ✓ Receio em se indispor com os órgãos e pessoas competentes (responsáveis);
- ✓ Falta maior comprometimento por parte dos dirigentes;
- ✓ Falta de autonomia financeira e administrativa da Secretaria de Educação.

O que é comum aos dois municípios é que, para os grupos de gestores entrevistados, a efetivação da Proposta depende pouco da convicção política dos gestores quanto à clareza dos seus objetivos e finalidades, os quais, para eles, não se fazem importantes. Ressaltam que o mais pertinente (para os gestores e grupos



políticos) é o fator custo-benefício, onde resultados, implicações e proposições não são preponderantes. Não há, segundo os grupos, “vontade política” suficiente, para resolver os problemas e avançar nas ações, para despender os recursos necessários e fazer valer o que a Proposta indica como condições para melhorar, de fato, a oferta e qualidade da Educação nos municípios.

Durante um ano e quatro meses vemos que a há necessidade de dar maior sentido a tudo que acontece nas escolas...que a saída é a proposta...mas a gente não criou ainda as condições favoráveis para a retomada. É como se, em muitas situações, a gente tivesse fazendo o que já encontrou [...] Talvez nos falte confiar mais, ter a certeza que o momento é este [...]O que pesa é fazer as pessoas acreditarem em tudo isso[...] - o maior receio é ter a confiança que o governo está junto..os outros secretários[...]Tenho dúvidas (GESTORES DE CURAÇA).

Parece que só a educação tem de dar conta do que a Proposta de Convivência divulga. As outras políticas, as outras secretarias não se envolvem. Acho que isso causa a estagnação que vemos desde a gestão de 2001. Parece que as pessoas mudaram de lado (GESTORES DE CURAÇA).

Lembro de algumas discussões que a gente fez [...] a gente chegava na escola do São Bento e discutia todas estas questões do meio...você discute com o pai como lidar com os animais, com a água, faz isso durante anos...depois, vê o quanto as outras políticas não andaram, enfraqueceram...A água que não chegou à escola...as outras condições que nunca chegaram...aí chega um momento em que as escolas vêem que não tem condição de sustentar esse discurso...porque outras políticas não andaram...A escola sozinha não teve pernas para alcançar todos os sonhos.. (GESTORES DE CURAÇA).

Em relato de experiências publicado pelo CENPEC (2005) sobre o trabalho em Uauá, registrou-se que desde aquele ano, havia um reconhecimento por parte da Secretaria de Educação da importância de se articularem ações intersetoriais que qualificassem as discussões decorrentes da Proposta e pudessem atuar na sua sustentação.

O mais importante é que há, hoje, uma percepção por parte da equipe gestora, de que o investimento na qualificação permanente dos profissionais da educação é um passo fundamental na construção de uma educação de qualidade no município. Os gestores reconhecem, no entanto, que esse recurso não pode ser utilizado de forma isolada e desarticulada de outras ações mais amplas programadas pela administração municipal. (CENPEC, 2005. p. 25)

Havia necessidade de criar novas estruturas que transpusessem os limites da sala de aula e alcançassem o campo mais estrutural das políticas públicas.

O grupo de gestores de Curaçá é bastante explícito quanto à importância de tal questão para a manutenção da credibilidade e viabilidade da Proposta:

“A proposta faz você conhecer mais seu meio, viver de uma forma mais harmônica com o meio-natural para tentar produzir seu sustento no lugar onde vive. A proposta em si, não se sustenta apenas na educação, ela precisa das outras políticas e acho que é isso que tem feito as pessoas ficarem desacreditadas [...] as pessoas vivem da casaca do angico... aí chega o conhecimento de que isso não é sustentável....mas não chegam as possibilidades de viver de outros meios”.(GESTORES DE CURAÇÁ)

Em todas as falas dos grupos entrevistados, sobretudo, em Curaçá percebeu-se grande insatisfação pelo fato da Proposta não ter sido tomada com prioridade em nenhuma das administrações no período de 2005 a 2010. Sobretudo pelo fato, dela ter sido um investimento quase exclusivo da Educação, o que, para o grupo, incidiu no estágio de pouca credibilidade, que hoje se encontra presente no município.

A afirmativa feita também em Uauá de que outros campos de articulação precisavam ser enfrentados, não foi suficiente para que isto se garantisse efetivamente. Compreendia-se fundamental articular um conjunto mais amplo de ações em torno da educação (e para além dela) fazendo com que ficasse em evidência o campo da gestão, sobretudo, no que diz respeito à tomada de decisões.

“Os diretores na gestão atual não têm autonomia. Na gestão passada tinha-se maior autonomia nas escolas e os professores percebem isso. Tudo eles tem de consultar a Secretária”. (GESTORES DE UAUÁ).

O diálogo proposto *pela e na educação*, não vem se construindo de forma consensual durante estes anos e isto decorre das muitas questões as que foram abordadas até aqui.

No entanto, vê-se que os sujeitos envolvidos nos princípios acreditam nos princípios divulgados pela Proposta. No entanto, se mostram decepcionados e paralisados pela condução dos processos em curso, os quais revelam inúmeros

descaminhos na consolidação de seus princípios, sobretudo, quanto à democratização da educação.

Em Curaçá, a equipe da Secretaria de Educação mostra grande descontentamento com a forma como a Proposta de educação vem sendo conduzida. De imediato, suas falas durante os encontros pareceram descrença ou pouca confiabilidade quanto às proposições reunidas na Proposta de Educação do Município. Contudo, em vários momentos onde teciam suas reflexões e expunham as críticas ao processo, demonstravam em tal atitude, uma compreensão maior do que externavam em suas tentativas de busca de explicação do que viam, sentiam e desejavam como sendo fundamental para que a Proposta se desdobrasse e alcançasse sucesso.

Foi possível ver que há uma profunda indignação que gera muito conflito interno dentro da própria Secretaria. No entanto, tal indignação é muito mais próxima do desejo de se ver revertido o atual processo do que simplesmente de “oposição” à Proposta. Embora a situação dos últimos anos tenha paralisado o grupo de gestores da Secretaria, não há dúvida que este mesmo grupo tem claro suficientemente, que as condições atuais não podem ser levadas à frente ou serem vistas sem contestação. Isto lembra Freire (2001, p. 27, 28), quando diz que

[...] é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Os grupos entrevistados demonstram um alargamento de olhar de modo que, as indagações e insatisfações revelam, especialmente, a não aceitação da forma como os processos de gestão da Proposta vêm ocorrendo no município. É importante que se diga, que no momento em que esta pesquisa foi feita, o grupo não se mostrava disposto a enfrentar as questões que poderiam reverter esse quadro de estagnação da Proposta no município. A sensação que pude apreender, era de que estavam paralisados por um conjunto de fatores que superavam a crença que

tenham na Proposta de Educação Contextualizada, ainda que, no município, as ações tenham sido dificultadas nos últimos anos.

Tais questões, mais do que uma postura de acomodação diante do “não saber ou poder, fazer”, revelam, ao meu olhar, o desejo de alterar os atuais processos de gestão e fazer com que a Proposta se efetive tendo em vista os princípios sob os quais se construiu, embora, haja no momento, um estado de “paralisação”. Buscando Gadotti (2001), é possível afirmar que ao tempo em que os sujeitos envolvidos foram ampliando seus conhecimentos, indagando sobre si e sobre o mundo, reorganizaram seus modos de pensar. Ampliaram seu olhar político, se perceberam sujeitos históricos. “Revelaram suas próprias fragilidades e a fragilidade do sistema”. Isto pode ter sido, para eles, um importante dispositivo para outra postura. No entanto, no tempo desta pesquisa, isso não será possível precisar.



### **CAPITULO III**

## **A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

Como se verificou até aqui, as transformações apresentadas na reforma educacional desencadeada nos anos 1990, sobretudo, na gestão das políticas, atingiram e modificaram as relações no campo da gestão da educação nos municípios em todo o país.

Não coincidentemente nesta época (final do ano de 1996) se iniciou a construção da Proposta de Educação Contextualizada no município de Curaçá quando eleito um governo cujas bases eram de origem popular.<sup>28</sup>

O Governo propunha instaurar uma cultura participativa no município através da implantação de Projetos e ações que mobilizavam as comunidades para que delas surgissem demandas para fomentar as políticas públicas, incentivando sua organização, estimulando o surgimento de associações especialmente dos segmentos populacionais do campo.

---

<sup>28</sup> É importante destacar que o partido do governo eleito – Salvador Lopes - era o PSDB, apoiado por uma articulação dos partidos de esquerda (PT, PV, PC do B) que possibilitara a quebra do grupo de direita que estivera na gestão do município há mais de 20 anos. Este mesmo governo foi eleito uma segunda gestão pelo mesmo partido e derrotado nas eleições de 2005 quando esta base se rompeu, retornando ao poder local, um partido de direita (PFL). No final de 2008, o mesmo candidato – Salvador Lopes – adere ao Partido dos Trabalhadores e retorna ao Governo com a maioria dos partidos de base esquerda.

Entre as iniciativas impulsionadas pelo Governo de Curaçá e que podem ser destacadas como expressivas de tais intenções durante os 04 anos iniciais da Proposta (1997-2000) estão: a mobilização para a participação das comunidades e instituições na elaboração da Agenda 21 local; o incentivo à organização comunitária através das associações que se fortaleceram ou foram fundadas naquele período; a prática de prestação de contas à população através de painéis demonstrativos dos gastos públicos os quais eram detalhados nas paredes externas de órgãos como a Secretaria de Educação; a articulação com entidades não governamentais para fortalecimento do controle social, promovendo a formação/capacitação das associações, conselhos, grupos organizados; a instalação da Casa Familiar Rural (em regime de alternância) para atendimento dos filhos de agricultores, com proposta pedagógica pautada nos modos de vida e produção do campo e gerenciada por uma associação de pais<sup>29</sup>.

Não é demais destacar que foi o perfil da gestão municipal, agregado, ao Projeto de investimento na infância e adolescência no Semiárido proposto pelo UNICEF, bem como, a presença questionadora da Universidade, tendo à frente um Professor filho de Curaçá<sup>30</sup>, que possibilitaram o desenvolvimento da Proposta de Educação para a Convivência no campo escolar.

Pode-se afirmar que sua construção indicava que se buscava instalar um processo mais democrático no município, onde era solicitado que a população assumisse uma nova posição diante do poder público e das políticas, desafiando o próprio governo e sua estrutura organizacional com toda sua complexidade.

No caso da Educação, essa intenção foi expressiva no documento da Proposta Político-pedagógica do Município a partir da tríade-***inclusão, justiça e democracia*** que viria influenciar o trabalho em Uauá e em outros municípios.

Os três elementos configuram a concepção de gestão numa perspectiva democrática que venho tratando nesse trabalho e da qual parti, para estabelecer o

---

<sup>29</sup> Tais afirmativas são feitas com base nos anos em que estive como funcionária pública na Secretaria de Educação do Município (1997 a 2000) onde, na função de técnica pedagógica, pude acompanhar os desdobramentos do Projeto de governo daquela gestão.

<sup>30</sup> O Professor Josemar da Silva Martins (Pinzoh) foi um dos sistematizadores da Proposta Político-pedagógica Educação no Chão do Sertão. Sistematizou também a Proposta de Uauá e foi o primeiro secretário executivo da RESAB, mobilizando as discussões iniciais, dando importante e contribuição no formato da Rede.

diálogo com a Proposta de Educação Contextualizada nos municípios desta pesquisa.

Na ausência de um conceito de gestão que agregasse o conjunto de intenções que vêm sendo propostas nos últimos 12 anos pela Educação contextualizada no Semiárido, tomei emprestada a caracterização feita por Arroyo (2008) que se situa muito próxima ou suficientemente clara e propositiva para as reflexões até aqui construídas.

A perspectiva de gestão democrática que se projeta na Educação Contextualizada, permite-nos concebê-la como uma construção coletiva de busca de autoria, de autonomia e de cidadania, que objetiva superar as “tradicionais formas privatistas e patrimonialistas do controle do poder na sociedade, no Estado, nas formulações de políticas e na gestão de instituições” (ARROYO, 2008.p, 40). É entendida como um percurso educativo-formativo de tomada de decisões coletivas, permeada por princípios e valores éticos que desafiam alterar as estruturas de poder na sociedade e que se reproduzem no sistema educacional e fazem da educação instrumento de manutenção da hegemonia e não de seu rompimento.

Por esta razão, a gestão democrática da Educação Contextualizada é permeada por conflitos, confrontos, tensões que desnudam as estruturas locais para que, de fato, se tornem públicas (tanto em seus fins, quanto em suas formas).

Tomemos para ilustrar esta perspectiva, um trecho da Proposta de Uauá que diz:

No caso da escola, esta sempre reproduziu em seus espaços o velho lema do “país do futuro” tratando da formação como sendo uma formação “para o futuro”. O que urge em nossas é que elas assumam a formação como um ato fincado no presente, tomando-o como sua matéria prima fundamental, mas também como seu objeto e seu objetivo primordial. As crianças e jovens não devem apenas aprender conceitos que poderão dispor deles num futuro incerto, mas devem formar-se pela prática ordinária daquilo de que falam os conceitos. Nesse sentido, a democracia, a cidadania e a ética não são assuntos para serem ensinado meramente através de conceitos; mas devem ser vivenciados na prática, pela participação cotidiana, pela tomada de decisão, pela prática de valores que estão ficando em desuso em nossa sociedade, como o respeito, a honra, a seriedade, a honestidade, a solidariedade e a responsabilidade para com o “espaço compartilhado”, que é o espaço público por excelência (MARTINS, 2007, p. 38)

A gestão democrática da educação associa-se à idéia de busca de novo significado para a Educação, para a escola, colocando-a a serviço das classes populares, tendo como veículo para isso, um currículo emancipador que só se constrói no coletivo, na superação de preconceitos, na reinvenção de paradigmas.

No trecho da Proposta de Curaçá está dito o seguinte,

...não podemos admitir que a Escola atue numa perspectiva elitista, historicamente opressora, seja no aspecto local ou regional, seja no aspecto nacional. Não estamos a serviço destas classes, mas, a serviço das gentes sofridas que, ao longo do tempo tiveram seus direitos negados e usurpados, que tiveram suas histórias negadas e silenciadas especialmente nos currículos escolares. O nosso empenho é contribuir com a restituição dos direitos sociais e com a garantia da cidadania plena destes sujeitos, portanto, devemos atuar em nossas escolas com o intuito de valorizar as histórias, os saberes e as culturas historicamente negadas. (MARTINS E LIMA, 2001, p. 21)

Na Proposta de Uauá também é evidenciado o compromisso da Educação Contextualizada na inserção de novas discussões no currículo, tendo em vista seu caráter de inclusão social a partir da recuperação das lutas travadas pelos grupos marginalizados, fortalecendo o caráter político da Proposta em curso.

No mundo inteiro esse discurso da neutralidade da educação já foi desmascarado e desfeito. E o que vem surgindo e se fortalecendo são as iniciativas voltadas para “devolver a voz” àqueles que, no decorrer da história foram silenciados, massacrados, soterrados, exterminados. (MARTINS, 2007, pg. 24).

Nas afirmativas acima, é possível perceber a tentativa de se construir uma clareza política de que a educação pública em Curaçá e Uauá estaria a serviço de um Projeto de Estado e de Sociedade diferenciado do que estava em curso.

Um dos grandes desafios seria, sem dúvida, construir tal projeto, por dentro do próprio Estado, conforme reforça Arroyo (2008, p. 53),

a afirmação das diferenças, o reconhecimento dos coletivos diversos e sua incorporação no Estado, no sistema educacional desestabiliza as estruturas, as instâncias e os processos de gestão democrática do



público. Estas instâncias tradicionais de gerir democraticamente a coisa pública passam a ser interrogadas e desestabilizadas pelas concepções de público que os movimentos sociais populares estão colocando na arena política e educativa. Desestabilizam as épicas concepções e teorizações sobre gestão pública democrática.

A estrutura estatal mais próxima dos sujeitos nos municípios é, sem dúvida, a Escola. É ela que está em quase todos os cantos. Mesmo onde outras políticas e ações não chegam, a Escola se faz presente (ainda que traga consigo inúmeras deficiências). A escola se faz o principal canal de diálogo entre o Estado e a sociedade. Muitas vezes, ela é o único espaço de socialização, de comunicação, de acesso a outros encontros, que as comunidades dispõem, para além de seus ambientes familiares.

Talvez por assim compreender, a Escola é apontada desde a Proposta de Curaçá não como uma instituição de transmissão de conhecimentos quaisquer, deslocados de intenções, neutros. Ela é vista como uma das vias capazes de fortalecer o diálogo, de quebrar distanciamentos entre conhecimento e prática social e construir ferramentas para se forjar uma sociedade menos injusta. Neste caso, ela se faz e se revela, a partir de um currículo visto como possibilidade de inclusão não apenas de conhecimento, mas dos próprios sujeitos.

O trabalho educacional deve recuperar os aspectos mais importantes dessa história de nossa formação enquanto particularidade [...] Um dos vínculos que precisam ser reacendidos é aquele relacionado com a história da colonização na América Latina também lavada a sangue índio e negro [...] devem compor uma preocupação educativa no Semi-árido enquanto “lugar” constituído no seio das mesmas agonias históricas. Esta vinculação tem que ver com nosso esforço de transformação de “si mesmos”, da sociedade e da história na perspectiva da inclusão, da democracia e da justiça, uma reinvenção que carece de estabelecimento de vínculos mais solidários com outros povos (MARTINS & LIMA, 2001, p. 44).

Na medida em que o currículo se ocupa das lutas dos sujeitos, seus sonhos e projetos, ele se torna elemento de inclusão. Desse modo, a reorientação do currículo aparece como uma estratégia que, ao tempo que incorpora os saberes negados, legitimando-os, reconhecendo-os como importantes na “restituição dos direitos sociais e garantia da cidadania plena”, indica a escola como lugar possível de acolher todos os povos, constituindo-se num instrumento de convivência, que deve

pautar-se questionadora dos modos de opressão e propositora de outros modos de viver em sociedade.

Conforme Martins (2007, p. 36)

Esta perspectiva de “educação contextualizada” está sendo sustentada em toda a região semi-árida, a partir da premissa de que “a educação tem que tocar no chão que pisa”, ou seja, a educação não pode se dar ao luxo de flutuar sobre os lugares, sem dialogar com os modos de produção da vida, ou com as configurações e potencialidades ecossistêmicas com que a natureza brinda cada lugar.

Mesmo que ao longo do seu texto, a Proposta de Curaçá, também se reforce destas afirmativas de forma tão enfática, ela não se isenta das contradições quando se procura enxergar, por exemplo, como a **inclusão, justiça e democracia** se desdobram em diretrizes transformadoras da própria estrutura educacional presente no município.

Ao longo da análise dos documentos que pude acessar (Proposta, PES, PME de ambos os municípios), me pautei por alguns questionamentos, tendo em vista os três princípios acima citados:

a) Quais estruturas e formas de gestão devem ser superadas dentro da própria estrutura da gestão central (ou seja, das Secretarias) para que os princípios anunciados se façam cumprir?

b) Que diretrizes são apontadas para que as decisões da educação sejam tomadas coletivamente pelos próprios sujeitos que a fazem e dela dependem diretamente?

c) Quais diretrizes, nestes documentos, apontam para o rompimento do “mandonismo”, clientelismo e a centralização nos processos de formulação e condução das políticas de educação nestes municípios?

O que foi possível concluir neste sentido, é que em termos propositivos, a discussão da gestão democrática (portanto dos princípios de inclusão, justiça e democracia) têm sua ênfase estritamente no campo escolar.

Embora traga importantes problematizações no campo da construção histórica acerca do conhecimento, do trabalho, da natureza, da sociedade e das

subjetividades humanas, a Proposta de Curaçá, por exemplo, em suas diretrizes e orientações, alcança superficialmente, o campo da democratização da gestão. Sobretudo, no que diz respeito à diretrizes que orientem a condução de suas políticas na área de educação, tendo em vista, que se constata uma ausência de indicativos que assegurem novas estruturas de organização e de fortalecimento de espaços de decisão mais democráticos, a exemplo dos Conselhos.

Em muitas partes dos documentos, tanto na Proposta de Curaçá quanto na de Uauá, os três princípios – sempre discutidos juntos -fazem referência à sua materialização com foco extremamente centrado nos professores e nas Escolas, como se vê nos trechos abaixo:

Se a escola tem uma função social a desempenhar, orientada pelos critérios da **inclusão, justiça e democracia**, são os professores que têm, em última instância, a responsabilidade de tornar real o cumprimento desse papel através de seus projetos pedagógicos. Assim sendo, os professores e professoras precisam entender que melhorar a qualidade da educação escolar, e fazer com que a escola contribua com a intervenção na realidade concreta vivida pelos/as alunos/as, implica a reserva de tempo para discutir a função da escola, para pensar sobre que problemas a escola enfrenta, pra decidir como ela vai contribuir para solucionar o tais problemas (MARTINS & LIMA, 2001, p.24).

Nesse sentido, a democracia, a cidadania e a ética não são assuntos para serem ensinados meramente através de conceitos; mas devem ser vivenciados na prática, pela participação cotidiana, pela tomada de decisão, pela prática de valores que estão ficando em desuso em nossa sociedade, como o respeito, a honra, a seriedade, a honestidade, a solidariedade e a responsabilidade para com o “espaço compartilhado”, que é o espaço público por excelência. Não é possível pensar uma sociedade cidadã e ética se isso não é praticado diuturnamente por todos que compõem uma “comunidade de aprendizagem”. E tais temas são da mesma forma, transversais em relação às disciplinas e em relação aos outros eixos, pois tanto a cidadania quanto a ética, estão presentes na discussão da “cultura” e na discussão do meio ambiente. (MARTINS, 2007, p. 43).

O foco meramente pedagógico escolar na Proposta de Uauá é ainda mais enfático. As reflexões no campo político mais amplo aparecem a partir de discussões *não propositivas* evitando as tensões que perpassam a estrutura da política educacional no município e que incidem sob o formato de escola e do seu currículo. Quando alguns dos elementos de tensão vêm à tona, aparecem sob o viés meramente curricular.

O trabalho da educação escolar (pois é particularmente para esta que a presente proposta pedagógica está voltada) tem sido direcionado para fazer com que o espaço escolar seja o espaço, por excelência, da diversidade dos sujeitos, muitos deles remanescentes de classes e grupos sacrificados pela opressão, pela colonização e pelo apagamento no interior das narrativas oficiais. Portanto, o espaço escolar, como sendo o espaço de pelo menos um dos tipos de educação, a formal, deve se converter no lugar privilegiado para produzir novos conhecimentos, que desvelem os véus ideológicos que envolvem os conteúdos escolares; e para produzir outras histórias, aquelas que foram silenciadas e soterradas pela história. (MARTINS, 2007, p.24)

Neste ponto se evidencia um dos maiores paradoxos da Proposta. Ao mesmo tempo em que se compreende um campo de enfrentamento fruto de novas escolhas políticas, respaldada especialmente no princípio de inclusão vinculado ao rompimento do silêncio das classes oprimidas e suas demandas, quando organiza suas diretrizes e proposições, limita-se a fazê-las e direcioná-las numa linha de discussão que se revela estritamente pedagógica, onde os embates não alcançam as estruturas de poder que dispõem sobre o modo como as Escolas têm se estruturado e operado.

A **inclusão, a justiça e a democracia**, não têm na escola sua via de concretização, na verdade, a Escola seria uma das possibilidades de provocação para sua construção, espaço potencial de mobilização de proposições, porque o fim da Escola (ou seja, sua função social) não é ela própria e suas relações, mas o Projeto de Estado e de sociedade que defende.

Para Arroyo (2008, p. 41),

a gestão da escola entra no debate mais amplo da conformação de um Estado de direitos, da constituição do público como um espaço de direitos, de uma cultura política pública, de direitos. Aí se situa a radicalidade política dessa bandeira e aí se darão os grandes embates e resistências dos interesses e valores privatistas.

A luta de classes não se decidirá no espaço intra-escolar, embora haja neste espaço, como reforça Martins (2002) em sua análise sobre o que se impõe à educação a partir do final da década de 70, a legitimidade para a realização de debates que aprofundassem as questões sociais e políticas, integrando-o dessa forma, ao espaço social mais amplo.

Os princípios da ***inclusão, justiça e democracia***, aparecem como indutores da discussão sobre a democratização da gestão da educação, embora, como já dito, tenha centrado suas orientações na gestão do currículo e, em certa medida, na Escola.

Não se verifica em ambos os municípios, alterações relevantes nos modos como são decididas e implementadas as políticas, ainda que algumas delas estejam indicadas nos próprios documentos das Propostas municipais. A exemplo, pode-se citar, a implementação dos Ciclos em contraposição a organização seriada.

As escolas de Curaçá estão tradicionalmente estruturadas com base no *sistema de seriação*. Esta proposta sugere que se comece a admitir e a experimentar a organização do processo de ensino-aprendizagem com base no sistema de *ciclos*. (MARTINS E LIMA, 2001, p.57)

Levando em consideração esta e outras experiências e a discussão atual sobre esta questão, o município de Uauá está se propondo a admitir outra configuração dos tempos e espaços de suas escolas e a construir isso paulatinamente de modo participativo com professores, alunos e com toda a comunidade do município. Neste sentido, a Prefeitura Municipal de Uauá e a Secretaria Municipal de Educação estabeleceram uma Declaração de Cumprimento dos Condicionantes Legais, visando à re-estruturação dos Tempos de Formação nas Escolas do Município. (MARTINS, 2007, p. 42)

Apesar de ambos os municípios ter pautado suas propostas no sistema de ciclos, ele não foi implantado, prevalecendo a seriação e agora, sob a roupagem dos “nove anos”, que segundo apontara o grupo de gestores entrevistado, se encontrava ainda em fase inicial de implantação.

A gestão democrática da educação (os modos como se operam processos de decisão e condução das políticas) centra, portanto, muito mais esforços nas discussões onde as tensões são menores e não desestabilizam certas estruturas no sistema da educação e na gestão das políticas.

O caráter da discussão da Educação Contextualizada centrado na Escola, verificado, sobretudo, no documento da Proposta de Uauá, exige algumas reflexões importantes para que se compreenda em que estrutura tal discurso está pautado.

Tomemos a colaboração de Libâneo (2004) ao nos lembrar que, para o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas, significa liberar o Estado das

suas responsabilidades, deixando para as comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais e, ao mesmo tempo, ser responsabilizada exclusivamente, por tais serviços e resultados.

Cabe-nos insistir que a tendência gerencial que tem se propagado nas escolas em muitos municípios do Brasil, é hoje, um importante campo de discussão que precisa ser urgentemente e amplamente debatido. Tem se propagado a política de gestão de resultados, sobretudo assessoradas por instituições em âmbito nacional que apesar de se denominarem de finalidade pública, se organizam sob princípios e práticas privadas.

Tais instituições, têm se expandido drasticamente, por via de programas e projetos apoiados inclusive pelo Ministério da Educação, para muitos estados e municípios reforçando o ideal de escola-empresa, focada estritamente em metas que visam elevar a qualquer custo, os indicadores das avaliações externas.

Como nos alerta Arroyo, esta perspectiva de gestão a distancia e muito, da radicalidade da gestão democrática trazida pelo movimento docente dos anos 1980

que atreveu-se a se defrontar e desestabilizar as estruturas tradicionais de poder, a cultura política que as legitimava; instalando um confronto no campo do poder não apenas no interior das escolas e do sistema escolar, mas do reparto do poder do Estado, nos governos, nos partidos e na sociedade. (ARROYO 2001, p. 40).

A radicalidade política da gestão que visualizava combater as estruturas de poder reproduzidas também no sistema escolar, está sendo rapidamente substituída por uma lógica de gestão regulada, normatizada e extremamente privada.

O foco não está na construção da democracia como meio de emancipação dos homens e mulheres e sim, nos resultados (produzidos a qualquer custo e nem sempre sinônimos de melhorias), para elevar os indicadores educacionais e produzir uma falsa idéia de que os problemas das desigualdades se resolverão por via da elevação destes indicadores, tomados como suficientemente expressivos da qualidade da educação.

Em um material elaborado pelo Instituto Airton Senna para subsidiar a formação de gestores escolares da rede estadual de Pernambuco – uma das ações

do Programa Gestão Nota 10<sup>31</sup>, em consonância com a visão tratada acima, argumentava:

Analfabetismo e pobreza estão fortemente correlacionados. É nos países e nos lares mais pobres que se encontra a maior incidência de analfabetismo. Entre as minorias étnicas, migrantes, indígenas e portadores de necessidades especiais há mais analfabetos, **uma vez que se encontram mais freqüentemente excluídos da educação formal e dos programas de alfabetização**. Mas, por outro lado, avaliações e pesquisas evidenciam diferenças consideráveis no desempenho de alunos matriculados em escolas com **perfis semelhantes**, devidas principalmente à adoção de práticas e posturas efetivas na gestão de pessoas, de materiais e de recursos financeiros, naquelas unidades onde o **sucesso é maior e mais consistente**. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2010, p. 8, grifo meu).

É explícita a intenção o Programa em disseminar aos gestores, a falsa idéia de que as práticas de gestão por si só, são capazes de resolver problemas como o analfabetismo tratando-o apenas como uma questão escolar, sem mostrar qualquer reflexão sobre a correlação entre analfabetismo e pobreza referida marginalmente no próprio texto, tornando-a, portanto, um elemento irrelevante na discussão.

Chama atenção ainda, o fato de induzir a uma “padronização da escola”, regida sob uma gestão meramente burocratizada, vinculando o seu “sucesso” a estas medidas. Sucesso, neste caso, deve-se à atuação da gestão na execução de tarefas e não à qualidade da aprendizagem – fruto de um processo coletivo e democrático.

Tal lógica procura convencer que há uma crise na educação que se justificaria como sendo de “eficiência, eficácia e produtividade e muito menos de quantidade, universalização e extensão” (PALUDO, 2001). Uma crise que é originada pela improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa, o que explicaria a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. Paludo afirma ainda que,

---

<sup>31</sup> O Instituto Ayrton Senna descreve em seu site que “o Programa Gestão Nota 10 está voltado ao sucesso do aluno (...), aponta como solução escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores tecnicamente competentes e com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação. Adotado como **política pública em 35 municípios**, o Programa trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real”. <http://www.institutoayrtonsenna.org.br>

...com base nesta concepção de avaliação, é proposta uma reforma que muda a direção do financiamento, estabelece uma estreita correlação entre educação, competitividade, mercado e produtividade, altera substantivamente a gestão do sistema e o papel do estado e aprofunda uma pedagogia que se pauta pela supremacia dos meios e pelo estímulo à competitividade no processo educacional, visando a formação do home polivalente, flexível, com capacidade de pensar abstratamente e de trabalhar de forma participativa. Enfim formula-se a política para as reformas e a pedagogia da Qualidade Total. . (PALUDO, 2001, p. 160)

Para compreender onde tais perspectivas são reforçadas no Brasil, vale retomar um trecho da palestra inaugural no **Seminário Internacional de Avaliação Educacional** realizado pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP e UNESCO em *dezembro de 1997*, em que, a então presidente do INEP - Maria Helena Guimarães de Castro, fez um discurso, que contribui para compreender o as questões aqui trazidas.

O que se pretende, portanto, é redirecionar a atuação do Estado, reduzindo seu papel de produtor de bens econômicos e ampliando suas funções na área social, especialmente no provimento de serviços de saúde e educação. Obviamente, essa remodelação do Estado passa por adoção de medidas semelhantes em todos os países, como a privatização de empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado. Portanto, com a atual reforma, **sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador**. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de **substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública**. O atual governo promoveu importantes avanços neste sentido, assumindo uma postura muito clara quanto à necessidade de desenvolver a prática avaliativa no âmbito das políticas públicas. Na realidade, este esforço responde a uma exigência da própria sociedade, cada vez mais ciosa e vigilante em relação à aplicação dos recursos públicos. **A educação é, sem qualquer dúvida, a área onde a política de avaliação vem merecendo maior ênfase**. Este é um componente do processo de descentralização das políticas de educação básica. Sob a liderança do ministro Paulo Renato Souza, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) definiu como prioridade desenvolver e implantar sistemas de avaliação abrangendo todos os níveis de ensino. A mesma prioridade foi dada à reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais. (1998, p. 9, grifo meu)



Sobre esta visão que gradativamente vem se alastrando nos sistemas públicos, sobretudo em estados e municípios onde se têm grandes desigualdades sociais, refletidas, também, pelos baixos indicadores educacionais, vale recuperar uma fala do Professor Emir Sader referente ao estado de “aceitação” passiva quanto aos fins que a lógica mercantilista e privada têm apontado para a educação pública no Brasil.

...aqui vamos tomar uma palavra que saiu do vocabulário, que há muito tempo não vejo escrita no jornal somente na parte psiquiátrica, que é a palavra alienação. É uma palavra extremamente perigosa; alienação é a incapacidade de compreender que nós produzimos um mundo em que vivemos. Tem uma relação espessa, uma relação de incompreensão de que o mundo é produzido pelos homens e os homens também são produzidos pelo mundo. A palavra alienação vem da expressão jurídica; alienar um bem é entregar para outro uma coisa que me pertence. Então nós produzimos o mundo tal qual ele é, mas olhamos para o mundo não como quem olha para um espelho, mas como quem olha pela janela, uma coisa alheia. Eu posso fechar a janela porque eu não quero olhar e não gosto e vou para o shopping center. ( 2006, p. 26)

Ao focar na Escola determinadas responsabilidades, isenta-se o Estado da garantia dos meios necessários para que se desdobrem políticas educacionais mais qualificadas e inclusivas. Minimiza-se sua intervenção em outras políticas e ações que incidam sobre os processos educacionais e que não estão diretamente sob o “controle” da Escola.

Parte da preocupação com tal perspectiva aparece, em uma das falas do grupo pesquisado em Curaçá.

A gente não superou alguns índices como defasagem na leitura e na escrita, não diminuiu os índices de evasão e reprovação, inclusive por que tem coisas que não dependem da escola. (GESTORES DE CURAÇÁ).

Instrumentos como o IDEB vêm mostrando que as escolas públicas tem tido dificuldade de garantir o mínimo necessário (habilidades com leitura, escrita, interpretação, capacidades de resolução de cálculos e problemas lógico-matemáticos) para que os sujeitos possam construir os meios de melhor intervir no mundo.

Segundo INEP<sup>32</sup> e o Censo Escolar 2007, o IDEB do Brasil no referido ano das Escolas públicas foi 4,0. Na Bahia, neste mesmo ano, As médias para os anos iniciais e finais do ensino fundamental foram, respectivamente 2,7, 2,8. Em Uauá 3,5 e 4,6 e Curaçá 2,9 e 2,4.

Isso revela, no entanto, que parte do que as Escolas deveriam fazer, não estão conseguindo realizar. Mas, não revela outros elementos que se fazem necessários observar para que se possa ter uma avaliação de forma mais ampla da qualidade da educação pública no Brasil, como por exemplo:

- a) as condições sob as quais as aulas ocorrem (quantidade aluno/professor; acesso a materiais didáticos variados; uso qualificado das tecnologias e recursos disponíveis; metodologia inclusivas e participativas; etc);
- b) formas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem ao longo do processo escolar;
- c) relação escola-comunidade; currículo-práticas sociais;
- d) condições de acesso à escola (formas de deslocamento casa-escola; tempo de deslocamento;) os quais incidem na qualidade e possibilidades de permanência com sucesso;

Casassus, citado por Libâneo (2004, p.238), vai alertar ainda, para uma importante questão a ser observada. Segundo o autor,

...embora sejam os alunos os que respondem a provas e questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados. O que se avalia é o rendimento do sistema por meio das respostas dos alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se não às pessoas que são os alunos, mas ao sistema no qual estão inseridos esses alunos (CASASSUS, 1998, p. 135)

Essa compreensão se faz importante, pois as avaliações devem reorientar a política educacional (sobretudo os investimentos e ação do estado sobre elas), a

---

<sup>32</sup> <http://ideb.inep.gov.br/Site/>

gestão do sistema e das escolas (para que sejam autônomas articuladas às necessidades sociais e, sobretudo, mais democráticas).

Martins (2007) traz importante contribuição para que ampliemos o sentido de qualidade, a partir da função social da escola indicado na Proposta de Educação Contextualizada de Uauá.

Uma escola não terá cumprido bem a sua função se não consegue fazer com que seus alunos dominem os códigos básicos desses saberes: ler, escrever, contar; interpretar uma mensagem e fazer uso social da escrita, de acordo com a Norma Culta; saber as operações matemáticas e fazer uso social delas; dominar a orientação espacial e temporal e fazer uso social dessas orientações; interpretar criticamente os fatos sociais e históricos, e produzir novos saberes sobre os fatos sociais e históricos; dominar princípios de biologia, física, química, etc. No entanto, uma escola não apenas transmite estes saberes de forma passiva e mecânica. Ela também, em sua estrutura, em seu formato, no modo como organiza seus tempos e espaços, é uma tecnologia total de formação e de subjetivação. Não apenas os “conteúdos” são materiais de formação, mas também sua estrutura física fala aos corpos dos seus sujeitos. Suas rotinas e seus tempos e espaços fazem cada aluno sentir, pensar, andar, parar, falar, calar. Há muitos valores embutidos no conjunto da armadura material e imaterial, concreta e simbólica da escola. Por tudo isso uma escola educa, comunica, impõe sua verdade, como instituição de formação. Atualmente a função da escola já não é mais apenas transmitir saberes que sejam pretensamente neutros e universais, mas é fazer com que estes saberes, pertencentes aos tradicionais campos do conhecimento humano, sejam também investidos de um julgamento crítico, e assim possam mobilizar a produção de outros novos conhecimentos.(...) Nesta perspectiva a escola torna-se não apenas o lugar de transmissão de conteúdos, mas um lugar para o exercício do pensamento, da crítica e, portanto, de uma cidadania mais esclarecida (MARTINS, 2007,p.25-26).

Sobre os meios e formatos pelos quais têm ocorrido a coleta dos atuais indicadores, é possível fazer uma reflexão tomando como exemplo, a Prova Brasil (um dos principais insumos para tais indicadores).

Ao destacar o fato de que a Prova constitui-se de testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados por amostragem em todo o país, vê-se que partem, da mesma perspectiva universalista que vem caracterizando tanto o sistema educacional em sua organização, quanto na forma como são instituídas e implementadas suas políticas.

Uma das tantas considerações possíveis, é que seu formato fere o princípio do respeito à pluralidade e diversidade, previstos pela LDBEN e que se constituem condições para compreender mais realisticamente os traços do país de modo que se estructure políticas e ações que possam atender efetivamente suas demandas, produzidas tanto pela extensão territorial e diversidade social, ambiental, cultural brasileira, quanto pelas disparidades político-econômicas regionais que incidem diretamente na forma de acesso e nas condições de permanência dos alunos no sistema de ensino, na estruturação dos tempos, espaços, nos fins e desdobramentos currículo, na diversidade de práticas pedagógicas, nas condições efetivas de formação, trabalho, valorização e qualificação dos professores, a infraestrutura física das redes públicas.

A visão que tem orientado as avaliações, no entanto, parte do pressuposto de que estes elementos são periféricos e não incidem sobre a qualidade da educação, portanto nos resultados que os alunos expressam.

Desse modo, volta-se à mesma perspectiva apontada por Paludo (2001), onde se tem apenas três respostas como possibilidade para justificar a pouca qualidade: a) o aluno é responsável por não aprender; b) o professor não sabe ensinar; c) a gestão não sabe administrar e, portanto, a responsabilidade do fracasso da educação, é da escola.

Mesmo no caso de Curaçá e Uauá, onde se percebe esforços em construir novos parâmetros na gestão, percebe-se incorporado, em certa medida, o discurso massificador do desvio do foco das responsabilidades do Estado relativo às estruturas sob as quais se organizam as políticas e ações educacionais. Como exemplo, pode-se observar um dos trechos da Proposta de Uauá, onde se discute sobre a necessidade de se rever os espaços escolares (sobretudo, a estrutura física das escolas).

As escolas precisam, urgentemente, por um lado, reconstruir sua feição; e por outro lado, dispor de outros espaços que não sejam apenas salas de aula, corredores, banheiros e salas administrativas. Espaços para brincar, para jogar, para festejar, e para acessar outras linguagens e praticar outras atividades que não sejam apenas aulas, são cada vez mais urgentes.

Mas esta reconstrução dos espaços escolares não depende apenas da ação dos titulares dos órgãos de gestão da educação municipal.

Depende, pelo contrário, de todas as pessoas; depende do esforço conjunto para criar alternativas espaciais na escola, produzindo, na medida do possível, espaços como cantos de leitura, murais, espaços de jogos, etc. Além disso, a criação de espaços passa necessariamente pela produção de outra relação com o próprio espaço, ou seja, passa pela prática de atitudes de cuidado, de planejamento, de limpeza. No fundo, está implicada aí uma preocupação ambiental. Se a escola, por exemplo, utiliza a área de seu muro apenas para juntar entulho, não há como reclamar de falta de espaços. Uma área aberta como parte do espaço escolar necessita de uso cuidadoso e inteligente, ecologicamente responsável e pedagogicamente criativo. (MARTINS, 2007, p.40).

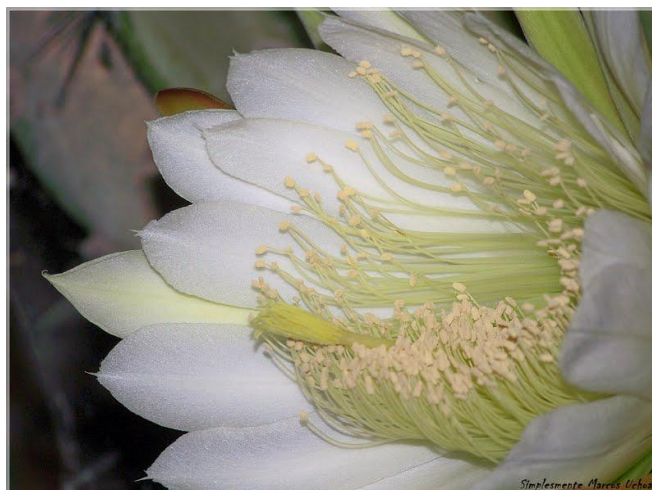
Percebe-se no conjunto das questões aqui apontadas, o quanto à discussão sobre a gestão democrática na Proposta de Educação Contextualizada se constitui um campo onde muitas questões precisam ser enfrentadas e superadas.

Indica que, tais questões, precisam ser levadas ao debate público, ampliado e politicamente qualificado de forma que se evidenciem suas contradições e os conflitos possam se tornar construção efetiva da democracia ativa, efetiva e emancipadora. Concordando com Nogueira (2005, p, 154) é preciso que se evidencie que,

...a gestão participativa não é uma operação isenta de obstáculos, dificuldades e problemas. Como todo processo de intensificação democrática, no qual vêm à tona participantes até então excluídos do processo decisório e da vida pública, a gestão participativa é alvo de disputas, sofre ataques sistemáticos, torna-se objeto de cobiça ou pode ser afetada por manobras diversionistas dos que se sentem particularmente ameaçados.

A gestão está no centro dos conflitos sociais e reflete as lutas e contradições de classe. Por isso suas questões devem ser evidenciadas, publicizadas, denunciadas.

A Educação na Proposta dos municípios é impulsionadora de outros padrões culturais, de novas posturas e visões políticas que, mesmo andando lado a lado com as contradições aqui expostas, conformam um amplo movimento de rompimentos e construções.



## CAPITULO IV

### FIOS QUE TECEM A GESTÃO

É possível dizer que instaurar a gestão democrática na educação será sempre um desafio. Independente se tais tentativas ocorrem em conjunturas políticas onde se apresentam perspectivas mais ou menos abertas. O tecido que compõe o processo de gestão será sempre um complexo de disputas no qual a “correlação de forças, a movimentação social e a organização política dos interesses têm papel decisivo”. (NOGUEIRA, 2005, p. 61).

Os anseios da sociedade por participação e construções mais coletivas frente à pressão e opressão vivenciadas no regime ditador, foram explicitados pelos movimentos diversos entre eles, o movimento docente, movimentos de libertação, emancipação e transformação social do campo e da cidade entre outros, “sobretudo pelos partidos de oposição ao regime militar, que disputaram as eleições de 1982 e tiveram incorporadas nas suas plataformas de governo, tais premissas” (FURTADO, 2005, p. 60).

A gestão democrática foi reiterada na década de 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN, Lei nº. 9394/96). A LDBEN fez com que a partir desta década, a discussão sobre a democratização demarcasse campo na reflexão sobre a Escola, embora em seu artigo 14, a gestão democrática perpassasse, restritamente, sobre dois princípios: *a participação dos professores na construção do Projeto pedagógico da Escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

Tendo em vista tais indicativos e como já foi dito em capítulos anteriores, são fortalecidos e ampliados na década de 1990, os espaços de decisão coletiva nas estruturas nacional, estaduais e municipais. Os Conselhos, como um destes espaços de natureza consultiva, normativa, deliberativa e fiscalizadora (NOVAES, 2007), dentre eles, Educação e Fundef (agora Fundeb) aparecem tendo como fim, ampliar a participação da sociedade no controle das políticas via descentralização do poder de decisão no âmbito do Estado.

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) constam pela primeira vez na legislação educacional a partir da Reforma do Ensino de 1971, na Lei nº 5.692/71 (antes, portanto, da organização dos sistemas municipais do ensino). Após a Constituição de 1988 quando a gestão democrática do ensino público é tratada como um dos seus princípios fundamentais, os Conselhos vão ampliar seu papel e a participação da sociedade na sua composição se faz fundamental, na intenção de se constituírem em mecanismos para democratização do Estado, a partir da sua consolidação como “base para uma democracia não só representativa, mas também participativa” (BRASIL/MEC/SEB, 2007, p. 13).

No PNE - Plano Nacional de Educação - (Lei nº 10.172/2001) a gestão democrática é reforçada ressaltando a organização e fortalecimento de colegiados em todos dos níveis da gestão educacional, ratificando estes espaços, como formas de descentralização, cujo entendimento passa a ser tomado como similar ou condicionante do processo de democratização da Educação.

No Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação, a gestão democrática também é reforçada como fundamentada na constituição de um espaço de deliberação coletiva devendo ser assumida como

...fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação. Essa deve ser a lógica da gestão educacional e o modo de tomada de decisão no Sistema Articulado de Educação, em todos os âmbitos (BRASIL, 2009, p. 29).

Mesmo que posições menos opressoras tenham sido impulsionadas com a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988 em que a gestão

democrática foi princípio incorporado ao ensino público (Capítulo III, Seção I, Artigo 206), em boa parte do Brasil, como ressalta Martins (2007, p. 38),

...esta democracia ainda não chegou efetivamente, pois os velhos modos de operar na política, e os velhos sistemas de mando locais ainda são vigentes, especialmente nos sertões e no Nordeste, onde apenas recentemente as oligarquias tradicionais estão sendo aos poucos desbancadas.

A observação de Martins é reiterada pelo estudo exploratório do CENPEC (2008) que também identificou a presença acentuada de práticas paternalistas nos processos de gestão no Semiárido. Relatam que perdura nas administrações uma “cultura assistencialista” em que lideranças locais trocam favorecimentos pessoais pela fidelidade nas urnas.

Posturas deste tipo têm dificultado que a população amplie sua condição de intervir nas políticas públicas, enfraquecendo, conseqüentemente, os espaços de participação social, entre eles os Conselhos os quais apresentam grande fragilidade.

Silva, Souza e Souza (2008) no estudo exploratório citado, constataram a vulnerabilidade dos Conselhos, com ênfase, os que são presididos pelos representantes do poder executivo (Secretários) que inibem a participação mais efetiva dos Conselheiros. As autoras afirmam que nos Conselhos onde se têm esta configuração, as discussões são conduzidas conforme interesse do poder público local, o que acaba, gerando ou uma paralisia do grupo frente às questões apresentadas ou trazendo para seu centro, conflitos de interesse partidário, conforme apresentam os Gestores de Uauá.

“Tivemos alguns problemas sérios com a secretária sendo presidente do conselho... Ninguém a enxergava como conselheira, e aí todas as discussões eram sobre a secretária, inclusive levando para o campo pessoal. - Há posturas de resistência e às vezes a participação no conselho é para levar as ações político-partidárias”.

A pouca ou completa ausência de formação dos Conselheiros é um dos problemas mais relevantes enfrentados pelos Conselhos nos municípios. Por estarem alheios ao seu papel e ao papel dos Conselhos, acabam por desmobilizar tais fóruns, diminuindo sua credibilidade quanto à sua função, bem como sua



capacidade de embates e defesas mais profundas pela qualidade da educação nos municípios, como é destacado pelos Gestores de Uauá.

Os conselheiros não têm um argumento teórico suficiente para discutir. Ficam no campo do achismo. Até formamos algumas câmaras especificamente para algumas resoluções, mas o problema mesmo é a formação dos conselheiros. (GESTORES DE UAUÁ)

Silva, Souza e Souza (2008), no relatório apresentado pelo CENPEC (2008) reafirmando o depoimento dos Gestores acima, relatam que os Conselheiros têm de fato, pouco conhecimento da função que assumem. E isto se agrava ainda, pelo fato de fazerem parte de vários Conselhos ao mesmo tempo.

...o fato de uma mesma pessoa estar em vários conselhos com ações altamente isoladas e meramente burocráticas. Há uma diferença mais positiva nos conselhos do FUNDEB (ainda em reorganização). Estes são os mais atuantes, há uma tentativa de maior controle dos recursos, mas, ainda são frágeis, pois não dispõem dos canais de acesso às informações e às contas públicas que lhes garantam maior autonomia. (...) Os Conselhos Municipais de Educação são os menos atuantes. Restringem sua participação à aprovação das ações “planejadas” pelas secretarias. Não discutem as questões educacionais, desconhecem a problemática da educação nos municípios bem como as informações relativas aos recursos destinados à educação e não fazem o controle nem de ações, nem de verbas. (SILVA, SOUZA E SOUZA, 2008, p.101)

No Brasil, em grande parte municípios, este cenário não é diferente. Esta constatação levou o Ministério da Educação a organizar o **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)**<sup>33</sup>.

O Programa tem como eixos: a) a organização de um Sistema Nacional de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação (SICME), o desenvolvimento de ações de capacitação de conselheiros municipais de educação e a assinatura da **Revista Documenta** - para todos os conselhos municipais de educação em funcionamento.

O SICME tem como objetivo fornecer subsídios para caracterizar o perfil dos Conselhos de Educação nos Municípios, servindo de base para estudos e pesquisas no campo da gestão democrática e da formulação da política de educação básica.

---

<sup>33</sup> Portaria Ministerial n.º 3272/ 2003, de 06/11/2003.

Em 2004 o SICME divulgou o documento intitulado - *Perfil dos Conselhos Municipais de Educação- CM*. O perfil identificou que, dentre as razões para o não-funcionamento dos CME's que já funcionaram ou que ainda não entraram em funcionamento, destacam-se: a) a falta de capacitação dos Conselheiros (apontada por 50% dos Conselhos pesquisados) sendo que 51% dos municípios que apontaram esta questão estão no Nordeste.

O Sistema mostra que existem hoje, no Brasil, 1.369 Conselhos Municipais de Educação em funcionamento embora, existam ainda, Conselhos inclusive, criados por Lei, que sequer chegaram a ser instalados efetivamente.

No entanto, na versão do Perfil apresentada em 2007, apenas 11% dos Conselhos cadastrados apontaram como dificultadores ao bom funcionamento, o fator da "capacitação". 25% no entanto, indicou como preponderante, a falta de "interesse político" para que o Conselho não funcione ou tenha deixado de funcionar. Isso revela a que persiste na gestão pública uma cultura de centralização e receio em fortalecer a participação popular e, por conseguinte, um processo de gestão mais participativa.

O perfil revelou que há um caráter centralizador, na gestão da educação nestes municípios. Apontou que, em 22% dos Conselhos de Educação, o Secretário da pasta é o presidente, sendo que, 30% destes casos estão no Nordeste.

Nos municípios de Uauá e Curaçá essa realidade ainda se faz presente. Em Uauá, a Secretária presidiu o CME até a gestão de 2009, tendo assumindo a função nesta nova gestão, a "chefe do setor pedagógico". Em Curaçá, a Secretária permanece como presidente, embora discorde de tal situação.

Segundo relatou o grupo de gestores, o conselho está sendo reestruturado e uma das metas é mudar a presidência.

"Desde quando era conselheira acho que a secretária não deve presidir pois inibe a participação e decisões". (GESTORES DE CURAÇÁ)

O SICME 2007 apontou ainda que, em 6%, os presidentes são escolhidos pelo poder executivo, sendo estes dados mais expressivos nas regiões sudeste (27%) e Nordeste (19%).

Silva, Souza e Souza (2008, p. 101) também verificaram o dado acima. Relatam que nos municípios visitados na Bahia e Piauí em 2007,

..os conselhos (especialmente os de educação), quando existentes, são altamente vulneráveis, sobretudo na sua constituição, que é basicamente (na maior parte dos municípios) de “aliados” do poder público ou de entidades representadas por pessoas sem nenhum poder de decisão e/ou conhecimento mais qualificado sobre o objeto de atuação do conselho, que acaba ficando à mercê das “ordens” e convocações dos secretários de educação, que, em geral os presidem.

Ao que se pode ver, a gestão democrática da Educação revela-se uma questão de enfrentamento direto da cultura política que permeia os espaços públicos os quais, ainda, são marcados por práticas patrimonialistas de administração e apropriação individual.

Nos encontros com os Conselhos de Uauá e Curaçá, não foi possível colher diretamente de todos os conselheiros, elementos que pudessem contribuir para uma análise mais aprofundada de como vêm funcionando.

Em Uauá, o Conselho estava recém reformulado e o encontro realizado sob solicitação desta pesquisa, foi a primeira reunião deste novo grupo. Contudo, algumas questões foram possíveis detectar:

- a) a maioria dos representantes da Secretaria de Educação já estava no Conselho desde o mandato anterior, embora tenham sido deslocados de segmento de representação no mandato atual. O que chamou a atenção é que, até aquele encontro, boa parte desconhecia que estava fazendo parte deste mandato, explicitando estranhamento e até descontentamento por estarem mais uma vez em um Conselho onde não foram consultados. Muitos relataram que já estavam em outros e diziam não terem condições de dar conta das demandas.
- b) Com exceção do grupo da Secretaria, todos os outros Conselheiros afirmaram não conhecer o documento da Proposta Político-pedagógica do Município ou ter participado de alguma discussão ou formação sobre a mesma.

Em Curaçá foram feitas três tentativas de reunir o Conselho, um encontro foi realizado e ainda assim, não contou com a presença de todos os membros que foram entrevistados individualmente por via dos questionários em momentos

distintos. Segundo uma das Conselheiras, o CME está “desativado” e possui algumas dificuldades internas que têm impedido sua atuação.

O CME caiu em um grande equívoco Primeiro, era um conselho que estava desativado nos últimos quatro anos, sem nenhuma atuação. Como o CME ainda não é visto com um conselho que toma determinadas decisões, como ele não está envolvido com recursos não é visto como muito importante. Os próprios conselheiros não vêem como importante... Inclusive, por quem estava a frente nos últimos quatro anos (gestão 2005 a 2008). Dentro do regimento municipal quem tem de presidir é o secretário de educação e isso impede muitas coisas. (CONSELHO DE CURAÇÁ)

Em ambos os municípios, os Conselhos “andam” pela iniciativa das Secretarias de Educação o que os fazem muito próximo a um “órgão ou setor” da Secretaria. Por conta deste formato, o campo de atuação dos Conselhos de Educação, fica restrito às questões levadas para a discussão pela Secretaria. Desse modo, na maioria das vezes, apenas legitima as decisões que lhes são apresentadas, limitando-se até aí a sua participação na gestão.

Os entrevistados em Uauá e Curaçá relataram sobre isto.

O conselho não decide sobre nada. Existe apenas para algumas reuniões quando a Secretaria convoca, E ainda assim é difícil, quase a gente não consegue se reunir por falta de quorum. Esta é a primeira do ano (CONSELHO DE UAUÁ)

Curaçá nem um sistema educacional próprio têm, fica seguindo o do estado, agora já quase meio do ano tivemos que mudar tudo, horário disciplinas porque o estado mudou a grade. a proposta do município nem se trata, as escolas abandonas, parece que só basta dar aula, não tem nada de diferente a escola não trabalha com projeto. (PROFESSORES DE CURAÇÁ).

O grupo de Gestores de Uauá revelou em um dos encontros que nenhum dos Conselhos Municipais participa propositivamente da gestão da Educação. O do FUNDEB atua mais no campo da “fiscalização”, porém, as proposições são inexistentes em todos.

Em Curaçá, um dos relatos do Grupo de Gestores sobre o Conselho foi destacado, tendo em vista a perspectiva de participação que o grupo da Secretaria tinha como entendimento.

O ano passado nós fizemos varias reuniões com o Conselho. Só que cometemos um equívoco: pois alguns da Secretaria começaram a defender que, apenas tinham que participar do conselho de educação as pessoas que estavam na educação. O discurso foi tomando pelo grupo, que já estava na composição das câmaras como um “balde água fria”, pois se fosse dessa forma, o sindicato dos trabalhadores tinha de ficar de fora! Fizemos as pessoas acreditarem que elas participariam das decisões e depois desse fato, as coisas não funcionaram mais. Temos hoje uma comissão para tentar reestruturá-lo, mas, de fato ainda não se tem uma situação regularizada. (GESTORES DE CURAÇÁ)

Considerando que a Proposta de Curaçá foi constituída junto, especialmente, às populações do campo e tem em suas diretrizes, o foco na ampliação da participação dos vários setores nas questões da educação, inclusive por entendê-la numa perspectiva maior do que “escola”, a posição relatada pelo grupo gestor causou de fato, um problema político dentro do CME. Um conselheiro argumentou que,

“Isso mostra que no discurso as coisas andam para um lado e na prática vão para outro. Que ideia é essa? Realmente a gente não sabe mais para que lado as coisas vão aqui em Curaçá!”(CONSELHO DE CURAÇÁ)

Ao analisar os artigos 10 e 11 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2002), se percebe com maior relevância o quanto a posição da Secretaria no Conselho contradiz princípios que ajudou a construir.

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração,

desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Segundo os grupos gestores de Uauá e Curaçá, a relação da Secretaria com as comunidades está bastante distanciada. Solicitados a relatarem sobre sua relação com ONGs, associações e comunidades, disseram o seguinte:

“Com as comunidades ainda é fraca, apenas em reuniões eventuais quando a Secretaria é convidada” (GESTORES DE UAUÁ).

“O que a gente tinha de efetivo mesmo é dentro dos conselhos (sindicato dos trabalhadores que estava, mas saiu [...]) A secretaria tem tentado estar junto ao STR no apoio as discussões das barragens, mas a gente tem sido muito ausente[...] (GESTORES DE CURAÇÁ)

“Tem-se uma relação com a APLB porque esse é o sindicato que por si só tem uma relação com a secretaria [...]. Com a comunidade [...]para a gente, tem um indicador de quando a gente propõe alguma ação (aula inaugural da plataforma Freire, por exemplo) se as pessoas da comunidade estando presentes é um indicador .....se aprova ou não...Na verdade...o que a gente tem feito são alguns encontros com as comunidades no sentido de ir ouvir alguns problemas. Teve uma comunidade que teve um problema de pedofilia, lá o problema ganhou uma dimensão muito grande e a gente foi discutir junto ao conselho tutelar” [...] (GESTORES DE CURAÇÁ)

“Nos envolvemos também nos encontros com o Ministério Público na busca de apoio ao poder judiciário no sentido de maior responsabilidade da família.....Ficamos de elaborar um plano de intervenção nas escolas...mas ainda não conseguimos andar nisso...quem articulou isso Foi o sindicato dos professores”; (GESTORES DE CURAÇÁ)

O que se vê é que há uma efetiva dificuldade das Secretarias se articularem com a comunidade e outras organizações dentro dos municípios. O mesmo, no entanto, não se reflete nas escolas.

Os professores dizem que a escola consegue manter tal relação, especialmente aquelas que consolidam um trabalho com Projetos e estão sempre

buscando parcerias nas comunidades e suas organizações, para contribuir na problematização dos temas geradores.

A escola tem uma relação muito próxima com as comunidades. É isso que nos anima, os projetos dão essa possibilidade da gente não perder de vista o que é importante para se discutir. Lá na escola a gente vê estes princípios da Proposta, mas para a Secretaria de Educação, eles são apenas um bonito discurso. (PROFESSORES DE UAUÁ)

Para os professores de Uauá, ainda que as escolas tenham através de seus projetos de trabalho, afinado sua relação com outras instâncias, a gestão escolar ainda não pode ser considerada democrática.

Como pode ser democrática? Os gestores não ouvem os professores, ainda mais se eles forem de oposição. Só seguem o que a Secretária manda. (PROFESSORES DE UAUÁ).

A nossa escola falta tudo, carteira, livros, merenda. Ninguém fala nada porque a maioria dos professores é contratada. É uma decepção. (PROFESSORES DE CURAÇA).

Os professores entrevistados afirmaram ainda, que em suas escolas têm o Conselho Escolar, mas este serve apenas como unidade executora dos recursos, ainda assim, de forma limitada. Não participam da vida da escola.

Estas questões vão indicar mais uma vez, que os Conselhos constituem uma instância que necessita ser amplamente debatida e qualificada nos municípios, não apenas para que atuem no campo das proposições e participem mais efetivamente da gestão, mas que essa qualificação se faça pelo fortalecimento dos princípios da **inclusão, justiça e democracia**, conforme preconiza a Proposta.

Os Conselhos podem também, ser uma das possibilidades reais, de combater práticas clientelistas e superar a cultura paternalista ainda marcante na estrutura dos municípios, conforme relata o grupo de gestores.

A gente tem brigado com algumas lideranças pelo fato de que alguns diretores têm de ficar na escola por estarem fazendo um bom trabalho, mas nem sempre tem se garantido isso. O critério é sempre político. (GESTORES DE CURAÇA).

Uma das facetas da cultura presente nos municípios e que se expõe nitidamente, é a centralização do poder de decisão e limite colocado à participação social. Em um dos relatos do grupo de gestores de Uauá, se constatou que até pouco tempo, estas práticas eram bem evidentes.

O Plano Municipal de Uauá foi elaborado por uma pessoa que fez assessoria aqui e que fez o plano de vários municípios (copiando e colando), esquecia até de mudar nome de prefeito, ou outros dados básicos do município de onde tinha sido colado. No mesmo pacote solicitado a este assessor, foi criado o sistema municipal, o PME e Plano de Cargos e salários; Certo ou errado, hoje a gente vê que Uauá se antecipou pois boa parte dos municípios não têm. Agora o município está fazendo uma revisão do Plano Municipal de o de carreiras. Discutindo com os professores o que precisa ser alterado. (GESTORES DE UAUÁ)

No relato do grupo pode-se perceber que mesmo entendendo não ser coerente a atitude de se elaborar tais documentos nesse formato, há certa “aceitação” diante do fato de que, apesar de não ter sido como deveria, o importante é que o município naquele momento tinha algo que o deixava à frente dos demais. Em nenhuma das falas do grupo percebeu-se preocupação com a adequação do PME às necessidades da educação no município ou de fortalecimento da participação dos professores no processo.

Para o CENPEC (2008) uma das situações que implicam gravemente nas direções das ações da educação, e corroboram para que se mantenham práticas de favorecimentos pessoais, é o fato de as decisões incluindo aí, o controle dos recursos financeiros, ficarem “nas mãos dos prefeitos” que exerce forte domínio sobre várias instâncias dentro do município. Para o CENPEC (2008, p.10),

...essa centralização contamina as relações dos prefeitos com as câmaras municipais, com os conselhos municipais, com o secretariado e com toda a comunidade. Todos são subjugados, no olhar dos Agentes Educacionais, aos interesses políticos do prefeito em exercício. Submissão e negociação, que não privilegiam os interesses da comunidade, permeiam essas relações. Ao secretariado, de modo geral, cabe pequeno poder decisório que recai sobre questões menos importantes no âmbito administrativo.



Em muitas situações, a movimentação financeira é feita sem qualquer conhecimento do secretário de educação sendo, portanto, um ponto que traz forte impasse na política local. Realidade similar se confirma também em Uauá e Curaçá.

A Secretária de Educação não tem autonomia. Na gestão de 1997 a 2004, a Secretária sabia o que entrava e saía, mas não tinha autonomia. Apenas sabia o destino dos recursos. Na gestão de 2005 a 2008, as duas secretárias que passaram não tinham decisão nenhuma, nenhum poder de decisão. Uma delas tinha mais garra, ia até a prefeitura e “brigava” pelo que queria. Mas quem decidia tudo no final era o prefeito. Hoje continua sem autonomia. Tudo é na prefeitura. A Secretária tem acesso às contas, mas nenhum controle sobre os recursos da Educação. (GESTORES DE CURAÇÁ)

Na grande maioria dos municípios estudados pelo CENPEC (2008, p. 22), prevalece ainda uma cultura política que pode ser caracterizada

...como arcaica, com um modelo coronelista de exercício do poder, evidenciado por práticas que trazem as seguintes marcas: autoritarismo e centralização do poder; assistencialismo e paternalismo; nepotismo; continuísmo *versus* descontinuidade; falta de transparência na aplicação de recursos e na prestação de contas. [...] essas características, aqui descritas em separado para melhor entendimento, são imbricadas entre si de tal modo que formam um conjunto indissolúvel, sendo difícil falar de uma sem reportar-se às demais.

O conceito de “cultura política” pode ser compreendido a partir das ideias de Chauí (1986), citada por Gonh, (2005, p.57) que se refere a ela, não como legado histórico, mas, como prática viva e atuante onde interagem permanentemente, valores antigos “que persistem por meio das tradições) e valores novos (que são agregados ao repertório das pessoas pelo fato de elas viverem num mundo globalizado, competitivo e em busca de contínuas inovações que produzam diferenciais entre os indivíduos”.

A cultura política, nesse caso, é resultado de um processo que se constrói cotidianamente. Nele há um jogo de reciprocidade, que só se faz possível entender, decodificando o “conjunto de significados – atribuídos ou construídos – no universo do imaginário e das representações sociais daquele grupo ou indivíduos” (GONH, 2005).

Tomando tais questões como referência, podemos dizer que há uma cultura política subjacente à gestão, que dá ordem e significado aos processos políticos

diversos, conduzindo as ações e as formas de executá-las em qualquer espaço organizacional (estruturas estatais, privadas, organizações da sociedade, estruturas político-partidárias entre outras).

Constitui-se do conjunto dos valores que produzem efeitos subjetivos e objetivos, que delimitam e influenciam a sociedade, utilizando-se de mecanismos às vezes sutis ou (contraditoriamente, explícitos), gerando crenças, e motivações nos que destas estruturas necessitam ou com elas, de alguma forma, se relacionam.

A cultura política marcada pelo autoritarismo na tomada de decisões por parte dos gestores públicos é um dificultador dos avanços das políticas na educação. A marca das ações centralizadoras e voltada aos interesses político-partidários impede que se construam alternativas coletivas e de fato comprometidas para a superação dos problemas. Segundo aponta o Cenpec (2008), os municípios envolvidos no estudo, na sua absoluta maioria,

...vêm de uma longa história de inércia ou imobilismo com relação à busca de soluções para os seus graves problemas educacionais. Como parte dessa história constatou-se, também, forte ingerência político-partidária na condução das questões educacionais desses municípios. (CENPEC, 2008, p.44)

Em outra parte do relatório, o Estudo enfocou que essa perspectiva autoritária tem como interface uma postura permissiva que é estratégica para garantir o “não questionamento” e não interferência nas ações e projetos políticos em curso.

Os Agentes Educacionais caracterizaram a postura dos dirigentes nas relações com os profissionais da rede municipal, ora como autoritária, prevalecendo as interferências políticas até na hora de definir a distribuição dos professores pelas escolas, ora como permissiva, numa atitude de “não cobrar para não ser cobrado”. Tanto o autoritarismo quanto a permissividade demonstram a imersão dos dirigentes na cultura política dominante nesses municípios, com conseqüente alienação frente ao papel estratégico que têm para com a educação pública. (ibid., p.30)

Não é exagerado afirmar, diante do que se expõe que a gestão municipal se tece em vários cenários, cujas práticas se estruturam centradas sob formas pouco democráticas, ainda que existam movimentos diversos buscando ampliar a concepção de democracia e de participação.

Mesmo que em seu artigo 69, parágrafo 5º a LDBEN afirme que o órgão responsável pela Educação no município deve fazer a gestão dos recursos orçamentários da área, em grande parte dos municípios, entretanto, esta realidade ainda não se fez possível.

Nas Diretrizes do Plano Municipal de Educação de Uauá (2006, p. 92) a referência ao artigo, é feita afirmando como uma de suas metas,

...criar mecanismos que viabilizem, imediatamente, o cumprimento do § 5º. do artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que assegura o repasse automático dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino para o órgão responsável por este setor.

...assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às unidades para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica. (ibd., p. 93)

Ainda que o PME faça tais referências, em Uauá (e também em Curaçá) a gestão dos recursos ainda se mantém sob o controle do prefeito e da secretaria de finanças. Tal fato gera pouca autonomia nas decisões por parte da Secretaria de Educação, o que, para o grupo gestor de Uauá, tem causado um aumento de conflito na rede de ensino.

A falta de autonomia reflete nas escolas. Hoje se tem mais conflito entre professores e gestores. Já tivemos gestão com maior autonomia, hoje diminuiu a autonomia tanto administrativa quanto a pedagógica nas escolas. (GESTORES DE UAUÁ).

Mesmo que a Constituição e a LDBEN abordem a descentralização e a autonomia na educação, é sabido que ambos os conceitos têm sido tomados por muitas interpretações. Retomemos como eles são abordados nos artigos 14 e 15 da LDBEN

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de

autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Uma primeira consideração é que, embora a Lei atribua aos sistemas, a demanda de definir as normas da gestão democrática, cabe a regular/limitar até onde esta definição deve alcançar, neste caso, “a participação dos profissionais na elaboração do projeto da escola e das comunidades em colegiados.

Para Arroyo (2008), esta é uma perspectiva regulada de autonomia e de gestão que visa controlar o exercício da democracia, inibir a ampliação da consciência crítica. Uma autonomia delegada, autorizada e, portanto, desvinculada dos interesses da escola, dos alunos e da comunidade pois, não expressa seus desejos e necessidades e sim, procura adequá-los às normas e possibilidades que lhes são dadas.

A esse respeito, Paro (2001, p.83-84) faz uma importante observação:

[...] É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão.

Paro (2001) alerta para que não se perca de vista que, a autonomia na gestão consiste, sobretudo, na possibilidade de afinar os laços da escola com o órgão executor central (Secretaria de Educação) tendo em vista que ela poderá apontar e decidir sobre quais suas necessidades reais e como elas podem ser melhor atendidas.

O que se vê propagar, no entanto, é uma concepção que pode ser nociva às escolas. É a de autonomia tomada como apenas à capacidade de tomar decisões em âmbito escolar (ainda que predeterminadas) e sobre o quê fazer com o que lhe é ofertado, oferecido, disponibilizado. Ou, a perspectiva de autônoma como responsabilidade da escola por tudo que nela ou dela, decorre, ainda que ela não tenha como responder a todos os fatores que a perpassam. Como exemplo, pode-se citar a questão da evasão escolar, a qual, não pode ser combatida exclusivamente pela ação da escola.

Isto pode reforçar ainda, a ideia de autonomia como responsabilidade individual, segmentação de interesses, ou fragmentação. Uma visão que a desloca de lutas maiores no combate ao centralismo, tendo em vista que a Educação não é um fenômeno isolado de outras práticas. Essa visão de autonomia reduzida a execução de tarefas escolares, traz o risco de que, as escolas, ou seja, seus coletivos (alunos, professores e comunidades), tenham enfraquecidas suas lutas em defesa (coletiva) de melhores e mais eficientes políticas que qualifiquem e incidam na melhoria da escola pública.

Eis neste caso, um dos perigos da atual política de gerenciamento com foco em resultados, que se sustenta pelo estímulo à competitividade entre e “nas” escolas, muitas vezes motivadas por premiações (sejam elas em forma de bônus, mídias etc.) que deslocam o foco da garantia do direito para a política de compensação.

O que não se pode perder de vista, na questão da autonomia é que, as escolas constituem parte de uma rede que deve por natureza se comunicar e se interrelacionar, na construção sistêmica de um Projeto de Sociedade que apontará a direção, os rumos, da educação e das políticas.

Tomando emprestadas as reflexões trazidas por Arroyo (2001), o que inevitavelmente se constata, é que “a democracia no sistema educacional não se livrou das formas conservadoras reguladas” de democracia e isto é fato. “Seus horizontes emancipatórios e de transformação social, política e cultural, findaram domesticados ou silenciados” por projetos conservadores de gestão ditas democráticas, que em nada modificam as relações e estruturas de poder na sociedade e tão pouco, nas escolas. Ao contrário, reforçam as relações de perseguição e privatização do espaço público.

A cultura política que perpassa os processos de gestão transcende seus espaços. Afeta não apenas o formato das políticas públicas, mas, sobretudo, seus efeitos na vida da população. Contamina suas esperanças, as mobiliza para a construção de novas possibilidades ou as imobiliza diante dos fatos.

“Eu acho esses princípios da Proposta lindos. Fazemos isso nas escolas. Mas, quando a gente olha a forma como a secretária trata a gente, até os diretores que são colocados por eles! Não respeitam. A própria Secretária tem uma postura de favor com relação ao prefeito. Não sei como ela aceita isso, parece ter que “pedir” as coisas o tempo todo. Não sabe propor e se impor”. (PROFESSORES DE UAUÁ).

“Tenho dúvidas se as coisas mudam mesmo. A gente fala e é punido. Por isso, as pessoas vão se calando...,sabem que são perseguidas. Por isso as pessoas calam se afastam e deixam as coisas acontecerem”. (PROFESSORES DE CURAÇÁ).

Mesmo que o cenário das gestões municipais se modifique continuamente, considerando a rotatividade característica das diferentes composições políticas nos municípios, os efeitos da cultura política não se desfazem no mesmo movimento, assim como, não se constroem numa lógica tão óbvia e linear.

Buscando compreender alguns dos sustentáculos desta cultura, é importante que se reflita que no Semiárido, a lógica sustentada no combate às secas formatou um “modo” de vida que justificou a exploração, subserviência e conformidade com a exclusão e com as “ausências”<sup>34</sup> vividas pela população. Fez com que determinadas situações parecessem “naturais” ou necessárias, disseminando uma lógica até certo ponto, conformista.

A visão, por exemplo, de que os problemas nesta região decorreram da configuração climática, deslocou, durante anos, o centro dos debates de seu âmbito político. Neste sentido, o discurso da Convivência com o Semiárido, conseguiu trazer para o debate esta reflexão e pautar novos elementos que se fizeram fundamentais para que se construísse na região, maior clareza política. Conforme Mattos (2004, p. 78-79),

...o eixo discursivo hegemônico que orientou os programas e ações desses<sup>35</sup> órgãos interpretava a seca como problema a ser combatido. A concepção de seca que formulou teoricamente a solução hidráulica foi uma concepção simplista segundo a qual segundo a qual a seca

---

<sup>34</sup> Ausência a que me refiro, refere-se ao conjunto de direitos negados aos povos do Semiárido ao longo de sua história tendo como *mote* as secas. Por via dela, justificou-se a falta de água, de comida, de escola, da companhia do esposo que partira para São Paulo em busca de trabalho, a falta de vida digna das mulheres forçadas aos longos percursos com latas pesadas na cabeça em busca de água (quase nunca de boa qualidade) para colocar no fogo os poucos grãos de esperança.

<sup>35</sup> Alguns dos órgãos aos quais a autora faz referência são aqueles criados ao longo de diversos governos, com a função de combater a seca e trazer o desenvolvimento para o Nordeste. Dentre eles, destacam-se o a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criado em 1909, transformado no Departamento Nacional de Obras Contra às Secas (DNOCS), EM 1945.Registre-se ainda, nos anos 1950 a criação do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) e a criação, em 1959 da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. Mais recentemente, no Governo Lula, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – PDSA.

seria a “perda da produção motivada pelo estancamento/irregularidade na oferta” (DOMINGOS NETO et. alii, 1987:84). [...] até hoje o debate se desenvolve em duas direções alternadas: ora a seca é interpretada como um problema predominantemente climático, cujas soluções são de ordem técnicas/científicas – solução hidráulica (...) ora é interpretada sob a óptica da fragilidade socioeconômica dos agricultores familiares. O problema é, portanto, de ordem estrutural, enfatizando a situação de dominação política, ressaltando a necessidade urgente de reformas sociais.

Silva (2002) um dos pioneiros na pesquisa em torno da Proposta de Convivência com o Semiárido, também endossou em suas produções, o foco climático constituinte do discurso da Convivência. Sua maior contribuição, entretanto, está na construção da compreensão de que este discurso ou esta idéia estava para além do conhecimento dos fenômenos naturais que configuram esta região e das soluções em âmbito das tecnologias de acesso à água e de qualificação dos meios de produção no campo.

Neste sentido, enfatizou que a Convivência seria uma nova lógica de se instaurar o desenvolvimento regional que estava diretamente relacionada à superação das estratégias de dominação política que se viabilizou sob o discurso do “combate às secas”, cuja sustentação se dava pelo assistencialismo, clientelismo e subserviência das populações a determinados interesses políticos.

Mesmo que estas questões tenham sido expostas ao debate público com relevante disseminação, tal lógica, ainda não está superada. Se antes se explorava a terra para retirar dela o Pau-Brasil, hoje essa lógica permanece, com a presença das imensas usinas de cana de açúcar que retiram os trabalhadores da terra e os tornam empregados, dos grandes projetos de irrigação para a produção da uva, do vinho, da manga para a exportação, dentre outras formas menos explícitas.

No entanto, cabe-nos dizer que a prioridade e a lógica neste caso, são as mesmas, ou seja: a exploração dos recursos naturais; exploração das comunidades e a crescente concentração de renda, que ampliam o hiato das desigualdades e marginalizam milhões de pessoas nesta região.

Por esta razão, qualquer ação que vislumbre construir outras possibilidades de vida no Semiárido brasileiro não pode ser feita desfocada da reflexão sobre como ocorreu o processo de colonização e suas heranças.

Martins (2002), no documento da Proposta de Curaçá, vai relatar que o processo sob o qual ocorreu a ocupação dos sertões (neste caso do Nordeste-Semiárido),

...integrou dois tipos de empreendimentos: a **colonização das terras** pela implantação dos currais para criação de gado bovino, através das sesmarias dos Garcia D'Ávila (Gonsalves, 1997) e a **colonização das almas** através da implantação de missões, com vistas à evangelização indígena e dos novos sertanejos (MATTOS, 1926), também a partir do século XVI. (MARTINS, 2002, p.42).

[..]a criação de gado provia uma oferta constante de mão-de-obra, "tornando dispensável a compra de escravos" (RIBEIRO, 1995: 343). Assim sendo, a gente que passa a ocupar os sertões se constitui, por um lado, de escravos, ex-escravos e, principalmente, de mestiços pobres. (ibdi. p. 44)

Superar a lógica do combate às secas e instituir o paradigma da Convivência, demanda uma considerável reorientação cultural, sobretudo na forma de pensar e estabelecer as políticas públicas, em especial, as educacionais, considerando que a Convivência propõe-se outro projeto de desenvolvimento para esta região. Sendo assim, é prudente como adverte Paludo (2001, p. 80),

...que o movimento da educação, como prática social instituída e instituinte das relações sociais, isto é, das relações culturais, políticas e econômicas e como espaço de construção hegemônica, não seja dissociado do movimento das forças políticas que disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional. Do contrário, não se conseguiria pensar/praticar e propor políticas, processos ou percursos educativos que efetivamente sejam alternativos, de um lado, às proposições hegemônicas, quando estas não correspondem às necessidades das classes subalternas e, de outro, que somem na perspectiva de transformações mais profundas capazes de solapar a aceitação dos pressupostos que sustentam a materialidade (objetivo) e a racionalidade (subjetivo) que legitimam esta forma de organização social que é "intrinsecamente" excludente.

A contribuição que Paludo nos traz é no sentido de se refletir que, a Proposta de Educação Contextualizada não pode perder de vista os fundamentos que a originaram. Os sujeitos que nela estão envolvidos devem buscar garantir que a Educação seja espaço de debates profundos sobre os processos e percursos



político-pedagógicos em curso, buscando superar suas contradições e instaurar novos caminhos.

Instaurar novos caminhos implica reconhecer que a cultura política exerce efeito prolongado e limitador no cotidiano desses municípios. Traz limites reais para que a Proposta de Educação Contextualizada se efetive e isso exigirá uma postura propositiva por parte dos que se fazem à frente do processo, sobretudo, dos que assumem a responsabilidade pela condução da Educação como políticas pública, neste caso as Secretarias de Educação.

Para os grupos de gestores, as condições internas para que as ações se operacionalizem, são fragilizadas. Isso, segundo apontam, decorre da ausência de autonomia por parte da SME em decidir diretamente sobre suas ações.

Não sei...mas, talvez, no máximo 10% do que planejamos no PES foi executado. A prática do planejamento com os professores deu certo mas o acompanhamento é difícil; iniciamos as visitas às escolas e fomos impedidas de continuar pela questão de combustível; a secretária tem cobrado essa visita, mas são muitas as demandas que aparecem (projetos, programas, visitas externas para receber; viagens, formações...). (GESTORES DE UAUÁ).

A gente está quase no meio do ano e ainda não conseguiu realizar a jornada pedagógica que foi pensada para início do ano. Não temos conseguido garantir um acompanhamento melhor das escolas. (GESTORES DE CURAÇA).

De fato, as condições de trabalho das equipes das Secretarias se mostram deficitárias. Na Secretaria de Uauá, a sala das coordenadoras dispõe de uma infraestrutura mínima (cadeiras, duas mesas e duas estantes). Não dispõem de computador na sala, máquina de xerox ou outros meios para estudos e pesquisas mais aprofundadas. Até este início deste ano (2010) a Secretaria não dispunha de uma linha telefônica.

A equipe revelou que se sente prejudicada pela ausência de condições de fazer um melhor acompanhamento às escolas e isto tem causado desânimo e certo descrédito diante dos professores.

A constatação é que as secretarias, na sua maioria, agem executando ações predeterminadas e já instituídas como exemplo, sua posição em relação aos programas dos governos estaduais e federal, os quais consomem maior parte do

tempo das equipes, que também se envolvem em vários Conselhos e findam por disporem de pouco tempo (e condições) para pensar e propor objetivamente ações focadas, sobretudo, em suas Propostas Político-pedagógicas.

Os grupos revelaram ainda que, dentro da estrutura da SME não há devido diálogo entre os setores e as relações são dificultadas pelas disputas de poder.

Os setores são isolados. Tem determinados setores na SME que entram o trabalho do pedagógico. Tem aquela coisa do ciúme onde você percebe que não pode dar sugestões porque o outro setor se acha invadido. Tem setor que não quer que os demais saibam como funciona. Isso se deve à forma como cada um concebe sua função, se ver com muito poder. As pessoas que assumem cargo de chefia não sabem tratar as demais. Não há esforço para fazer as coisas funcionarem bem. (GESTORES DE UAUÁ)

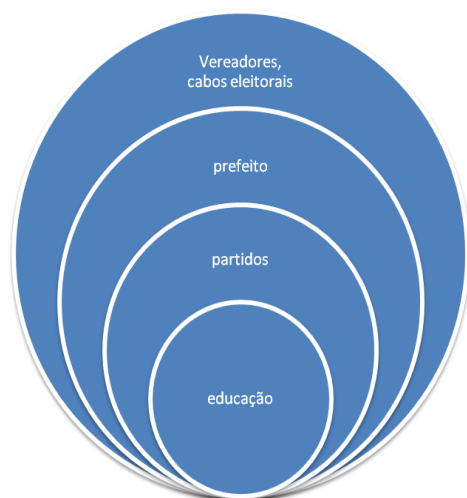
O grupo de Uauá revelou ainda que não sente a educação ser valorizada, sobretudo, o papel que a equipe pedagógica deve desempenhar.

Foi criada uma função de supervisão e avaliação conforme o regimento escolar para garantir ou verificar se os professores cumprem o que está no regimento. As duas pessoas responsáveis pelo trabalho não dialogam com a coordenação pedagógica. (GESTORES DE UAUÁ).

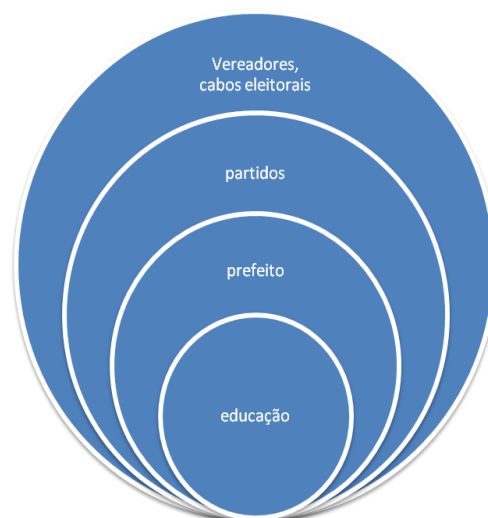
Isto também aparece na fala dos gestores de Curaçá.

Algumas coisas não mudam na transição de gestão a gente pode citar algumas práticas, por exemplo, na hora de contratar um professor não é a SME quem define...é o partido!. Não se observa o perfil deste professor. Isso acontecia antes e depois da proposta, hoje está até mais acentuado.. Aluno é dinheiro. A SME é muito vista porque tem condições de empregar. É a Secretaria que tem dinheiro. É assim que é vista. (GESTOR DE CURAÇÁ).

O elemento a mais, trazido no depoimento acima pela equipe de Curaçá, refere-se ao interesse de sujeitos externos à educação, quanto às suas decisões.



**FIGURA 4: DIAGRAMA DE CURAÇÁ**



**FIGURA 5: DIAGRAMA DE UAUÁ**

Como mostram os dois diagramas, em Curaçá revela-se forte a interferência dos partidos políticos da base de apoio do governo na Gestão. Para os grupo entrevistados, as decisões tomadas sob esta lógica, têm representado graves problemas não apenas para o setor educacional no município.

“A gestão está exposta. As práticas do grupo político são terríveis. Desqualificam e muita essa gestão. Além de que, colocam o critério político acima do técnico, porque o importante é dar emprego”.  
GESTORES DE CURAÇÁ).

Em Uauá, percebe-se que o poder decisão centra-se na figura do prefeito. Para o grupo, especialmente nesta gestão, o acesso ao gestor do município não tem sido possível e isto tem limitado o diálogo sobre suas reivindicações. Mesmo a gestão estando centrada no prefeito, a intervenção dos vereadores e dos partidos também se faz um elemento forte em Uauá.

“Aqui a gente enfrenta uma relação difícil com os vereadores que querem interferir em tudo e os representantes políticos locais que querem mandar na escola, no professor etc...eles chegam e querem que a gente tire um diretor porque não atendeu a um pedido dele”  
(GESTORES DE UAUÁ)

Ao ser questionado sobre os desafios que consideram mais pertinentes no município, tendo a presença marcante da cultura política na gestão da Educação Contextualizada, os grupos fizeram os seguintes relatos:

O primeiro desafio em Curaçá é a reestruturação da equipe da secretaria de educação para a condução do trabalho.... Uma equipe que acredite na Proposta, que ajude a mobilizar o professor para acreditar também. É também, saber o que essa Proposta tem de ter como produto final....o que a gente vai ter que fazer para que os professores estejam em consenso com ela.” (GESTORES DE CURAÇÁ)

Envolver mais as comunidades e famílias porque isso foi falho no processo de elaboração da PPP; Ter uma conscientização maior por parte dos professores, quebrar a idéia de que trabalhar a proposta é só trabalhar bode e umbu; Os recursos são um desafio também o envolvimento dos conselhos e o desejo de que o prefeito esteja mais presente. O prefeito não se envolve diretamente, conhece pouco, prefere investir em ar condicionado em escolas da sede do que investir em banheiros nas escolas, cantinas, acessibilidade. (GESTORES DE UAUÁ).

Ainda que a cultura política se desdobre nas práticas aqui evidenciadas, é importante que se ressalte que, em ambos os municípios, as Secretarias, mostraram disposição ao diálogo. Evidenciaram com franqueza seus dilemas, tornaram públicas suas questões, contradições intenções e limites. O que aponta uma construção importante no caminho da democratização da gestão.

Entende-se que uma nova cultura no espaço público está sendo gradativamente desenhada e isto impõe muitos enfrentamentos, os quais não estavam desenhados efetivamente na construção da Proposta de Educação Contextualizada e que se impuseram sobre o processo fazendo-o uma construção inesperada e de muitos contornos.

Muitos dos cruzamentos interpretativos das questões que esta pesquisa se pôs a compreender foram feitos ao longo do texto. No entanto, isso não dispensa a necessidade de retomá-los em forma mais objetiva para que possamos evidenciar com maior clareza, a que “por fins” esse longo, cuidadoso e amoroso exercício, proporcionou chegar.

## CONCLUSÕES DE UM PERCURSO



*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.*

*(Fernando Pessoa)*

O final de um percurso de pesquisa é sempre o anúncio de um novo começo. Mesmo que a sensação seja de profundo alívio, é ao mesmo tempo, de abertura de novos caminhos. O que não se pode negar é que concluir um percurso é perceber-se numa travessia onde você é levada a se perguntar: e agora? Onde cheguei? E daqui pra frente?

Concluir uma pesquisa é como voltar de um longo mergulho quando já não se tem mais, nos pulmões, o ar suficiente para continuar submerso. É quando você emerge estupidamente exausta, buscando forças para sair da água e finalmente voltar à terra firme para continuar a caminhada. Agora, completamente invadida por a certeza que “não há caminho pronto” e cada novo passo desenhará estradas completamente incertas e que outros mergulhos serão novamente necessários.

Com estes sentimentos, evidencio o que pude aprender com a imersão feita no cotidiano tenso da gestão da Educação Contextualizada em Uauá e Curaçá. Adianto que estas linhas finais concluem apenas o percurso que objetivei traçar nesta pesquisa e se reconhecem insuficientes para desvelar todas as questões que se fazem presentes nos contextos pesquisados. No entanto, esta pesquisa se propôs a

responder a seguinte questão: Como se processa a Gestão da Educação Contextualizada nos municípios?

A caminhada em torno da procura desta resposta buscou destacar os desdobramentos, a dinâmica e as contradições da Proposta em execução nos municípios de Curaçá e Uauá, observando como a Proposta mobiliza e se articula com as demais políticas educacionais que transitam em âmbito local, evidenciando como ocorre a participação de duas importantes instâncias de co-gestão- os Conselhos Municipais de Educação, e as próprias Escolas.

Tendo claras as questões que nortearam este trabalho, vamos então, buscar ordenar seus pontos de chegada.

Parto da convicção de que as questões evidenciadas ao longo dos capítulos anteriores, bem como nestas “conclusões”, são indícios temporários de uma construção coletiva de processos político-pedagógicos que se fazem marcados por uma educativa contradição entre sonhos, desejos, necessidades, atitudes, intenções.

A Proposta de Educação Contextualizada como política orientadora da Educação nos municípios tem enfrentado muitos limites.

Começamos por dizer que um dos limites evidentes é relativo às precárias condições de trabalho das equipes pedagógicas que deveriam conduzir propositivamente o processo junto às escolas. Além das Secretarias não disporem de infra-estrutura adequada ou suficiente, que facilite e promova melhor acompanhamento das escolas, as equipes se ocupam em dar conta de operacionalizar programas que são aderidos sem muito critério. E mais grave, sem que seja observado se dialogam ou atendem com as demandas trazidas em suas propostas e ou mesmo no PME.

O PME em Uauá não é um documento orientador da política, assim como, a Proposta é uma referência apenas para as questões de âmbito escolar-curricular ainda que com limites claros.

É importante que se destaque que em Uauá, percebe-se uma mobilização (ainda que insuficiente) por parte da Secretaria, em desdobrar ações que operacionalizem as sinalizações feitas pela Proposta. O grupo de gestores afirmou que o município iniciará a partir de 2011, uma experiência piloto dos ciclos tendo em

vista buscar melhores referências para atender aos princípios da Proposta. Ainda assim, não se constatou nenhuma ação organizada pela Secretaria voltada para garantir o início desta experiência no próximo ano.

Nos dois municípios, o olhar dos grupos gestores sobre a Proposta é um olhar ainda com limites. Olhar que os fazem percebê-la apenas em âmbito pedagógico, estritamente traçada para direcionar novas didáticas (nem sempre vivenciadas), novos discursos, nem sempre claros ou desdobrados na prática.

A compreensão de que discutir as questões relativas às políticas de transporte escolar, valorização do magistério (salário, carreira, etc); a aquisição e distribuição da alimentação escolar; os processos de escolha e instalação da gestão escolar democrática, sobretudo, a necessidade de fortalecimento dos Conselhos Escolares e Municipais, ainda não são visualizadas como desdobramentos necessários na efetivação dos objetivos e intenções da Proposta.

Pode-se afirmar ainda que poucos dos entrevistados mostram compreender a Proposta articulando-a a outras instâncias da política e gestão municipal. Ainda que, a maioria a visualize como um avanço “na forma como olham os problemas locais”, o estabelecimento de vínculos entre este olhar e as práticas cotidianas que ocorrem nas escolas e mesmo no processo de condução da política por parte da Secretaria, é bastante limitado.

Mesmo que a Proposta tenha defendido que a “educação é maior do que escolarização”, nos dois municípios ela não tem sido suficiente, nestes seis últimos anos, para mobilizar outros espaços de formação pautados nesta concepção. Tanto no que se refere à ampliação dos formatos sob os quais se organizam as próprias escolas (seus tempos e espaços) quanto no fomento à criação de espaços educativos extra-escolares, destinados ao enriquecimento cultural, ético, ampliação das formas de lazer e de convívio social mais solidário e saudável que incidem com bastante expressão, na formação humana.

Em Curaçá foi possível ter alguns indicadores do alto grau de centralização em parte das ações desenvolvidas pela Secretaria. Chamou a atenção, o fato do PME está sendo elaborado com pouco envolvimento das escolas e sociedade, bem como um relato feito por uma dos gestores, sobre a elaboração do planejamento estratégico.

Embora os dois municípios tenham seus Planejamentos Estratégicos sistematizados, o PES – não se revela um instrumento orientador das ações.

Em Curaçá foi dito que o PES, ao ser elaborado, contou apenas com parte dos funcionários da Secretaria de educação, pelo fato de se ter funcionários concursados que eram “do contra” e “não podiam participar daquele momento já que estariam em evidência muitos problemas da administração que estava em curso”.

O grupo de gestores revelou que realizaria um segundo momento internamente envolvendo todos os funcionários para ampliar o Planejamento já traçado. No entanto, pelo diálogo com os grupos, o PES não tem sido orientador das ações, inclusive pelo fato, de se ter um distanciamento considerável entre a gestora da Secretaria e o setor pedagógico que tem feito oposição à forma de condução das ações por parte do governo local.

A Secretaria de Uauá afirmou que o documento foi elaborado contando com o coletivo da Secretaria, porém, até o final das atividades desta pesquisa, o documento não foi localizado internamente, para que fosse analisado e pudesse alimentar este trabalho.

Tendo tais questões como evidentes, é possível compreender algumas das ressonâncias do caráter centralizador presente na gestão educacional nestes municípios, sobretudo a partir do papel marginal que o Conselho Municipal de Educação – CME tem na gestão.

Na representação dos grupos sobre “como se organiza a gestão da educação”, feita a partir do mapa conceitual, em ambos os municípios, os Conselhos Municipais não foram citados como constituintes da gestão.

Em Uauá, o CME funciona sob condições ainda pouco participativas. Como exposto neste trabalho, seu papel consiste mais em validar as propostas da Secretaria e quando muito, contestar algumas delas (isto por parte dos membros que representam o sindicato dos professores e ou que são de oposição partidária). No âmbito da formulação de propostas, de controle social das ações da educação, sobretudo, do conhecimento do CME em relação à Proposta de Educação e medidas propositivas para fortalecê-la, o Conselho mostra-se pouco ativo.

Em Curaçá, o Conselho está em uma profunda crise que se traduz reflexo, também, da crise política interna na gestão, não apenas da educação, mas do



governo local, conforme foi possível aferir nos depoimentos dos grupos entrevistados.

O longo percurso de mobilização social que configurou os anos iniciais de construção e implementação da Proposta em Curaçá, não se sustentou nos últimos seis anos e isto tem levado à desesperanças, conformismos, conflitos, imobilismo e extensos descontentamentos em várias instâncias da educação.

Os professores entrevistados o município de Curaçá fazem referências à Proposta como sendo algo vivido no passado. Suas falas traduzem que os investimentos em sua qualificação e continuidade têm se revelado inexistentes nas duas últimas gestões e o quanto isso os impediu de avançar nas idéias e em suas práticas docentes em sala de aula.

Os professores de Uauá afirmam que a Proposta é vivida nas escolas e que, mesmo com questões a serem aprofundadas e melhor qualificadas, é a referência para os desdobramentos didáticos em sala de aula e para os projetos político-pedagógico em construção nas unidades escolares.

Por fim, cabe ainda, na minha tentativa de organizar o que foi possível apreender como sendo os principais elementos constituintes do cenário da Gestão da Educação Contextualizada, lembrar que o caminho que escolhi para chegar até estas interpretações foi fazê-las tomando como base os princípios da “inclusão, justiça e democracia”.

Uma das constatações a que cheguei, é que elementos como paternalismo, clientelismo, perseguição, centralização e ausência de autonomia, são constituintes da “cultura política” também nestes municípios e estão presentes com bastante força, na forma como a gestão da educação ocorre.

Isto poderia ser suficiente para afirmar que os tais princípios acima, não se fazem possíveis, sobretudo se verificamos que as mudanças de governo não têm significado rompimento desta cultura. No entanto, tenho outras conclusões a este respeito.

Primeiro, gostaria de evidenciar os impasses que enxerguei como “máximas” na consolidação destes princípios.

Por mais que os governos se constituam sustentados em discursos de liberdade, democracia, igualdade e justiça, o que esteve acima destes princípios nestes municípios, e que tem orientado a gestão da educação, é a disputa pelo poder, pelo controle, pelo fortalecimento de grupos ou de interesses isolados.

A Proposta de Educação tem sido sustentada no período de 2006 a 2010 (mesmo com os impasses em seus desdobramentos, limites, fragilidades, avanços e possibilidades) por via de um caminho que tem evitado os embates e enfrentamentos da cultura política instalada, ainda que, esta tenha sido sua questão de fundo, ou seja, aquela que lhe deu origem. Neste sentido, a gestão da educação nos últimos seis anos, tem feito a Proposta se distanciar da radicalidade política com a qual nasceu e cujos indicadores de sua fragilidade são expostos quando se constata que:

a) não se desafiou discutir, propositivamente, o rompimento das formas sob as quais a gestão da educação se organiza (tanto pelo isolamento das decisões guiadas por interesses estritamente político-partidários, bem como pelas poucas e efetivas ações que as Secretarias têm efetivamente implementado);

b) Não se têm diretrizes e mecanismos claros visando garantir e fortalecer o lugar dos coletivos (conselhos escolares, municipais, fóruns de discussão) como *lócus* da gestão propositiva, necessária e de qualificação da Proposta. Enquanto a gestão for entendida como “da” e “pela” secretaria de educação, ela estará subserviente à cultura política presente nos municípios e que se reproduz na educação, não apenas via interferência externa, mas nas formas de se operar internamente, mesmo quando se pode optar por outros caminhos;

c) Não se constata nos documentos e escutas com os sujeitos participantes, mecanismos que garantam um processo de formação dos professores que os fortaleçam na sua condição de coletivo de sujeitos propositivos partícipes do processo de gestão da Proposta em todas as suas instâncias. Ainda que os professores relevem, especialmente no caso de Uauá, que a Proposta é orientadora da sua ação pedagógica, isto tem sido feito no isolamento de suas práticas e convicções, com inúmeros enfrentamentos pessoais e individualizados.

Em Curaçá, os professores entrevistados têm muitas dificuldades para dar continuidade ao processo, sobretudo porque, durante os quatro anos da gestão

2006-2009 além de não ter havido investimentos neste sentido, construiu-se uma desarticulação ou, como indicam os entrevistados, uma desmobilização do trabalho que se iniciara junto às escolas desde 1997.

Este formato de se operar não apenas enfraqueceu a democratização e expansão da Proposta, como a expõe ao risco de deslocá-la do campo de uma Política orientadora da Educação no município, para uma prática que requer esforços exclusivamente pessoais.

Os dois municípios mostram que em seus percursos há importantes distinções. No entanto, ambos se encontram desafiados de forma muito comum em pelo menos duas questões quando se toma por base, os princípios orientadores de suas Propostas:

a) superar o formato centralizador não apenas na gestão dos recursos da educação, mas sobretudo, na construção de maior autonomia por parte de um coletivo maior que não apenas a Secretaria de Educação; Esta autonomia, contudo não pode ser reforçada como uma concessão, delegação, ou autorização por parte da Secretaria ou por força de qualquer lei. As propostas dos municípios indicam a autonomia como construção coletiva resultante de uma maior consciência política dos sujeitos como *sujeitos de direito* e da escola como espaço público coletivo onde se articulam ações em defesa de um novo projeto social.

b) romper com as interferências político-partidárias na gestão tem como uma das vias necessárias, o fortalecimento dos coletivos organizados na gestão (sobretudo os Conselhos -que tem em sua constituição segmentos diversos da comunidade - e os professores).

Mesmo que todas estas questões sejam explicitadas e devam ser vistas como impasses reais na forma como vem se procedendo a gestão da Educação Contextualizada, não se pode deixar de reconhecer, como foi feito ao longo deste trabalho, que a postura dos grupos envolvidos na pesquisa aponta que há ainda assim, uma cultura de mudança em curso e ela é altamente educativa.

Em ambos os municípios o exercício de dar voz, trazer a público, deixar vir à tona, desvelar, revelar, denunciar, os problemas que estão presentes na gestão da educação contextualizada é um indício evidente, de construção de uma democracia ativa e em ascensão.

Os esforços oriundos de todo o movimento que aqui se denominou EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA têm conseguido instalar um processo de conscientização política que não permitirá retrocessos, ou seja, que se volte ao começo, zerando histórias, visto que há um profundo incômodo instalado. No entanto, isso não se faz suficiente.

As questões como as trazidas nesta pesquisa, tem de ser enfrentadas, trazidas a público para gerar novas saídas. Enfrentá-las significa reconhecer que manter a Proposta de Educação Contextualizada focada em seus propósitos originais, implica o desafio maior de indagar e transformar processos, que vão além dos limites da escola, do currículo, e da Educação. Torná-la uma política pública de efetiva alteração do cenário educacional no Semiárido, exige evidenciar suas contradições, limites e apontamentos, levando-a a um processo de revisão coletiva, dentro dos municípios.

Enfim, não desejo concluir esta discussão aqui. Como disse no início deste capítulo, o que pensei ser um fim, se revelou um novo começo, me colocou em um novo ponto da travessia. E agora novamente comprometida, embriagada não pelas decepções, mas pelo reconhecimento de que nada foi em vão porque somos mais do que nos prevemos ser. Podemos mais do que achamos que podemos ter.

O que não se previu foi inventado. O que não se superou a de ser superado num tempo que não será possível prever ou controlar.

Agora, ao chegar aqui, neste ponto de um dos nós da grande teia que me pus percorrer, depois do necessário mergulho individual e coletivo vivido até aqui, volto a me perguntar: e daqui em diante??



***Tive um chão (mas já faz tempo)***

***todo feito de certezas***

***tão duras como lajedos.***

***Agora (o tempo é que fez)***

***tenho um caminho de barro***

***umedecido de dúvidas.***

***Mas nele (devagar vou)***

***me cresce funda a certeza***

***de que vale a pena o amor***

**(As ensinanças da dúvida, Thiago de Melo)**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa.; CAMARGO, Rubens B. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. In: OLIVEIRA, Romualdo de O.; ADRIÃO, Theresa. (org's) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. **Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares**. *Educ. rev.* n.31, p.129-144, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Gestão Democrática: Recuperar sua radicalidade Política?** In:CORREA, Bianca.; GARCIA, Teise Oliveira (orgs). *Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola*. São Paulo, Xamã, 2008.

BARBIER, R. **A escuta sensível em educação**. *Cadernos Anped*, n. 5, p. 187-286. Porto Alegre, 1993.

BARBIER, R. **O método em pesquisa-ação**. In: *BARBIER, René. A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002. *Série Pesquisa em Educação V. 3*. P.117-146. ... Saber pensar e intervir juntos, Brasília: *Líber Livro Editora*, 2004 (15-45).

BRAGA. Osmar Rufino. **Educação e Convivência com O Semi-árido: introdução aos fundamentos ao trabalho político-educativo no Semi-árido brasileiro**. In: *Educação no Contexto do Semi-árido brasileiro*. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1986 .

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB 01 de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais pra a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC/SEF: 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação**: perfil dos conselhos municipais de educação / Elaboração Rita de Cássia Coelho e Mauricio Rodrigues de Araújo. – Brasília: MEC, SEB, 2004.64 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação**: perfil dos conselhos municipais de educação / Elaboração Rita de Cássia Coelho e Mauricio Rodrigues de Araújo. – Brasília: MEC, SEB, 2007.68 p.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10172 de 9/01/2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, Abril. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação.. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 volumes.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

\_\_\_\_\_. **CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional de Educação**: o plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Referência. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido. Brasília, 2006.

BONDIÁ. Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi. Universidade Federal de Campinas, 2002. Disponível em:[http://www.www.anped.org.br/.../RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.www.anped.org.br/.../RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf).. Acesso em 17 nov.2009.

BORBA, Julian. **Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral**: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro. Opinião Pública, Campinas, v. 11, n. 1, p. 147-168, mar. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, C.M.L. **A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica**. Ci. Cult., v.40, n.10, p.957-66, out., 1988.

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais**: indicações para a universidade necessária. 01/04/2003 1v. 145p. Mestrado. Universidade Federal da Bahia.

CAMARGO, A. (1989), **Transição e crise do poder público**, in A. Camargo & E. Diniz (org.), Continuidade e mudança no Brasil da Nova República. Rio de Janeiro, Vértice.

CASTRO, M.H.G. **Palestra inaugural**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Rio de Janeiro. **Anais ...Brasília** : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CENPEC. Relatório Final. **Cultura Política e Gestão Educacional**. Programa Melhoria da Educação no Município. São Paulo, 2008.104.p.

COSMO, C. C. e FERNANDES. S. A.S. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/gYCRdDvb.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf)

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no Contexto Educacional Brasileiro**. Salvador-BA, 2009. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia (UFBA): Salvador, 2009.

DESLANDES, Sueli Ferreira. In: **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**/ Sueli Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **A Educação pelo Averso: Assistência como Direito e Como problema**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. Educação rural – sua sintonia com o desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: 63 (146), p.289-298, jan./abr:1980.

DIAS SOBRINHO, José. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.



FALSSARELLA, Ana. Maria.; BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo. **Gestão Articula e efetiva resultados In: CENPEC. Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal – O Cotidiano do Gestor: Temas e Práticas.** São Paulo: CENPEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Relatório Final: Cultura Política e Gestão Educacional. São Paulo, 2007.

FREINET, Celestin. **A Educação pelo Trabalho.** Lisboa: Presença, 1974, 2 volumes.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. Prefácio de Francisco Weffort.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Rute de Souza. **Educação e Convivência com o Semi-árido Brasileiro: experiência de uma Ong em Curaçá-BA.,** Senhor do Bonfim-BA, UNEB, 2002. Dissertação. Curso de mestrado em Educação, Universidade do Québec em Chicoutimi

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez, 2001. Prefácio de Paulo Freire.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Os conselhos de educação e a reforma do Estado,** In: CARVALHO, M. C. A. A.; T, A. C. C. **Conselhos gestores de políticas públicas.** São Paulo: Pólis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo, Cortez, 1999.

IRPAA. **III Relatório Intercalar.** Juazeiro, 2007.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: A possibilidade da Prática como articuladora do conhecimento.** Salvador, 2004. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** Teoria e Prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Elmo Sousa. **Formação continuada de professores no semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos.** Teresina-PI, 2008. Programa de pós-graduação em Educação. Mestrado em educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva; LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com Pé no Chão do Sertão.** Proposta Político-pedagógica das Escolas Municipais de Curaçá. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2201.

MARTINS, Josemar da Silva. **Proposta Político Pedagógica para as Escolas Municipais de Uauá.** Petrolina, PE: Gráfica Franciscana, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da Educação Escolar na metáfora do Desenvolvimento Sustentável: o caso do Povoado de São Bento.** Senhor do Bonfim-BA, UNEB, 2002. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Québec em Chicoutimi;

MELLO, G. N. **Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições.** Coletânea CBE. São Paulo: CEDES/ANPED/ANDE/PAPIRUS, 1992.

MENDONÇA, E. F. **Conselho gestor como elemento de gestão democrática e de controle social de políticas educacionais.** Revista da Faculdade de Educação. v.10, n.18, p.117-134, 2004.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. Relatório final grupo de trabalho interministerial para redelimitação do semi-árido nordestino e do polígono das secas. Brasília, Janeiro de 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. \_\_2. Ed. \_ São Paulo: Cortez, 2005.

NOVAES, I. 2007 Dec 14. **Gestão Educacional no Contexto de um Plano de Educação.** Cadernos IAT [Online]1:  
Disponível:<http://cadernosiat.sec.ba.gov.br/index.php/ojs/article/view/11/19>.

OLIVEIRA, Lúcia Marisy Souza Ribeiro de. **Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável:** A Lógica Subjacente das Relações Inter-Setoriais. Belém-PA, UFPA, 2005. Doutorado. Curso de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Universidade Federal do Pará.

ORLANDI, E. P, organizadora. **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas (SP): Pontes; 2000.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentralizadas:** autonomia ou recentralização?. *Educ. Soc.* [online]. dez. 2000, vol.21, no.73 [citado 08 Abril 2004], p.139-161. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em 20 de junho, 2009.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp. 2001.  
PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da Escola e Gestão Democrática.** In: CORREA, Bianca.; GARCIA, Teise Oliveira. (orgs). *Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola.* São Paulo, Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB.** In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, Edilene Barbosa. **A Educação Ambiental em área Semi-árida da Bahia – Uma contribuição para a Gestão.** Recife, UFPE, 2004. Dissertação. Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. Universidade Federal de Pernambuco, Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

QUEIROZ, M. I. A. de. **Plano de desenvolvimento da escola (PDE) e sua gestão democrática na educação.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

REIS, Edmerson dos Santos. **Desafios e bases para a construção de uma nova política de Gestão Educaional no Semiárido.** In: Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões Teórico-práticas.. Juazeiro: Secretaria da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004

SADER, Emir Sader. **Educação, Democracia Participativa e Desenvolvimento Econômico com Igualdade Social.** In: **Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas**, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...**Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: -- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anais.pdf> > Acesso em: 15 de jun. 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Educação para Todos: uma história contemporânea.** Foco I. Programa Gestão nota 10. Petrolina, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UAUÁ. **Plano Municipal de Educação.** Uauá, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURAÇÁ. **Planejamento Estratégico.** Curaçá, 2010.

SILVA, Alamo Pimentel. **O Elogio da Convivência e suas pedagogias subterrâneas no Semi-árido brasileiro.** Porto Alegre, 2002. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS): Porto Alegre, 2002.

SILVA, Roberto Marinho da.; **A sustentabilidade do desenvolvimento e a convivência com o semi-árido brasileiro.** In: Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste, 13.,, Alagoas: GT 07 - Semiárido brasileiro: desenvolvimento e sustentabilidade. Alagoas, UFAL 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** - São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Anátalia Conceição. SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. SOUZA, Maria Perpétua Socorro Freitas de. **O Plano de Ações Articuladas dos Municípios: Reflexões sobre o processo.** In. CENPEC. Relatório Final. **Cultura Política e Gestão Educacional.** Programa Melhoria da Educação no Município. São Paulo, 2008.104.p.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão do Currículo Escolar para o Desenvolvimento Humano sustentável do Semi-árido Brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de; REIS, Edmerson dos Santos. **Reencantando a Educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. (org). **Educação no Sertão, Bonitezas de uma Construção Coletiva, São Paulo**, Editora Brasil, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez; Recife: Equip; Salvador: UFBA, 2001. 224p.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Luta: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular**. Campinas, SP: Papius, 1997. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. De TOMMASI, L., WARDE, M. J. E. HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993. .... . Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: EdUnB, v. 1, 1991.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A- ROTEIRO DE TRABALHO DO ENCONTRO TEMÁTICO 1.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PARA A CONVIVENCIA COM O SEMIARIDO E A GESTÃO DAS  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS: INDAGAÇÕES DE UM PROCESSO**

**ROTEIRO DE TRABALHO DO ENCONTRO TEMÁTICO (1)**

**PREVISÃO DE TEMPO: 3 HORAS**

**LOCAL:**

**NÚMERO DE PESSOAS ENVOLVIDAS: \_\_\_\_\_ MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_**

**TEMA: UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURA DA SME COMO ÓRGÃO GESTOR  
CENTRAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**Objetivos:**

- a) Traçar um perfil do grupo da SME;
- b) Discutir a função da Secretaria na Gestão da Educação, observando qual grau de importância desta para a execução das políticas na visão de seus técnicos;
- c) Conhecer a estrutura e organização da SME;
- d) Identificar como os técnicos enxergam e se relacionam com esta estrutura tendo em vista sua função;

<b>Atividade</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material necessário</b>	<b>Observações</b>
Dinâmica de apresentação	Cada um escolhe dentre as palavras expostas a que mais representa um dos colegas para a partir dela apresentá-lo: ALEGRIA; REFLEXÃO; DESCONFIANÇA; SOLIDARIEDADE; CURIOSIDADE;	Tarjetas	Observar se o grupo consegue identificar a organização da educação sob a perspectiva de gestão; se há

	COMPROMISSO; COMPETÊNCIA; (20 MINUTOS)		conselhos; quais; quais estão funcionando; se há conselhos de escola se estão funcionando; como o grupo analisa a atual situação de funcionamento dos Conselhos;
Organização da Educação no município	Solicitar que o grupo represente em 10 minutos a organização da educação no município através de um desenho que represente a estrutura da Educação.	Papel madeira, pincel.	Pergunta central: como se organiza a EDUCAÇÃO no município.
Chuva de idéias sobre o papel da SME na definição dos rumos da Educação do Município	Cada participante deve escreverá numa tarjeta o que pensa sobre sendo a função da SME na condução da política da educação;	Tarjetas e pincel	
Montar o organograma da SME	O oficial - a proposta oficial Depois propor para eles a partir de círculos pequeno, médio e grande, identificarem setores e pessoas que eles pensam ter maior poder de intervenção (internamente)		Observar a quem eles atribuem maior poder de decisão
Analisar as influências externas na definição da educação	Diagrama de Venn – ao centro o nome políticas da educação. Ao redor círculos. Pergunta: quem são os atores externos a esta estrutura da SME que exercem influência sobre os rumos das Políticas Públicas?	Diagrama de Venn	
Identificar se SME possui plano de trabalho (como se organiza e	Lançar pergunta ao grupo: A SME possui um plano de trabalho? Os setores possuem um plano de trabalho? Como ocorreu sua construção, quem participou? Em que se pauta o Plano de Trabalho		Como as demandas foram identificadas)? (na PPP? Fez uma avaliação com os professores?) As falas devem ser



sobre quais demandas)	da SME (Como os setores participam das decisões da SME?.)		anotadas em tarjetas
	quais os limites e possibilidades que eles enxergam para sua consolidação?		
			As falas devem ser anotadas em tarjetas.
Avaliação	Questionário		

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS TÉCNICOS  
DA SME**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIARIDO E A GESTÃO DAS  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS: INDAGAÇÕES DE UM PROCESSO**

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS TÉCNICOS DA SME**

**ENCONTRO TEMÁTICO (1) COM GRUPO DA SME**

**Data:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_

1. Nome:.....
2. Em que setor da SME atua? .....Cargo/Função: .....
3. Fale em síntese sobre o cargo que exerce.....
4. Qual a sua Formação?.....
6. Concursado ( ) Contratado ( )
5. Tempo de atuação no cargo:.....
7. Na gestão passada atuou no mesmo cargo? ( ) sim ( ) não  
Se marcou não, informe qual:.....
8. Como chegou a atual função?  
Indicação de partido ( ) por vereador secretário ( ) prefere não responder ( )
10. Representa a SME em algum Conselho ou rede, fórum, Programa?  
( ) sim ( ) não Qual?.....
11. Qual a sua carga horária de trabalho na Secretaria?.....

12. Possui outro trabalho? ( ) sim ( ) não Qual a carga horária?.....

13. É filiado a algum partido político? ( ) sim ( ) não ( ) apenas militante Qual?.....

14. Qual o seu grau de satisfação com o trabalho que você desenvolve na SME?

( ) satisfeito ( ) pouco satisfeito

Comentários:.....

**APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS TEMÁTICOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS TEMÁTICOS****ENCONTRO COM GRUPO DA SME**

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

1. Como me senti nesse encontro? 1. À vontade ( ) 2. Tive dificuldades de me expressar

( ) 3. Gostei das discussões ( ) 4. Não me senti à vontade ( )

2. Outros

comentários:.....

.....

3. Quanto à Metodologia? 1. Propiciou o diálogo e reflexão ( ) 2. Facilitou a 'relação no grupo ( ) 3. Não facilitou o diálogo 4. Dificultou a relação no grupo ( )

4. Outros comentários:.....