

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO: QUESTÕES PARA O DEBATE

Ivânia Souza*

O contexto

A Convivência com o Semiárido é tratada neste texto, como um projeto de desenvolvimento sustentado no discurso de que há possibilidades de melhorar a qualidade de vida na região, mesmo com a diversidade climática caracterizada, 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) o desenvolvimento do Semiárido esteja fortemente influenciado pelo clima sendo as atividades econômicas, essencialmente rurais.

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.

Neste trabalho, problematizo a Proposta de Educação Contextualizada que partiu da parceria entre a Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Instituto Regional de Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) e Prefeitura de Curaçá-BA, dando origem à primeira experiência da Convivência com a Educação escolar no ano de 1997. A Proposta objetivou difundir os conhecimentos da Convivência para toda a rede municipal de ensino e ganhou visibilidade nacional sendo referência na criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) que congrega atualmente instituições governamentais e não governamentais de todos os estados do Nordeste e Norte de Minas.

A proposta de educação

A Proposta de Educação Contextualizada parte do entendimento de que a educação deve ser organizada tendo como base os fenômenos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos que conformam a vida dos sujeitos a quem se destinam os processos educativos para que, a partir da compreensão de tais fenômenos, seja possível criar novas possibilidades de intervenção social. Nesse caso, o contexto do qual trata a Educação Contextualizada é o Semiárido Brasileiro com toda a sua complexidade socioambiental.

A proposta de educação que de desdobrou, primeiramente, no município de Curaçá, constituiu-se em referência na região, sobretudo, com a publicação da Proposta Político-pedagógica: *Educação com pé no Chão do Sertão* e logo se expandiu para outros municípios. Os dois seguintes foram Uauá e Canudos, ambos na Bahia.

Na pesquisa a que se refere este trabalho, os municípios estudados foram os dois citados: Curaçá e Uauá, por serem pioneiros na implementação da Proposta de Educação Contextualizada, tendo os mesmos, sistematizado suas próprias propostas político-pedagógicas focadas na Convivência.

A Proposta de Educação Contextualizada refletiu a expectativa das instituições envolvidas na sua implantação, em modificar as políticas educacionais, gerar outro tipo de conhecimento que fosse capaz de mobilizar as Escolas e comunidades para a produção de um estilo de vida pautado em práticas mais sustentáveis.

O reconhecimento por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.9493/96), 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. Foram nestas premissas que a Proposta de Educação se organizou e foi difundida.

A Proposta centrou seu discurso na organização curricular numa perspectiva vinculada, à inserção de novos conteúdos e temáticas no cotidiano das escolas. Essa lógica se expandiu considerando que as novas discussões que adentravam oficialmente o universo escolar, implicariam mais do que a substituição de conteúdos e disciplinas. O currículo se tornou maior que as áreas do conhecimento e, além de conteúdos, a forma e a intencionalidade sobre as aprendizagens que ocorrem na escola, foram sendo agregadas à sua concepção.

O novo formato dado ao 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”¹. Foi à porta para que a escola enxergasse (de novas formas) os sujeitos que dela faziam parte ou que dela estavam marginais. Foi a abertura necessária para que estes sujeitos chegassem à escola e a escola chegasse a outros lugares.

Na medida em que o currículo se ocupava das lutas dos sujeitos, seus sonhos e projetos, tornava-se 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 o lugar possível de acolher todos os povos, constituindo-se num instrumento de convivência, que deve pautar-se como questionadora dos modos de opressão e propositora de outros modos de viver em sociedade.

É como se, a revisão curricular, tivesse rompido a grande muralha instalada *entre* a escola e a comunidade, *entre* o conhecimento e a experiência, a ação e a reflexão. Pode-se dizer que as bases para a gestão democrática foram lançadas naquele momento, tomando o currículo como veículo disseminador.

De fato, o rompimento que começava a se dá, não era apenas “*no que* se ensinaria, ou *como*”, mas, a partir *de onde* se aprenderia o que seria importante ensinar aos que

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

estão nas escolas públicas desta região. O pêndulo das decisões sobre o currículo em todo seu formato, invertera, ganhara novo sentido, enfatizando outros ângulos que viriam resultar (mesmo sem se planejar) em muitos enfrentamentos colocando o próprio currículo na roda das indagações.

Ainda que este rompimento tenha sido possível e tenha garantido, em alguma medida, o que se chamou de “inversão curricular”, tal ganho, não foi suficiente para dar sustentação ao que a proposição em torno dele “arriscou a provocar” (nem mesmo, exclusivamente, na dimensão curricular), segundo ficou evidenciado na pesquisa que originou este texto.

Ocorre que, a própria garantia de uma nova forma de proceder em relação ao currículo, vincula-se, diretamente, a uma opção política quanto a tal posição do “pêndulo”. É no campo da tomada de decisões que a Proposta de fato encontrou (e encontra) seus maiores desafios/obstáculos para consolidar-se, haja vista a demanda de outras prioridades no campo da gestão da educação e seus desdobramentos.

Adentrar o campo da Gestão da Educação nestes municípios significou ratificar que, a condução das políticas educacionais não pode ser compreendida a partir de um manual de instruções. Tampouco, pode-se concluir que a gestão da educação esteja situada no campo das ações estritamente técnicas (embora existam vários “manuais” que assim a defendam).

Conforme Paro

[...] 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 (PARO, 1998, p. 4).

A gestão da educação percorre um caminho de intencionalidades e procedimentos distintos que se devem ao conjunto de ele-

mentos dispostos nos diferentes contextos em que ela se processa, caracterizando-a como uma *zona onde ocorrem muitas intersecções de coisas e mundos* (MARTINS, 2002, p. 22).

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 consubstanciais 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. É partindo destas diferenças e, sobretudo, das similaridades no processo de gestão nestes dois municípios, que este trabalho se estruturou. Teve como prerrogativa, reconhecer a complexidade que envolve a gestão e provocar o debate sobre seus processos, apontando-os como fundamentais na qualificação da Educação no Semiárido.

Entre os nós do processo: contradições ou aprendizagens?

A Proposta de Educação Contextualizada instalou-se nas Redes Municipais de Ensino de Curaçá e logo alcançou outros municípios, a exemplo de Uauá e Canudos no final de 1990, por via de um projeto do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), organização não governamental que atua no Semiárido.

Os anos 1990 foram marcados por um discurso nacional revestido da concepção de descentralização como sinônimo de democratização da gestão das políticas públicas, em que se apontou ao setor educacional a necessidade de reformas urgentes. Reformas estas impulsionadas pelas mudanças nos modos de produção ali em curso, bem como pelos indicativos dos artigos² 205 e 206 da Constituição Federal. 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 com a mesma proporção, apesar da importante presença do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Magistério (Fundef), também criado naquele período.

O Fundef ampliou consideravelmente o 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 no aumento dos investimentos na formação inicial e continuada dos professores.

Neste período, também é importante destacar, ampliação dos Conselhos Municipais (entre eles o de Educação) que, tentam se firmar desde então, como espaços importantes na gestão da educação, em grande parte dos municípios do Brasil.

Para Adriana D'agostini (2009) os anos 1990 representaram uma década onde estiveram enfatizados conceitos como "globalização", "estado mínimo", "reestruturação produtiva", "sociedade do conhecimento", "qualidade total", "empregabilidade" etc. Conceitos que justificariam a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e na reestruturação da organização das relações capital/trabalho.

D'agostini (2009) diz ainda, que as reformas educacionais desencadeadas em diversos países, sobretudo na década de 1990, tiveram seus discursos embasados no ideal *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).

Sem dúvidas, para a Educação, o marco de tais reformas foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia, seguida pela Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993). Para Silva Júnior (2002), o documento do Plano decenal de Educação para Todos (1993-2003), foi a expressão (na esfera educacio-

nal) 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.

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 ideias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa (GALVANIN, 2005, p. 4).

Um dos mais significativos instrumentos que se constituíram expressivos na reforma da educação no Brasil, foi a elaboração e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trouxeram novas roupagens aos conceitos de *participação, autonomia, coresponsabilidade, competências*, entre outros 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 entre 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 às Escolas dos dois Municípios (Uauá e Curaçá), se misturando à Proposta de Educação que vinha sendo construída.

Na opinião de D'agostini (2009, p. 78), 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 *"movimento internacional de revigoramento 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*

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

também baseados no *neonstrutivismo*, sobretudo a partir da *assessoria do psicólogo Cesar Coll*”, conforme se vê no trecho dos Parâmetros:

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 a ideia 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) uma substantiva reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado na educação.

A presença do caráter privado 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 financiam a Educação e vão lhe impondo seus objetivos.

Como exemplo de tal influência, pode-se citar o formato da política de avaliação nacional que vem sendo fortalecido com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) cuja base constitui-se em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos.

Tal política, fortalecida com a criação do índice da Educação Básica – Ideb em 2007, 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 rápido processo de despolitização, já que seu foco são os indicadores e não mais os processos sob os quais eles se constroem.

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 (BRITO, 2001, p. 137).

É possível dizer, ainda que isso necessite de um debate maior, que a direção dada pela política de avaliação tem conduzido a escola a um conseqüente deslocamento de sua função social. Mais uma vez, a via para isso é o investimento no currículo, reforçado pela concepção de gestão centrada em resultados alcançados por uma política de gerenciamento cada vez mais próxima da perspectiva privada.

A introdução pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) das “Matrizes de Referência”, para a elaboração 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. Dessa forma, reforça a autora a seguir:

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 (CARVALHO, 2003, p. 66).

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

A gestão da educação contextualizada no Semiário: questões para o debate

Ivânia Souza

educacional nos países em desenvolvimento. Segundo afirma, tais diagnósticos visam afirmar a existência de uma crise profunda nesses países, reforçando a lógica de que é uma crise de qualidade que decorre da improdutividade das práticas pedagógicas, bem como da gestão administrativa, o que explicaria a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. Segundo Paludo (2001), o fundamento da crise seria, portanto, gerencial e não de democratização.

Arroyo nos ajuda nessa discussão:

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 (ARROYO, 2008, p. 47).

No contexto dos municípios de Uauá e Curaçá este confronto vem se tornando evidente, posto que, as exigências feitas atualmente para as redes de ensino, tendem como citou 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 alinha às ideias das Nações Unidas (Unicef – Unesco) e à Comissão Econômica para a América latina e Caribe (Cepal).

Nesta tendência, veicula-se uma concepção ampla de educação tendo como lema, as necessidades básicas de aprendizagem para

gerar desenvolvimento humano, conforme Plano de ação aprovado pela Conferência.

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 ideia 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.

A segunda tendência que Paludo aponta, é aquela vinculada aos organismos como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), bem como o Fundo Monetário Internacional (FMI), que vêm destinando 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 ideia de educação numa perspectiva neoclássica bem como 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 desen-

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

volvimento social, essencial para melhorar o bem estar dos indivíduos (PALUDO, 2001).

Ainda nesta análise, Paludo 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 (PALUDO, 2001, p. 163).

Mesmo que a primeira tendência aponte para 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 a educação.

Embora as intenções que embasaram a reforma no final da década de 1990, não fossem próximas das lutas que originaram a Proposta de Educação Contextualizada, 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 (LDB). Numa análise mais ampliada, D'Agostini (2009) 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 (D'AGOSTINI, 2009, p. 74-75).

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 a tais influências, ainda que em "tese" os princípios defendidos sejam outros.

A incorporação de parte das referências adotadas pelos setores hegemônicos à Proposta de Educação Contextualizada no Semiárido, vai apontar uma convergência 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 resgate que foi o Unicef, um dos mais importantes indutores e financiadores desta experiência, 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 trariam para o debate, cedo ou tarde, tais questões.

Na análise feita aos documentos das Propostas dos dois municípios (Curaçá e Uauá),

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

vê-se que ambos buscam tanto na LDB quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), suas principais referências, embora reconheçam alguns limites de ambos os documentos, quanto ao que as Propostas visaram discutir.

O que se vê, é que os Parâmetros Curriculares Nacionais (ainda que se pesem todas as suas 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 o limite dos conteúdos dos livros e programas didáticos.

Está claro em ambos os documentos que as perspectivas indicadas pelos PCN, não eram suficientes para atender o que estava sendo articulado nos municípios por via da Educação Contextualizada e isso exigiria buscar outras referências que dariam sentido ao que a Proposta objetivava pautar nos municípios.

As Propostas dos municípios, bem como os demais documentos analisados (Planejamento Estratégico e Plano Municipais de Educação) indicam 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, a exemplo da superação das formas de opressão pela forte presença do clientelismo político, fossem evidenciadas. Ainda que a junção destes objetivos soem uma evidente contradição, é assim que a Proposta de Educação contextualizada vem sendo tecida nas duas redes.

Os sentidos dos “nós”

A Proposta de Educação tem como principal responsável pela sua condução e implementação, as Secretarias de Educação. Em certa medida, a constituição da Proposta nas redes municipais, diretamente sob a responsabilidade do poder público, significou, aos olhos de muitos envolvidos, a fir-

mação de 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.

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.

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 privatização³ 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. O autor a seguir 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 reconceitualização do público, do sistema educacional pú-

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

blico, da universidade pública, das políticas públicas? (ARROYO, 2008, p. 52-53).

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 em que os espaços públicos se constituíram (e se constituem) sob finalidades políticas cada vez menos “públicas”, reforçando práticas clientelistas, centradas em interesses pouco coletivos.

Apesar de a ideia de público vincular-se à 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, movimentos e sua atuação.

No geral, as organizações sociais, movimentos, ONG, sindicatos, são enxergados como parte do conjunto da estrutura, que se contrapõem à lógica controladora do Estado. Trazem em torno de si, a ideia 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 do movimento, como ressalta Gohn (1999), 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 (GOHN, 1999, p. 52).

Por essa 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.

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 (GOHN, 1999, p. 94).

Compõe-se em torno destes “segmentos” o que poderíamos identificar como uma “cultura política” que produz no imaginário social a ideia de que essas organizações representam a sociedade excluída e organizada em torno de interesses comuns, fazendo referência mais uma vez a Gohn (1999), cidadão coletivo presente nos movimentos sociais, faz reivindicações 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 (GOHN, 1999, p. 94).

Já as estruturas públicas governamentais tanto nos seus processos internos quanto externos – no que concerne a relação da sociedade para com estes espaços – a ideia construída é que estas 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

Tem sido no cotidiano das gestões educacionais, onde percebemos a grande

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

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 xeque todos os referenciais construídos até então (REIS 2004, p. 69).

Estes elementos abordados por esse autor exercem sobre a Proposta de Educação Contextualizada nos municípios, forte influência, tendo em vista que o órgão gestor central – a Secretaria de Educação – manteve tradicionalmente, um tipo de relação distanciada com as comunidades e professores. As práticas de perseguição política citada constantemente nos reforçam a descrença tanto dos professores como das comunidades nos projetos e ações propostas pelos governos locais, segundo relatam os professores e conselheiros. *É difícil a gente participar, falar o que deve ser falado. Como represento o poder público, não posso falar tudo. É muito complicado...* (CONSELHEIRO MUNICIPAL)

Conforme Sader (2006), 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 (SADER, 2006, p. 25).

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 se 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.

Em iniciativas como as de Curaçá e Uauá, pode-se perceber que determinadas conformações políticas têm estabelecido novas relações entre ambos. Considere-se que 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 ONG, por exemplo, passou a ser o Estado, por via de programas e projetos executados pelas ONG. Isto, certamente, modificou essencialmente a forma como muitas destas instituições atuam nos municípios e, sobretudo, os pontos de pauta de suas agendas, não seriam mais os mesmos.⁴

Ainda que se constatem tais questões, a Educação para a Convivência se propôs ser veículo para busca pela 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.

A Educação Contextualizada investiu na formação de sujeitos para que compreendes-

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

sem 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 busca 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 de Educação Contextualizada 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.

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, ao 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 em 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 sem seus cotidianos, contudo, fazem isto, sem o aporte maior por parte da secretaria que, na visão dos professores ainda mantém uma postura centralizadora e autoritária em relação às escolas.

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 que reúne um conjunto tenso de intenções 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. Dizem que as interferências na Educação (por parte dos vereadores e 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.

Estas questões 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 os 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).

Um estudo exploratório realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) em 229 municípios do Nordeste no ano de 2008, revelou 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” (CENPEC 2008, p. 25) 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 entrevistados 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 quando os apoios externos financeiros também diminuíram. Isto viria revelar, que a Proposta para ser levada adiante, tem como um dos seus fatores fundamentais, a garantia de financiamento.

Olha, chega um projeto que tem recurso financeiro, os gestores 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 Irpaa. Fizemos um momento mais não teve continuidade porque tinha de pagar (GESTORES DE UAUÁ).

Segundo indicam os depoimentos, embora a Proposta de Educação contextualizada tenha sua execução intimamente relacionada ao fator financeiro, este, por sua vez, é resultante da “vontade política” do executivo local, cujo olhar “limitado” ou mais “ampliado” sobre a educação, faz tratá-la ou não como prioridade, investir ou não recursos para efetivá-la.

Para os 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.

Martins (2004) 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 elas nos cursos, oficinas, seminários, etc., que foram suspensos assim que os recursos das parcerias cessaram (MARTINS, 2004, p. 41).

Uma das tensões em Curaçá decorre dos entraves encontrados, especialmente, nesse período (2005 a 2008) que, segundo os gestores, contribuiu para dificultar a credibilidade da Proposta no Município. O grupo relatou que, mesmo que a gestão tenha 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 foram suficientes para estagnar de vez o processo.

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

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 (cujos professores investem), sobretudo quanto ao currículo.

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 e falta de autonomia financeira e administrativa da Secretaria de Educação.

O que é comum aos dois municípios é que, para os grupos 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 – prefeitos – e grupos políticos) é o fator custo-benefício, cujos resultados, implicações e proposições não são preponderantes. Não há, segundo os grupos, “vontade política” suficiente, para resolver os problemas e avançar nas ações, para despende 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.

Algumas possíveis conclusões

A Educação Contextualizada como proposta orientadora da Educação nos municípios tem enfrentado muitos limites. Evidencia-se que ela tem sido implementada por um caminho pou-

co sólido, evitando os embates e enfrentamentos da cultura política instalada, ainda que, tenha sido esta sua questão de fundo, ou seja, aquela que lhe deu origem.

Neste sentido, a gestão da educação nos últimos 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 concretamente implementado);
- b) Não se têm diretrizes e mecanismos claros visando garantir e fortalecer o lugar dos coletivos (conselhos escolares, municipais, fóruns de discussão) como locus da gestão propositiva, necessária e de qualificação da Proposta. Enquanto a gestão da educação for entendida como sendo de responsabilidade exclusiva da 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 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 ação pedagógica na maioria das escolas, 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 im-

passes reais na forma como vem se procedendo a gestão da Educação Contextualizada, não se pode deixar de reconhecer, que a postura dos grupos envolvidos nesta pesquisa aponta que há, ainda assim, uma cultura de mudança em curso. Uma cultura educativa, no sentido de que, 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 uma indício evidente, de construção de uma democracia ativa e em ascendência, ainda que limitada às “ousadias” individuais em denunciar e expor as contradições.

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 nos professores e coordenadores. É preciso, no entanto, que se reconheça que isso não se faz suficiente.

As questões como as trazidas neste trabalho, necessitam 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. Exige, sobretudo, que se encare o desafio de questionar a gestão e seus modos, fazendo-se revelar os “nós” que impedem os avanços. Uma vez expostos, abrem-se as portas para que a Educação Contextualizada se torne efetivamente, uma política pública propositora de transformações estruturais fundamentais nessa região.

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza

Notas

* Doutora em Geografia. E-mail:institutorumos@yahoo.com.br

¹ 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.

² Os artigos citados tratam da educação como direito de todos, dever do Estado e da família, focando sua finalidade no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art.205), reforçados assim, pelos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei (art. 206).

³ Trato aqui da privatização tomando como base o caráter gerencial adotado em políticas governamentais que im-

primem 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.

⁴ Esta 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 desdobramento 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”.

**A gestão
da educação
contextualizada
no Semiárido:
questões para
o debate**

Ivânia Souza

Referências bibliográficas

- 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.
- 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 nº. 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 para 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 nº. 10.172 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.
- BRASIL. *Programa Nacional de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido*. Brasília, 2006.
- CARVALHO, Marize Souza. *Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais: indicações para a universidade necessária*. 01/04/2003, 1 v. 145 p. 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.
- 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.
- 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.
- FREIRE, Paulo. *A Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *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: Uneb. Dissertação. Universidade do Québec em Chicoutimi. 2002

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. 5ª. 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;

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.

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.

REIS, Edmerson dos Santos. "Desafios e bases para a construção de uma nova política de Gestão Educacional 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 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, Anatólia 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.

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.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia da Luta*: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; 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* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. 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.

A gestão da educação contextualizada no Semiárido: questões para o debate

Ivânia Souza