



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

MARIA HELENA TEIXEIRA DA SILVA

A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE:

**AS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO
MUNICÍPIO DE SANTA LUZ (2000-2004)**

Salvador - 2006

MARIA HELENA TEIXEIRA DA SILVA

**A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE:
AS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO
MUNICÍPIO DE SANTA LUZ (2000-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ronalda Barreto Silva

Salvador, 2006

FICHA CATALOGRÁFICA – BIBLIOTECA DA UNEB

Silva, Maria Helena Teixeira da.

S586 A (des)articulação entre escola e comunidade: as implicações para o desenvolvimento local no município de Santa Luz (2000-2004)
Salvador: M.H.T.S, 2006.
169p. il

Orientadora: Professora Dra. Ronalda Barreto Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, 2006.

1. Comunidade 2. Desenvolvimento local 3. Participação - projeto político-pedagógico. I. Silva, Ronalda Barreto, II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD: 3781

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA HELENA TEIXEIRA DA SILVA

A (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE:
AS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO MUNICÍPIO DE
SANTA LUZ (2000-2004)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Ronalda Barreto Silva _____
Doutora em Educação - UNICAMP
Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação

Ilma Passos Alencastro Veiga _____
Pós - Doutora em Educação - UNICAMP
Pesquisadora associada sênior na UnB e pesquisadora do CNPq
Professora da Universidade de Brasília, Departamento de Educação

Antonio Dias Nascimento _____
Doutor em Sociologia - University of Liverpool - Inglaterra
Pesquisador do CNPq
Professor da Universidade do Estado da Bahia, Departamento Ciências Humanas

Jaci Maria Ferraz de Menezes _____
Doutora em Ciências da educação – Universidade Católica de Córdoba – Argentina
Pós-Doutora em Educação – USP
Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação

Salvador, 2006

Aos meus pais **Almira e Antonio**, que souberam fazer a ponte entre o saber autodidata ao saber acadêmico, oferecendo aos seus filhos a oportunidade de conhecer os saberes do mundo.

À minha filha **Mariama**, que sempre compartilhou comigo do processo de realização desse sonho – o Mestrado – que hoje se concretiza, superando juntas todas as dificuldades e unidas pelo amor incondicional.

Ao Professor **Jerônimo Rodrigues Souza** - UEFS, que acreditou no meu sonho e ajudou-me a construir pontes para realização deste Mestrado em Educação e Contemporaneidade/ UNEB.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, que apoiaram a minha luta para chegar ao Mestrado, e me deram segurança para vivenciar uma nova realidade durante a trajetória do curso.

À Professora Doutora Ronalda Barreto Silva, pelo acompanhamento político-pedagógico no processo de construção deste trabalho sob o olhar crítico e humanista.

À Professora Doutora Ilma Passos Veiga, por compartilhar comigo dos saberes político-pedagógicos, frutos de sua experiência de pesquisadora no amplo universo da educação.

Ao Professor Doutor Antonio Dias Nascimento, pelas pesquisas e o acompanhamento atencioso aos programas populares e sociais implementados na região do sisal / Santa Luz-Ba.

À Professora Doutora Jaci Menezes, pela receptividade em acolher as experiências educacionais vivenciadas na Região do Sisal, em especial na comunidade de Santa Luz.

À Professora Doutora Nadia Fialho, coordenadora do Mestrado em Educação pelo incentivo e oportunidade de participação em eventos acadêmicos representando a Região do Sisal.

Aos Diretores – Raimunda Izabel, Enói, Luziana, Rosimeire, à secretária Marileide, professores, alunos, funcionários e à ex-diretora Rosenita Carneiro, do Colégio Estadual José Leitão, gratidão pela convivência profissional e fraternal.

Aos Diretores, professores, alunos, funcionários, coordenadores do Projeto ELOGIE e aos ex-diretores Vanda Araújo e José Flaviano, do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos, gratidão pela convivência fraternal e pela experiência pedagógica.

Ao Centro de Apoio aos Interesses Comunitários – CEAIC, Santa Luz, pelos 10 anos de convivência e experiência comunitária articulando a luta das organizações comunitárias.

Ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR de Santa Luz, parceiro das comunidades rurais luzenses pelos direitos trabalhistas, apoiando a luta pela terra e pelos movimentos sociais.

Ao Sindicato dos Trabalhadores de Extração de Produtos Minerais de Santa Luz (STP), instrumento de luta dos canteiros luzenses e parceiro efetivo nos movimentos sociais.

À Cooperativa de Crédito Rural Vale do Itapicuru - SICOOB ITAPICURU - Santa Luz, criada para o pequeno produtor rural da Região do Sisal e para a agricultura familiar.

Aos Padres: Aldo, Luis, Lívio, pela organização das primeiras CEBs na Região do Sisal, e às Irmãs Ancilas, pela convivência e partilha do Projeto Ágata em Santa Luz e nas pastorais.

Aos amigos que me permitiram compartilhar do bem-estar de suas casas, pela doação e o apoio solidário nessa trajetória – Cirleide, Jussara Guerreiro, Tereza, Eliene Novaes, Maria Amélia, Jussara, Miguel Lopes, Naiara, Eliene, Gina, Solange, Hildete, Luciana e Claudivane.

A todos muito obrigada e a minha mais sincera gratidão e reconhecimento.

O projeto político-pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

RESUMO

Esta dissertação buscou analisar alguns aspectos sobre a (des)articulação entre escola e comunidade no município de Santa Luz - Bahia. Fundamentou-se nos conceitos de comunidade, desenvolvimento local, participação e projeto político-pedagógico; refletiu sobre os aspectos sócio-econômicos e políticos do município de Santa Luz e destacou processo educativo dos movimentos sociais sob a perspectiva de que o ato de educar deve considerar o contexto social onde inserido visando às mudanças sociais, econômicas e políticas da população. Foram trabalhadas as seguintes questões a partir da realidade local do município: Que tipo de relação existe escola e comunidade no município de Santa Luz? Que fatores são responsáveis pela (des)articulação entre escola e comunidade? Em que medida a (des)articulação entre escola e comunidade traz implicações no processo de condução para o desenvolvimento local? Estas foram centradas em dois objetivos: identificar os fatores que causam a desarticulação entre a escola e a comunidade no município de Santa Luz e analisar as implicações no processo de condução para o desenvolvimento local. A pesquisa foi desenvolvida em fontes primárias e secundárias entre elas o Projeto Pedagógico do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE do Colégio Estadual José Leitão e alguns documentos de entidades vinculadas aos movimentos sociais - o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e o Centro de Apoio aos Interesses Comunitários de Santa Luz. Por fim foram enunciados através da análise dos dados alguns fatores que interferem na (des)articulação entre escola e comunidade.

Palavras-chave: comunidade – desenvolvimento local – participação – projeto político-pedagógico

RESUMEN

Esta disertación buscó analizar algunos aspectos de la (des)articulación entre la escuela y la comunidad del municipio de Santa Luz – Bahia. Fue basada en los conceptos de la comunidad, desarrollo local, participación y en la discusión del proyecto político-pedagógico; reflejó sobre los aspectos socioeconómicos y políticos del municipio de Santa Luz y destacó el proceso educativo de los movimientos sociales bajo la perspectiva de que el acto de educar debe considerar el contexto social donde se encuentra inserido, teniendo como objetivo las transformaciones en la calidad de la vida de la población. Fueram trabajadas las siguientes preguntas, a partir de la realidad local del municipio: ¿Cuál el tipo de relación que se establecida entre la escuela y la comunidad del municipio de Santa Luz? ¿ Qué factores son responsables por la (des)articulación entre la escuela y la comunidad? ¿En que medida la (des)articulación entre escuela la comunidad trae implicaciones en el proceso de formación para la ciudadanía, considerando la participación social de los sujetos de la educación? Estas preguntas implicaram en dos objetivos: Discutir los factores que causan la desarticulación entre la escuela y la comunidad en el municipio de Santa Luz y analizar las implicaciones en el proceso de formación de los alumnos y demás sujetos del espacio escolar. Da pesquisa fue desarrollada a partir de fuentes secundarias y de fuentes primarias, entre ellas el proyecto pedagógico del Centro Educacional Nilton Oliveira Santos, el Plan del Desarrollo de la Escuela – PDE del Colégio Estadual José Leitão y de algunos documentos de entidades vinculadas a los movimientos sociales: El Sindicato de los Trabajadores Rurales de Santa Luz y el Centro de Apoyo a los Intereses Comunitários de Santa Luz. Al fin fueram indudable, por la análisis de los datos, algunos factores que intervienen en la relación acá preguntada.

Palabras-llave: comunidad – desarrollo local – participación – proyecto político-pedagógico

LISTA DE SIGLAS

AC	Antes de Cristo
ABRASCO	Associação Brasileira de Rádios Comunitárias
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicação
APAEB	Associação de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
ASA	Articulação do Semi-Árido
ASSOCENE	Associação de Orientação às Cooperativas do Nordeste
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade Rural
CBPM	Companhia Baiana de Pesquisas Minerais
CEAIC	Centro de Apoio aos Interesses Comunitários de Santa Luz
CEJL	Colégio Estadual José Leitão
CME	Conselho Municipal de Educação
CENOS	Centro Educacional Nilton Oliveira Santos
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COOBENCOL	Cooperativa de Beneficiamentos e Comercialização Ltda
COOPERJOVEM	Cooperativa de Produção dos Jovens da Região do Sisal
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuária
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FATRES	Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal
FUMAC	Fundo Municipal de Ação Comunitária
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JUCEB	Junta Comercial do Estado da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEB	Movimento de Educação de Base
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MMTU	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Urbanas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC	Movimento de Organização Comunitária
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PROGER	Programa de Geração de Renda
PRONAF	Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLANTEC	Secretaria de Planejamento, Ciências e Tecnologia
SETRAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
SICOOB	Sistema de Cooperativas do Brasil
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
STP	Sindicato dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UNESCO	Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL	20
2.1	O CONCEITO DE COMUNIDADE: CONCEPÇÕES, SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES	20
2.2	O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS	33
3	O MUNICÍPIO DE SANTA LUZ: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DOS SEGMENTOS EDUCATIVOS	50
3.1	A TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA COMUNIDADE	54
3.2	A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS	66
4	PARTICIPAÇÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	76
4.1	CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO	76
4.2	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO EFETIVO DE PARTICIPAÇÃO OU DE MEDIAÇÃO?	94
4.3	A ESCOLA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA COMUNIDADE	106
5	ESCOLA: ESPAÇO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO	111
5.1	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CENOS: COMO SE CLASSIFICA?	114
5.2	O PDE DO CEJL (DES)ARTICULANDO A ESCOLA E A COMUNIDADE	135
6.	CONCLUSÃO	146
	REFERÊNCIAS	155
	ANEXO A	165
	ANEXO B	167
	ANEXO C	168

1 INTRODUÇÃO

Este estudo sobre a (des)articulação entre escola e comunidade trata das práticas educativas desenvolvidas no município de Santa Luz pela educação formal, através da análise do projeto pedagógico do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos – CENOS, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE do Colégio Estadual José Leitão. Com base em alguns pressupostos teóricos, entre eles – o conceito de comunidade e desenvolvimento tomou-se como referência a forma de organização da comunidade e a trajetória histórica com dos movimentos sociais; o conceito de participação, articulado ao movimento de luta pela sociedade civil organizada e aplicado às relações entre escola e comunidade.

O município de Santa Luz situa-se na região Nordeste do estado da Bahia, caracterizada pelo IBGE (2000) como semi-árida, denominada de Região Sisaleira, que corresponde à área da Microrregião de Serrinha. A sua área territorial encontra-se 100% no polígono da seca, uma das razões pelas quais os seus habitantes enfrentam periodicamente uma série de desafios e dificuldades econômicas, políticas e sociais.

Observa-se, no contexto atual do município, que há avanços e recuos nos aspectos econômicos, políticos e sociais e o desenvolvimento local limitou-se a pequenos empreendimentos, tanto no setor agro-pecuário, quanto no comércio.

A partir do movimento das Comunidades Eclesiais de Base, organizado pela Igreja Católica surgiram algumas manifestações populares, criando uma nova dinâmica nas relações comunitárias. A população rural do município de Santa Luz percebeu a importância de se estar

organizado e reorientou, em 1982, a primeira entidade sindical do município, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (1973). Em 1987, os trabalhadores da pedra – exploração e comercialização do granito – com o apoio da Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE criaram o Sindicato e a Cooperativa dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais de Santa Luz; em 1992, esses sindicatos decidem criar o Partido dos Trabalhadores – PT; em 1993, foi criado o Centro de Apoio aos Interesses Comunitários de Santa Luz – CEAIC; e, em 2000, a Cooperativa de Crédito Rural do Vale do Itapicuru Ltda – SICOOB SANTA LUZ. Este movimento incorporou dos movimentos sociais uma prática educativa de formação comunitária, política e organizacional com o objetivo de acompanhar as organizações comunitárias e associações, os cursos de formação e de geração de renda para os pequenos agricultores e produtores do município.

O fortalecimento dessa luta efetivou-se com o apoio de entidades parceiras – o Movimento de Organização Comunitária (MOC); a Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE); Associação de Orientação às Cooperativas do Nordeste (ASSOCENE) e outros programas e projetos destinados às políticas públicas com assistência técnica e financeira. Este processo educativo não-formal contribuiu de maneira significativa, nas últimas décadas, para a formação de sujeitos envolvidos, em sua maioria, em associações, grupos comunitários, como agentes comunicadores, pequenos produtores e na formação de novas lideranças.

O município dispõe do Autógrafo de Lei do Sistema Municipal de Ensino (SME)¹ e o do Plano Municipal de Educação (PME) 2005-2014, aprovados em 06 de dezembro de 2004. Conforme o PME, a educação pública do município vem se re-organizando, desde 1998, com a

¹ SME – institui e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município de Santa Luz. Autógrafo de Lei Nº 1.193/2004, 29/11/2004, Câmara Municipal de Santa Luz.

instalação do Conselho Municipal de Educação, o Conselho do FUNDEF, o Conselho da Merenda, além de elaborar o Plano de Carreira dos seus profissionais.

Pode-se constatar que há, no Município, duas práticas educativas em suas respectivas modalidades. A primeira refere-se à educação formal, assumida pelo Poder Público Municipal e pelo Estadual, as decisões e competência dos respectivos sistemas de ensino, que se restringem à intencionalidade do projeto político-pedagógico, destacando que algumas escolas cumprem, em parte, com o projeto pedagógico e outras respondem, em parte e apenas, às exigências do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Por isso, a dimensão política não alcança a demanda social da realidade local, nem mesmo como esclarecimento e discussão dos programas sociais destinados à comunidade.

A segunda prática educativa diz respeito à educação não-formal. Deve-se à força que os movimentos sociais têm para representar a luta dos oprimidos e dos que procuram uma condição próspera para melhorar a qualidade de vida pela dignidade, pelo trabalho, pelos direitos naturais e adquiridos; para buscar programas sociais e fazer cumprir as reivindicações populares nos órgãos públicos, sobretudo os que estão vinculados ao município, por considerar o movimento reivindicatório um instrumento de poder de oposição.

Portanto, a intenção em desvelar a (des)articulação entre a escola e a comunidade surge pela necessidade de suprir as lacunas entre a educação formal e a educação não-formal que se dá na defesa dos direitos por meio de entidades de classe, associações, instituições religiosas e organizações não-governamentais e pelas iniciativas relativas ao desenvolvimento local.

A partir dos anos 90, essa desarticulação entre escola e comunidade tornou-se bem mais visível quando a Secretaria de Educação do Município re-estruturou os seus setores da educação

e a sua operacionalização². Em 1996, a implementação da nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, no Art. 12, Inciso I - diz que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”; e no Inciso VI – “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. No Artigo 13, Inciso VI – “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Propondo, então, às escolas melhorar a sua relação com as famílias e a comunidade. A educação tem sido um dos alvos considerados de relevância como uma das alternativas para solucionar os problemas sociais e políticos que se estabeleceram na realidade atual por conta de políticas econômicas de ordem nacional e internacional.

Por isso, é necessário promover a articulação entre escola e comunidade nas atividades educativas formais e não-formal, sob a perspectiva de interagir desde as formas mais simples de organização comunitária a um projeto maior de desenvolvimento local, ajustando às necessidades da população, a partir de alguns empreendimentos comunitários, além de criar alternativas capazes de favorecer a economia local.

A partir dos dados relatados sobre os diversos elementos que poderão influenciar direto ou indiretamente a (des)articulação entre escola e comunidade e das possíveis implicações destes para o desenvolvimento local do município, alguns aspectos serão observados por serem específicos do âmbito escolar. Nota-se que não há uma atividade efetiva de correção em torno das mazelas que afetam a qualidade da educação em todos os níveis de ensino, como a evasão escolar e a desqualificação da aprendizagem. Mesmo considerando que se trata de uma educação que atende à maioria da população em idade escolar, não há entre comunidade,

² Educação em Santa Luz na Ponta do Lápis, Bahia, 1991-1996, Relato de Experiência da secretária de Educação de Santa Luz. Apoio UNICEF/ MOC, 1997.

escola e movimentos sociais uma articulação que possa ser vista como resultado de atividades desenvolvidas em conjunto.

Portanto, entende-se que o ato de educar deve considerar o contexto social onde está inserido, visando às mudanças sociais, econômicas e políticas solicitadas pela população local. Assim como deve conquistar o domínio de conhecimento sobre as novas modalidades de participação social, inclusive dos conselhos municipais de educação, saúde, gestor e outros que possibilitem politicamente a construção de uma nova sociedade.

Por esta razão, foram levantadas questões relacionadas a algumas conseqüências que levam a (des)articulação entre a escola e a comunidade e que implicam em desafios que retardam a participação efetiva da população no desenvolvimento local: Que tipo de relação existe entre escola e comunidade no município de Santa Luz? Que fatores são responsáveis pela (des)articulação da escola e da comunidade? Em que medida a (des)articulação entre escola e comunidade traz implicações para o desenvolvimento local?

O objetivo deste estudo é identificar os principais fatores que causam a (des)articulação entre a escola e a comunidade no município de Santa Luz e analisar as suas implicações no processo de condução para o desenvolvimento local.

Os procedimentos metodológicos realizados para a execução da pesquisa se constituem em três etapas: Pesquisa bibliográfica, Pesquisa documental e Pesquisa de Campo.

1. Pesquisa bibliográfica – etapa em que foram exploradas três categorias conceituais: Comunidade, Desenvolvimento Local e Participação, pertinentes à discussão do tema deste trabalho.

A concepção de comunidade, aqui entendida como o conjunto de ações, atitude e comportamentos no âmbito das relações individuais e coletivas, suas formas de organização e o

entorno social alinhado a um conjunto de costumes, de comportamentos, ou de atitudes relacionadas a outras pessoas e a uma identidade coletiva - a consciência de comunidade presente em diferentes espaços sociais.

O conceito de desenvolvimento foi inicialmente, abordado na perspectiva de desenvolvimento de comunidade e do desenvolvimento local por tratar-se de duas concepções focalizadas no processo de desenvolvimento endógeno e políticas sociais comunitárias como instrumento de apropriação para o desenvolvimento.

O conceito de participação, sob a perspectiva da participação cidadã e do planejamento participativo, foi assentado nos critérios da democraticidade, da regulamentação, do envolvimento e da organização propostos para compreender a relação entre escola e comunidade. Isso, a partir da elaboração do projeto pedagógico, do PDE ou do projeto político-pedagógico das escolas em estudo, em parceria com a comunidade local, democratizando os espaços de formação cidadã - escolas, instâncias colegiadas da escola (Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Conselho de Classe), Conselho Escolar, Conselho municipal e o Poder Público.

2. Pesquisa documental – etapa em que foram utilizados e analisados os seguintes documentos – o Projeto ELOGIE (2000-2004), do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos; o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (2000-2004), do Colégio Estadual José Leitão a partir das respectivas categorias de análise:

- A relação escola e comunidade – por um lado na execução de ações e as atividades pedagógicas internas e externas à comunidade escolar e por outro, no envolvimento com as diversas questões sociais.
- Planejamento participativo – nas formas utilizadas para a elaboração e execução do projeto ELOGIE / CENOS e do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE / CEJL

- A articulação entre escola e comunidade – o envolvimento dos atores sociais e sujeitos da educação em ações, políticas sociais públicas e o desenvolvimento local.

3. Pesquisa de campo

3.1. Entrevista com a ex-diretora do CENOS e do CEJL, abordando a sua concepção sobre a relação entre escola e comunidade, os mecanismos pelos quais essa relação se concretizou e como esses aspectos interferiram na escola e no desenvolvimento da comunidade;

3.2. Entrevista com o vice-diretor do CENOS – buscando esclarecimentos acerca da aplicação do questionário do PDE na escola que, apesar de não ser central na análise, foi de muita valia pelas informações aí coletadas, que possibilitaram compreender mais as informações obtidas a partir dos questionários aplicados a fim de fornecer subsídios à elaboração do PDE desta escola, como também sobre a concepção e sobre os dados para a operacionalização do projeto ELOGIE.

Este trabalho constituiu-se em quatro capítulos, organização proposta visando a melhor compreensão das questões aqui apresentadas. No primeiro capítulo discute-se o conceito de comunidade e o conceito de desenvolvimento, algumas concepções e perspectivas que permitem identificar e analisar as formas de representações contidas no objeto de estudo. Contextualiza-se também, os aspectos sócio-econômicos e político que interferem historicamente na organização da comunidade.

No segundo capítulo, refere-se a alguns aspectos socioeconômicos e políticos do município de Santa Luz, destacando a formação das pastorais e comunidades eclesiais de base, a trajetória dos movimentos sociais, o surgimento de algumas entidades de classe e associações do município, das entidades parceiras dos projetos sociais desenvolvidos no município e das práticas educativas da comunidade: em relação à educação formal, discuti o projeto político-pedagógico e a sua articulação com a comunidade.

No terceiro capítulo aborda-se algumas concepções sobre o conceito de participação e o projeto político-pedagógico. A participação é considerada um componente básico e importante para a vida comunitária e sua articulação com os diversos segmentos da sociedade, entre eles – educação, saúde, trabalho, organizações comunitárias e políticas públicas - fundamentais para garantir os direitos sociais. O projeto político-pedagógico é analisado como instrumento necessário não só para manter a unidade, a coerência entre a ação educativa e a organização da escola, como também para promover a articulação entre os diversos segmentos da sociedade.

No quarto capítulo, foram analisados os dados escolares – matrículas, projeto pedagógico - o projeto ELOGIE (2000-2004) do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos; O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE do Colégio Estadual José Leitão (2000-2004) que indicam a (des)articulação entre a escola e a comunidade e as suas implicações no processo de formação dos alunos e demais sujeitos do espaço escolar.

Nas considerações finais serão ressaltadas as evidências (des)articuladoras, a partir do enfoque conceitual e das práticas educativas vivenciadas no município de Santa Luz, através da educação formal e da educação não-formal e as implicações no processo educativo que incidem como entraves para o desenvolvimento local.

2 COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL

2.1. O CONCEITO DE COMUNIDADE: CONCEPÇÕES, SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES

Este capítulo tratará de dois conceitos básicos fundamentais para melhor compreensão do objeto proposto neste estudo sobre a (des)articulação entre escola e comunidade e suas implicações para o desenvolvimento local. Essa discussão perpassa por algumas concepções a respeito dos seguintes conceitos: o conceito de comunidade, analisando significados e representações; o conceito de desenvolvimento de comunidade, discutindo sob a perspectiva de instituições e políticas públicas governamentais e o conceito de desenvolvimento local, que surge como uma condição de sustentabilidade para o desenvolvimento o local e/ou regional constituídos de especificidades e características próprias.

A partir do conceito de comunidade, haverá possibilidade de compreensão do processo histórico percorrido pelo município de Santa Luz – Bahia, tanto no contexto de organização das comunidades eclesiais de base como no que se refere a outras formas de organização e movimentos comunitários, que contribuíram politicamente para a criação de entidades de classe e populares – sindicatos, associações, partido político. Quanto ao conceito de desenvolvimento local, várias concepções foram analisadas com o objetivo de ressaltar a implicações que emergem em função da (des)articulação entre escola e comunidade e por representar uma

realidade sócio-econômica e política que carrega em si mesmo os significados presentes no contexto histórico pelo qual se realizará o desenvolvimento local no município de Santa Luz.

O termo comunidade, no município de Santa Luz, apresenta três fases distintas. A primeira fase, com a familiarização do termo comunidade, tanto como identificação de um lugar comum e vivências comunitárias, quanto como forma de organização de um grupo de pessoas de uma comunidade ou de várias comunidades. Estabeleceu-se, a partir dos anos 70, quando as comunidades eclesiais de base congregadas pela Igreja Católica proporcionaram uma nova experiência de convivência em pequenos grupos organizados, de natureza religiosa e caráter pastoral, embora este espaço tenha favorecido outras experiências, como a organização de mutirões, movimentos populares e o fortalecimento de outras formas de organização no campo e na cidade. São experiências comunitárias que se constata na trajetória de algumas comunidades amparadas na teologia da libertação (FREI BETTO, 1981).

A segunda fase ocorre entre os anos 80, quando o termo comunidade, é também reconhecido como possibilidades de organizações – comunitárias, associações, Sindicatos, e outras formas de organização, como se verificam nos estatutos das referidas organizações. E a terceira fase, que no decorrer da década de 90, foi marcada pelas atividades dos movimentos sociais, sucedendo-se em novas alternativas de luta para a população do município de Santa Luz. Sendo que, a partir de 1996, o conceito de comunidade é inserido pelo Banco Mundial com ênfase na política de desenvolvimento e nesta época alguns movimentos populares e sociais começam a incorporar outras formas de representação política e de espaço mediante às medidas econômicas destinadas aos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil.

Neste sentido, torna-se necessário compreender algumas discussões acerca do conceito comunidade, o qual fundamenta-se a partir do pensamento de Tönnies (1979, p. 33) que analisa

a comunidade no seu sentido mais primitivo, denominada com o “*germen de la comunidade*”.

Segundo o autor,

A teoria da comunidade parte da premissa da perfeita unidade das vontades humanas como estado originário ou natural, que se conservou apesar e através da separação empírica, manifestando-se sob múltiplas formas, de acordo com a natureza necessária e dada das relações entre indivíduos diversamente condicionados. (TÖNNIES, 1981, p. 90-91).

Segundo Tönnies (1981, p.94), no âmbito de toda convivência estão presentes ou se desenvolvem, de acordo com as condições gerais, algumas diferenças e divisões na fruição e no trabalho, de onde resulta a reciprocidade e objetivos comuns que há nas relações entre mãe e filho, homem e mulher como cônjuges e entre os que se reconhecem como irmão e irmãs. É nestas relações de indivíduos com parentescos que se pode assumir a origem da *Gemeinschaft* ou comunidade ou a tendência e o impulso em direção ao enraizamento das vontades humanas, ainda que atribuindo uma significação específica às três relações apontadas, pois estas são as maiores forças e as que manifestam uma capacidade superior de desenvolvimento (TÖNNIES, 1979, p.33).

Para Sennett (1995), o termo *Gemeinschaft* significava, originalmente,

A total abertura de sentimentos diante dos outros; historicamente chegou a significar, ao mesmo tempo, uma comunidade de pessoas. Ambos os sentidos unidos fazem de *Gemeinschaft* um grupo social especial onde relações emocionais abertas são possíveis, em oposição a grupos onde prevalecem relações parciais, mecânicas ou emocionalmente indiferentes. (SENNETT, 1995, p. 378).

Segundo o autor, “o que há de distintivo na *Gemeinschaft* moderna, está em que a fantasia compartilhada pelas pessoas é o terem uma mesma vida impulsiva, a mesma estrutura motivacional”(Ibid. p. 378). A intensidade destes sentimentos na vida coletiva poderá transformar as relações da comunidade em desconfiança, incompreensão ou indiferença, que são opostos da solidariedade. A *Gemeinschaft* moderna, na abordagem de Sennett (1995, p. 379), é

um estado em que se sente “maior” do que a ação. “As únicas ações sustentadas pelas comunidades são as da manutenção emocional da casa, purificando a comunidade daqueles que realmente não pertencem a ela, por não sentirem como as outras pessoas”. Por isso, justifica que a comunidade não pode fazer entrar, assimilar e se incrementar a partir do exterior, porque, então, se tornaria impura. Acrescenta ainda que uma personalidade coletiva acabe por se colocar contra a própria essência da sociabilidade e contra a complexidade da sociedade (*societal*).

Seguindo o pensamento de Tönnies sobre o germe da *Gemeinschaft* ou comunidade e a sua relação com os indivíduos, Sennett (1995) constata que:

Qualquer tipo de comunidade é mais do que um conjunto de costumes, de comportamentos, ou de atitudes a respeito das outras pessoas. Uma comunidade é também uma identidade coletiva. É uma maneira de dizer que “nós” somos. Mas se ficarmos aqui, qualquer grupamento social poderia ser considerado uma comunidade, desde uma vizinhança até uma nação, enquanto as pessoas do grupamento pudessem fazer um retrato delas próprias como um todo. A questão é saber como se formam esses retratos da identidade coletiva, e quais são os instrumentos que as pessoas usam para forjar um sentido de quem somos “nós”. (SENNETT, 1995, p. 275).

Segundo o autor, em geral, podemos dizer que o “senso de comunidade” de uma sociedade, que tem uma forte vida pública, nasce dessa união da ação compartilhada e de um senso do eu coletivo compartilhado.

O que emerge nos últimos cem anos, quando comunidades de personalidade coletiva começaram a se formar, é que o imaginário compartilhado se torna um freio à ação compartilhada. Do mesmo modo como a própria personalidade havia se tornado uma idéia anti-social, a personalidade coletiva se torna identidade de grupo em sociedade hostil e difícil de se traduzir em atividade de grupo. A comunidade se torna um fenômeno de ser coletivo, mais do que de ação coletiva, com uma exceção. (SENNETT, 1995, p. 276).

Gonh (2005) afirma, a respeito do universo das representações simbólicas de Sennett (1989) sobre a sociedade intimista, que:

Na atualidade ocorre uma concepção distorcida da comunidade, que ele denomina de ‘comunidade destrutiva’, decorrente da confusão entre vida pública e vida privada, da

invasão da privacidade, da transfiguração do público em privado e da busca de recriação, numa comunidade intimista, da ilusão e da crença de que as pessoas, ao se abrirem uma com as outras, criam um tecido que as mantém unidas. Gera-se uma fantasia de que a identidade coletiva surge como um retrato coletivo de personalidades e símbolos pessoais. Os problemas públicos que ocorrem são vistos como jogo de personalidades e sob a ótica dos humores e amores da vida pessoal dos dirigentes de plantão. Aqui as lideranças são interpretadas segundo a credibilidade que adquirem, forjadas nos traços de sua personalidade e não nas obras, ações ou opiniões que tenham sobre as questões públicas. A invasão de sua privacidade é total neste modelo e o vínculo que se estabelece entre as pessoas, forjado nas relações diretas, gera perda de interesse pelas questões coletivas, relacionadas ao grupo mais amplo. A comunidade é reduzida a um parentesco ser coletivo e não produz uma ação coletiva propriamente dita, e sim uma ‘guetização’ nas relações sociais, e não se constrói uma cultura política nova, solidária, a ser resgatada e construída a partir de núcleos de vivência e de existência. (SENNETT apud GONH, 2005, p. 55).

A linha de pensamento Bauman (2001, p.8) apresenta a seguinte interpretação sociopsicológica “na atualidade as pessoas estão tão inseguras, que a comunidade passou a ser sinônimo de segurança, na busca de um paraíso perdido”. Ele alerta sobre o fato de que há um preço por esse sentimento: “a perda da liberdade, pois segurança e liberdade são incompatíveis”, confirmando o pensamento de Sennett (1995) quanto às relações entre pessoas da comunidade e como estas se manifestam:

A imagem da comunidade é purificada de tudo o que pode trazer uma sensação de diferença, que dirá conflito, a quem somos “nós”. Desse modo, o mito da solidariedade comunitária é um ritual de purificação... O que distingue esse compartilhamento mítico nas comunidades é que as pessoas sentem que pertencem umas às outras, e ficam juntas, porque são as mesmas... O sentimento de “nós”, que expressa o desejo de semelhança, é um modo de evitar olhar mais profundamente nos olhos dos outros. (SENNETT apud BAUMAN, 2001, p.206).

Considerando mais uma das perspectivas contemporâneas de comunidade, Bauman (2001, p.208) faz referência a Philippe Cohen, considerado apóstolo do culto comunitário, chamando atenção sobre uma possibilidade de que os comunitários não admitem é que a ampliação e o enraizamento da liberdade humana podem aumentar a segurança, que a liberdade e a segurança podem crescer juntas, e menos ainda que cada uma só pode crescer em conjunto

com a outra. A imagem de comunidade é a de uma ilha de tranqüilidade caseira e agradável num mar de turbulência e hostilidade.

Segundo Bauman (2001, p. 208), a comunidade do evangelho comunitário surge como uma alternativa de segurança, como um porto seguro e para a maioria das pessoas. O autor destaca que a importância da comunidade está na harmonia do mundo comunitário que brilha e cintila contra a escura e impenetrável selva que começa do outro lado do desconhecido. É lá, para esse ermo, que as pessoas que se juntam no calor da identidade partilhada, jogam os medos que as levaram a procurar o abrigo comunitário.

Sobre o pensamento de Cohen, conforme análise de Gonh (2005), que revisou o conceito de comunidade nos clássicos (Tönnies; Simmel, Durkheim e Weber), resgatando-o em outras dimensões:

Ele não seria oposto ao de sociedade (vista como a modernidade), mas complementar a mesma. Ele analisa as relações de parentesco que são recriadas no mundo urbano contemporâneo, especialmente nas grandes cidades, entre comunidades de imigrantes. Cohen focaliza os relacionamentos de grupos, por meio da cultura de pertencimento desses grupos, examinam os laços tecidos entre comunidades de afeto, de ajuda mútua, os símbolos e valores que compartilham. Ele conclui que comunidade é uma entidade simbólica, não necessariamente dada apenas por laços de parentesco ou fronteiras físicas. A comunidade é uma trama que possui sistema de valores e um código moral que proporcionam seus membros um senso de identidade, em que ocorre um processo de nomeação dos grupos, de agrupamento, estruturação, construção de sentidos e significados. (GONH, 2005, p. 56).

A comunidade a que se refere neste estudo está contida nas características pelas quais se apresentam entre o ideal de Tönnies (1981) e se estende de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea como mostram Sennett (1995) e Bauman (2001).

Outro componente conceitual de comunidade a ser considerado está relacionado ao conceito de desenvolvimento de comunidade, conforme abordagem de Souza (1999), que trata de um,

Conjunto de grupos e subgrupos de uma mesma classe social, que têm interesses e preocupações comuns sobre condições de vivência no espaço de moradia e que, dadas

as suas condições fundamentais de existência, tendem a ampliar continuamente o âmbito de repercussão dos seus interesses, preocupações e enfrentamentos comuns. (SOUZA, 1999, p. 68).

O ideal de comunidade está presente na própria trajetória do desenvolvimento humano, mostra-se na trajetória das diversas civilizações desde aquelas consideradas mais primitivas às mais evoluídas considerando o desenvolvimento pelos quais estas foram marcadas. Por isso, algumas concepções de comunidade estão relacionadas ao seu contexto histórico, desde as comunidades primitivas, passando pelos gregos do século VII e VI a.C., Atenas entre os séculos V e IV antes de Cristo que conceberam a *polis* como uma comunidade. Souza (1999, p.59) argumenta que, no século atual, a questão da comunidade vem a emergir e os próprios condicionamentos sócio-históricos de cada sociedade, em particular, vão alterando os contextos urbano e rural e tornando complexa uma definição objetiva de comunidade (*Ibid.* p.61).

Silva (2003, p. 13) amplia este contexto histórico analisando o conceito de comunidade empregado por alguns pensadores dos séculos XVIII, XIX e XX e mostra que este representa várias idéias ou elementos da sociologia. Entre eles, o pensamento de Nisbet apud Foracchi, Martins (1987) que percebia um forte antagonismo quanto ao posicionamento em relação à Idade da Razão, na qual prevalecia a idéia de contrato social e a hostilidade intelectual dos racionalistas como uma redescoberta dos conservadores em relação à comunidade tradicional.

Para os liberais, era necessário extinguir todos os processos sociais relacionados à Idade Média – e o comunitarismo era um deles –, por acreditarem que se constituíam em entraves ao desenvolvimento da organização social que despontava. Para eles, as comunidades medievais dificultavam a manifestação do homem natural e a constituição de uma sociedade racional. Por outro lado, os conservadores opunham-se ao individualismo inerente aos processos sociais modernos e recuperavam, em contraposição, a idéia da comunidade. Numa perspectiva ou noutra, tal idéia se manifestou nos âmbitos políticos, intelectual e religioso da época. Do ponto de vista político, o autor assinala que as teorias baseadas na precedência da comunidade, da tradição e do status social serviam para contestar a idéia do Estado abstrato, impessoal e puramente jurídico e concebiam os fundamentos da soberania, do direito normativo e da cidadania dos tempos modernos como resultantes históricos do processo de desmoronamento da comunidade e da corporação medieval. (SILVA, 2003, p.12).

A autora destaca ainda que os filósofos iluministas do século XVIII combatiam as comunidades medievais por considerá-las obstáculo à manifestação do homem natural, o que tem sido criticado como expressão da ideologia burguesa, em sua valorização do individualismo, retratando a busca por uma força de trabalho livre da proteção das *comunidades*, a fim de explorá-la mais facilmente. Esta visão prevaleceu, principalmente, entre aqueles que temiam as perdas materiais e ideológicas com o fim do feudalismo. (CUNHA, 1991 *apud* SILVA, 2003, p.12).

Quanto à concepção de comunidade, utilizada por pensadores nos séculos XIX e XX, analisado por Silva (2003), apresenta as seguintes características:

Abrange todas as formas de relacionamentos caracterizadas por um grau de elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo. A comunidade encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade, e não separadamente, nesse ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social. Sua força psicológica deriva de uma motivação mais profunda que a da volição ou do interesse e realiza-se na fusão de vontades individuais, o que, na opinião de Nisbet (*apud* FORACCHI e MARTINS, 1987, p.255), seria impossível numa “união que se fundasse na mera conveniência ou em elementos de racionalidade”. (SILVA, 2003, p. 13-14).

Segundo Lukács *apud* Silva (2003, p.15-16), comentando o pensamento de Tönnies, a sociedade é o capitalismo tardio, visto à luz do anticapitalismo romântico. O conceito de comunidade torna-se, então, uma categoria para indicar o mundo pré-capitalista, para exalar as condições *orgânicas* primitivas e para se opor à ação mecanizadora e anticultural exercida pelo capitalismo. Este conceito traz, no seu bojo, a idéia de unidade.

A comunidade é descrita por Merrill *apud* Silva (2003, p.15) como um grupo permanente de pessoas que ocupa uma zona comum, desenvolve interação dentro e fora de seus papéis institucionais e possui um sentido de identificação resultante dessa interação. Portanto, seu eixo

central é a interação social. Seus elementos básicos são o espaço e a interação. Então, como grupo, a comunidade é, em essência, um sistema de interação social.

Porzecanski apud Souza (1996) estabelece uma distinção entre comunidade potencial e comunidade real. Segundo esta autora, a partir da localização de grupos subculturais de classes e inserção de estudiosos nesses grupos, é possível a obtenção dos elementos de construção de uma comunidade real. Na sua concepção, áreas geográficas não seriam comunidades, apesar de todo grupo social estar assentado em uma área. O *âmbito de repercussão social* é que poderia constituir uma comunidade real.

Silva (2003) ressalta que as modificações sofridas pelo conceito de comunidade, no século XX, conforme o exposto estão associadas também à metamorfose dos conceitos que acompanham as transformações políticas, sociais e econômicas da atualidade. A autora, analisando pensamento de Souza (1996), considera que:

A questão da comunidade vem emergir no século XX, quando os próprios condicionamentos sócio-históricos de cada sociedade vão alterando o contexto urbano e rural. Isso dificulta e torna complexa a formulação de uma definição objetiva de comunidade, a qual assume diversas conotações: como sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como sinônimo de adjetivo do social; como referência a uma área limitada de moradia. (SILVA, 2003, p. 20).

Como este estudo está relacionado também aos fatores que colaboram e/ou interferem nos processos educativos, formal e não-formal, nas organizações sociais e nos projetos e programas destinados ao desenvolvimento local, contidos nos espaços que representam um grupo de indivíduos com suas respectivas particularidades, faz-se imprescindível a concepção de Franco (2000) sobre o conceito de comunidade, direcionando-o à perspectiva do desenvolvimento local integrado e sustentável, porque reflete a realidade atual que exige uma intervenção maior e eficaz da participação da sociedade civil. O autor ressalta que:

A consciência de comunidade é uma consciência da interdependência, quer dizer a consciência de que o sucesso de todos depende do sucesso de cada um e vice-versa. É possível sustentar, o que não se fará aqui por motivos de espaço, que a interdependência constitui uma característica atribuível às comunidades que resolvam assumir a universalização da cidadania como princípio orientador da sua prática social. (FRANCO, 2000, p. 54).

Neste sentido, destacam-se como perspectivas atuais de desenvolvimento local integrado e sustentável “as relações de parcerias – que se manifestam por meio da tendência para formar associações para estabelecer ligações, para cooperar – também podem ser celebradas em comunidade onde cada parceiro conhece as possibilidades e as necessidades dos outros parceiros”, assim como, espera-se que nas localidades onde ocorrem os processos de desenvolvimento, baseados em parcerias entre múltiplos atores governamentais, empresariais e sociais, que os parceiros possam evoluir, estabelecendo entre si relações em que todos ganham (Idem, p. 55).

Em referência aos movimentos sociais, Gonh (2005, p.51) analisa o conceito de comunidade a partir do contexto histórico dos anos 70, ressaltando que, no campo popular, a noção de comunidade foi, na América Latina, em especial no Brasil, uma “idéia-chave, emblemática que atuou como princípio político organizativo das camadas populares na luta por seus direitos sociais e econômicos”. Segundo a autora, esta era uma das fases de luta pela redemocratização do país, a crítica às teorias da marginalidade social já haviam sido realizadas e havia uma categoria empírica forte que era a de “povo organizado”. Preconizava-se a organização popular para redemocratizar a sociedade civil, lutar contra os regimes militares, promover eleições diretas e democratizar o Estado e seus aparelhos (Ibid p. 52). Nesse sentido, segundo a autora:

A comunidade representava a unidade mínima básica para a organização deste povo; era uma base territorial dotada de força política à medida que agregava associações e movimentos sociais territorializados, que demandavam bens e serviços urbanos mínimos, de forma que se integrassem no processo urbano-industrial vigente. Desenvolver a comunidade não significava mais adequar a população de uma dada base

territorial aos hábitos de higiene e ao padrão de consumo urbano, como na fase anterior. Desenvolver a comunidade significava lutar pela igualdade de direitos sociais, lutar pelo acesso e implantação dos serviços de creche, escolas, posto de saúde, transportes, lazer e cultura etc. ao lado dos direitos sociais elementares, outros grupos reivindicavam direitos sociais modernos, relativos à mulher, ao negro, ao meio ambiente etc. Eram frentes de lutas que corriam, usualmente, separadas, não apenas porque tinham demandas diferenciadas mas porque atingiam e abrigavam, em seu interior, classes e camadas sociais distintas. Em resumo: a força social do povo advinha da comunidade organizada. (GONH, 2005, p. 52).

A comunidade, como base de forças sociais organizadas, conforme análise de Gonh (2005, p. 53), teve seu ápice na metade dos anos 80. A partir de então, no contexto histórico dos anos seguintes, “ocorreram diversas mudanças na conjuntura política, tanto nacional, com a redemocratização do país, quanto internacional, mas as mudanças mais significativas, foram na conjuntura econômica, com a estruturação e o rápido crescimento da globalização, levando à reestruturação produtiva das nações, ao desemprego, e às reformas estatais orientadas para reequilibrar a crise fiscal, balança de pagamento etc.” (Ibid p.53).

Estas mudanças trouxeram, conforme a análise de Gonh (2005), conseqüências ideológicas e estruturais para a sociedade civil, fragilizando diretamente a identidade e as ações dos movimentos populares e sociais. A autora constata que:

Tudo isso levou ao desmonte da concepção de comunidade como força política organizada, nos termos de movimentos e organizações sociais reivindicativas e demandatárias de direitos sociais e ao surgimento de outros significados para a comunidade: não se trata mais de um espaço exclusivo da sociedade civil, e nem de um campo aberto ao exercício das políticas públicas estatais, planejadas, coordenadas e executadas pela ação governamental. Trata-se de um campo multifacetado, constitutivo de uma esfera pública em que se articulam diferentes atores sociais que desenvolvem programas sociais, criando redes societárias e um novo tipo de associativismo civil comunitário. (GONH, 2005, p. 53).

O associativismo comunitário, sob a perspectiva de Gonh (2005, p. 53), está composto de uma multiplicidade de agentes e atores sociais, além do chamado Terceiro Setor (ONGs, organizações de assistência social, fundações sociais de empresas privadas)”. Trata-se de uma outra representação com os organismos institucionalizados. Os interesses de representação,

popular, como agente, as universidades – vistas também, no momento atual, como parceiros do desenvolvimento local, algumas alas de sindicatos, diferentes fóruns sociais, e alguns movimentos sociais remanescentes da década de 80 ou que foram criados nos anos 90. Estes novos espaços a que se refere são diferentes tipos de conselhos, audiências públicas, redes jurídicas locais articuladas a outras de caráter regional, nacional e até internacional, fóruns temáticos ou de participação popular, assembléias organizadas pela sociedade civil etc (GONH 2005, p.54).

Pode-se ressaltar, a partir dos conceitos atribuídos pelos pensadores, que há algumas contradições referentes ao termo comunidade, em função do sentido dado original e pelo contexto histórico em que as questões sociais se manifestaram, revelando um ideal ou modelo civilizatório de um grupo permanente de pessoas que ocupam um espaço comum que interagem dentro e fora de seus papéis institucionais e criam laços de identidade a partir dessa interação.

Putnam apud Gonh (2005, p.56) desenvolveu o conceito de comunidade cívica caracterizada por “cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração”. O autor diz que os hábitos democráticos derivam de relações horizontais, espírito de reciprocidade e cooperação. Para Gonh (2005), a grande contribuição de Putnam foi articular estas formulações com um outro conceito, que ganhou nova significação nos anos 90: o de capital social. Segundo o autor, o conceito de comunidade é impregnado de individualismo e o de capital social firmou-se nos círculos intelectuais americanos para substituí-lo. Defende que “o capital social deve ser analisado por analogia com as noções de capital físico e capital humano, ferramentas e treinamento para intensificar a produtividade individual...” (Ibid p. 56).

Considerando que o estudo sobre a (des)articulação entre escola e comunidade no município de Santa Luz (BA) tem uma forte experiência de organização de base a partir da Igreja

Católica, torna-se necessário também abordar o conceito de comunidade pela perspectiva religiosa. Frei Betto (1981) caracteriza as comunidades eclesiais de base de pastoral como pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram nos anos 60, entre Nísia Floresta, arquidiocese de Natal e Volta Redonda. Segundo o autor,

São comunidades porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e mora na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comunhão em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): dona-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural: assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas. (FREI BETTO, 1981, p. 17).

Os diversos conceitos de comunidade apresentados neste estudo mostram que é a realidade social de cada grupo humano que define a condição de vivência comunitária em função das relações sociais que se fazem mediante o contexto histórico de cada população em seus diferentes espaços. Entretanto, conforme Souza (1999), o desenvolvimento social e a complexidade dos problemas sociais reafirmam a importância da comunidade como realidade social de coesão e solidariedade entre os homens a ser resgatada a partir dos seus núcleos de vivência e existência.

A seguir, serão abordadas a natureza ideológica e política, perpassadas pelo conceito de desenvolvimento de comunidade, e como este foi absorvido pelos organismos internacionais e a forma de penetração no Brasil para atender às necessidades das regiões mais carentes, entre elas, o Nordeste onde está localizado o município de Santa Luz (BA). Isto é, vamos abordar como parte do seu processo histórico também se constitui de significados e representações que preconizavam as expectativas de um desenvolvimento conforme as estratégias do programa

Desenvolvimento de Comunidade. Hoje, percebe-se que o mesmo não garantiu o desenvolvimento a que se propunha nas regiões a que se destinavam. Talvez por não considerar as particularidades e algumas características específicas, contidas na realidade sócio-econômica e na política local.

2.2 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS

O conceito desenvolvimento de comunidade, segundo Ammann (1997, p. 47), foi introduzido no Brasil, no final dos anos 40, representando uma ideologia e uma política propostas por organismos internacionais, absorvidas e difundidas pelas classes dirigentes e pelas organizações privadas, com a mediação de seus intelectuais, com amplo respaldo do Estado. Segundo a autora, o desenvolvimento de comunidade penetrou no Brasil em decorrência de movimento provocado por organizações internacionais e de uma política nacional – ambos interessados na expansão do sistema capitalista e na modernização do meio rural – sendo a bandeira da educação de adulto desfraldada como grande estratégia para tais propósitos.

Inicialmente, confirma Ammann (1997, p.47), o programa investiu nas estratégias de modernização do meio rural, com o objetivo de remover os obstáculos à expansão capitalista, como o analfabetismo, o primitivismo da agricultura, o hipotético atraso cultural; enfim, a suposta estagnação das forças produtivas no campo. Assim como no aumento da produção de alimento, foi preconizado segundo Ammann (1997) sob o argumento de que “os povos famintos têm mais receptividade para a propaganda comunista internacional do que as nações prósperas” e de que se fazia mister subsidiar o processo de industrialização mediante a oferta de produtos primários e a subsequente ampliação do mercado interno brasileiro.

O contexto histórico entre os anos 1960-63 demarcou o surgimento do período de gestação de consciência nacional-popular e de engajamento de amplas camadas na luta pelas reformas de estrutura. Este processo de conscientização é visto como as classes e frações de classes, que passaram a compreender as relações sociais que se estabeleceram em uma sociedade historicamente marcada pela politização. Esta politização está relacionada ao processo das forças políticas de conscientização e de politização que atingiu operários, camponeses, estudantes e intelectuais. (AMMANN, 1997, p.57)

O conceito de desenvolvimento adotado com esta expectativa proliferou-se nos movimentos políticos que clamavam por reformas. Além das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais, expandiu-se em outros órgãos com atuação no campo e na cidade: Movimento de Educação de Base, Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular, Ação Popular e outros. (AMMANN, 1997, p.67).

O conceito de desenvolvimento de comunidade é concebido sob um prisma de complexidade e apresentado “como instrumento hábil para o desenvolvimento nacional” de que:

Os problemas são focalizados em sua globalidade; cada comunidade é individualizada em sua história, seus costumes, suas possibilidades; os membros da comunidade são chamados a participar em todos os momentos do processo de desenvolvimento, permite um desenvolvimento solidário de todas as comunidades. (AMMANN, 1997, p. 76).

Para Ammann (1997, p.76), este processo de desenvolvimento deve ser harmônico “em sentido global e equilibrado”; autêntico por considerar as características do país; democrático, se realizado “com a participação consciente e livre do povo” e solidário, objetivando a promoção “de todos” para que atenda ao bem-estar e às exigências do homem como pessoa humana, abrangendo a “cada homem e todos os homens”.

Ammann (1997, p.90) ressalta que a crescente mobilização do proletariado urbano e rural somada à organização dos estudantes, professores e intelectuais dá emergência a uma série de

programas, movimentos e partidos em torno das reformas de base. Dos programas implementados, destaca o Movimento de Educação de Base (MEB), com base nas seguintes razões:

a) Caracterizou-se como um programa de desenvolvimento de comunidade; b) realizou uma ação abrangente nas áreas de educação, trabalho, cultura popular, sindicalismo rural etc; c) teve repercussão nacional atuando nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; d) obteve significativa influência política no meio rural dessas regiões, durante o período 60, março / 64; e) surgiu como movimento de intelectuais vinculados às classes dominantes, e tentou progressivamente estabelecer um vínculo orgânico com as classes dominadas. (AMMANNA, 1997, p. 90).

O Movimento de Educação de Base (MEB), conforme a autora Ammann (1997, p.90), deriva da experiência de alfabetização pelo rádio, iniciada pelo Serviço de Assistência Rural (SAR) da Arquidiocese de Natal e implantada posteriormente na Arquidiocese de Aracaju. Em face do êxito alcançado pelas Arquidioceses, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) propõe ao Presidente Jânio Quadros a criação de um movimento educativo, o qual permaneceu sob a responsabilidade da própria CNBB.

Contudo, a situação política dessa época interfere nos programas de Desenvolvimento de Comunidade que se encarregaram de propagar uma falsa idéia sobre o processo de participação social, fugindo dos objetivos básicos que é “a promoção do homem e aceleração da dinâmica do desenvolvimento geral”, através da incorporação das forças locais no sistema de desenvolvimento. Entre os objetivos específicos alocam-se

O desenvolvimento local, de forma integrada e harmônica; a integração de programas; o fortalecimento da consciência comunitária; a criação de mecanismos de participação e a mudança de mentalidade com o incentivo à cooperação e receptividade. Os objetivos operacionais dizem respeito à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento, garantindo-lhe continuidade e segurança. (AMMANN, 1997, p. 137)

Do ponto de vista de Souza (1999, p. 13), o conceito de desenvolvimento de comunidade é concebido como um processo pedagógico de ação junto às comunidades. Isto significa que,

historicamente, a prática deste processo nas comunidades sempre se identificou com os espaços de moradia das populações pobres. Porém, em sua origem, as suas características e justificativas identificam o rural como espaço próprio dessa experiência. A identificação destas populações com o seu espaço de moradia, através de elementos comuns, produz condições propícias aos mais diversos processos sociais. É também neste espaço que ocorrem as mobilizações e as ações comunitárias, como fruto da organização social da população.

Segundo Souza (1999, p. 14), a ação do desenvolvimento de comunidade pode ser analisada por dois ângulos: sob o ângulo dos “movimentos sociais” ou identidade da população ante os problemas coletivos das áreas de moradia que impõem organização e enfrentamento comum e sob o ângulo da “política social” que, apreendendo a movimentação da população em suas áreas de moradia como tensão social ou possíveis tensões, define mecanismos de controle que atuam cada vez mais diretamente nessas áreas.

Souza (1999, p. 15) considera “o desenvolvimento de comunidade como um processo técnico-metodológico de ação, tanto pelos movimentos sociais como pela política social”. Neste contexto, destaca-se a participação social como um elemento fundamental na implementação de processos originados dos movimentos sociais. Mesmo como uma estratégia metodológica, existem alguns mecanismos contraditórios que enfocam tanto os interesses e preocupações dos movimentos sociais quanto da política social com programas previamente estabelecidos.

Olhando sob a perspectiva dos movimentos sociais, a autora afirma que o traço comum da participação é o exercício coletivo de tomada de decisões e da gestão das ações definidas implementada pela população comunitária. Decidir e gerir os encaminhamentos necessários ao enfrentamento dos interesses comuns significa, também, exercício de ampliação das condições de cidadania como objetivo do processo proposto pelo desenvolvimento de comunidade.

Porém, o que representa o desenvolvimento no contexto do desenvolvimento de comunidade e a sua relação com o desenvolvimento local na perspectiva atual? Segundo Souza (1999, p. 69), há um processo histórico para a questão e o conceito de desenvolvimento, que surge como preocupação social, a partir dos meados do século XIX, em função do novo impulso do capitalismo industrial em suas formas diversificadas de exploração, a existência de uma divisão internacional do trabalho, constituindo-se entre as nações industrializadas e não-industrializadas, ou nações de “artigos coloniais” como um marco de contradições e discriminações sociais.

Para esta situação, conforme argumentação de Souza (1999), as práticas e concepções mais comuns, desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico. Nestes termos, alguns países subdesenvolvidos são marcados por mudanças sensíveis que se expressam no Produto Interno Bruto e na renda *per capita*. Associado a este crescimento, crescem as contradições, por colocar a grande maioria da população fora dos benefícios desse crescimento, levando-os a vivenciar diversas formas de exploração. A autora conclui, considerando a relatividade do conceito desenvolvimento:

Pensar o desenvolvimento é pensar sempre o relativo, pois não existe realidade de desenvolvimento absoluta e acabada. O que se pode é avaliar a existência de um processo mais amplo e profundo a partir de critérios de participação ampliada da população nas decisões e gestão das ações conseqüentes; avaliar a capacidade criadora do homem, na produção dos enfrentamentos em função dos desafios da natureza e dos desafios sociais. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento é também processo de participação. (SOUZA, 1999, p. 78).

Sob a perspectiva do Banco Mundial, o conceito de desenvolvimento na versão atual está relacionado a mudanças de caráter estrutural das políticas públicas e educacionais. O envolvimento progressivo no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista

mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países do Sul, a partir do início dos anos 50.

Silva (2002) registra essa passagem histórica, a partir das políticas para o desenvolvimento econômico e social entre as décadas de 1980 a 1990, e analisa a política do Banco Mundial entre 1970 e 1996, quanto à forma de intervenção na estrutura política e na educação pública. Segundo a autora, o ideário pedagógico do Banco Mundial imposto aos Estados da América Latina, com prioridades para o Brasil, nas duas últimas décadas, está em sintonia com os determinantes e com a natureza do projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizador.

Nos anos 90, afirma Silva (2002) que as políticas direcionadas à educação tecnológica, à capacitação em serviço, à valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior e à prioridade quanto à racionalidade e competitividade. O Banco Mundial reconceituou as suas estratégias de promoção do desenvolvimento e da educação, como uma condição *sine qua non* para drenar o atual modelo econômico excludente e hipertrofiante. As conseqüências dessa complexidade desenvolvimentista resultam em várias contradições conceituais e desarticulação das comunidades em diferentes espaços, local, regional e global. É sob essa perspectiva que será analisado conceito de desenvolvimento local, por se tratar de um conceito que implica intenções localizadas.

O conceito de comunidade é uma referência que fortalece as relações sociais de um determinado grupo humano e uma condição no sentido de beneficiar o conjunto da população com os diversos processos de desenvolvimento e programas sociais local, assim como de articular essa discussão com os processos educativos da comunidade. Esse enfoque será também objeto de estudo em relação ao município de Santa Luz, quando será analisada a (des)articulação entre a escola e a comunidade. Nesta abordagem, serão destacados alguns

conceitos de desenvolvimento local e como estes se aplicam a realidade em que se estabelece o dinamismo econômico como prioridade e/ou a melhoria da qualidade de vida da população.

Segundo Sunkel e Jones *apud* Silva (2000, p.17-18), a América Latina, em seu modo de organização estrutural, executou um projeto de desenvolvimento socioeconômico alicerçado na substituição de importações com suporte financeiro de créditos externos, principalmente nos anos de 1970, com inflexão para o nacionalismo, o desenvolvimentismo e o populismo. Historicamente, o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a formação social compuseram as forças dirigentes nacionais condutoras das políticas de desenvolvimento dos países latino-americanos. Para Rodriguez *apud* Silva (2002, p.19), o Estado, porque é interventor, teve papel premente na estruturação produtiva, na moderação dos desequilíbrios sociais e educacionais, nas negociações entre empresários e sindicatos, na impulsão dos serviços de bem-estar social e na implantação de políticas públicas que atenuassem os desajustes socioeconômicos na região.

Quanto ao conceito de desenvolvimento, sob a perspectiva política das instituições financeiras, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nota-se que esta estabelece uma dependência econômica por meio de medidas compensatórias como base de sustentabilidade para o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento, entre eles, os países da América Latina. Porém, o peso da intervenção destas instituições na formulação de uma política econômica interna, de políticas e estratégias para educação pública, assim como de programas sociais como solução definitiva dos graves problemas que afetam a sociedade – fome, desemprego, saúde, educação e dívida externa - não se constituem em garantias de bem-estar social.

Em relação aos anos 90, Silva (2002, p.81-82) argumenta que o Banco Mundial se reapropria da idéia de combate à pobreza, confirmando o seu objetivo primordial e estabelece as

políticas setoriais para os níveis e modalidades de ensino. Signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), propõe políticas para alcançar as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Segundo Bracho (1992) *apud* Silva (2002, p.82), a lógica credencialista-utilitarista do Banco Mundial enfatiza uma metodologia de ensino direcionando a aprendizagem para o conhecimento, de modo que aqueles que tiverem o acesso à escola pública venham a adquirir conhecimentos, competência, domínios de linguagens, habilidades e destrezas essenciais para o alívio da pobreza e produzam maiores rendimentos econômicos.

Conforme análise de Silva (2002) encontra-se nas exigências estabelecidas na minuta de negociações, no manual de operação e implementação de projetos – os princípios, objetivos e estratégias educacionais, que diz em respeito

Ao aumento de tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento da capacidade de aprendizagens dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e de nutrição, a melhoria da capacitação dos docentes, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com desmembramento do sistema, o desenvolvimento das competências administrativas, criação dos sistemas de avaliação por desempenho, provimento de sistemas de informações que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos pais acerca do valor da educação e a mobilização da comunidade para os proventos econômicos (SILVA, 2002, p.83).

Segundo Arruda (2000, p.53), o Banco Mundial se diz convencido de que a participação ativa das comunidades nas atividades de um projeto aumenta a sustentabilidade dos seus resultados. O Banco insiste na “apropriação do projeto pela comunidade”, acenando para ela a garantia dos resultados e abrindo espaço à participação das organizações da sociedade civil, com a colaboração das organizações não-governamentais – ONGs para garantir a autonomia e apropriação dos projetos desde a fase de definição dos objetivos do desenvolvimento das comunidades, regiões e países, passando pelo planejamento de uma estratégia de ação,

identificação dos programas e projetos, até a gestão da implementação e a avaliação dos resultados.

É neste contexto de política econômica do Banco de Mundial que surgem outros conceitos de desenvolvimento com especificidade referente ao local. Portanto, o conceito de desenvolvimento local, abordado neste estudo, discute também, a partir da concepção de Franco (2000, p.27), o que significa inicialmente o conceito local que pode ser um distrito, um município, uma microrregião, uma região de um país, uma região do mundo e adquire uma conotação de alvo sócio territorial das ações, a ser redefinido por um processo de desenvolvimento em curso que é pensado, planejado, promovido ou induzido.

Franco (2000, p.27) deduz que, quando se fala em desenvolvimento local, faz-se referência, habitualmente, a processos de desenvolvimento que ocorrem em espaços subnacionais, sendo que, no Brasil, na maioria dos casos, tais espaços são municipais ou microrregionais (envolvendo certa quantidade de municípios dentro da mesma unidade federativa). Ressalta ainda que o conceito local envolvido na expressão desenvolvimento local representa a idéia de comunidade. Franco (2000) justifica que:

O desenvolvimento local, de certo modo, “troca a generalidade abstrata de uma sociedade global configurada à semelhança ou como suporte do Estado (como é o caso das chamadas sociedades de massa) pelas particularidades concretas da múltiplas minorias sociais orgânicas que podem projetar (endogenamente) futuros alternativos para a coletividade e, sobretudo, antecipar este futuros em experiências presentes” (FRANCO, 2000, p. 28).

Sob uma perspectiva mais simples, o autor afirma que o desenvolvimento local é modo de promover o desenvolvimento que leva em conta o papel de todos os fatores para tornar dinâmicas as potencialidades que podem ser identificadas quando olhamos para uma unidade socioterritorial delimitada. Isto é, se for possível identificar as questões críticas que afetam a realidade socioeconômica e política local, haverá abertura para estratégias voltadas ao

desenvolvimento da comunidade. Segundo Franco (2000), a confirmação desse processo se faz quando há uma identificação específica sobre um determinado território.

O local é neste sentido, produto do olhar. Refere-se ao olhar que reconhece uma potencialidade quando está focalizado em um subconjunto e esse reconhecimento é sempre relacional, quando comparado a outros subconjuntos. A potencialidade, identificada e reconhecida aqui, faz referência à diversidade e diz respeito à vantagem comparativa. Se todos os locais fossem iguais, não faria sentido o conceito de desenvolvimento local e a rigor, nem de local (FRANCO, 2000, p. 36).

Ainda sob a perspectiva de Franco (2000, p.45), de um modo geral, a conceituação de desenvolvimento sustentável diz respeito ao não esgotamento daqueles recursos naturais que são necessários para as gerações atuais e gerações futuras. Por isso, o conceito de sustentabilidade está muito ligado à idéia de uma relação do ser humano com a natureza, o qual deveria preservar e conservar o meio ambiente. Diz respeito também a um padrão de organização de um sistema que se mantém ao longo do tempo em virtude de ter adquirido certas características que lhe conferem capacidade autocriativas. Ainda que se tratando de um conceito em discussão, por se tratar de uma condição exigida pelas mudanças socioeconômicas e políticas que constitui a realidade atual.

Um sistema será sustentável na medida da sua flexibilidade e da sua diversidade. O papel da diversidade está estreitamente ligado com a estrutura em rede do sistema. Um sistema diversificado será flexível, pois contém muitas partes com funções sobrepostas que podem, parcialmente, substituir uma às outras. É possível sustentar, o que também não se fará aqui, que flexibilidade e diversidade constituem cada característica atribuíveis a comunidades humanas que resolvem assumir a radicalização democrática da sua esfera pública. (FRANCO, 2000, p. 55).

Buarque (1999) analisa e concebe o desenvolvimento local como um “processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos capazes de promover o *dinamismo econômico* e a *melhoria da qualidade de vida* da população”. Isto porque, este “representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as

capacidades e potencialidades específicas” (grifos do autor). Segundo Buarque, este processo de desenvolvimento, para ser consistente e sustentável deve elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local, aumentando a renda e as formas de riqueza, ao mesmo tempo assegurar a conservação dos recursos naturais. Ressalta também que, “o desenvolvimento local representa também alguma forma de integração econômica com o contexto regional e nacional, que gera e redefine oportunidades e ameaças” BUARQUE e BEZERRA, *apud* BUARQUE (1999).

Segundo Castels e Borja *apud* Buarque (1999):

As experiências bem-sucedidas de desenvolvimento local (endógeno) decorrem, quase sempre, de um ambiente político e social favorável, expresso por uma mobilização, e, principalmente, de convergência importante dos atores sociais do município ou comunidade em torno de determinadas prioridades e orientações básicas de desenvolvimento. Representa, neste sentido, o resultado de uma vontade conjunta da sociedade que dá sustentação e viabilidade política a iniciativas e ações capazes de organizar as energias e promover a dinamização e transformação da realidade. (BUARQUE, 1999, p. 10).

Buarque (1999) acrescenta ainda a essa abordagem, que “o conceito genérico de desenvolvimento local pode ser aplicado para diferentes cortes territoriais e aglomerados humanos de pequena escala, desde a comunidade e os assentamentos de reforma agrária, até o município ou mesmo microrregiões homogêneas de porte reduzido”. Segundo Buarque (1999) o município tem uma escala territorial adequada à mobilização das energias sociais e integração de investimentos potencializadores do desenvolvimento, seja pelas reduzidas dimensões, seja pela aderência político-administrativa que oferece, através da municipalidade e instância governamental.

O autor destaca também que a globalização e desenvolvimento local são dois pólos de um mesmo processo complexo e contraditório, exercendo forças de integração e desagregação no intenso jogo competitivo mundial. Ao mesmo tempo em que a economia se globaliza,

integrando a economia mundial, surgem novas e crescentes iniciativas em nível local, com ou sem integração na dinâmica internacional, que viabilizam processos diferenciados de desenvolvimento no espaço (BUARQUE, 1999, p. 12).

Neste sentido,

O desenvolvimento local dentro da globalização é uma resultante direta da *capacidade dos atores e da sociedade locais se estruturarem e se mobilizarem*, com base nas suas potencialidades e sua matriz cultural, para definir e explorar suas prioridades, e especificidades, buscando a competitividade num contexto de rápidas e profundas transformações. (BUARQUE, 1999, p. 14).

A partir do pensamento de Porter apud Buarque (1999), “A vantagem competitiva é criada e mantida por meio de um processo altamente localizado” de modo que a localização das indústrias globais se difunde mundialmente, segundo as condições de cada local, aproveitando, portanto, as diversidades e particularidades de cada região. Buarque argumenta que se as vantagens competitivas, como afirma Porter (1993), são criadas e construídas com investimentos e aproveitamento das potencialidades e diversidades de cada localidade, os atores sociais têm uma responsabilidade fundamental para a promoção do desenvolvimento local. E, como expressão da vontade dominante entre os atores sociais, o setor deve aumentar sua importância no desenvolvimento local, ao contrário das proposições em favor da retirada do Estado da área econômica (Ibid p.15).

Para Vázquez Barquero (2002, p.52), a política de desenvolvimento local está relacionada às raízes teóricas do desenvolvimento endógeno, que é também uma interpretação voltada para ação, o que dá às comunidades locais e regionais a possibilidade de enfrentarem os desafios colocados pelo aumento da concorrência, aos problemas associados à reestruturação produtiva (mudança estrutural e aumento de desemprego) recorrendo ao potencial de desenvolvimento já existente no próprio território.

Em um mundo cada vez mais globalizado, no qual as cidades e regiões lutam entre si por recursos específicos capazes de lhes proporcionar vantagens frente às demais, as comunidades locais (organizações públicas e privadas, associações de empresários, empresas, sindicatos e governos locais) compreenderam o alcance dos desafios colocados e responderam com iniciativas tendendo a impulsionar o desenvolvimento local. (VÁZQUEZ BARQUERO, 2001, p. 53).

O autor fundamenta o conceito de desenvolvimento local endógeno apoiando-se no pensamento de outros autores como D'Arcy, Giussani, (1996); Bianchi, (1998) citado por Vázquez Barquero (2001, p.56), afirmando que o desenvolvimento local está frequentemente vinculado aos processos de industrialização endógena, isto é, à dinâmica econômica das cidades e regiões, cujo crescimento e mudança estrutural se organizam em torno da expansão das atividades industriais e que, para tanto, fazem uso do potencial de desenvolvimento existente no território.

Segundo Vázquez Barquero (2001, p. 57), o desenvolvimento endógeno forma um paradigma adequado para interpretar, no momento atual, a dinâmica econômica de cidades e regiões. O desenvolvimento econômico local pode ser definido como um processo de crescimento e mudança estrutural que ocorre em razão da transferência de recursos das atividades tradicionais para as modernas, bem como pelo aproveitamento das economias externas e pela introdução de inovações, determinando a elevação do bem-estar da população de uma cidade ou região. Quando a comunidade local é capaz de utilizar o potencial de desenvolvimento e liderar o processo de mudança estrutural, pode-se falar em desenvolvimento local (*Ibid.p.57*).

O conceito de desenvolvimento está baseado na idéia de que localidades e territórios dispõem de recursos econômicos, humanos, institucionais e culturais, bem como de economias de escala não aproveitadas, que formam seu potencial de desenvolvimento (VÁZQUEZ BARQUERO, 2001, p.57). Segundo o autor, este conceito reúne um conjunto de características

que lhes assegura configuração própria. Entre elas, a disponibilidade de uma ampla oferta de mão-de-obra, com a qualificação adequada para as tarefas que realiza, apresentando baixo índice de conflitos trabalhistas, somada à capacidade empresarial e organizacional em um meio propício às inovações e à mudança, favorece a acumulação de capital nos sistemas produtivos locais (VÁZQUEZ BARQUERO, 2001, p.58).

Neste contexto, o autor afirma que se trata de “processos de desenvolvimento econômico marcado pela organização sistêmica das unidades de produção”, o qual direciona “a organização do sistema produtivo local à formação de redes de empresas, criando-se um ambiente favorável à geração de economias de escala e à redução dos custos de transação, assim como aos rendimentos crescentes e ao crescimento econômico”.(Ibid p. 58).

O autor ainda argumenta que,

Os processos de desenvolvimento local endógeno ocorrem em função da utilização produtiva do potencial de envolvimento, situação que se verifica mais facilmente quando as instituições e os mecanismos de regulação do território funcionam com eficiência. A forma de organização da produção, a estrutura familiar, a estrutura social e cultural e dos códigos de conduta da população condicionam os processos de desenvolvimento, facilitando ou limitando a dinâmica econômica. São esses fatores que determinam a evolução específica de cidades e regiões. (VÁZQUEZ BARQUERO, 2001, p.58).

Além do mais, segundo o autor, “o desenvolvimento local endógeno obedece a uma visão territorial (e não funcional) dos processos de crescimento e mudança estrutural”, a partir desta hipótese, ressalta-se que, “o território não é um mero suporte físico para os objetos, atividades e processos econômicos”, mas sim, “um agente de transformação social” (Ibid, p. 58).

Do ponto de vista de Sachs (2004), o conceito de desenvolvimento é fugidio e em evolução, porém deve cumprir com o seguinte requisito: manter os seus objetivos que vão além da mera multiplicação da riqueza material. Para o autor, no contexto histórico em que surgiu,

A idéia de desenvolvimento implica a expiação e a reparação de desigualdades passadas, criando uma conexão capaz de preencher o abismo civilizatório entre as antigas nações metropolitanas e a sua antiga periferia colonial, entre as minorias ricas modernizadas e a maioria ainda atrasada e exausta dos trabalhadores pobres. O desenvolvimento traz consigo a promessa de tudo – a modernidade inclusiva propiciada pela mudança estrutural (SACHS, 2004, p. 13).

É a partir desse contexto histórico que “o desenvolvimento pretende habilitar cada ser humano a manifestar potencialidades, talentos e imaginação, na procura da auto-realização e da felicidade, mediante empreendimentos individuais e coletivos, numa combinação de trabalho autônomo e heterônomo e de tempo dedicado a atividades não produtivas” (*Ibid*, 2004, p. 35).

Sachs (2004) faz também a discussão sobre o desenvolvimento incluyente em oposição ao padrão de crescimento perverso e excludente, pois requer “a garantia do exercício dos direitos civis, cívicos e políticos”. Ressalta que a democracia é um valor fundamental para garantia da “transparência e responsabilização (*accountability*) necessárias ao funcionamento dos processos de desenvolvimento”. Acrescenta, sob essa expectativa, que “todos os cidadãos devem ter acesso, em igualdade de condições, a programas de assistência para deficientes, para mães e filhos, para idosos, voltados para a compreensão das desigualdades naturais e físicas” (*Ibid*, p. 39).

Segundo o autor, o conjunto da população também deveria ter iguais oportunidades de acesso a serviços públicos, tais como educação, proteção à saúde e moradia. Destaca que “A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e a auto-estima” (*Ibid* 2004, p. 39).

Como pressuposições epistemológicas, Sachs (2004) argumenta que,

O desenvolvimento é um conceito multidimensional: os seus objetivos são sempre sociais e éticos (solidariedade sincrônica). Ele contém uma condicionalidade ambiental explícita (solidariedade diacrônica com as gerações futuras); o crescimento

econômico, embora necessário, tem um valor apenas instrumental; o desenvolvimento não pode ocorrer sem crescimento, no entanto, o crescimento não garante por si o desenvolvimento; o crescimento pode, da mesma forma, estimular o mau desenvolvimento, processo no qual o crescimento do PIB é acompanhado de desigualdades sociais, desemprego e problemas crescentes (SACHS, 2004, p. 71).

Observa-se que, na fundamentação de Sachs (2004), há uma enorme diversidade de configurações socioeconômicas e culturais, assim como dotações de recursos que prevalecem em diferente micro e mesorregiões, excluindo a aplicação generalizada de estratégias uniforme de desenvolvimento. Por isso, estas estratégias para serem eficazes devem corresponder às aspirações da comunidade a que se destina, garantido a participação de todos os atores envolvidos: trabalhadores, empregadores, o Estado e a sociedade civil organizada, no processo de desenvolvimento.

Do ponto de vista de Fonseca (2004, p. 14), o processo de desenvolvimento brasileiro, ao longo dos últimos 50 anos, está vinculado à assistência externa. Afirma que, nesta linha, atuaram a Unesco e a Cepal; na década de 1960, outras organizações incorporaram-se a esse movimento internacional, introduzindo uma linha de assistência técnica e de financiamento de projetos na área econômica e social.

A autora destaca a Usaid como a mais significativa do ponto de vista político. A partir de 1961, passou a gerir os fundos do governo norte-americano, destinados à cooperação técnica na área econômica e social. Nos anos de 70, os bancos multilaterais de investimento – o Banco Mundial (Bird) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – incorporaram-se ao processo de cooperação. Atualmente, o Bird ocupa posição nuclear no processo de cooperação internacional, o que pode ser explicado pela ampliação do seu poder político, desde os anos de 80, como um dos coordenadores dos ajustes econômicos, além de atuar como negociador da dívida externa dos países em desenvolvimento.

A crescente importância do Banco Mundial, na ótica de Fonseca (2004), se faz sentir também nos setores sociais, entre os quais, a educação. Na década de 1990, foi um dos principais financiadores de eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil – formação de professores, distribuição de recursos para o “Fundo Escola”; construção do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), (Ibid p.37-38).

São essas mudanças no cenário nacional que vêm requerer da população mudanças de atitudes em relação aos meios que garantem a participação dos diversos segmentos da sociedade não só em projetos e programas sociais, assim como estabelecer uma relação direta entre os processos educativos e a comunidade, tendo em vista o bem-estar coletivo e para o acompanhamento das políticas públicas. Souza (1999, p.79) afirma que a participação é um processo existencial concreto que se produz na dinâmica da sociedade e se expressa na própria realidade cotidiana dos segmentos da população. Então, estimular o avançar desse processo implica ter compreensão clara sobre ele e também sobre a própria realidade social na qual se processa.

3 O MUNICÍPIO DE SANTA LUZ: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DOS SEGMENTOS EDUCATIVOS

O município de Santa Luz, em sua trajetória histórica, apresenta três características predominantes: solo do sertão nordestino, o ser tão forte que resiste aos desafios e intempéries do tempo. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), o município está localizado no nordeste do Estado da Bahia, semi-árido baiano. Faz parte do coração da “sisalândia”, onde ocorreu uma das primeiras experiências do cultivo do sisal na região sisaleira da Bahia. Transforma a pedra bruta em fonte de sobrevivência e arte. Situa-se na Bacia do Rio Itapicuru, possui uma área de 1.659Km², a sua extensão territorial consta de 2 (dois) distritos e 35 (trinta e cinco) povoados. As características climáticas indicam 100% no Polígono da Seca, razão pela qual os seus 30.955 habitantes estão sempre passando por grandes desafios para superar as dificuldades econômicas. Além disso, há que conviver também com o controle político exercido sobre a população em função da dependência criada pelo carro-pipa, transformando-o em objeto de manipulação e troca de votos.

A zona urbana é formada por 17.966 moradores e a rural, 12.989. A população vive da produção agropecuária de subsistência, com o destaque para a cultura do sisal, exploração artesanal do granito. O cromo é explorado pela empresa Magnesita e ouro pela Companhia Baiana de Pesquisas Minerais (CBPM) e Vale do Rio Doce. O comércio é incipiente, segundo a Junta Comercial do Estado da Bahia (JUCEB, 2000): O município possui 538 estabelecimentos

comerciais que não correspondem às expectativas da população economicamente ativa e 88 indústrias.

Outros aspectos importantes são as relações de trabalho assumidas no município – parcerias, assalariados, assalariados sob mecanização, pequenos, médios e grandes proprietário³. Há no município uma predominância de trabalhadores rurais, funcionários públicos e em atividades diversificadas – comércio, economia informal e outros. Não há trabalho para todos os adultos, muitos são obrigados a emigrar para outras regiões.

Na perspectiva de Franco (2000) a consciência da comunidade é determinante nas relações de parcerias para identificar as questões críticas que afetam a realidade econômica, social e política local. Se “o sucesso de todos depende do sucesso de cada um” como condição de se fortalecer o desenvolvimento local então a sociedade civil local deve assumir com maior eficácia as mudanças relacionadas ao bem estar coletivo. Pela descrição das condições econômicas do município de Santa Luz mostra a fragilidade da economia local, porém, com algumas alternativas de produção autocriativas.

BUARQUE (1999, p.10) argumenta que o desenvolvimento local é um processo endógeno resultante da mobilização da sociedade local e de um ambiente político e social favorável em convergência com os atores sociais do município. O resultado de uma vontade conjunta desta sociedade dará sustentação aos projetos iniciativas que são capazes de promover a transformação da realidade social com dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Para a Região Sisaleira, a convivência com o clima sem-árido tem sido o seu maior desafio, é a partir dessa realidade que se procura superar os entraves e buscar alternativas para o desenvolvimento local.

³ Relatório sobre a caracterização do município de Santa Luz, Universidade Estadual de Feira de Santana, 1995, f. 3

No I Encontro de Convivência com o Semi-árido da Região Sisaleira em 1999⁴, foram apresentados dados referenciais que permitem avaliar as condições naturais dos municípios que compõem a região sisaleira, entre eles Santa Luz, de onde foram revelados também os transtornos das secas, decadência do sisal e os motivos pelos quais a população tem enfrentado o declínio da agricultura e do comércio nos últimos 30 anos. Segundo estudos (SEI/SEPLANTEC, 1998)⁵ nota-se a ampliação da pobreza na contribuição econômica dos Municípios ao Produto Interno Bruto (PIB) estadual que era de 2,26%, afetando 58,5% de sua população, que corresponde a 12,2% da população rural do Estado da Bahia. Aqueles afetados por esses resultados são obrigados a encontrarem alternativas para viver através de organizações populares, ou a, envolver-se com os setores do Poder Público, entidades da Sociedade Civil e Lideranças Políticas no sentido de encontrar soluções para este problema.

Vale ressaltar que, entre os anos 70 e 90, houve um acréscimo do trabalho infantil na região do sisal, tanto nas atividades do sisal: corte, transporte, estender e recolher no campo, como nas atividades das pedreiras localizadas no município de Santa Luz (BA), outra fonte de renda que alimenta muitas famílias. Outra atividade produtiva que também, envolveu-se com o trabalho infantil foi o de extração de produtos minerais, destinados à construção civil (brita, pedra para alicerce) e a pavimentação pública (paralelepípedo, lajota e meio-fio)⁶. No município, em 1997, foram cadastradas crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos mais de 3 mil crianças no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com a colaboração da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social (SETRAS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Conselho Estadual da

⁴ Proposta de convivência com o Semi-árido: uma nova política para a Região Sisaleira do Estado da Bahia. Outubro, 1999, p. 4-7.

⁵ Dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e da Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia da Bahia (SEPLANTEC), 1998.

⁶ Classificação do Diagnóstico Setorial do Serviço de apoio às Micro e Pequenas Empresas da Bahia (SEBRAE), 1999, f. 4.

Criança e do Adolescente, Movimento de Organização Comunitária (MOC), representantes das administrações federais e estaduais para a Comissão Interinstitucional formada por 11 membros⁷. Na avaliação do PETI – BAHIA, Souza e Fornari de Souza (2003, p.213) colocam as políticas assistencialistas como malditas, porém reconhecem algumas transformações econômicas e culturais das mães e pais, das crianças e adolescentes, assim como mudanças nas escolas, nas políticas públicas municipais e na condução da jornada ampliada do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, com o Baú de Leitura, o Projeto Agentes de Família, a capacitação do professores do CAT (a metodologia – Conhecer, Analisar e Transformar) e monitores.

O município de Santa Luz, historicamente, tem passado por várias mudanças⁸. Os aspectos econômicos, políticos e sociais foram se modificando ao longo dos seus 65 anos, sendo o seu maior impulso a partir dos anos 60, quando houve a primeira eleição, à qual concorreu um candidato de oposição, representando uma camada da população que não aceitava mais os governos dos coronéis, que foram politicamente perdendo força nas eleições seguintes, por representar os partidos conservadores da época. Na década de 80, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) assumiu a posição de oposição de “esquerda”, com um novo perfil de governo que, durante os 16 anos, só mudou de candidato uma vez.

A partir dos anos 70, emergiram outras inquietações, reflexo de uma aspiração nacional de retorno ao governo democrático, por conta da repressão do golpe militar brasileiro em 64. Nessa época, segundo frei Betto (1981), a opção preferencial pelos pobres assumida pela Igreja Católica abre as portas para a Teologia da Libertação – padres, leigos, agentes pastorais e membros das comunidades eclesiais de base, denominados como Igreja Católica Progressista,

⁷ BAHIA. Secretaria do Trabalho e Assistência Social. Diagnóstico Socioeconômico da Região Sisaleira do Estado da Bahia. Salvador. 1996.

⁸ Plano Municipal de Educação de Santa Luz -BA, 06/12/2004, f. 11-15.

espalharam-se por diversos lugares, em especial, Nordeste do Brasil, entre eles, a região do sisal, município de Santa Luz que, também, buscavam novas perspectivas de vida.

Santa Luz começa em 1973⁹, a fazer parte de uma nova experiência com os padres italianos que deixaram a comodidade de uma paróquia européia para viver as diversidades do sertão nordestino. Nos anos 80, algumas freiras da Congregação Ancilas do Menino Jesus foram ao encontro das áreas mais carentes do nosso país. A Paróquia de Santa Luzia, em Santa Luz, recebeu todos aqueles que se dispuseram a prestar serviço aos fiéis e a comunidade luzense, tendo como perspectiva a conquista de uma vida digna para os povos oprimidos. A partir de então, são criadas as primeiras comunidades de evangelização – círculos bíblicos, pastorais de catequese, batismo, dos quais faziam parte grupos que representavam alguns povoados e os distritos que passaram a ser chamados de comunidades, as quais tornaram-se espaços apropriados para discussão do projeto de vida e de libertação para todos, pelos caminhos do Evangelho, momento propício em que surgiram as primeiras manifestações de organizações comunitárias e populares para discutir e resolver os problemas locais.

3.1 A TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA COMUNIDADE

O conceito de comunidade associado aos movimentos sociais, na perspectiva de Gonh (2005, p. 51) mostra que a comunidade como base de forças organizadas e como frente de lutas pode estabelecer um poder de força política que capaz de preconizar o desenvolvimento da comunidade tanto pela igualdade de direitos sociais como pelos serviços – educação, saúde, transporte, lazer e cultura-. Os movimentos sociais no município de Santa Luz estão diretamente

⁹ Relatórios de experiências em área rural – Nordeste, Diocese de Feira de Santana, Pe. Luis Canal, 1973, 1978, 1980.

relacionados ao surgimento das comunidades eclesiais de bases nos anos 70, as reuniões e os encontros comunitários foram o marco inicial e a motivação por outras formas de organizações comunitárias. A partir dos círculos bíblicos e dos encontros das pastorais, a reflexão do Evangelho era sempre o ponto de partida para se discutir a realidade local e, assim, a região do sisal foi incorporando uma nova modalidade de unir fé e ação social em defesa da vida e dos menos favorecidos.

Inicialmente, conforme relatório do Padre Luis Canal, entre os anos de 1973 a 1980, as reuniões foram realizadas em pontos estratégicos, considerando a distribuição dos trinta e cinco povoados, entre eles, Serra Branca, Serra das Bananas, Piabas, Gameleira, Lagoa do Boi (Rose), Areia Branca, Casa Velha e outros povoados próximos; na sede, Morro dos Lopes, Açude Tapera, Rua do Gastão, Mãe Rufina, que se destacavam pelas condições de vida e índice de pobreza, que era sempre maior, e vivenciavam várias dificuldades em educação, saúde, moradia, trabalho.

A partir desta realidade, o método e a pedagogia das comunidades eclesiais de base de *ver-julgar-agir* (FREI BETTO, 1981, p. 29, grifos do autor) se incorporam como alternativa de resolução para os problemas das comunidades. Inicialmente os grupos comunitários faziam a celebração do culto e, a partir da leitura e reflexão do evangelho, tomavam as decisões necessárias para o encaminhamento de propostas coerentes para superação das dificuldades como os mutirões, elaboração de cartilhas, encontros de formação, visitas aos desamparados, preparação e encaminhamento de abaixo-assinados com solicitação de aguadas nas áreas castigadas pela seca; assistência materno-infantil, por conta da mortalidade infantil no primeiro ano de vida; a construção de escolas de 1º Grau; saneamento e melhoria das estradas.

Nesse período, também foi criado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Luz, reconhecido em 31.12. 1973¹⁰. A inquietação dos sócios já era um sinal de intervenção destes na eleição seguinte, elegendo, em 1982, uma nova diretoria que iria permitir aos trabalhadores rurais um acesso maior a suas atividades, melhorando a participação popular e reivindicando o que é de competência desses. Entre 1991 e 2003, a nova diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais discutiu algumas alterações para o Estatuto da entidade, em reuniões e assembléias mensais, redefinindo a organização sindical, conforme se constata na Ata e no Estatuto aprovado em 24 de novembro de 2003, garantindo aos trabalhadores rurais o direito a outros benefícios que não constavam no estatuto anterior, além de assumir parcerias com outras entidades no sentido de reforçar a luta popular.

Em 2003, foram efetuadas algumas alterações no Estatuto da entidade que passou a ser denominado Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Santa Luz. No momento atual, a entidade conta com 5.150 sócios, o Estatuto (2003) apresenta, além das delegacias sindicais, secretarias específicas – reforma agrária, de mulheres e de jovens –, é membro efetivo do Pólo Sindical da Região do Sisal, criado em 1997, juntamente com a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal – FATRES, ambos voltados não só para os direitos trabalhistas, como reforço às lutas regionais, à formação de suas lideranças, membros da diretoria e sócios atuantes¹¹.

A entidade cria também uma Secretaria de Reforma Agrária (2000), que surge a partir da necessidade de um acompanhamento mais próximo e exclusivo das áreas de reforma agrária. A participação da Igreja, em alguns momentos, foi importante, principalmente, para os assentamentos de Mucambinho, a primeira experiência, em 1986, favorecendo 78 famílias; em

¹⁰ Estatuto do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Santa Luz – BA, 24/11/2003; Ata de Assembléia Geral Extraordinária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Luz. 24/11/2003.

¹¹ Informação dada pelo Presidente do STR, José Hamilton da Silva, dez/2004.

seguida, Lagoa do Boi (1987), que passou a chamar-se Rose, em homenagem a uma jovem que morreu lutando em uma área de assentamento no sul do Brasil. O assentamento Rose, que abriga 69 famílias, é uma área beneficiada com plantio de sisal, abandonada pela empresa Companhia de Celulose da Bahia. Em 1997, concretizam-se os assentamentos de Antonio Conselheiro, com 37 famílias, Vargem Funda, com 32 famílias. Para todas esses assentamentos foram elaborados projetos de infra-estrutura e de produção, de acordo com o interesse de cada área¹².

No momento atual, a secretaria de Reforma Agrária está acompanhando os acampamentos à margem da linha ferroviária – Beira Linha, com 215 famílias; Umbuzeiro, com 30 famílias; e Nova Campina, com 97 famílias. Estes últimos aguardam a apreciação da Justiça sobre as áreas em que se encontram. Todas essas áreas de assentados e de acampamentos têm o acompanhamento jurídico, econômico e organizacional do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA).

O Sindicato dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais de Santa Luz¹³ também teve a contribuição reforçada dos representantes da Igreja Católica para elaborar o seu primeiro projeto para a compra de um caminhão apropriado ao transporte de paralelos e lajes de pedras, com o apoio financeiro da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE) e o objetivo de melhorar as condições de trabalho, exploração e comercialização dos filiados à Cooperativa dos Trabalhadores da Pedra, juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores da Pedra – STP, por ser parte da mesma categoria, criados em 16.11.1987, conforme ata de fundação e estatuto. Hoje a entidade tem 320 sócios e é o referencial de apoio e comercialização do granito explorado artesanalmente no município. A principal luta no momento é o enquadramento desses

¹² Dados da Secretaria da Política Agrícola e Agrária do STR, por Ezequiel dos Santos Santiago, 2004.

¹³ Estatuto do Sindicato dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais de Santa Luz – BA, 16/02/1987.

trabalhadores nos direitos previdenciários reservados a todos os brasileiros e a estabilidade da comercialização.

A partir dessas duas entidades, foram surgindo outros movimentos e entidades em parceria. Em 21 de setembro de 1991, conforme Ata de Reunião e Assembléia, cria-se o Partido dos Trabalhadores¹⁴, com o objetivo de representar trabalhadores e os movimentos populares como um instrumento de luta específico. A criação do Partido dos Trabalhadores foi visto como oportunidade para fazer ouvir os projetos alternativos dos movimentos populares, formar uma identidade coletiva própria capaz de superar a exclusão social por meio de um governo participativo.

A partir da parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o Sindicato dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais e o Partido dos Trabalhadores de Santa Luz – BA, embora com funções diferenciadas, mas com objetivos comuns para a comunidade luzense, incluindo, também, entre eles, a organização comunitária que deu origem ao Centro de Apoio aos Interesses Comunitários de Santa Luz – CEAIC, com a finalidade de organizar associações comunitárias e de acompanhar outras em formação. Criada em 15 de novembro de 1993, conforme Ata de Fundação e Estatuto da Entidade¹⁵, foi reconhecida como a primeira central das associações do município, fruto de várias reflexões sobre as dificuldades que têm as organizações comunitárias em se estruturar. Assim sendo, tem-se como propósito, organizar e fortalecer as lutas de interesses coletivos. Os seus objetivos são: orientar o processo de legalização das associações comunitárias, preparar os diretores de associações, discutir as prioridades de cada localidade, planejar e intervir nos programas sociais, construindo uma nova dinâmica nas relações políticas do município até 2002. Em 2003, instala-se uma crise interna na

¹⁴ Ata de fundação do Partido dos Trabalhadores de Santa Luz, 21/09/1991.

¹⁵ Estatuto do Centro de Apoio aos Interesses Comunitários do Município de Santa Luz, 21/09/1993.

entidade, envolvendo problemas administrativos que devem ser superados com o trabalho da nova diretoria eleita em dezembro de 2005.

Hoje, fazem parte deste quadro CEAIC, 36 associações e algumas parcerias que se firmaram na sua trajetória com outros municípios da região sisaleira, Conceição do Coité, Queimadas, Cansanção, Teofilândia, Quijingue, São Domingos e Valente, que tinham interesses em organizar e fortalecer as suas associações comunitárias, tendo em vista o desenvolvimento local. Após cinco anos de trabalho em conjunto, entre 1997-2001, cada município procurou estabelecer a sua própria central de associações.

Uma das metas do CEAIC era a criação de cooperativas, uma de crédito e outra de comercialização. Em 2000, o projeto da cooperativa de crédito de grande importância para a região do sisal, em parceria com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Santa Luz, Queimadas, Cansanção, Quijingue, o Pólo Sindical, Sindicato dos Trabalhadores da Pedra e outras entidades de caráter popular, concretiza-se, sendo inaugurado em 1º de setembro de 2000 o SICOOB-ITAPICURU (Sistema Cooperativas do Brasil – bacia do Itapicuru)¹⁶, com sede em Santa Luz, cuja missão é promover, através do crédito, o desenvolvimento local sustentável, contribuindo para o fortalecimento da economia familiar com o agronegócio familiar, gerenciamento profissional de recursos, educação cooperativista e associativista, empoderamento dos pobres. Hoje já existem três postos de atendimento filiados à mesma rede que estão nos municípios de Queimadas, Cansanção e Quijingue.

Em seguida, final de 2001, foi criada a Cooperativa de Beneficiamento e Comercialização da região sisaleira – COOBENCOL, com o objetivo de gerar renda e comercializar os produtos da própria região, em especial, caprinos, ovinos, galinha caipira, beiju, farinha de tapioca e outros, valorizando o trabalho dos pequenos produtores e criando uma

¹⁶ SICOOB ITAPICURU, demonstrações contábeis do exercício de 2001, 2002, 2003/ Relatório do CEAIC, 2003.

central de comercialização desses produtos. Fizeram parte dessa discussão e criação as seguintes entidades: CEAIC, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Luz, Conceição do Coité, Queimadas, Cansanção, Quijingue e Nordestina¹⁷.

Outro aspecto importante foi a realização da primeira Feira de caprinos e ovinos, em junho de 2001. Foi um evento em que o CEAIC reuniu os pequenos produtores de várias Associações da região do sisal, para melhor exposição e comercialização dos animais. Em 2003, a feira foi ampliada com a participação de médios produtores e da Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia – APAEB de Valente, com a exposição de produtos derivados como o leite, o queijo e iogurte do leite de cabra, assim como bolsas, sapatos, chapéus e outros artigos derivados da pele destes animais¹⁸.

Vale salientar que todo esse movimento, envolvendo entidades, associações, comunidades, instituições, carrega na sua trajetória um processo educativo. Os projetos e as atividades realizadas, por mais simples que sejam, fazem primeiro a discussão com as comunidades interessadas, definem-se as prioridades, as metas e os objetivos, considerando a realidade local e o alcance na melhoria da qualidade de vida dos envolvidos.

A relação entre as parcerias para o fortalecimento do processo educativo se realiza com muitas reuniões, encontros, estudos em gestão, política, economia, treinamentos, formação técnica, visitas em outras experiências comunitárias dentro e fora do Estado Bahia. Paralelo a esse trabalho, conta-se com a parceria de entidades de apoio técnico e financeiro como Movimento de Organização Comunitária – MOC; Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE; *MANOS UNIDAS* – Espanha; CORDAID – Holanda; Associação de Orientação às Cooperativas do Nordeste – ASSOCENE, Recife; Articulação do Semi-Árido – ASA e outras,

¹⁷ Cooperativa Regional de Beneficiamento e Comercialização da região sisaleira – COOBENCOL/ Relatório de atividades do CEAIC, 2003.

¹⁸ Relatório de atividades do CEAIC, 2001.

que colaboram de várias formas junto a esses programas sociais e programas de solidariedade. prestando assessoria, com recursos financeiros, com projetos e programas de solidariedade.

Novos movimentos surgem, ampliando as parcerias e o processo educativo na região sisaleira. Hoje, são efetivos nesse território – o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais - MMTR, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Urbanas – MMTU, que lutam pela preservação dos seus direitos sociais, políticos e econômicos e criação de outras cooperativas de caráter regional como a COOPERJOVEM, voltadas para geração de trabalho e renda dos jovens trabalhadores rurais. Esses movimentos se empenham também na luta pela presença de cada entidade nos Conselhos Municipais permitindo, através disso, a participação popular por seus representantes.

Os anos 90 foram bastante promissores para os movimentos sociais, pois houve no município, um avanço significativo na luta pela terra, recursos financeiros para agricultura familiar, cursos de formação e capacitação, além de outras ações comunitárias. A criação da rádio comunitária representou o início de uma comunicação alternativa com extremo poder de mobilização.

A partir daí, as entidades da região passaram a fazer parte de uma rede de comunicação, envolvendo um número significativo de jovens trabalhadores vinculados a estas entidades de representação social. Desse esforço surgiram os Jovens Comunicadores Sociais com o objetivo de divulgar o trabalho de formação e consciência social das entidades, discutirem os problemas das comunidades e divulgar a cultura artística regional fortalecendo os movimentos sociais¹⁹.

A Rádio Comunitária de Santa Luz, criada em 21 de maio de 1998, foi um projeto de parceria entre o CEAIC, SICOOB SANTA LUZ, STR – Santa Luz, STP – Santa Luz, Igrejas – Católica e Evangélica. Representa um instrumento de comunicação ao alcance da comunidade,

¹⁹ Informação do Relatório Anual das Atividades de 2002 do Movimento de Organização Comunitária –MOC, p. 64

com poder político capaz de influenciar na opinião pública e ideológica. Entre os seus objetivos, o mais amplo é prestar assessoria nas áreas de comunicação radiofônica a entidades sindicais, comunitárias, religiosas, culturais e outras sem fins lucrativos²⁰. De 1998 aos dias atuais, já foi impedida de funcionar por cinco vezes pelo Sistema Nacional de Comunicação por não corresponder aos critérios de legalização exigidos pela Anatel.

O movimento de rádios comunitárias na Região Sisaleira da Bahia, segundo Dias (2005, p. 23) foi um instrumento necessário de combate à miséria e a exploração do trabalho infantil. O autor acrescenta que uma vez instaladas essas rádios conquistaram a preferência popular tanto no meio urbano como no rural. Mantidas por consórcio de instituições ligadas aos interesses populares, sindicatos, paróquias e associações diversas, logo a programação seria voltada aos interesses comunitários. O principal objetivo era o de “dar voz ao povo”, ou seja, de construir um espaço onde a comunidade pudesse ouvir a si mesma e onde as entidades pudessem conversar, discutir e informar (DIAS, 2005, p. 24).

Outro movimento importante nessa época, do ponto de vista da educação formal, refere-se à formação do Grêmio Estudantil de um dos maiores colégios do Ensino Fundamental e Médio, o Centro Educacional Nilton Oliveira Santos. Os estudantes procuravam intervir na administração do colégio e apresentavam reivindicações para melhorar a biblioteca e a quadra de esporte. Os jovens trabalhadores deram um impulso significativo à organização pelo fato de estarem envolvidos nos movimentos sociais e mostrarem uma visão social comprometida com a realidade local. Desse grupo surgiram novas lideranças como a – Liga Desportiva Cultural – que promoveu o campeonato das associações comunitárias, e a indicação de representantes de comunidades para a candidatura de vereadores, com o apoio dos sindicatos, associações cooperativas, etc.

²⁰ Estatuto Social da Associação Rádio difusão comunitária de Santa Luz FM, 21/05/1998.

Mediante tal condição, atribui-se ao problema – (des)articulação – uma série de entraves presentes no cotidiano escolar que não são tratados como tal. As decisões administrativas destacam-se como prioridades – reformas, equipamentos, etc –, enquanto que as decisões pedagógicas não chegam à discussão de um projeto político-pedagógico, pela dificuldade que se tem em reservar um determinado tempo escolar para discutir os problemas da comunidade, o que não proporciona à população local a oportunidade de juntar-se à comunidade com o objetivo de encontrar alternativas de promoção para o desenvolvimento local.

Nesse mesmo período, as entidades do município abriram espaço para discussão com instituições governamentais sobre os programas sociais destinados para a região, o acesso às reuniões da Câmara de Vereadores e sessão pública, apresentando reivindicações e propostas para as políticas públicas, elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e da Lei Orçamentária Anual – LOA, tornando esse processo mais participativo com a presença de representantes populares – sindicatos, associações, Igrejas, cooperativas e escolas. Esse processo, porém, não corresponde aos mecanismos básicos do planejamento participativo – que são, segundo Teixeira (2001, p.165) a inversão de prioridades na aplicação de recursos, de responsabilidade do cidadão pelo controle dos atos e das políticas do Estado e de participação da sociedade civil no controle e tomada de decisões do poder.

Também nos anos 90, a relação destas entidades populares com os programas sociais do governo municipal, estadual e federal como: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF; o Fundo Municipal de Ação Comunitário – FUMAC; e o Programa de Geração de Renda/ Fundo de Amparo ao Trabalhador – PROGER/FAT e outros contam com a presença de lideranças comunitárias e representantes das entidades. Presença que se concretiza através dos conselhos municipais – gestor, educação, saúde, criança e adolescente, desenvolvimento local sustentável,

geração de renda, etc. Essa articulação contribuiu para o fortalecimento das lutas populares e de alternativas econômicas populares para o desenvolvimento local. Os programas sociais, com o apoio do governo, requerem que as comunidades do município se organizem em associações para chegar depois às famílias, com a intenção de acompanhar a aplicação dos recursos destinados aos projetos populares para renda familiar.

A capacidade de mobilização entre as entidades e o processo educativo dos movimentos sociais contribuiu para algumas conquistas de ordem social e econômica. Em 2001, com o apoio financeiro do MOC/SETRAS/FAT, foram realizados cursos de capacitação sobre associativismo, cooperativismo, informática, etc. e cursos para produção de alimentos derivados de leite (iogurte, queijo, doces), carne de caprino (defumados, lingüiças, hambúrguer), além do artesanato de sisal, manejo de caatinga, silagem, fabricação de tijolos, construção de cisternas e gerenciamento de água. São cursos que direta ou indiretamente poderão contribuir para a renda familiar, diversifica a mão-de-obra e amplia o comércio local²¹.

Vale salientar que há sempre um curso de formação, capacitação e treinamento para a maioria das atividades desenvolvidas nas comunidades, e assim como para assumir qualquer função em diretorias, conselhos, comissões e outras formas de representações. Com este método de trabalho torna-se possível uma educação não-formal de qualidade e mais próxima da realidade local, pois, através dessa educação, os membros de associações, sindicatos, cooperativas e outras formas de organização comunitária passam a ter acesso aos programas de formação organizacional, econômica, política e social.

O resultado desse trabalho social foi também político-eleitoral, resultando na eleição, em 1996, um vereador do Partido dos Trabalhadores, oriundo do Sindicato dos Trabalhadores da Pedra e, em 2000, um outro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Um período que marcou a

²¹ Relato de Experiência: Centro de Apoio aos Interesses Comunitários – CEAIC, 2003.

oportunidade de acesso maior das comunidades na administração pública local, assim como nas políticas públicas de modo geral, participando dos conselhos municipais, do conselho PRONAF, PROGER/FAT, mobilização na Câmara de Vereadores e Prefeitura, seminário sobre geração de renda com o Banco do Nordeste (BN), Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário (EBDA), sindicatos, associações e outros²².

Porém, a partir de 2000, os movimentos sociais entraram em uma fase crítica. Houve uma pequena retração por parte das entidades no que se refere às mobilizações coletivas, entre eles os grandes eventos como o Dia Internacional da Mulher e o 1º de Maio, por conta das atividades políticas e a candidatura de algumas lideranças e colaboradores dos movimentos sociais que foram afastados de suas funções nas entidades populares para assumir atividades de campanha. Surge também certo desânimo em relação às ações reivindicatórias para o financiamento da agricultura familiar e dos projetos específicos para o pequeno produtor rural sob responsabilidade do Banco do Nordeste e do Banco do Brasil. Pois, estas instituições financiadoras para analisar e aprovar os projetos comunitários exigia dos financiamentos individuais o sistema de aval entre os associados e sob a responsabilidade das associações comunitárias. Caso não cumprisse com essa condição, o financiamento destinado ao plantio do milho, feijão e mandioca, não seria liberado para o inverno. Passado o período do plantio, os riscos de uma estiagem são maiores.

Politicamente, houve, a partir de 2002, uma lacuna no processo educativo dos movimentos sociais em referência ao resultado esperado para o desenvolvimento local em função da acomodação de um conjunto de forças, levando as entidades envolvidas a uma permissiva e falsa comodidade pelo fato de os representantes das entidades, associações e representantes das comunidades desenvolverem, também, atividades eleitorais como ocorreu em

²² Relato de Experiência: Centro de Apoio aos Interesses Comunitários - CEAIC, Santa Luz, 2003 (anexos 2e6).

2000 e 2004 nas eleições municipais. Observamos que a eleição para prefeito, em 2004, representou o pior momento para os movimentos sociais em face da negação das ações educativas que as entidades populares e de classe propuseram como formação e da consciência política de seus eleitores, pois, como resultado, não elegeram nenhum representante do Partido dos Trabalhadores (PT) local, sendo eleito, com maioria de votos o candidato a prefeito do Partido da Frente Liberal (PFL) expressou a contradição que existe entre os movimentos sociais e a maioria dos que assume a decisão política no município de Santa Luz.

Esta situação desencadeia uma série de problemas, que exige uma avaliação minuciosa do processo educativo e as devidas mudanças na metodologia de trabalho dos movimentos sociais, percorrendo outros caminhos, capazes de sensibilizar e mudar atitudes dessa natureza e criar alternativas para que o movimento não venha sucumbir. Essa revisão vale tanto para a educação não-formal como para a educação formal, que não tem claro no projeto político-pedagógico as ações de interesse coletivo e os procedimentos de articulação entre escola e comunidade.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS

As práticas educativas no município de Santa Luz estão representadas pela educação formal e pelas alternativas não-formais aplicadas pelos movimentos sociais – associações, sindicatos, cooperativas, e outras formas de organização popular -. Essas práticas educativas revelam em si as contradições sociais que se estabelecem na comunidade. Há um processo educativo formal que cumpre com os dispositivos legais, que deve estar a serviço de todos, mas com certas limitações quanto ao desempenho em relação à função social da escola – às vezes se restringindo a eventos pedagógicos correndo o risco de não apropriar-se da dimensão educativa

da escola. Observa-se no município de Santa Luz que a educação formal está bem distribuída, 84,78% das escolas são do poder público municipal, são 58 escolas municipais, de maneira que possa atender o maior número de crianças na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) em comunidades da zona rural. Enquanto que os alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ficam distribuídos em três povoados e na sede considerando a distância e o deslocamento de cada uma das comunidades. Quanto ao Ensino Médio para amenizar o deslocamento dos alunos do turno noturno há uma escola na sede e outra no distrito.

Os dados gerais sobre a educação de Santa Luz são segundo dados do IBGE (2003), de 91 estabelecimentos de ensino, sendo 78 escolas municipais – 13 da educação infantil; 63 do ensino fundamental e dois do ensino médio; cinco escolas estaduais – quatro do ensino fundamental e uma do ensino médio; oito escolas privadas – três da educação infantil, quatro do ensino fundamental, e uma do ensino médio. O total de professores em sala de aula, nas respectivas escolas, é de 435 profissionais, sendo 325 para o ensino fundamental; 88 para o ensino médio e 22 da educação infantil.

Os resultados preliminares do Censo Escolar de 2005 apresentaram, na matrícula inicial, um total de 13.137 alunos, sendo 126 alunos em creches municipais e privadas; 1.010 alunos na Pré-Escola municipais e privadas; 11 alunos em Educação Especial (incluídos) municipal; 8.735 alunos no Ensino Fundamental (Regular) estadual, municipal e privada; 2.350 alunos no Ensino Médio (Regular) estadual, municipal; 70 alunos na educação especial e privada e 835 alunos na Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial)²³.

A educação formal está sob a responsabilidade do Município, do Estado e de empresas privadas as quais são regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino. A escola procura

²³ Resultados preliminares do Censo Escolar 2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP / Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br/basicacenso/escolar/matricula/censoescolar>

cumprir com as determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, e adaptar-se à intencionalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos diversos níveis de ensino, assim como elaborar e executar o projeto político-pedagógico. Deve-se ressaltar que algumas escolas cumprem em parte o projeto pedagógico e outras respondem em partes e apenas a algumas metas definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A dimensão política da escola não tem alcançado a demanda social da realidade local, nem mesmo como esclarecimento e discussão dos programas sociais destinados à comunidade.

A educação não-formal utilizada como instrumento de força pelos movimentos sociais na luta pelos oprimidos em busca de uma condição próspera para melhorar a qualidade de vida, pela dignidade, pelo trabalho e pelos direitos sociais adquiridos, não permite que os desafios e dificuldades de uma trajetória de luta sejam mais fortes do que a sua própria missão. Esses desafios referem-se ao acesso aos programas sociais e ao fazer-se cumprir as reivindicações populares nos órgãos públicos, inclusive os que estão vinculados ao município, por considerar o movimento reivindicatório um instrumento de poder de oposição.

A forma de condução do processo educativo formal seria um impedimento para o reconhecimento de outras práticas educativas não-formais, desenvolvidas pela Igreja Católica, a Teologia da Libertação, organizações populares e entidades associativas. Esse processo educativo não-formal é o que assume quase sempre a formação do ser humano no espaço social. A Teologia da Libertação, sob a perspectiva de Frei Betto (1981) e Boff (1984), foi um momento na história da Igreja Católica que deu início a uma nova caminhada com a opção preferencial pelos pobres contra a injustiça social, assinalando o início de uma nova fase na história social da América Latina e dos lugares mais distantes do Brasil. Essa opção teve um sentido maior nas regiões mais pobres deste país, querendo provar que, defender e promover os direitos dos pobres não deve ser apenas uma missão da Igreja ou dos movimentos sociais. Deve

ser compromisso de todos os cidadãos, independente da sua condição social e econômica, pois se trata de um direito à vida.

Para a região do sisal, a formação das comunidades eclesiais de base representou a voz dos oprimidos de alguns municípios nos encontros de pastorais local, regional e diocesano. No município de Santa Luz, através dos Círculos Bíblicos procurou-se ampliar as atividades pastorais para os trabalhos comunitários, o marco inicial de organização e mobilização em benefício do bem-estar coletivo²⁴. Representou o ponto de partida mais importante na trajetória de luta por tempos melhores na região do sisal, incentivando as comunidades a outras formas de organização – pastorais, mutirões e a criação de associações e sindicatos. O processo educativo não-formal utilizado durante esses 30 anos construiu uma nova história social, preparando os moradores da região sisaleira para organizar-se, defender os interesses comunitários e enfrentar as adversidades sociais, políticas e econômicas que prevaleciam no município. Também construir os caminhos para se reconhecer os esforços dos sujeitos responsáveis por esse processo educativo – padres, freiras, agentes, leigos, entidades e membros de cada comunidade, que fizeram parte desta história e continuam presentes através de membro da família – filhos, netos, sobrinhos, integrados aos movimentos comunitários do município, defendendo os direitos em favor da vida, superando as dificuldades sociais e econômicas.

Embora se constate que há um número significativo de alunos matriculados, onde se nota no contato em sala de aula, que esses alunos ainda não conseguiram identificar-se como sujeitos articuladores dessa relação entre escola e comunidade, em função de suas atividades escolares não corresponder à sua realidade social. Essa relação é retomada a partir dos anos 90, pela educação não-formal, quando cada organização (sindicatos, associações, cooperativas) – de

²⁴ Relatório de experiência em área rural – Nordeste. Pe. Luis Canal na Paróquia de Santa Luzia, Santa Luz -BA. (1973-1980).

grupos comunitários (produção artesanal, temperos, artigos em tecidos, linhas e sisal)²⁵ fortalecidos pelos movimentos sociais que procura desenvolver atividades de produção, conforme a necessidade da comunidade. Portanto, surge dessa situação a necessidade de uma articulação consistente e concreta entre as práticas educativas desenvolvidas no município com a intenção de fortalecer as lutas coletivas, melhorando as condições sociais sob perspectivas de contribuir para o desenvolvimento local.

A importância desse estudo sobre a (des)articulação entre escola e comunidade é fundamental não só para analisar as dificuldades entre as práticas educativas desenvolvidas pela educação formal e a educação não-formal, assim como para examinar os diversos fatores que influenciam nessa articulação de forças, dificultando o acesso da população aos meios viáveis de organização social, desarticulando a capacidade de intervenção sobre os problemas sociais específicos do município, retardando as soluções viáveis para melhorar essa articulação entre escola e movimentos sociais e, por fim, camuflando as expectativas de melhorar o atendimento às necessidades básicas de vida da população e contribuir para o desenvolvimento local do município de Santa Luz – BA.

Vale ressaltar que, em 06 de dezembro de 2004, a Câmara Municipal de Santa Luz e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura aprovaram o Autógrafo de Lei do Sistema Municipal de Ensino (SME) e o Plano Municipal de Educação (PME) 2005-2014. Para a elaboração desses documentos foram convidados representantes das escolas e da sociedade civil, com objetivo de propiciar aos cidadãos luzenses uma educação de qualidade, que lhes permita não apenas atuar na sua comunidade, como criar espaços de interlocução efetiva com a sociedade mais ampla. O PME (2005-2014) propõe como objetivo para o município, uma

²⁵ Relatório anual de atividades do MOC – 2002, Feira de Santana – Bahia, p. 10 – 33.

educação pautada nos valores da solidariedade e da participação, o que só se torna possível através de uma gestão democrática²⁶.

A Secretaria de Educação e Cultura do município de Santa Luz é constituída de órgãos de planejamento e assessoramento subdividido em setor de ensino e o setor pedagógico; órgãos de administração intermediária e setorial responsável pelo setor de administração geral e o setor de administração escolar; e as unidades de ensino formadas conselhos escolares, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, equipe diretiva e o setor pedagógico (PME, 2004, p.33).

A educação pública do município desde 1998, já contava com o Conselho Municipal de Educação formada por representantes do poder público e da sociedade civil; o Conselho do FUNDEF constituído de professores, servidores públicos, CME, pais de alunos e SEC; O Conselho da Merenda Escolar, representantes do poder público, professores, pais de alunos; O Conselho Tutelar, responsável por toda infração contra o menor, é constituído de cinco membros da comunidade, através de por eleição direta para o Conselho da Criança e do Adolescente, formado por representantes do executivo, da SEC, Secretaria da Saúde, APAE, Sindicato, CEAIC, Igreja Católica, Igreja Assembléia de Deus. Entre 2000 e 2004, foi também elaborado o Plano de Carreira dos profissionais da educação²⁷.

Em relação ao ensino, houve certo avanço no que se refere aos dados de matrícula, aprovação, evasão e repetência, entre 2000 e 2004, o que não significa que houve uma aprendizagem de qualidade, conforme as metas educacionais. Nesse mesmo período, houve também a implementação dos cursos de aceleração para ensino fundamental e o ensino médio regularizando a organização das classes diurnas por faixa etária, encaminhado os jovens e adultos egressos e repetentes em classe de aceleração ou classe regular. O município de Santa

²⁶ Plano Municipal de Educação de Santa Luz - Bahia, 06/12/2004, p. 9.

²⁷ Ibid. p. 29-32.

Luz enfrenta as mesmas dificuldades quanto ao resultado da aprendizagem no que se refere, entre outros, à leitura, ao cálculo, à ortografia, à compreensão, etc.

Segundo o PME (2004, p.43) o acompanhamento pedagógico da SEC do município às escolas começou a ser realizado com regularidade a partir da divulgação de diretrizes e procedimentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como das ações pedagógicas de acordo com o plano de desenvolvimento da escola – PDE. Esse acompanhamento se dava uma vez por mês aos sábados, para discutir as dificuldades apresentadas e as ações pedagógicas. Esse acompanhamento era feito com supervisores, coordenadores pedagógicos e um professor para coordenar e orientar os trabalhos, grupos de estudos e o planejamento.

Consideramos importante promover a articulação entre escola e comunidade nas atividades educativas formal e não-formal, sob a perspectiva de interagir desde as formas mais simples de organização comunitária a um projeto maior de desenvolvimento local, ajustado às necessidades da população, a partir de alguns empreendimentos comunitários, além de criar alternativas capazes de favorecer a economia popular na região. Assim como existem inúmeras possibilidades de intervenção da população em favor dos interesses coletivos da comunidade, acredita-se que é preciso melhorar o nível de participação das pessoas, principalmente dos que têm acesso à escola, com maiores chances de participar da implementação das políticas públicas e igualmente participar dos movimentos sociais com a intenção de suprir as lacunas entre a educação formal e a não-formal, e, assim, defender-se através das entidades de classe, associações, instituições religiosas e organizações não-governamentais.

A partir da exposição desses dados sobre o município notam-se alguns elementos consideráveis: primeiro não aparece um momento de articulação comum entre a escola e as entidades representantes de trabalhadores, associações; segundo, a concepção de comunidade, nesse contexto, refere-se às representações familiares que se relacionam com a escola e aos

grupos comunitários organizados que se envolvem nas ações reivindicativas de políticas públicas; terceiro, a perspectiva em direção ao desenvolvimento local indica um objetivo comum para o município de Santa Luz. Observa-se que há apenas investimentos em alguns setores considerados mais significativos na economia do município: agricultura e pecuária, enquanto que as demais atividades técnicas, comerciais e cooperativas que se apropriam mais do processo educativo têm dificuldade em estabelecer-se, apesar de atender a uma camada maior da população ativa e mais jovem. Esses elementos poderão influenciar direta ou indiretamente na articulação entre escola e comunidade com possíveis implicações para o desenvolvimento local do município. Observamos algumas contradições específicas do ambiente escolar tendo como referência o projeto político-pedagógico, o Plano Desenvolvimento da Escola (PDE) e/ou o projeto pedagógico, mediante o que se planeja e executa. Nota-se que as escolas indicadas para estudo, como por exemplo, O Centro Educacional Nilton Oliveira Santos (municipal) através do seu projeto pedagógico elaborado e executado para cada ano letivo a partir de 2000, tem como objetivo de favorecer situações vivenciais onde os alunos/professores/funcionários possam refletir as atitudes expressas, sua relação com a ética, convivência e a paz, revelando a importância do conhecimento como postura propícia para o crescimento humano, entre outros²⁸. O Colégio Estadual José Leitão tem como objetivo estratégico melhorar o processo ensino-aprendizagem, fortalecer a gestão participativa, promover o envolvimento dos pais e da comunidade²⁹ com base em que procuram desenvolver algumas atividades semestrais que possibilitem a correção dessa contradição que afeta a qualidade da educação em todos os níveis de ensino, como a evasão escolar e a desqualificação da aprendizagem. Mesmo considerando que se trata de uma educação que atende à maioria da população em idade escolar, não há entre

²⁸ Projeto ELOGIE, 2000 – Centro Educacional Nilton Oliveira Santos, Santa Luz – Bahia.

²⁹ Plano de Desenvolvimento da Escolar, 2005 – Colégio Estadual José Leitão, Santa Luz – Bahia.

comunidade, escola e movimentos sociais uma articulação que possa ser vista como resultado de atividades desenvolvidas em conjunto.

A partir dos anos 90, essa desarticulação entre escola e comunidade tornou-se bem mais visível, por conta da intervenção e das medidas políticas do Banco Mundial para a educação pública, definidas na Conferência de Jomteim com a ONU e UNESCO em 1990, quando elaboraram os documentos de “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e do “Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem”, concentrando medidas para a melhoria da educação básica e responsabilizando a escola pelos resultados do ensino. Em função dessa implementação, o governo brasileiro, em 1996, publica a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, com medidas específicas ao projeto político-pedagógico como condição “democrática” de melhorar a relação entre a escola e a comunidade. O que surge como problema, na escola, a partir dessas medidas, no âmbito da educação, são as mudanças que ainda não dominam, entre elas, elaboração e implementação do projeto político-pedagógico associado às ações dos movimentos sociais atuantes na comunidade.

É a partir da realidade econômica, política e social do município de Santa Luz, que será investigada e analisada a (des)articulação entre escola e comunidade e as implicações que esta traz para o desenvolvimento local. Vale ressaltar que há na realidade local uma série de situações que indicam sinais de desarticulação, entre elas, a falta de articulação em atividades, eventos e projetos educativos desenvolvidos tanto pelas escolas, como pelos movimentos sociais e entidades do município; a situação precária da região semi-árida, pelas condições econômicas, limitando as ações às condições produtivas de sobrevivência e ao predomínio das forças políticas local ainda são capazes de intimidar as manifestações mais amplas e de caráter público.

Outra situação que poderá também responder à (des)articulação entre escola e comunidade é a forma como se elabora o projeto político-pedagógico de cada escola. Se este contempla ações que dizem respeito à comunidade ou se trata apenas de questões referente às atividades escolares no seu próprio espaço. Este mesmo projeto poderá constituir-se apenas de medidas técnicas ou ser voltado para ampliação física ou aquisição de bens materiais – móveis, material didático e outros recursos, neutralizando o poder que dispõe a educação nas ações de caráter político que se referem à formação cidadã.

4 PARTICIPAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

4.1. CONCEPÇÕES E DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO

O conceito de participação apresenta vários sentidos e significados que se concretizam conforme o desenvolvimento do processo histórico, da realidade social e da dimensão em que esta manifesta. Para compreender melhor a discussão sobre o nosso objeto de estudo e o conceito de participação deve-se considerar três abordagens significativas: a primeira refere-se à função político-pedagógica no sentido de educar para garantir os direitos humanos e sociais; a segunda, de caráter social, para a garantia do direito de participação na escola e nos movimentos sociais que envolvem diversas lutas direcionadas ao bem-estar coletivo; a terceira, de caráter institucional, refere-se ao procedimento do Estado utilizando a participação como controle social e as condições de intervenção pelos grupos organizados.

Tomando a dimensão educativa da escola, uma das perspectivas consideradas é a discussão de Martins (2003, p.50) sobre “a escola como espaço de veiculação da cidadania ativa, como *locus* privilegiado de efetivação do projeto educativo”. Portanto, é fundamental a implementação do projeto político-pedagógico articulado ao projeto de cidadania (ibid p. 56), dado as exigências do atual momento histórico. A escola precisa posicionar-se de acordo com as mudanças institucionais em defesa de seus interesses. Por isso, julga-se necessária a construção de um projeto educativo com a participação da comunidade escolar e estruturado em articulações coerentes. Como afirma Martins (2003, p. 57), “tais mudanças implicam, pensar a qualidade da

educação nos aspectos políticos e culturais da ação pedagógica, com a dimensão instrumental da educação”.

A participação é vista pela autora como um dos pressupostos do projeto político-pedagógico, assim como é um meio de efetivar a participação cidadã que deve estar “comprometida com a conquista da democracia política e a prática efetiva da democracia social, capaz de superar as desigualdades econômicas, políticas e culturais que ameaçam o desenvolvimento humano e a segurança coletiva” (MARTINS, 2003, p.66), assim como, constitui-se de uma estratégia que pressupõe a democratização da gestão escolar, a qual deve consolidar-se em práticas e discussões coletivas constantes no processo educativo. Isto porque trata-se de um assunto complexo que envolve o problema da participação comunitária e a mudança de mentalidade de todos os envolvidos na tarefa educativa (MARTINS, 2003, p.67).

A autora analisa esta questão, destacando os seguintes momentos e conseqüências: a participação é hoje uma “idéia-força” e uma “palavra-chave”. Acredita-se que a participação indica um dos caminhos mais promissores para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia. Historicamente esse ideal começou a se fortalecer a partir da década de 70, porém implementada e mais fortemente estimulada pelo próprio Estado na década de 90. Nos anos 80, a participação estimulada pelo Estado objetivava resolver problemas de ordem econômica, para a resolução das quais não havia verbas (Ibid p. 67).

Na década de 1990, a vertente neoliberal descrê de todas as ações coletivas de solidariedade, trazendo à tona um novo individualismo. Posição com a qual se corre o risco de atomização da sociedade civil, encarada como indivíduos, famílias e não como classes, partidos, movimentos coletivos, o que, provavelmente, dificultará a participação e a própria representação política (MARTINS, 2003, p. 67).

Por essa razão, partindo do princípio de que o projeto político-pedagógico também é um projeto de cidadania, pode-se indicá-lo como uma das bases da mudança para a escola cidadã,

autônoma e participativa. Embora este ainda não tenha se confirmado como realidade escolar no contexto social em que se encontra cada um, desde a comunidade organizada ou não, aos interesses mais amplos de políticas econômicas.

Nessa relação entre escola e comunidade, faz-se necessário contar com outras formas de participação que servem de suporte ao projeto político-pedagógico, por se tratar de uma construção coletiva, tanto na organização da escola como um todo e como na organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (VEIGA, 2004, p.14). Nesse contexto são consideradas formas de participação, o planejamento educativo, “como base na escola, tratando-o como instrumental teórico capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar” (FALKEMBACH, 2004, p.132) e as instâncias colegiadas – Associação de Pais e Mestres (APM), com a finalidade de colaborar na relação escola-família-comunidade e o Grêmios Escolares, como instância onde se cultiva o interesse do aluno e se tem a possibilidade de democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade. Estes são considerados como instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo (VEIGA, 2003) e devem estar diretamente envolvidos com os interesses da escola assim com as questões sociais da comunidade.

Quanto ao Conselho de Classe, conforme Dalben *apud* Veiga (2003, p.117), “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar”. Segundo Zilah Veiga (*ibid* p. 117), as afirmações de Dalben enfatizam dois pontos básicos: o primeiro refere-se ao caráter articulador dos diversos segmentos da escola – nessa perspectiva, preocupa-se com a redução do individualismo e da fragmentação –, e o segundo, direcionado para o processo de ensino em sua relação com a aprendizagem. Para Falkembach (2004, p.132), o planejamento participativo deve ser também considerado um “instrumento

teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar”. A autora ainda o denomina de ferramenta e o julga capaz de vitalizar experiências educativas e instituições e de respaldar a construção, com democracia, do projeto político-pedagógico da escola. Argumenta que, sob este ponto de vista, o planejamento participativo poderá constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança, atuando sobre as formas como indivíduos e instituições se relacionam entre si e com o mundo.

Sob essa perspectiva, Falkembach (2004) argumenta que,

O planejamento participativo propõe e pode implementar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes. Ainda que venha desenvolver-se em microespaços do social, pode desempenhar uma atuação estratégica e construir sentido. Essa possibilidade existe porque os microespaços, ao reproduzirem a heterogeneidade do social, passam a conter, a seu modo, elementos estruturais deste. Atuando sobre esses elementos, o planejamento participativo poderá imprimir conseqüências sobre outros ambientes e âmbitos do social, além das mudanças que venham implementar sobre seu objeto singular de atuação. Poderá atingir a “enxurrada” de seu tempo (FALKEMBACH, 2004, p.135).

Esses “microespaços” estão relacionados ao bairro, à família e ao espaço da própria escola. A autora demarca o objeto de planejamento no âmbito das relações da comunidade escolar: escola e grupo; escola e instituições. A partir dessa condição, priorizar as esferas do social, os níveis de conhecimento e da ação planejada para se dar conta de atingir os objetivos do planejamento. A experiência de planejamento participativo, priorizada por Falkembach (2004, p.136), está na esfera da vida cotidiana, tendo como foco de investigação os processos de socialização vivenciados no “microespaço” da ‘comunidade escolar’, por constatar que é com “base nas integrações na cotidianidade que os indivíduos constroem-se”.

Porém, os elementos mais importantes nesta abordagem são os sujeitos do planejamento participativo, pois sendo este

Um instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir de indivíduos e grupos sobre um objeto, somos levados a identificar

seus integrantes como sujeitos em construção. Sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar a experiência com a reflexão. É uma prática que vai sendo conscientemente organizada de modo a ser democrática; de modo a convidar à participação. Por sua vez, há a pretensão de que seja formadora de sujeitos imbuídos do propósito de democratização (FALKEMBACH, 2004, p. 137).

A autora considera os sujeitos do planejamento participativo como parte do mesmo objeto sobre o qual propõe-se a refletir e agir, afirmando que a sua “ação prático-reflexiva resulta em projetos e em organização” (ibid, p. 137). A mobilização dos sujeitos vincula-se ao processo de socialização em desenvolvimento já que são homens e mulheres, crianças e jovens vinculados ao mesmo mundo e em busca de suas primeiras inserções sociais. “Eles constituem-se também em ‘grupos de pares’, na esquina, na igreja, na associação, no clube”.

Acredita-se que essa condição, conforme a autora favorece, de modo geral, à demanda ou sensibiliza “a participar de um processo de planejamento participativo, mulheres e homens já marcados por necessidades humano-genéricas”; são “necessidades universalizantes que ressaltam a dimensão social do homem; a dimensão do “nós”, do compartilhar, do solidarizar-se” (FALKEMBACH, 2004, p.137-138). Esta ação, em sua opinião, é também prático-reflexiva e poderá desenvolver a capacidade de sensibilização de sua consciência e potenciar a coesão dos grupos integrantes deste processo.

Segundo Veiga (2003, p. 113), a escola é uma instituição na medida em que a concebem como a organização das relações sociais entre os indivíduos de diferentes segmentos, ou, então, como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. Em relação às instâncias colegiadas, o Conselho Escolar e os Conselhos de Classes são vistos como relevantes pelo fato de condicionar a sua configuração interna a formas de interações para se estabelecer também na comunidade.

Desse modo, há uma propensão de compromisso e participação ativa dos integrantes colegiados e da comunidade escolar nas tomadas de decisões em favor da escola. O conselho escolar torna-se um órgão de gestão necessário, que deve permitir aos professores, funcionários, pais e alunos, debates, discussões e reivindicações dos seus interesses.

Em relação ao grêmio estudantil, Rios *apud* Veiga (2003, p.123) afirma que para que aconteça uma verdadeira ação educativa na escola, deve-se garantir a autonomia dos alunos que interagem no processo educativo, adotar mecanismos que priorizem a sua participação e a dos demais integrantes da organização do trabalho pedagógico. Segundo a autora, a concepção de representação estudantil deve ser pensada como processo e produto da ação dos alunos, sujeitos coletivos concretos.

Neste sentido, a concepção de representação estudantil deve ser pensada como processo e produto da ação dos alunos sujeitos coletivos concretos, assim como o projeto político-pedagógico não se concretizará se deixar de levar em conta o dia-a-dia da escola, com as características socioculturais de seus participantes. Julga-se que “é uma maneira de compartilhar da proposta, como atores e protagonistas e, conseqüentemente, com capacidade de atuação autônoma, responsável e compromissada, tendo como horizonte as formas participativas organização do processo de trabalho pedagógico” (VEIGA, 2003, p.124).

Sá (2004, p.71) chama atenção para os riscos decorrentes de uma utilização acrítica do conceito de participação e vê a necessidade de uma classificação conceitual que denuncie suas utilizações como mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controle ou, então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída. Segundo o autor, não basta, apenas, saber em que momento ocorre a participação; importa também saber qual a proporcionalidade da representação e a substância da própria participação.

O autor destaca o modelo teórico-conceitual proposto por Lima (1988 e 1992) – assentado nos critérios da *democraticidade*, com duas alternativas: *participação direta* e *participação indireta* sendo o critério distintivo à existência ou não de mediação entre representantes e representados; da *regulamentação*, contemplando três alternativas: *participação formal*, *participação não-formal* e *participação informal*, com base no grau de formalização, estruturação e publicitação das regras que regulam essa participação; do *envolvimento*, admitindo-se três possibilidades: *participação ativa*, *participação reservada* e *participação passiva*, conforme as atitudes e o empenho expressos pelos participantes; da *organização*, compreendendo duas alternativas: *participação convergente* e *participação divergente*, com base na consonância ou discordância em relação aos objetivos formais-legais (LIMA, *apud* SÁ, 2004, p.73-74, grifos do autor).

Segundo Sá (2004, p.74), essa é uma proposta teórica apresentada por Lima (1988 e 1992), que foi aplicada à análise de práticas de participação discentes e docentes no contexto escolar. Parece-nos suscetível de ser aplicada igualmente à compreensão da participação dos pais na escola, permitindo não só captar o sentido plural das práticas participativas, mas também dar conta, de forma particular, do caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas, denunciando sua função legitimadora de quadros sócio-organizacionais marcados pela assimetria de poderes.

Demo (2001, p. 18) atribui o conceito de *participação a* um processo que significa conquista, no sentido legítimo do termo: “infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”. Para o autor, participação é, em essência, “autopromoção” e existe enquanto conquista processual. Portanto, trata-se do envolvimento dos atores sociais em ações e políticas sociais e públicas implementadas para atender às necessidades coletivas, assim como, fazer-se cumprir mediante a garantia dos direitos individuais e sociais. A participação é uma conquista, porque não

deve ser tutelada ou permitida. Também não pode ser entendida como concessão ao acesso à política da política social, pois é um dos seus eixos fundamentais de efetivação das políticas sociais públicas.

Segundo o autor, “a tendência histórica à dominação deve ser considerada, a sociedade organiza-se através de polarizações hierárquicas, predominando a postura de cima para baixo, peculiar ao fenômeno do poder que haja um lado minoritário que comande, e outro majoritário que seja comandado” (DEMO, 2001, p.18). Entende-se que a definição de participação possui a característica de polissemia. Há muitas idéias atuais correlatas, como planejamento participativo, pesquisa-ação, educação comunitária e política, etc, que até podem conter propostas, mas em alguns casos, tendem a banalizar a ação. O autor constata que muitas “propostas participativas acabam sendo expedientes para camuflar novas e sutis repressões”, em particular as iniciativas governamentais. Sendo assim, para efetivar a participação, precisa-se encarar o poder de frente, e a partir dele, abrir os espaços de participação sob a perspectiva de uma construção coletiva (ibid, p. 20).

Participação, segundo Demo (2001, p.20), “não é ausência, superação, eliminação de poder, mas outra forma de poder”. Cita o planejamento participativo como exemplo, observando que não se trata de comparecer somente quando solicitado pela comunidade ou pelos interessados, porque isto levaria ao comodismo. Trata-se de outra forma de intervir na realidade sob a visão da autocrítica, que sabe reconhecer suas tendências impositivas, e do diálogo aberto com os interessados, já não mais vistos como objeto, clientela, alvo. Nestes termos, “Participação é um processo de conquista, não somente na ótica da comunidade ou dos interessados, mas também do técnico, do professor, do pesquisador, do intelectual. Embora estes já pertençam a um lado privilegiado da sociedade, buscam manter e aumentar seus privilégios” (ibid p. 21).

Sob a perspectiva de Demo (2001, p.26), deve-se considerar como canais de participação: a organização da sociedade civil, destacando a importância da organização sindical e partidária, como figuras centrais das vertentes sócio-econômica e política da política social; o planejamento participativo como possível postura do Estado ou de instâncias localizadas no lado mais privilegiado da sociedade; a questão do acesso universalizado a um mínimo de educação formal, como instrumentação preliminar para o exercício da cidadania; a questão de ordem cultural, como formação histórica da identidade comunitária; ressaltando também, o processo de conquista de direitos, sejam de minorias e assemelhados, sejam difusos ou específicos, sejam humanos ou fundamentais.

Do ponto de vista da política social, Demo (2002, p.62) estabelece para o plano participativo as seguintes questões:

1. realização do direito à educação de 1º grau e acesso a outros níveis; 2. expressão de identidade cultural, produção cultural, cultura de elite, patrimônio histórico; 3. sistema de comunicação de massa, acesso à informação, indústria cultural, liberdade de expressão, censura; 4. processo de conquista de direitos em todos os sentidos: movimentos sociais organizados; processos associativos popular; representação organizada de minorias e assemelhados; defesa do consumidor; defesa da qualidade do meio ambiente; direitos humanos fundamentais; 5. evolução do sindicalismo e da estrutura partidária: condições dos direitos trabalhistas e dos direitos políticos; 6. acesso popular à justiça e à segurança pública (DEMO, 2002, p. 62).

Observa-se que na realidade social atual estas questões não se cumprem conforme as necessidades dos indivíduos sejam de natureza educacional ou socioeconômica e política. Essa situação refere-se tanto ao âmbito local quanto ao “global”. Por isso, deve-se requerer das instituições sociais uma proposta de educação voltada para a comunidade, com amplos poderes de ser gestada com a participação política de toda sociedade em suas diferentes esferas igualmente conscientes e ativas. Isso deve se dar desde a articulação das propostas das escolas em seus respectivos sistemas de ensino às articulações políticas locais, regionais e nacionais.

A discussão de Teixeira (2001, p. 25) sobre o conceito de participação mostra que existem vários tipos de participação. Entre estes, será dada ênfase ao conceito de participação política e, mais especificamente, ao conceito de participação cidadã. O conceito de participação política mostra que este é impregnado de conteúdo ideológico, é utilizado de várias maneiras, “tanto coonestando e legitimando a dominação mediante estratégias de manipulação como negando-lhe qualquer papel de institucionalidade, numa idealização da sociedade, em que esta ficaria contra o Estado”.

O autor ressalta que o conceito de participação ressurgiu na “visão liberal”, embora a sua origem na *polis* grega tivesse um sentido “decisional”, restringindo-se ao processo eleitoral e, mesmo assim, limitava-se aos que dispusessem de patrimônio (voto censitário). Só mais recentemente vem traduzindo novos conteúdos e sentidos, às vezes contraditórios e tão múltiplos que se pode chegar à descaracterização do fenômeno.

Em se tratando de participação política, Teixeira (2001, p.25) fundamenta-se em Sani, (1986) e Cotta, (1979), que consideram desde comparecer à reunião de partidos, comícios, grupos de difusão de informações, até o inscrever-se em associações culturais recreativas, religiosas ou, ainda, realizar protestos, marchas, ocupações de prédios. Segundo o autor, esse debate teórico emerge em várias alternativas entre as formas de participação existentes: a “política da vida” ou “política generativa” Giddens (1994); ação ético-política, política da nova era Franco (1994, 1993); ação comunicativa Habermas (1987), *empowerment- empoderamento* Friedmann (1996), (*apud* TEIXEIRA,2001, p. 25). Segundo o autor, estas formulações têm pressupostos teóricos diferentes, mas contêm em todas uma “visão heterodoxa e emancipatória da política” para chegar ao conhecimento de alguns elementos e valores comuns, presentes nas ações desenvolvidas em várias partes do mundo, tais como a solidariedade, a não-preocupação com a tomada do poder, o respeito à pluralidade e às diferenças, a prática de relações democráticas (Ibid p.26).

Mediante essa dimensão teórica, faz-se necessária a delimitação do conceito de participação. Nesse sentido, a abordagem de Teixeira (2001) menciona a seguinte distinção: participação orientada para a decisão e participação orientada para a expressão. A primeira caracteriza-se por intervir, de forma organizada, não episódica, com atores da sociedade civil no processo decisório. A segunda, de caráter mais simbólico voltada para a expressão, caracteriza-se por marcar presença na cena política com impossível impacto ou influência no processo decisório.

De acordo com Borda 1988 (*apud* TEIXEIRA, 2001, p. 27-28) efetivamente, a participação supõe uma relação de poder, não só por intermédio do Estado, que a materializa, mas entre os próprios atores, exigindo determinados procedimentos e comportamentos racionais. Por isso, entender a participação como processo significa perceber a interação contínua entre os diversos atores que são “partes”, o Estado, outras instituições políticas e a própria sociedade. Como afirma Borda (1988), essas relações, complexas e contraditórias, exigem determinadas condições que não dizem respeito apenas ao Estado, mas vinculam-se aos demais atores e a aspectos estruturais e de cultura política que podem favorecer ou dificultar a participação.

Segundo a análise de Teixeira (2001), não se pode deixar de considerar o contexto socioeconômico, a natureza do regime, a cultura e o seu desenvolvimento histórico.

O sistema participativo delineou-se, historicamente, num regime de democracia competitiva, na luta pela ampliação do sufrágio e na conquista dos outros direitos, no final do século passado na Europa, somente muitos anos depois estendendo-se a alguns países do Terceiro Mundo. Com o Estado do Bem-Estar Social, já não bastava a garantia jurídica dos direitos individuais e da competição no mercado, fazendo-se necessária a intervenção do Estado para equilibrar desajustes provocados pela concentração do capital (proteção aos trabalhadores, consumidores, inquilinos, política social). A participação política, nesse momento, desloca-se para os partidos e grupos de pressão, articulando-se os interesses privados para influenciar as decisões do Estado (TEIXEIRA, 2001, p.28).

Teixeira (2001, p. 30) analisa a participação cidadã como um processo complexo e contraditório entre sociedade civil, Estado e mercado, em que os papéis se redefinem pelo fortalecimento dessa sociedade civil mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos e associações. O autor explica que esse fortalecimento dá-se, por um lado, com a assunção de deveres e responsabilidades políticas específicas e, por outro, com a criação e exercícios de direitos. Isso implica também no controle social do Estado e do mercado, segundo parâmetros definidos e negociados nos espaços públicos pelos diversos atores sociais e políticos.

A participação cidadã utiliza-se não apenas de mecanismos institucionais já disponíveis ou a serem criados, mas articula-os a outros mecanismos e canais que se legitimam pelo processo social. Não nega o sistema de representação, mas busca aperfeiçoá-lo, exigindo a responsabilização política e jurídica dos mandatários, o controle social e a transparência das decisões (prestação de contas, *recall*), tornando mais freqüentes e eficazes certos instrumentos de participação semidireta, tais como plebiscito, referendo, iniciativa popular de projeto de lei, democratização dos partidos (BENEVIDES, 1991; BOBBIO, 1986 *apud* TEIXEIRA, 2001, p. 30-31).

O âmbito da participação cidadã é mais amplo que sua relação com o Estado, procurando-se fazer com que se estenda ao mercado, ao qual se oferecem parâmetros de atuação compatíveis com os interesses do conjunto da sociedade numa lógica de desenvolvimento sustentável. Esses parâmetros podem resultar de um processo de debate público, da negociação entre diferentes atores e da monitoração de sua aplicação. Surgem novas formas de propriedade e de gestão dos recursos econômicos – economia social, terceiro setor – já em curso em várias sociedades, ainda que de forma não-generalizada - autogestão, co-gestão, cooperativização, propriedade pública não-estatal. Estas em vários países inclusive no Brasil, vêm se multiplicando e orientando por normas que vão além do mercado, tentando guiar-se por uma racionalidade não-mercantil. (TEIXEIRA, 2001, p. 31)

Essas novas formas de propriedade e de gestão dos recursos econômicos, destacados pelo autor, são classificadas por Gonh (2005, p.81) como uma imensa rede de organizações privadas autônomas, localizadas à margem do aparelho formal do Estado, sem fins lucrativos,

mobilizadora do trabalho voluntário, que passou a ter uma relação íntima com as mudanças sociais e tecnológicas, atuando na área da economia informal, além de gerenciar milhares de empregos e na economia formal, se faz presentes por meio de cooperativas de produção que atuam em parceria com programas públicos e demandas terceirizadas das próprias empresas (GONH, 2005, p. 81).

Silva (2003, p. 49-50) faz essa discussão e entende sob a perspectiva de Neder (1997) que o discurso da parceria transfere a responsabilidade de que têm o sistema político em definir, com o governo e as empresas, modos de intervenção capazes de absorver os excluídos da nova ordem produtiva, não se constituindo num fortalecimento da sociedade civil, mas numa sobrecarga para suas associações. Acrescenta ainda, algumas dificuldades relacionadas à exclusão social, classificando-as em duas ordens:

A primeira diz respeito à fragmentação das demandas societárias das diversas entidades, implicando risco para a sociedade civil organizada, por força da interferência política de um populismo persistente, que ainda opera em torno de recursos públicos remanescentes das políticas de bem-estar e de proteção a grupos vulneráveis e que faz, das bandeiras sobre o emprego e o salário, meios de aprofundar o aparato social. A segunda refere-se à internalização dos valores e das normas democráticas na vida das pessoas, no espaço de convivência microsocial das classes populares, nas suas organizações de cultura e religião, nos seus movimentos e entidades associativas. (SILVA, 2003, p. 50)

No que se refere à participação popular, a abordagem de Teixeira (2001, p.36) também mostra que esta tem sido usada por governos e organismos internacionais ao envolver segmentos dominados da população em seus projetos e políticas, inclusive como estratégia de redução de custos (mutirões, parcerias) e com objetivos de manipulação ideológica, pretendendo-se conferir legitimidade a governos e a programas de compensação aos efeitos das políticas de ajustes estrutural. O autor sugere para maior precisão do conceito, a proposta de Talles, em “requalificar a participação popular nos termos de uma participação cidadã que interfere, interage e influencia

na construção de um senso de ordem pública regida pelos critérios da equidade e justiça” (TELLES *apud* TEIXEIRA, 2001, p. 32).

Ao referir-se à participação cidadã, Teixeira (2001) contempla em sua discussão dois elementos contraditórios presentes na atual dinâmica política.

Primeiro, o “fazer ou tomar parte”, no processo político-social, por indivíduos, grupos, organizações que expressam interesses, identidades, valores que poderiam se situar no campo do “particular”, mas atuando num espaço de heterogeneidade, diversidade, pluralidade. O segundo, o elemento “cidadania”, no sentido “cívico”, enfatizando as dimensões de universalidade, generalidade, igualdade de direitos, responsabilidades e deveres. A dimensão cívica articula-se à idéia de deveres e responsabilidades, à propensão ao comportamento solidário, inclusive relativamente àqueles que, pelas condições econômico-sociais, encontram-se excluídos do exercício dos direitos, do “direito a ter direitos”. (TEIXEIRA, 2001, p. 32.)

A participação cidadã é considerada, hoje, um processo social em construção com demandas específicas de grupos sociais expressas e debatidas nos espaços públicos, não reivindicadas nos gabinetes do poder, articulando-se com reivindicações coletivas e gerais, combinando o uso de mecanismos institucionais com sociais, inventados no cotidiano das lutas, e superando a já clássica dicotomia entre representação e participação (ibid, p.32-33).

Quanto à dimensão da participação, é importante ressaltar por que o autor a denomina de “educativa e integrativa,” considerando vital a sua função pedagógica. Destaca Pateman (1992) e Boyte (1994) que enfatizam as experiências dos indivíduos que poderiam capacitá-los para a participação política, principalmente as que se dão no local de trabalho, em termos e decisões não apenas rotineiras e operacionais, mas também das que supõem aquisição de habilidades e procedimentos democráticos (TEIXEIRA, 2001, p. 36).

Teixeira (2001) apresenta o outro papel da participação, discutida desde os clássicos, cita caso de Rousseau (1983) e J. S. Mill *apud* Pateman (1992) “é o de integração do indivíduo na sociedade, no sentido de pertencimento, o que não se deve confundir com o fenômeno que Cotta

(1979) chama de “integração passiva”: submissão a uma série de vínculos e obrigações administrativas para com o Estado, sem o exercício de direitos”. Para o autor,

A participação passa a ser concebida como aquisição e extensão da cidadania ativa com a inserção maciça dos indivíduos no processo político, mediante a ampliação do sufrágio e, mais recentemente, a construção de novos direitos e a luta pela superação de vários tipos de discriminação e desigualdades. Trata-se do tipo de participação dos movimentos sociais, ONGs e grupos de cidadãos capazes de sedimentar um sentimento maior de identidade e de integração. (TEIXEIRA, p. 38)

Como controle social, a participação tem sido um instrumento de controle do Estado pela sociedade, portanto, de controle social e político: possibilidade dos cidadãos definirem critérios e parâmetros para orientar a ação política. Esse entendimento opõe-se ao que se verifica na perspectiva liberal, a chamada “liberdade negativa”, que visaria a impedir maior ação do Estado para garantir maior liberdade possível aos indivíduos. Teixeira (2001, p.38-39) apresenta duas dimensões básicas para o entendimento de controle social. A primeira refere-se a *accountability*, a prestação de contas, conforme parâmetros estabelecidos socialmente em espaços públicos próprios. A segunda, em função da primeira, consiste na responsabilização dos agentes políticos pelos atos praticados em nome da sociedade, conforme os procedimentos estabelecidos nas leis e padrões éticos vigentes.

Quanto à dimensão expressiva-simbólica, as formas de participação, segundo Teixeira (2001), são marcadas pelo forte componente expressivo, cuja lógica, de solidariedade e integração, distingue-se da lógica eleitoral, competitiva, de acumulação e apropriação privada no campo econômico. Ressalta que essas formas não se voltam para o institucional, embora suas ações possam ter desdobramentos e impactos nesse âmbito, uma vez que as demandas dirigem-se geralmente ao Estado e ao poder dominante, mas o espaço público, no qual os diversos atores “aparecem”, fazem-se presentes, para “serem vistos e ouvidos por todos”, enfim, manifestam-se (ARENDR, *apud* TEIXEIRA, 2001, p. 40).

Segundo o autor, “seus mecanismos e instrumento são específicos e diversificados, muitos resultantes da criatividade e da não-submissão aos padrões estabelecidos, indo das formas leves e lúdicas, como abraço de milhares de pessoas a um sítio que se quer preservar, às mais agressivas, como o fechamento de uma rua, uma greve de fome, protestos etc.” (ibid 2001, p. 40-41).

É importante ressaltar que o autor considera como base social para o exercício da participação cidadã, a sociedade civil, tendo como alvos principais o Estado, o mercado e a própria sociedade como um todo – os atores que a constituem e direcionam de acordo com os seus interesses, o papel dos direitos fundamentais, a construção de espaços públicos e as relações com o Estado, inclusive na instância local (ibid, 2001, p. 41-42).

Essa concepção, do ponto de vista de Teixeira (2001), é absorvida pelo Banco Mundial como um instrumento facilitador para implementação dos seus diversos programas para as populações dos países menos desenvolvidos onde trabalha com projetos agrícolas, com controle de natalidade, redução de pobreza, organização da comunidade, desenvolvimento florestal e ambiental, e tem avaliado positivamente a ação das ONGs, sua eficácia e baixo custo, além da grande aceitação nas comunidades³⁰. Isso implicou em outras formas de relacionamento das organizações no momento em que assumiu a sua participação em encontros promovidos pelo Banco Mundial, alguns incluindo representações de governos, e a criação de um comitê Conjunto Banco/ONGs que dá suporte ao primeiro nas suas relações com as entidades, facilitando a cooperação, troca de informações, melhoria do diálogo e discussão de temas específicos (ajuste estrutural, participação popular etc).

Por seu lado, as ONGs desenvolvem também uma atividade de *lobby* relativamente ao Banco, pleiteando:

³⁰ Doc. Nº 1, 2, *apud*. Teixeira, 2001, p. 59 – 60.

1) maior abertura nas informações, acesso do público aos documentos importantes; 2) inspeção independente para investigar queixas dos afetados pelos projetos; 3) audiência pública e consulta às comunidades afetadas pelos projetos; 4) maior atenção às questões da “participação popular”; 5) introdução da política de direitos humanos (TEIXEIRA, 2001, p. 60).

Segundo o autor, destas questões o Banco atendeu apenas a primeira e a segunda de forma parcial. Outras formas de atuação mais visível das ONGs e ou de outros atores sociais consistem em ações coletivas de debate público e de protesto contra as políticas do BM, a exemplo do Fórum Social Mundial (2003); o Fórum Social Brasileiro (2004); os Fóruns Sociais Regionais e locais; os Fóruns da Educação (2004); os Fóruns Culturais (jovens, artesãos, artistas populares etc); e de Fórum de natureza internacional como o Foro Alternativo em Madrid, (1994) e Teixeira (2001, p. 76) alerta que a participação cidadã na sociedade civil global enfrenta sérios riscos, devendo responder a pesados desafios: exercer um controle social mais eficaz sobre as políticas globais, utilizando-se dos espaços e recursos disponíveis, manter a autonomia de suas organizações construindo alternativas viáveis para um desenvolvimento equitativo, ou deixar-se envolver na teia de projetos econômico-sociais que beneficiam reduzido número de pessoas.

Souza (1999, p.79) aborda o conceito de participação como um processo existencial concreto, que se produz na dinâmica da sociedade e se expressa na própria realidade cotidiana dos diversos segmentos da população. Assim como é também um processo social que existe independente da interferência provocada por um ou outro agente externo. É o próprio processo de criação do homem, ao pensar e agir sobre os desafios da natureza e sobre os desafios sociais em que ele próprio está situado. E como tal, é um processo dinâmico e contraditório. Segundo a autora, o homem é criador por natureza. No entanto, enquanto ser social nasce já num contexto historicamente dado. Por isso,

Encontra em tal contexto um conjunto de relações e instituições que o fazem ocupar posições que independem de decisões próprias, assumindo, inclusive, determinado sistema de pensar e agir. A participação não é uma questão do pobre, do miserável, ou do marginal; é questão a ser refletida e enfrentada por todos os grupos sociais que não chegam a penetrar as decisões que dizem respeito às suas condições básicas de existência. Por esse ângulo, a participação, longe de ser política de reprodução da ordem, é, sobretudo, questão social (SOUZA, 1999, p.81).

A autora destaca ainda que a participação é requisito de realização do próprio ser humano. Existem os processos de cooptação, porém, isso não significa que se deva deixar de considerá-la em sua importância e de resgatar o seu verdadeiro significado. O desenvolvimento social do homem requer participação nas definições e decisões da vida social (SOUZA, 1999, p.83).

Gonh (2005, p.30–31) entende o conceito participação como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva gerando novos valores e uma cultura política nova. Refere-se à participação como uma forma específica, que leva à mudança e à transformação da sociedade. Para diferenciar essa concepção de outras, estabelece o sentido e o significado da participação no sentido de uma direção, de uma orientação, que conduz a desdobramentos, o qual passarão por um processo subjetivo à medida que os atores sociais desvelam o significado das coisas e fenômenos com que se defrontam. Significado é o conceito de algo, como ele se define e é para os sujeitos que participam das ações coletivas, por exemplo, os significados são aprendidos e apreendidos, são localizados; são identificados, confirmados e testemunhados por aqueles que se defronta com o outro.

Gonh argumenta que, para que um indivíduo ou um grupo possa dar sentido à sua participação numa ação social, ele tem que decodificar o significado do que está em tela, em termos do conteúdo das mensagens implícitas, determina quem é o emissor e o receptor, que universos simbólicos contêm, que valores defendem ou rejeitam. De posse desse acervo de

informações, este indivíduo o confronta com seu universo referencial. Essas operações mentais são instantâneas e buscam-se os referenciais na cultura política acumulada por estes personagens, na sua trajetória e experiência de vida; resgatam-se os valores herdados ou transmitidos pelo meio ambiente em que viveu e vive; recuperam-se registros na memória pessoal sobre a cultura das instituições de que participou ou participa (ibid, p. 31).

Portanto, é a partir desta realidade sóciopolítico cultural, que se deve discutir o projeto político-pedagógico da escola, articulando escola-família-comunidade.

4.2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO EFETIVO DE PARTICIPAÇÃO OU MEDIAÇÃO?

Esta discussão está fundamentada a partir do conceito de comunidade como pertencimento, do conceito de participação sob a perspectiva da articulação entre os atores sociais da comunidade e a concepção contemporânea de educação aplicada à escola e a educação não-formal desenvolvida pelos movimentos sociais. Nas últimas décadas, estas práticas educativas passaram por mudanças significativas em função dos programas estabelecidos pelo sistema sócio-econômico e político atual e das medidas de intervenção políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional entre 1985 e 1996, dirigidas para sustentação da política macroeconômica e estendidas às políticas sociais dos países em desenvolvimento. O Brasil adotou um conjunto de medidas educacionais requisitadas pelo Plano Decenal de Educação. Silva (2002, p.15) afirma que,

No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e da Emenda Constitucional n.14/16, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei n. 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. 9131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-

lei n. 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégia do Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 15).

A implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), fundamentado nos modelos de planejamento estratégico e “qualidade total”, constitui-se como um instrumento norteador da escola. Segundo Veiga (2004b, p.51), a concepção do plano de desenvolvimento da escola (PDE), foi orientada em base alternativa de gestão do tipo empresarial, em que o projeto da escola sustentado por pressupostos neotecnicistas valoriza apenas o preenchimento quantitativo de quadros, fichas-resumo do funcionamento e da eficácia da escola, questionários de avaliação estratégica e formulários para sua apresentação. Esta é uma concepção que não pensa globalmente na escola a partir da relação pedagógica, profissional e social, negando, assim, os princípios citados pela lei 9.394/96: igualdade de acesso e permanência na escola; qualidade para todas as escolas; gestão democrática; autonomia e liberdade; valorização do magistério e pluralismo de idéias.

O plano de desenvolvimento da escola, conforme Veiga (Ibid, p. 53), concretiza-se por meio de uma crescente racionalização na organização da escola, com ênfase em aspectos como produtividade e competência, sob a ótica da cooperação internacional, que enfatizam as leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa, a racionalidade científica e a eficiência técnica.

A autora acrescenta que,

A organização do processo de trabalho, preconizada pelo plano de desenvolvimento da escola é segmentada e fragmentada; os professores trabalham isoladamente, dicotomizando as relações teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-avaliação, professor-aluno, conteúdo-forma. Isso dificulta ou até mesmo impossibilita a compreensão do processo de trabalho, inibindo a capacidade de estabelecer relações, de analisar a própria prática, distante da realidade, preparando indivíduos com dificuldades para uma leitura contextualizada do mundo que os rodeia (VEIGA, 2004b, p. 53)

A forma de condução desse processo, sem a preparação da maioria das unidades escolares com os profissionais da educação, apoio técnico e dos estudantes, no sentido de conhecer, discutir e avaliar as medidas educacionais estabelecidas sem a participação da comunidade escolar em suas diversas regiões, não garantiu um resultado satisfatório, por considerar apenas as normas e procedimentos a serem cumpridos de acordo com a orientação estabelecida pelas organizações supranacionais, pois a comunidade, a partir de sua realidade, é solicitada a ajustar-se a esse padrão de desenvolvimento. Segundo Silva (2002, p.15), essas políticas para a educação básica pública são resultantes das determinações externas e do confronto entre governo federal, as elites dirigentes e as entidades, associações e organizações da sociedade civil e que vêm exigindo dos profissionais de educação posicionamento ativo quanto às atribuições do Estado nas políticas sócio-educacionais.

Sobre as determinações externas, Paiva (2003) afirma que há um movimento histórico que reflete a realidade sócio-econômica e política do país e constata que no Brasil,

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 2003, p. 29).

A educação contemporânea, sob o ponto de vista de Paiva (2003), tem sido submetida a um complexo de transformações e movimentos paralelos desencadeando uma série de movimentos educativos que aparecem externamente como a solução de, se não todos, mas da maioria dos problemas sociais. A exemplo: o movimento de educação base, educação popular, educação não-formal, educação comunitária, etc.

Segundo Cavagnari (2004), o deslocamento do paradigma do crescimento e do desenvolvimento para a prioridade em educação, em especial para educação básica, não é apenas do sistema educacional brasileiro, mas um alerta mundial. Afirma que,

Nos anos 90, as políticas para a América Latina e o Brasil concentram medidas para a melhoria da educação básica e procuram responsabilizar a escola pelos resultados do ensino. Do planejamento burocrático e centralizado, a prioridade passa a ser centrada na gestão da escola, em sua realidade imediata. Nesse sentido, medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola via construção do projeto político-pedagógico, formação continuada dos educadores, entre outras, ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, que no caso brasileiro se consubstanciaram no Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional – Lei nº 9.394/96 (CAVAGNARI, 2003, p. 96).

O enfoque dado ao projeto político-pedagógico, neste estudo, apresenta algumas formas como tem a escola se (des)articulado com a comunidade, a partir dos diversos estudos realizados por pesquisadores, profissionais da educação e educadores sobre esta questão e em busca da melhoria da qualidade do ensino articulado ao desenvolvimento local. Cavagnari (2004) chama a atenção para alguns entraves que dificultam a efetivação do projeto político-pedagógico, destacando entre eles: “a rotatividade do corpo docente; falta de espaço coletivo para estudos e discussões periódicas entre os professores; a fragilidade dos conceitos teóricos; e a implantação apressada de novas políticas educacionais” (Ibid. 2003, p. 99-102).

Neste sentido, acrescenta-se uma condição importante, ao iniciar um processo de reflexão sobre a escola e a necessidade de redimensionamento: os educadores precisam estar motivados e preparados para analisar o contexto escolar, as suas principais características e dificuldades presentes na organização da escola para construir a sua proposta de projeto político-pedagógico.

Para conceituar o projeto político-pedagógico, Veiga (2004a, p.12-13) apresenta o sentido etimológico do termo projeto, que vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, significa ‘lançar para diante’. Portanto, este deve ir além de um simples agrupamento

de planos de ensino e de atividades diversas. Ele deve ser construído coletivamente, pois é na dimensão pedagógica que reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo responsável, comprometido, crítico e criativo. O pedagógico, nesse sentido, poderá definir as ações e práticas educativas coerentes com a sua realidade social, considerando as características das escolas e cumprindo com a demanda necessária às condições básicas de vida de sua clientela.

Os estudos recentes sobre educação contemporânea vêm dando ênfase ao projeto político-pedagógico como um instrumento de poder e de transformação sobre a realidade organizacional da escola. Através do projeto, torna-se possível avaliar o desempenho da administração; o funcionamento dos turnos de trabalho; a qualidade do ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno; a relação escola e comunidade.

A nova LDB, Lei nº 9.394/96 prevê no Art.12, Inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Entende-se que esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (Veiga, 2003, p.12).

A autora chama a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador, para contextualizar o projeto político-pedagógico na nova LDB (Lei nº 9394/96), para evitar confusões conceituais e operacionais, ressalta que há uma variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (Art. 12 e 13); plano de trabalho (Art. 13) e projeto pedagógico (art. 14). A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Segundo a autora, isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (art. 13). Assim, “compete aos docentes, à

equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola” (VEIGA, 2003, p.12).

Acredita-se que o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. Porém, a realidade mostra certo avanço em relação às condições estruturais e de recursos didáticos, mas não sendo satisfatório à qualidade da aprendizagem.

Os pressupostos norteadores do projeto político-pedagógico apresentado por Veiga (2003, p.19-22) são: os pressupostos filosófico-sociológicos, que consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vista à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade; os pressupostos epistemológicos, que levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente e os pressupostos didático-metodológicos, direcionando a sistematização do processo ensino-aprendizagem para favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas.

Para Bussumann (2004), o projeto político-pedagógico deve delinear, de forma coletiva, a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Assim sendo, a escola torna-se como lugar central da educação básica, constituída de uma visão descentralizada do sistema. “Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim sinaliza o processo educativo como construção coletiva” (ibidem 2004, p. 38) envolvendo direção, coordenação, professores e comunidade escolar.

Segundo Resende (2003), o projeto político-pedagógico deve ser considerado também como um indicador de diversidades, “muitos são os educadores que entendem como necessidade a identificação e o respeito pelas diferenças e pleiteiam uma escola autônoma e capaz de construir e explicitar coletivamente seus rumos ou o seu projeto pedagógico” (RESENDE, 2003, p. 39). As dimensões do fazer educativo incluem, além de uma construção coletiva, as particularidades da escola, seus limites, recursos materiais, humanos e a sua história. Destaca ainda, algumas insatisfações entre os educadores pela ausência de uma política efetiva, por pontos divergentes em princípios filosóficos das atividades em sala de aula, além de interferências externas que evidenciam-se no aluno como a baixa qualidade do ensino. A autora ressalta que “a realidade é dinâmica e traz para o centro da escola situações que não devem ser ignoradas, verdades que não podem ser encobertas, mas que necessitam serem discutidas dentro dos conteúdos de cada sala de aula, de acordo com a condição dos alunos” (RESENDE 2004, p.61).

A concepção de Gadotti (2001, p.36) enfatiza que autonomia e participação, são pressupostos fundamentais para o projeto político-pedagógico. Estes precisam ser sentidos no conselho escolar ou colegiado, na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, atividades cívicas, esportivas, recreativas, antevendo um futuro diferente do presente. Afirma que:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2001, p.37).

Gadotti (2001, p.36) conclui que o projeto político-pedagógico da escola, construído de forma interdisciplinar, deve apoiar-se: a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no

envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Para Veiga (2003, p.114), a atuação do Conselho ou Colegiado, das Associações de Pais e Mestres ou de Professores, dos Grêmios Estudantis e de outros órgãos congêneres são outras formas de relação entre escola e comunidade que devem ser medidas para uma avaliação de seu impacto no rendimento dos alunos e na qualidade do ensino ministrado. A esse respeito acrescenta-se que é importante salientar que a análise das instâncias colegiadas da escola deve ter como pano de fundo a concepção de projeto político-pedagógico que se alicerça no princípio da construção coletiva. Dessa forma, quando os educandos e os educadores percebem a escola como um local de trabalho, estudo e auto-organização para realizar suas atividades e seus interesses, eles se envolvem no “coletivo” e a escola se transforma em local de formação, preparação para o trabalho e exercício da cidadania.

Embora a ação colegiada represente legalmente as famílias e alunos da própria comunidade escolar, esta ainda não dispõe de um dispositivo maior que alcance alguns setores da sociedade. *A priori* a comunidade local não discute os seus problemas na escola. Segundo a autora, eles chegam à escola pelo alunado como reflexo de uma situação externa. Poderá ocorrer, também, uma maior influência da direção escolar sobre as decisões colegiadas, de forma que não haja contestação em relação aos procedimentos administrativos e eventuais desentendimentos entre os seus componentes. Mesmo assim, é uma das formas de contar com o apoio da comunidade envolvendo funcionários da escola, alunos e famílias.

Santiago (2004) diz que:

É preciso gestar um novo projeto político-pedagógico para a ação educativa escolar, uma vez que o modelo conceitual que sustenta a organização e a dinâmica da escola brasileira esgota-se, hoje, pelo seu distanciamento da realidade socioeconômica e

cultural, tornando o processo de ensino inadequado até mesmo para a reprodução social. A própria perspectiva conservadora, defendida pelas posturas chamadas “neoliberais”, exige, no nível do desenvolvimento alcançado pela tecnologia, um novo tipo de trabalhador. (SANTIAGO, 2004, p. 161)

Segundo Veiga (2003), essa perspectiva do projeto político-pedagógico deve ser vivenciada em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Em vista disso

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2003, p. 13).

Essa dimensão pedagógica é vista por Saviani *apud* Veiga (2004a, p.13) como uma “dimensão política que se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Para Veiga (2004a), na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias à escola para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Segundo Marques *apud* Veiga (2004a, p.13), o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”. Assim como, “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. Conclui que há uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Nessa perspectiva, Veiga (2004a) acrescenta a seguinte reflexão:

O projeto político-pedagógico, ao constituir-se em processo democrático e de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2004a, p. 13-14).

Na concepção de Martins (2003, p.49), o projeto político-pedagógico é um elemento articulador entre a educação e a cidadania, por ser uma idéia em expansão. Embora reconheça e afirme que

A ação política continua desvalorizada, uma vez que, no contexto das transformações que afetam o Estado, a economia e a sociedade, assiste-se à fragmentação societária, gerada pelas tendências contemporâneas do mercado e pela incapacidade do ordenamento legal-institucional vigente para garantir os princípios igualitários de cidadania (MARTINS, 2003, p.49).

Embora exista no sistema de ensino brasileiro um espaço para a educação do cidadão que permite ao indivíduo a concretização dos seus direitos e sua inserção na sociedade, a realidade social apresenta-se contraditória mediante os problemas da evasão escolar, da desqualificação da aprendizagem, da discriminação social e racial. No entanto, para o indivíduo superar essa condição de marginalidade, a educação, segundo Martins (2003, p.50), continua sendo vista como instrumento social básico em que “os direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na igreja, no conjunto da sociedade”.

Em qualquer circunstância, retomando o pensamento de Santiago (2004), o que se espera é que a escola reorganize-se, com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e forma de organização do ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionais. Diz ainda:

Essa expectativa em relação à escola exige dos educadores uma vigilância permanente em relação a sua qualificação e atualização na chamada “formação continuada”, já que uma prática pedagógica consciente e conscientizadora requer profissionalização

(formação adequada e atualização) para que se criem as possibilidades de: compreensão das políticas mais amplas com ingerência nas singularidades locais; estabelecimento de relações; domínio da estrutura básica dos conteúdos escolares que permita ao professor selecionar e abordar adequadamente os conhecimentos mais significativos; organização e condução de projetos pedagógicos contextualizados e conseqüentes (SANTIAGO, 2004, p. 161-162).

Neste projeto político-pedagógico, cabe o diagnóstico sobre as condições de trabalho da escola que reúnem as intenções, os objetivos, ações e atividades a serem realizadas durante o ano letivo e em longo prazo. Trata-se um projeto coletivo que requer a participação da comunidade escolar e extra-escolar.

Para Bussmann (2004, p.40), a escola é uma organização e, como tal, precisa ser administrada. A ação administrativa da escola deve, portanto, estar vinculada: a) à sua missão que, por sua vez, define-se pelas concepções dos elementos inerentes à sua razão de existir, que são o homem, a sociedade e o conhecimento; b) ao seu público alvo e c) ao ambiente em que opera. Público e ambiente que apresentam características sociais, econômicas e culturais diferenciadas que condicionam, também, as condições de acesso à escola.

Hoje e sempre, argumenta o autor, estas reivindicações serão tomadas como procedimento em busca de uma conquista que visa à melhoria de vida, assim como a qualidade dos serviços educacionais, sociais e, de modo geral, o acesso à formação básica individual. Além disso, considerar a capacidade de cada pessoa para a construção do conhecimento, na condição de agente, de sujeito que pensa, age, faz e reflete. E mais, o mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo (Ibid 2004, p. 41).

A autora faz a seguinte análise sobre a complexidade do processo educativo, não se detendo na ação administrativa da escola, mas no espaço-tempo entre as decisões políticas que o

processo educativo exige e a implementação dessas decisões. A qualidade dos serviços educacionais e dos resultados desses serviços

Devem gerar capacitação técnica, produção intelectual e indivíduos educados com autonomia necessária para contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população e promover o exercício da cidadania. A qualidade de vida e o exercício da cidadania são determinados pelo estágio de desenvolvimento social, econômico, político de cada país e pelo poder aquisitivo, educacional e cultural dos grupos sociais. (BUSSMANN, 2004, p. 48).

Porém, o estabelecimento de parcerias escola-comunidade não deve se restringir aos serviços educacionais ou na utilização dos espaços da escola em finais de semana e feriados. É preciso que um avanço aconteça pelos seus objetivos culturais, lúdicos e políticos, envolvendo diversos grupos, que poderão efetivamente ajudar a escola na busca de soluções para os seus problemas.

Acordos e parcerias representam uma dimensão maior num contexto social, não devendo limitar-se apenas a atividades superficiais. A oportunidade deve ser tomada como meta de transformação, visando o bem-estar da comunidade local. É um instrumento que permite ampliar as relações sociais, políticas, econômicas em que a participação e a autonomia detêm o poder de legitimar as ações.

Para Vilas Boas (2003, p.182), os resultados que se espera do projeto político-pedagógico, no sentido de realizar mudanças estruturais através de um trabalho pedagógico necessário à sociedade democrática, requer da escola o direito e o dever de organizar-se de forma que contribua para a formação do cidadão. Nota-se que, no entanto, a escola não tem sequer cumprido seu papel de garantir o ensino-aprendizagem para o aluno. E, em decorrência do fracasso escolar, esse aluno fica exposto às diversas formas de exclusão, presentes na sociedade atual.

No entanto, a escola que a sociedade democrática requer é aquela capaz de implementar mudanças que garantam a aprendizagem dos seus alunos, de formar o aprendiz independente e capaz de colaborar, interagir, inovar, comunicar-se e enfrentar diferentes situações.

O caminho das mudanças exige uma dimensão maior nas relações internas e externas da escola. A sua articulação com a comunidade se firmará à medida que os objetivos propostos, no projeto político, conscientizem e emancipem os sujeitos, tornando-os aptos a participar de um projeto social maior: a construção de uma sociedade mais justa.

4.3. A ESCOLA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA COMUNIDADE

Em relação a outras práticas educativas existentes no município de Santa Luz, algumas são implementadas como programa de políticas públicas, outras são alternativas da educação popular com o objetivo de promover o desenvolvimento, criando cooperativas, organizando grupos comunitários para a saúde, infra-estrutura, qualificação da mão-de-obra, etc., que fazem do processo histórico de práticas educativas brasileiras uma alternativa combinada de educação com objetivo de integrar os interesses da comunidade aos movimentos de Educação Popular. Segundo Paiva (2003), esse movimento se faz presente desde o período Colonial, ao final do século XX. Destaca-se a partir da revolução educacional no Brasil, no período de 1946 e 1958, quando emergem as primeiras iniciativas oficiais de Educação de Adultos, entre 1958/1964. Na mesma época, incorpora-se, na comunidade, o Movimento de Educação de Base – MEB entre 1958 e 1964, ligados aos Movimentos de Cultura Popular e ao Método Paulo Freire. No período pós-1964, outras iniciativas institucionais são também implementadas, como a Cruzada do ABC, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, assim, no decorrer dos últimos 40 anos, foram surgindo outras modalidades de reparação ao analfabetismo e, a partir dos anos 90, são

implementados projetos de aceleração para o nivelamento idade e série, sob a iniciativa da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990).

Segundo Coraggio (2000, p.126), “a América Latina acumulou uma experiência significativa no campo da educação de adultos dos setores pobres, às vezes para complementar ou estender a educação escolar, outras vezes com a intenção de remediar os males a ela atribuídos”. Para este último enfoque, o autor destaca o surgimento, extensão e posterior predomínio da Educação Popular. Assinala que a sua teoria e método forjaram-se, em grande medida, a partir de uma crítica à instituição escolar, sendo que esta “não foi desenvolvida como educação compensatória, como aversão para pobres, da educação formal, mas como sua imagem invertida (monólogo-diálogo, verticalidade-horizontalidade, linguagem cientificista-linguagem popular, socialização-conscientização, economicismo-culturalismo, diretividade-participação etc.)”.

Argumenta que:

Embora a “educação popular” tenha surgido no bojo de práticas combinadas de educação de adultos e de promoção do desenvolvimento local, como crítica e superação dessas práticas, seu desenvolvimento posterior foi especializando-a em intervenções no terreno da consciência, da ideologia ou, como alguns preferem chamar, no terreno da cultura (CORAGGIO, 2000, p.127)

Por isso, a educação popular é vista por dois enfoques: o educativo dirigido aos setores marginalizados do sistema educativo oficial e outro associado ao projeto político de libertação dos oprimidos.

Paralelo à educação institucional outras experiências educativas foram colocadas em prática. Entre os anos 60 e 70, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) assumiu o Movimento de Educação de Base, como movimento de cultura popular, adequando-se a uma metodologia de Animação Popular nas comunidades, emergindo as Comunidades Eclesiais de Base, sob os princípios da Teologia da Libertação, a Igreja Católica deveria assumir a opção preferencial pelos pobres. Nesse período, um novo princípio educativo se estabelece ganhando

força nos anos 80 e se expandido até os dias atuais, a educação não-formal incorpora as experiências populares como uma atividade complementar em defesa dos interesses políticos e comunitários.

Sob essa perspectiva, Gonh (2001, p.98) atribui a educação não-formal aos movimentos sociais, analisada a partir dos estudos que a definem como um processo com quatro dimensões: envolve a aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos, gerando conscientização e compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e ou desenvolvimento das potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitem os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal escolar em forma e espaço diferenciados e o poder de interferência na delimitação dos conteúdos.

A autora diferencia as ações entre as práticas educativas, definindo da seguinte forma as áreas de abrangência a que estas estão destinadas: a educação escolar, oficial, é desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privada, enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, carregada de valores e representações, como por exemplo, a educação familiar. Conforme Afonso *apud* Gonh (2001, p.100), “a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família”. O termo informal, segundo a autora, não abrange as possibilidades da educação não-formal, as ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais.

A projeção da educação não-formal começa a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70, como maior destaque nos anos 80, quando as experiências populares surgem como uma

alternativa complementar em defesa de uma formação política que se aplica aos interesses comunitários. O seu processo histórico esteve sempre articulado aos movimentos sociais e populares não sendo reconhecido como uma prática educativa oficial. Por esta razão, tem ficado sob algumas restrições metodológicas e operacionais atribuídas ao modelo de organização da educação formal e ao projeto político-pedagógico das escolas.

No momento atual, as políticas educacionais e as políticas públicas nacionais já estão direcionadas para suprir algumas metas e melhorar as questões referentes à melhoria da qualidade de vida – educação, saúde, moradia e trabalho não correspondem ainda à realidade social degradante que estão submetidos à maioria dos brasileiros. Por este motivo, seria benéfica a aproximação da educação formal aos movimentos populares que procuram fortalecer nos indivíduos uma postura política crítica e reflexiva em função das mudanças contemporâneas.

Por essa razão, torna-se necessário reforçar a concepção do projeto político-pedagógico não só como um elemento para nortear a administração, a organização e a participação das escolas sob perspectiva de desenvolvimento que envolve uma construção coletiva, gestão escolar, relação de poder, autonomia como princípios básicos do planejamento participativo, melhoria do ensino-aprendizagem e a parceria entre escola e comunidade, mas que seja também o eixo de referência com outras práticas educativas.

Entendemos que está havendo, por parte dos pesquisadores da educação formal e da educação não-formal, certo empenho para que se possa melhorar a relação entre ambas. Neste sentido, é fundamental a contribuição dos educadores para organizar um encadeamento comum que permita formar um eixo de articulação do projeto político-pedagógico como meio de aproximação entre escola e comunidade, inclusive ampliando as possibilidades de uma parceria com os movimentos sociais. O pedagógico poderá definir as ações e práticas educativas coerentes com a sua realidade social, considerando as características da escola e cumprindo com as

demandas necessárias às condições básicas de vida de sua clientela. Assim como levará em conta a diversidade de trabalhadores que passam pela escola, pois ela mesma representa, de um modo geral, como se compõe a organização social de sua comunidade e a composição da própria sociedade brasileira.

É a partir desta reflexão, que serão analisadas as implicações sócio-educacionais, que, influenciam o processo histórico e as práticas educativas no município de Santa Luz. Assim como, a relação escola, comunidade e movimentos sociais, dificultando a condução de programas sociais e projetos sócio-econômicos que impulsionam o desenvolvimento local e a qualidade de vida e de ensino-aprendizagem dos sujeitos da educação.

5. ESCOLA: ESPAÇO DOS SUJEITOS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão analisados os dados coletados sobre O CENOS³¹, a partir da caracterização da Escola, através do questionário do PDE³²; os documentos que comprovam a implementação e execução do Projeto ELOGIE³³; as entrevistas realizadas com a ex-diretora sobre a relação entre escola e comunidade e com o vice-diretor a respeito da concepção do projeto da escola. A respeito do CEJL³⁴, os dados foram coletados do formulário do PDE - instrumento dois – Análise dos fatores determinantes da eficácia escolar e os formulários sistematizados com as atividades pedagógicas e administrativas, entrevista com a ex-diretora sobre a relação entre escola e comunidade. A análise desse conjunto de instrumento será lastreada pelas discussões do referencial teórico, selecionado para a elaboração desta dissertação.

Esta discussão se inicia a partir da concepção de comunidade como “macroespaços” onde se encontram as diversas representações sociais e a escola é o “microespaço” onde se constroem as relações sociais, como reconhece Falkembach (2004, p. 135). Nesse mesmo contexto, a discussão reflete também a teoria de comunidade fundamentada por Tönnies (1981, p. 90) com ênfase no estudo das relações familiares e da vontade humana. Está aqui expressa a compreensão de que a comunidade de Santa Luz, na sua formação familiar, é a expressão e o

³¹ Centro Educacional Nilton Oliveira Santos - CENOS, Santa Luz – Bahia.

³² Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE

³³ Educadores Ligados e Organizados Geram Intervenções Educativas – Projeto ELOGIE, 2000 A 2004 – Projeto pedagógico do CENOS, Santa Luz – Bahia.

³⁴ Colégio Estadual José Leitão, Santa luz – Bahia.

desejo das “vontades humanas” que se constituíram no processo histórico da comunidade. Esta condição veio se manifestando desde o tempo de sua condição de povoado aos dias atuais. Segundo Sennett (1995, p. 275) essas relações com os indivíduos se consolidam à medida em que o “senso de comunidade” retrata uma identidade coletiva, no sentido de identificar quem somos nós. A experiência de comunidade em Santa Luz encontra-se também marcada na experiência dos sujeitos que vivem na zona rural com ou sem restrições em relação às condições vida – educação, trabalho, saúde, moradia -, e a experiência dos sujeitos que vivem na zona urbana, conforme as condições de vida que a cidade lhes proporciona. Entende-se que haja no mesmo espaço interesses diferentes e individuais, porém, o senso de comunidade demarca as relações de interesses comunitários.

Neste capítulo deve-se considerar também a formação das comunidades eclesiais de base, no município de Santa Luz, formas de organização acompanhada pela Igreja Católica, que, conforme Frei Betto (1981, p.17), aproxima as pessoas não só em nome da fé, mas fortalecem também as lutas por melhores condições de vida. Essa experiência e outras formas de organização da comunidade – organizações comunitárias, sindicatos, conselhos, cooperativas, etc - são processos educativos não-formais, importantes que se desenvolvem no município.

A partir das concepções de comunidade e desenvolvimento, é fundamental perceber como a formação da comunidade de Santa Luz influenciou nos processos educativos formais e não-formais, sob a perspectiva do desenvolvimento local e do planejamento participativo que envolve relação escola e comunidade. O procedimento de análise para responder às questões que foram levantadas para este objeto de estudo poderá se revelar em alguns dados específicos associados ao projeto da escola – Que tipo de relação existe entre escola e comunidade no município de Santa Luz? Que fatores são responsáveis pela (des)articulação entre a escola e a comunidade? Em que medida a (des)articulação entre escola e comunidade traz implicações

para o desenvolvimento local? -. O conceito de participação na escola e na comunidade é outra categoria de análise que será investigada no projeto pedagógico da escola do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos – Projeto ELOGIE (2000-2004) e no PDE do Colégio Estadual José Leitão (2000-2004), com o objetivo de identificar os principais fatores que causam a (des)articulação entre a escola e a comunidade no município de Santa Luz analisando as suas implicações para o desenvolvimento local.

A escola, segundo Veiga (2004a), é o lugar de concepção, realização e avaliação de projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico considerando as necessidades de seus alunos. Nessa perspectiva, e para melhor compreender este estudo, será tomado como base o referencial conceitual e os princípios norteadores do projeto político-pedagógico que deverão conduzir o eixo de uma escola democrática, pública e gratuita. Segundo Veiga (2004a, p.16-20), tais princípios são os seguintes: a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; c) Gestão democrática como princípio consagrado pela Constituição vigente e abrangente às dimensões pedagógica, administrativa e financeira; d) Liberdade associada à idéia de autonomia; e) Valorização do magistério. Segundo a autora,

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente à formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (VEIGA, 2004a, p. 19-20).

Considerando estes princípios como elementos básicos e fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, são necessários, também, a organização do projeto pedagógico, do planejamento participativo, do projeto político-pedagógico e o fortalecimento

das escolas que buscam autonomia, melhoria na qualidade do ensino e participação efetiva na comunidade.

Assim, será analisados o Projeto ELOGIE do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos - CENOS (escola municipal) e o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE do Colégio Estadual José Leitão - CEJL, entre 2000 – 2004, procurando corresponder aos princípios anteriormente referidos.

5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CENOS: COMO SE CLASSIFICA?

A experiência realizada pelo Centro Educacional Nilton Oliveira Santos – CENOS, entre 2000 e 2004, ao elaborar o seu primeiro projeto pedagógico mostra que naquele momento havia, por parte da direção e dos professores, interesse em buscar a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, bem como em melhorar a relação entre a escola e a comunidade. A elaboração do Projeto ELOGIE contou com a participação de oito professores, representando as áreas de estudos e membros da diretoria – o vice-diretor e o coordenador pedagógico. Nesse grupo de sistematização, embora houvesse professores com formação em cursos de Pedagogia, Letras, Estudos Sociais e Magistério, não houve anteriormente uma orientação técnica quanto ao procedimento e metodologia para a elaboração desse projeto pedagógico. O conhecimento e o domínio sobre o projeto pedagógico fizeram-se, paralelamente, com a soma de leituras, grupos de estudo e conforme as necessidades da escola.³⁵

Analisando cópias do projeto ELOGIE, percebe-se que este foi elaborado por temáticas, a partir das quais, construíam-se o sub-temas e, associado a estes era escolhido o tema

³⁵ Na condição de professora e coordenadora do Projeto ELOGIE, participei das discussões e elaboração dos projetos temáticos entre 2000 – 2003.

transversal para cada ano letivo. A definição dos objetivos e metas indicava a orientação metodológica do trabalho. Os aspectos gerais do projeto eram expostos na semana pedagógica e, em seguida, trabalhados nas áreas de estudo pelos respectivos professores. No final de cada unidade, conforme consta no projeto, os professores de cada área de estudo avaliavam o trabalho pedagógico para dar início à próxima unidade de estudo.

É a partir dessa realidade que se pretende analisar a (des)articulação entre a escola e a comunidade, tomando como referência o projeto e as atividades pedagógicas desenvolvidas na comunidade escolar e local. Pela própria organização do referido projeto, nota-se que o ELOGIE³⁶ aproxima-se de uma pedagogia de projetos, por constituir-se de projetos temáticos para cada ano letivo. Cada área de estudo tinha um coordenador para desenvolver as ações e atividades pedagógicas, conforme os procedimentos estabelecidos.

É importante ressaltar que nesse período, entre 2000-2004, os sujeitos da educação – diretores, professores e alunos – ainda não conheciam a natureza do projeto que estava sendo desenvolvido, embora se tratasse de uma experiência fundamental para a melhoria da aprendizagem e do processo educativo da escola. Os dados apresentados neste estudo buscam mostrar as características da referida escola, conforme o diagnóstico realizado em 2000, para a elaboração do PDE, do seu projeto escolar - Projeto ELOGIE – e como este foi desenvolvido entre os anos 2000 e 2004 para o Ensino Fundamental.

Segundo Nogueira (2001) a pedagogia dos projetos desenvolve os conteúdos em procedimentais e atitudinais e destaca que estes são abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais justificando que,

³⁶ O tema do ano letivo era escolhido a partir de um problema que evidenciasse as dificuldades relacionadas a qualidade do ensino, seguida de um valor relacionado à mudança de atitude – direção, professores, alunos e comunidade – e aplicado às áreas de estudo.

Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, apud NOGUEIRA, 2001, p. 20).

O autor argumenta que os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais se definem em termos de “capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética” para atender a uma formação mais ampla. Nogueira (2001) ressalta que os PCN’s tratam a capacidade cognitiva como uma capacidade de resolver problemas nas mais diversas situações de vida, utilizando as aquisições da linguagem, matemática, representações espaciais, temporal, gráfica, a utilização do corpo e as expressões de emoção (NOGUEIRA, 2001, p. 41).

O Projeto ELOGIE foi elaborado pela coordenação de sistematização do CENOS, a partir da perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, conforme se verifica nos projetos realizados entre 2000 e 2004. Nesse período foi realizado para as escolas municipais, através da Secretaria de Educação e Cultura do município de Santa Luz, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação - estudo sobre os PCN’s, como formação de professores municipais, e programação das atividades e as ações pedagógicas a serem realizadas nas escolas (PME, 2004, p. 43). Sendo o CENOS uma escola municipal, os professores que faziam parte do seu quadro de profissionais ativos da educação foram convocados a participar deste estudo, o que facilitou a discussão e compreensão sobre a implementação dos Parâmetros em Ação na escola.

Com base na análise dos temas, percebe-se que a elaboração do Projeto ELOGIE se aproxima das características de Pedagogia de Projetos que, segundo Hernández (2002), trata-se

de projetos temáticos com a finalidade de aproximar a escola da vida diária. A pedagogia de projetos surgiu em 1920, trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Entre os anos 60 e 70, se expande como trabalho por temas como alternativa para abordar as disciplinas em sala de aula. A partir dos anos 80, mediante as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias, da revolução cognitiva e do controle da economia por parte dos mercados financeiros que estabelecem uma série de mudanças na educação escolar (Hernández, 1998b, p. 71).

Os projetos ou trabalhos por temas voltam a ser objeto de interesses marcados pela relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem; a importância que se dá ao contexto de aprendizagem e de situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar. Assim como estabelecer a importância de “situar” o que se ensina para facilitar sua aprendizagem; a pesquisa sociocultural que manifestou o valor que, para favorecer a aprendizagem, cria-se um marco de participação e interação, não só entre os alunos, mas também com a comunidade (Hernández, 1998b, p. 72).

A função do projeto, para Hernández (2001, p. 61), é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) a relação entre os diferentes conteúdos em torno da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam ao alunado procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

A partir destas abordagens se identifica no Projeto ELOGIE/CENOS, os procedimentos que o caracterizam como pedagogia de projetos, mediante a descrição e a análise dos projetos temáticos elaborados pela escola entre 2000-2004.

O CENOS foi criado através da Portaria nº 7727, de 19 de junho de 1970 e reconhecido pela Resolução do CEE, nº 142/95, D. O. de 27 e 28 /01/1996. De dependência administrativa municipal, e é um espaço de referência para a educação do município. Por se tratar de uma escola de grande porte, sempre procurou investir na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, através de grupos de estudo, de incentivos à formação de professores e projetos.

Desde a sua criação, oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com prioridade para o curso de Magistério. A partir de 2000, ministravam-se quatro modalidades de ensino: o Fundamental (4ª a 8ª série,); Magistério (de 1ª a 4ª série); Médio (Formação Geral) e Médio Normal. A partir de 2003, permaneceram o Ensino Fundamental - 3ª a 8ª série - e o Ensino Médio. Em 2004 foram matriculados no Ensino Fundamental de 3ª a 8ª série 1.231 alunos e no Ensino Médio, 814 alunos, perfazendo um total 2.045 alunos matriculados³⁷.

É uma escola classificada como de grande porte, portanto, tem um poder de representação significativo em relação à comunidade, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Observando a distribuição das turmas nos três turnos de aulas pode-se verificar alguns aspectos que revelam a face social do município: a predominância de alunos matriculados no turno matutino, procedentes da zona urbana; crianças e jovens entre 14 e 17 anos; alunos considerados “mais estudiosos” ou de melhor aprendizagem³⁸. O turno vespertino é misto – são alunos da zona urbana que moram em bairros distantes e alunos da zona rural que se deslocam de vários povoados para esta escola. Há uma concentração de jovens entre 14 e 17 anos e alguns adultos no ensino médio. O noturno é destinado aos trabalhadores da zona rural e urbana; são alunos jovens e adultos – trabalhadores rurais, diaristas, comerciários, funcionários públicos e desempregados.

³⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP / Censo Escolar

³⁸ Na condição de professora do CENOS, neste período, ouvi com frequência na fala de outros professores e dos diretores da escola a expressão acima citada. Parece induz a uma condição de privilégio.

Portanto, a escola precisa preparar-se para atender aos sujeitos da educação, criando as condições necessárias, desde o ambiente escolar aos projetos pedagógicos e administrativos nesse espaço de múltiplas dimensões. Em 2000 a escola fez um diagnóstico para subsidiar a elaboração do Plano Desenvolvimento da Escola – PDE, envolvendo direção, coordenação do Projeto ELOGIE, professores, alunos (5^a a 8^a série) e funcionários, a fim de assegurar a presença de representantes da escola no Conselho Municipal de Educação e, também, a partir dos dados levantados, elaborar o projeto pedagógico da escola com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino associado à necessidade de capacitação continuada, atualização e suporte pedagógico aos professores. Embora o resultado dos questionários aplicados traga, de forma limitada, alguns dados referentes ao perfil e ao funcionamento da escola, foi possível identificar, no diagnóstico, os pontos críticos como aprendizagem, evasão, repetência, a articulação entre escola e comunidade – alguns dos motivos por que a coordenação do projeto ELOGIE definiu os projetos temáticos.

O quadro de gestores da escola, entre 2000 e 2004, era formado por um diretor geral, três vice-diretores (um para cada turno de aula) e três coordenadores pedagógicos (um para cada modalidade de ensino). A partir de 2005, assumiram novos gestores e coordenadores pedagógicos, em função da mudança de governo municipal, o que acarretou descontinuidade dos projetos.

Segundo Veiga (2003, p.26), a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder, o que impõe a necessidade de questionar os pressupostos que embasam a sua estrutura burocrática, e que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Assim, considera que a estrutura organizacional escolar deve ser submetida a uma análise, dado que assegura a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros.

A partir da opinião de Veiga (2003), deve-se ressaltar que a própria estrutura organizacional da escola – equipe administrativa e pedagógica – ao elaborar e aplicar o questionário, já condicionou os resultados do diagnóstico sobre seu perfil e o funcionamento da própria escola. A opinião dos professores foi obtida a partir de uma reunião realizada para responder ao questionário, fechando, com isso, as alternativas para expressar a sua opção, ficando entre o ótimo, o bom, o regular e o ruim ou entre o sim, o mais ou menos e o não ou entre sempre, às vezes e nunca. Segundo informação do vice-diretor³⁹ da época, foram criados grupos de professores, observando-se a série, o turno e o nível de ensino em que atuavam e cada grupo respondia a um questionário, cujos resultados apresentam os seguintes dados (Anexo A):

- Trabalho da direção da Escola – ótimo (25%); bom (75%);
- Relacionamento da direção com os professores – ótimos (16,7%); bom (75%); regular (8,3%);
- Confiança no trabalho da direção – sim (81,7 %) e mais ou menos (8,3%);
- Transparência na resolução dos problemas existentes na escola - sempre (58,3%) e às vezes (41,7%). (CENOS, PDE-2000, p.4).

Veiga (2004a) ressalta que

Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que executam -, que conduz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina (VEIGA, 2004a, p.26).

³⁹ Entrevista realizada com o ex-diretor do CENOS, José Flaviano Pedreira.

Desse modo, os dados do diagnóstico, apesar de indicarem um relacionamento satisfatório entre direção e professores, não implica dizer que neste mesmo espaço não existam problemas relativos à convivência humana e às adversidades próprias de uma estrutura de poder hierárquica. Àqueles que apontaram as alternativas regulares, mais ou menos, ou às vezes, poderiam estar representando, entre outros, o desejo de apropriar-se mais de informações administrativas da escola que, às vezes, ficam subentendidas em algumas relações entre direção e professores, por conta da rivalidade política local.

Segundo Veiga (2004, p.31), quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico.

As relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate, que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, proporcionando a construção de novas formas de relação de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. (VEIGA, 2004, p.31).

Os limites do diagnóstico não deixam de, sutilmente, indicar conflitos e tensões. Analisando o resultado da amostragem referente ao relacionamento entre a direção e os funcionários, 83,3% dos questionados afirmaram que a direção passava sempre as informações sobre os recursos do FUNDEF, a legislação, as aquisições de materiais, o projeto político-pedagógico. 91,7% afirmaram que a direção passou as informações necessárias sobre a formação do Colegiado e 90,9% afirmaram que a direção usou princípios democráticos para a formação do colegiado e para que todos escolhessem seus pares. Na perspectiva da democracia

interna, 91,7% afirmaram que a direção ouvia o colegiado para tomar decisões e permitia o acompanhamento dos recursos financeiros (CENOS, PDE-2000, p. 4).

Os dados revelam um percentual elevado em relação aos princípios democráticos no que concerne ao colegiado escolar, o que favorece igualmente a tomada de decisões. As instâncias colegiadas da escola, segundo Veiga (2003, p.124), não estão isentas de serem subjugadas aos interesses do sistema educativo para manter sob controle a organização do trabalho pedagógico da escola. A autora afirma que “é preciso desencadear um movimento no sentido de organizar o trabalho pedagógico com base na concepção de planejamento participativo e emancipador”. Concepção que pode aparecer no discurso do projeto pedagógico e não se concretizar na execução das atividades pedagógicas.

Foi bem avaliado o trabalho da coordenação da escola, apontando-se que tem ajudado a fazer um trabalho melhor, com um bom relacionamento com os professores (100%). Assim, todos afirmaram confiar no trabalho da coordenação pedagógica, bem como na administração da Direção da escola que demonstrou estar sempre informadas sobre as questões educacionais da atualidade (CENOS, PDE-2000, p.5).

Podemos constatar que o trabalho da Coordenação do ponto de vista dos inquiridos foi aceito e reconhecido como uma ferramenta que facilita o trabalho pedagógico da escola, além de contribuir de forma sistematizada e eficaz com o processo de ensino-aprendizagem, revendo os conteúdos, dinamizando as atividades e repensando a avaliação.

Foi solicitada, também, a avaliação dos membros do Conselho Escolar – quatro representantes dos pais de alunos; quatro representantes do Grêmio Estudantil; quatro representantes dos servidores da escola e quatro representantes dos professores para responder sobre o perfil e funcionamento da escola, os quais consideraram que a diretora / presidente tem

uma condução transparente nos trabalhos e escuta os conselheiros para tomar decisões. (CENOS, PDE-2000, p.6).

Segundo Marques (*apud* VEIGA, 2003, p.115), com as atuais reformas do sistema educativo, o conselho escolar tem que atender a várias questões prévias e, especificamente, técnico-políticas, imprescindíveis na hora de delinear um projeto político-pedagógico, devendo, por isso, ser visto também como espaço de debate e decisões. Entre 2000 e 2004, o Grêmio Estudantil Tiradentes não só mobilizou a população estudantil do CENOS e de outras escolas, inclusive do CEJL, como passou a questionar e sugerir mudanças na gestão da escola – recursos financeiros, planejamento pedagógico, formação do Conselho Escolar e as atividades pedagógicas.

Quanto ao perfil e funcionamento da Escola, do ponto de vista dos alunos, foram escolhidos pela direção e a coordenação pedagógica os seguintes critérios para responder ao questionário: em cada turma, aleatoriamente, participariam cerca de 20% (vinte por cento) dos alunos do Ensino Fundamental. Em termos quantitativos, isso significou 430 alunos de 1.720 matriculados. O resultado da consulta foi o seguinte (Anexo C):

- Trabalho da direção da escola – ótimo (71,9%), bom (22,6%), regular (5,5%);
- Relacionamento direção e aluno – ótimo (53,5%), bom (35,3%), regular (10,69%), ruim (0,5%);
- Confiança no trabalho da direção da escola - acredita muito (81,1%), mais ou menos (18,9%);
- A direção ouve os alunos ou responsáveis para tratar dos problemas que acontecem na escola - sempre (77,8%), às vezes (22,2%);
- Colegiado Escolar - tem conhecimento (80,3%), não sabe (19,7%).

Na elaboração do Projeto ELOGIE, os temas foram programados de acordo com as metas da escola que, direta ou indiretamente, precisa assegurar a participação efetiva do aluno como uma condição de exercício da cidadania.

Quanto ao ambiente escolar (Anexo C), os alunos destacaram que tinham muito prazer em estudar na escola (80,7%), o ambiente era higiênico (78,3%) e quanto à merenda servida, 38,9 achou ótima, 43,6% boa, 16,1% razoável, 1,4% ruim. Os resultados demonstram que o ambiente escolar atendia às necessidades básicas dos alunos nessa época. Esta relativa comodidade inclui 20 salas de aulas distribuídas em três pavilhões com banheiros e uma cantina, e um sistema de filtro apropriado ao armazenamento de água, por conta dos períodos de seca. A merenda escolar procurava atender aos requisitos de um cardápio próprio para a região.

Os resultados sobre o relacionamento entre professor e aluno (Anexo C) demonstraram que os alunos gostam da maneira como são devolvidos os trabalhos. Quanto ao tratamento que lhes é dispensado, afirmaram que a professora os trata sempre com igualdade (66,2%), entretanto, 27,4% afirmaram que apenas às vezes (27,4%) e outros (6,4%) que nunca os trata com igualdade. A respeito do pessoal de apoio (auxiliares da administração, merendeiras, zeladores e porteiros) 74,6% dos alunos afirmaram que sempre os tratam bem, 24,5% afirmaram que às vezes e 0,9% afirmou que nunca.

As aulas (Anexo C) foram consideradas ótimas por 58,5% dos alunos, 36,3% boas e 5,6% regulares. Quanto à aprendizagem, 73,4% dizem ter aprendido muito, 24,8% mais ou menos e 1,9% muito pouco. A análise de todos os dados foi realizada pela Direção da escola, Coordenadores Pedagógicos e membros do Projeto ELOGIE.

Outros problemas do CENOS foram também apontados no diagnóstico do PDE (2000) entre eles: o desconhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a necessidade de

implementação do projeto pedagógico, a necessidade em definir a missão, metas e objetivos para a escola, melhoria no processo de ensino - aprendizagem, falta de recursos tecnológicos, curso de graduação para os professores com formação de nível médio.

Segundo Cavagnari (2003, p. 110), as possibilidades do projeto pedagógico dizem respeito a maior coesão do grupo pelo envolvimento entre seus membros e pelo gosto em participar das atividades escolares, favorecendo a construção de uma identidade coletiva tanto entre os professores como entre os alunos; desenvolvimento de auto-conceito do aluno pela participação em atividades que estimulam o estudo, favorecendo sua aprendizagem e promoção; instalação de um “clima educacional”, convergindo as ações para a efetivação do melhor aproveitamento escolar dos alunos. Como sujeitos da educação, direção, professores, alunos, funcionários, pais, conselheiros, colaboradores, precisam perceber que a escola é um local de formação, preparação para o trabalho e exercício para a cidadania.

Ainda que o documento analisado tenha sido o Projeto ELOGIE, o PDE traz dados importantes para o estudo: a implementação do projeto pedagógico; melhoria do processo de ensino-aprendizagem envolvendo os pais; definição de metas e objetivos; conhecer a missão da escola; estudar os PCNs; adquirir computadores; melhorar as relações interpessoais na organização escolar; oferecer oportunidades de curso de graduação para os professores (CENOS, PDE-2000, p.14). As prioridades citadas são consideradas fatores críticos na perspectiva de se obter um melhor desempenho da escola. Os fatores considerados relevantes para a eficácia da escola que deviam ser efetivados foram: grupos de leitura para os PCNs e a LDB; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; implementar o projeto pedagógico; elevar para 90% a frequência do turno noturno; concretizar a democracia e a gestão participativa; graduação de 100% dos professores; aquisição dos computadores.

Sobre a consolidação de forças e oportunidades para a escola, foram identificados como forças: a atuação do colegiado escolar, a boa imagem da escola junto à comunidade, colaboradores comprometidos, a participação efetiva dos pais e a coordenação responsável pela implementação do projeto (CENOS, PDE-2000, f. 15).

A forma como foi elaborado o questionário, não permitiu respostas abertas que expressassem a opinião dos professores, conselheiros e alunos, percentual a favor da escola que é representativo, ficando subentendidas as relações de conflitos que ocorrem na própria escola. Negando, assim, os princípios da participação democrática das relações coletivas, concentrando algumas decisões administrativas e pedagógicas entre a direção e os coordenadores de área não atendendo, às vezes, as prioridades dos sujeitos da educação.

A Visão Estratégica apresentada no projeto traz os seguintes valores:

Respeito – consciência no ambiente escolar, levando em conta as necessidades e preocupações de todos;

Participação – trabalhos em equipe, com a contribuição de grande parte dos funcionários e colaboradores;

Solidariedade – ajuda mútua entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
Organização – a ordem, a limpeza tidas como ações que contribuem para o funcionamento de qualidade na organização. (Ibid p.16).

A Visão de Futuro afirma: “seremos uma equipe comprometida com o crescimento, qualidade e inovação de todos os segmentos, garantindo uma escola atrativa para efetivação de uma boa aprendizagem”. A Missão é “buscar constantemente integração em todos os segmentos da escola, garantindo a credibilidade junto à comunidade luzense, através da gestão democrática e ensino de qualidade onde todos reconhecem o valor de educação para a vida”. Os Objetivos Estratégicos: “Melhorar o processo ensino/aprendizagem; diminuir a repetência e o abandono

dos alunos especificamente no turno noturno; fortalecer a integração da escola com todos os segmentos e comunidade” (Ibid.p.16-17).

A partir do diagnóstico e da definição de metas, missão e objetivos estratégicos da escola, um dos primeiros passos da direção do CENOS foi convocar professores, representantes de turmas e funcionários para discutir a elaboração e implementação do projeto pedagógico e detectar as questões críticas da escola, com base nessa realidade - direção, professores, alunos e funcionários – para assumirem essa condição de trabalho, o compromisso de implementação e execução do seu projeto pedagógico.⁴⁰

Segundo Veiga (2003),

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2003, p. 13).

Assim, os gestores e coordenadores do ensino fundamental e do ensino médio do CENOS implementaram o Projeto ELOGIE que, através de suas temáticas, procurou desenvolver, de forma participativa, a organização do trabalho pedagógico. Observando a metodologia do projeto ELOGIE, embora os coordenadores não tivessem clareza com que tipo de projeto estavam trabalhando, pode-se deduzir que este foi elaborado para, a partir de um tema que envolve a comunidade escolar e local/regional/global por ser sistematizado, aproximar a escola da vida do aluno.

A partir do ano letivo de 2000, o Projeto teve como temática a “Ética para Paz”, com o objetivo de “favorecer situações vivenciais onde os alunos/professores/funcionários pudessem

⁴⁰ Projeto ELOGIE, 2000 – CENOS, Santa Luz – Ba. Ainda que denominado de projeto político-pedagógico, como foi aqui ressaltado, as características são de pedagogia de projetos.

refletir sobre as atitudes expressas sua relação com a ética, convivência e a paz, revelando a importância do conhecimento como postura propícia para o crescimento humano”. Os objetivos específicos estavam relacionados a cada área de estudo e, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas, pelos alunos, entre elas a linguagem, os cálculos, as expressões artísticas, a análise de fatos históricos e geográficos, ressaltando os valores para uma boa convivência⁴¹.

Martins (2003, p. 50) discute que a educação é um dos principais instrumentos de formação da cidadania e de concretização dos direitos que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade, o que reforça a posição de Veiga (2003, p.13) que julga necessário firmar no projeto político-pedagógico a sua relação com a sociedade e a escola, sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

Em 2001 o Projeto ELOGIE, tendo em vista as dificuldades de alguns professores para motivar as aulas e a aprendizagem em função da “falta de interesse” dos alunos. O tema em pauta foi “o planejamento como instrumento de transformação”, com o objetivo de “estabelecer parâmetros entre a ação planejada no projeto pedagógico e a realidade para quem está sendo destinada, definindo prioridades, metas, estratégias condizentes com as exigências locais”. O tema transversal “vivendo valores na escola” foi organizado por áreas de estudo, com o objetivo de “desenvolver atitudes de respeito pelo eu, pelos outros e pelo meio ambiente, entendendo que respeito é um estado de consciência que nasce na percepção do valor de todas as coisas”.⁴²

Em 2002 o tema foi direcionado à melhoria da aprendizagem, “Leitura e escrita – uma rede interdisciplinar⁴³ no processo de ensino-aprendizagem”, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e escrita nas diversas áreas de estudo, interrelacionando-as em

⁴¹ Projeto ELOGIE, 2000 – CENOS, Santa Luz – Ba. Ainda que denominado de projeto político-pedagógico, como foi aqui ressaltado, as características são de pedagogia de projetos.

⁴² Projeto ELOGIE, 2001 – CENOS, Santa Luz – Ba.

⁴³ Na condição de coordenadora do Projeto ELOGIE e de Professora, participei do grupo de estudo com os coordenadores de área, para entender o conceito de interdisciplinaridade no contexto do projeto.

pensamentos, idéias, conceitos, vivências e ações, com o propósito de dar sentido e prazer ao ATO DE LER, construindo uma nova situação de aprendizagem, próxima à realidade social do aluno e interagindo, também, nas relações interpessoais, respeitando as diferenças socioculturais do seu ambiente e os temas transversais enfatizando “Ética / Valor”, evidenciando o respeito mútuo na convivência escolar e social.

Em 2003 o mesmo projeto pedagógico apresenta como tema: “Ensinar a ser, um caminho para o desenvolvimento humano”. O sub-tema destacou a “Leitura e escrita construindo a identidade, cidadania e autonomia” e, como tema transversal, “Ética e responsabilidades pessoais”. O objetivo geral “Desenvolver nas áreas de conhecimento, situações de aprendizagem que proporcionassem ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades, para atuar com competência, dignidade e responsabilidade na escola, em casa e na comunidade”.

Os objetivos específicos assim como algumas metas foram definidas pelas áreas de estudo: “Sensibilizar o aluno sobre a importância de assumir com responsabilidade as oportunidades oferecidas pelas áreas de conhecimento aos diversos setores da vida; envolver os alunos do Ensino Fundamental, em questões sociais, ambientais e políticas, vinculadas aos problemas da comunidade; ampliar a leitura e escrita, utilizando atividades didáticas como produção de relatórios, textos, pesquisas, resenhas, documentários em todas as disciplinas de ensino; orientar o aluno, por meio de cursos, palestras, seminários, para o desenvolvimento de ações solidárias – pessoais, na escola e na comunidade”.

Nota-se, a partir das atividades pedagógicas do projeto ELOGIE, que houve um esforço por parte da escola em sensibilizar professores e os alunos para uma cidadania participativa, porém, parece prevalecer nas ações ou atividades uma atitude mais técnico-pedagógica – de como elaborar, organizar e executar as atividades previstas pelo projeto pedagógico -. A

reflexão política da ação não aparece com clareza na execução do projeto pedagógico, ficando subentendida que isso se deva à falta de articulação, ou de alguma forma, omissão por parte dos envolvidos.

Falkembach (2004) discute o planejamento participativo como um instrumento capaz de vitalizar experiências educativas e instituições e de respaldar a construção, com democracia, do projeto político-pedagógico da escola. O eixo de reflexão se dá em torno dos sujeitos da comunidade escolar.

Martins (2003, p.54) ressalta que a vigência da cidadania ativa, como classifica Benevides (1998), “requer a consciência clara sobre o papel da educação e as novas exigências colocadas para a escola que, como instituição para o ensino – a educação formal -, pode ser um locus excelente para a construção da cidadania. Uma escola autônoma e de qualidade, em que o saber veiculado oportunize a todos a capacidade de exercê-la com dignidade”.

Em 2003 o CENOS implementou o Projeto de estudo e acompanhamento para os professores do Ensino Médio - PROEM, com objetivo de: promover atualização pedagógica dos profissionais do Ensino Médio; aumentar a motivação para a construção do conhecimento, buscando melhorias do processo ensino-aprendizagem; valorizar as potencialidades individuais e coletivas e reduzir dos índices de evasão e reprovação. Foram realizados grupos de estudos, encontros semanais, reuniões mensais e avaliação por unidade.

Em 2004, realizou-se a última etapa do Projeto Elogie, por conta da mudança da direção administrativa do Colégio e do governo do município. O tema trabalhado “Aprender a aprender: Um caminho para a inclusão social”. Com o sub-tema “Leitura e escrita melhorando a qualidade de vida, assumindo decisões de formas esclarecidas e promovendo uma aprendizagem contínua”. Tema Transversal: ética, meio ambiente e pluralidade social. Objetivo: “desenvolver nas áreas de estudos, condições de aprendizagem, que proporcionem o conhecimento de si

mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e promover atividades pedagógicas, envolvendo em todas as áreas de estudo, a leitura e a escrita”.

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico possibilitaria a comunidade escolar e local, desenvolver condições de aprendizagem necessárias e amplas, permitindo aos sujeitos da educação a oportunidade de inserção e intervenção social, como também de criar novas alternativas de promoção humana.

As metas definidas nesse período foram: ampliar a leitura e escrita, utilizando atividades didáticas como produção de relatórios, textos, pesquisas, resenhas, documentários em todas as disciplinas de estudos; reduzir os índices de evasão e reprovação escolar e aumentar a motivação para a construção do conhecimento; orientar o aluno através de cursos, palestras, seminários, para o desenvolvimento de ações solidárias e pessoais na escola e na comunidade.

Para avaliar as atividades do projeto pedagógico, foram realizadas reuniões ao final de cada unidade de estudo com os diretores da escola, coordenadores de áreas, professores, alunos, funcionários e representantes dos pais, além de uma reunião geral no final do ano letivo para finalizar o processo de avaliação e para a confraternização. Discutia-se, nas reuniões de avaliação, o resultado referente ao desempenho dos alunos, o relacionamento em sala aula, a participação da família e da comunidade em eventos promovidos pela escola.

A intenção de desenvolver um trabalho interdisciplinar com as áreas de estudos, como História, Geografia, Gestão; Matemática, Física e Química; Português, Literatura, Artes, Educação Física, Inglês e Artes, tinha o objetivo de fortalecer o trabalho pedagógico, o relacionamento entre professores, alunos, direção, pais e colaboradores, porém, não houve nenhum envolvimento direto com os movimentos sociais, ou atividades relacionadas às políticas públicas. As atividades pedagógicas foram direcionadas para as questões dos valores éticos,

com ênfase na conservação da escola, no relacionamento entre o professor e o aluno, escola e comunidade⁴⁴.

Observa-se, também, que nos projetos elaborados entre 2000 e 2004 não consta nenhum item voltado para o desenvolvimento local ou políticas públicas, a omissão da escola em relação aos programas sociais da comunidade e, mais especificamente, em relação aos movimentos sociais. Os temas abordados no projeto pedagógico sugerem ampliar a discussão sobre questões sociais, econômicas, políticas e éticas na sala de aula, mas a realidade tem mostrado que apenas os sujeitos da educação interessados no referido assunto assumem essa discussão. Em meados dos anos 90, alguns representantes de entidades e associações procuraram compartilhar com a escola as experiências vividas na comunidade, como forma de organização e luta pelos direitos, mas havia certo receio por parte da direção da escola por conta das diferenças políticas partidárias⁴⁵.

O CENOS - não tem autonomia política em função da dependência financeira e administrativa com o poder público local. Observou-se, portanto, que houve certa resistência da escola em se fazer presente nas atividades dos sindicatos e associações. Segundo a diretora geral (1997-2004) da época, a escola não participava dos eventos e nem das atividades dos movimentos sociais. Embora achasse importante, como diretora, preocupava-se com os problemas políticos partidários entre os partidos, PMDB, PFL, PT, acirrando a rivalidade que começava a surgir. Qualquer aproximação com os movimentos sociais era visto como desobediência ao chefe político, em função do cargo de confiança⁴⁶.

⁴⁴ Conforme análise do Projeto Elogio nos referidos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004.

⁴⁵ Na condição de professora e membro diretor do CEAIC/ Santa Luz – Ba, observei algumas restrições sobre a indicação de alunos que atuavam nos movimentos sociais para o grêmio estudantil, conselhos, liderança.

⁴⁶ Entrevista realizada com a Diretora Geral do CENOS (1997-2004), Santa Luz, 21.01.2006.

Vale salientar que houve a participação de jovens integrantes dos movimentos sociais na direção do Grêmio Estudantil em três gestões (1998, 1999 e 2001)⁴⁷. Nesse mesmo período já eram também membros da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Em 2000 alguns desses jovens se destacaram na direção anterior e formaram juntos, e por eleição, a nova diretoria do Grêmio Estudantil⁴⁸. Como resultado dessa articulação, despontaram desse grupo os jovens comunicadores sociais, com o apoio do Movimento de Organização Comunitária - MOC/Instituto Credicard, Redecard e Orbitall.⁴⁹ Esse grupo foi politicamente orientado pelos movimentos sociais que mantiveram tecnicamente a Rádio Comunitária desde 1998.⁵⁰

Segundo a ex-diretora geral (1997-2004), a “politicagem” - a interferência de grupos partidários (PMDB, PFL) provoca desarmonia na vida das pessoas, dos professores, dos alunos, nos relacionamentos individuais e coletivos. Assim como, indica indiretamente os membros para a formação do conselho escolar e do conselho municipal de educação. Ressalta também que, “o problema afeta em tudo, na vida das pessoas, nas igrejas, nas organizações, no comércio, no clube, nas clínicas, no bairro e no próprio desenvolvimento do município”.⁵¹ Com isso, a comunidade não consegue avançar com os projetos sociais, empreendimentos públicos de geração de renda e a melhoria da qualidade de vida.

Cavagnari (2003, p.110) destaca algumas possibilidades que se abrem com o projeto político-pedagógico: a revalorização da escola pública, na medida em que a comunidade intra e extra-escolar se engaja efetivamente para sua melhoria, tendo como referência o projeto político-pedagógico; a construção gradual e progressiva de uma autonomia da escola, que se conquista pela competência e pelo compromisso profissional, e a construção da gestão

⁴⁷ Grêmio Estudantil, CENOS – Santa Luz – Ba.

⁴⁸ Ibid. 2000.

⁴⁹ Relatório Anual de Atividades, 2002 – Movimento de Organização Comunitária – MOC. Feira de Santana – Bahia, p. 136.

⁵⁰ Ibid. 2002, p. 68.

⁵¹ Entrevista com a Diretora Geral do CENOS (1997-2004), Santa Luz, 21.01.06

democrática nas ações pedagógicas e administrativas; valorização dos educadores, visto que a segurança nas suas atividades didático-pedagógicas favorece à satisfação profissional, o desenvolvimento da auto-estima, o compromisso com a escola e seu projeto, e o incentivo ao trabalho escolar.

Sob a perspectiva da participação, a diretora geral (1997-2004) relatou as seguintes atividades como principais ferramentas de articulação entre escola e comunidade realizadas no pátio ou auditório da escola durante o ano letivo com a participação da comunidade escolar e local: Páscoa, Dia das Mães, aniversário da escola, festejos de São João, Semana da Cultura, aniversários da cidade, Dia dos Pais, Sete de Setembro, Dia do Estudante, Dia do Talento, Semana do Folclore, “Amigos da Escola”, oficinas para as mães. Atividades que fazem parte do calendário de eventos do projeto pedagógico, envolvendo todos os professores, sendo que cada área de estudo assume a responsabilidade da coordenação por áreas afins. As experiências de envolvimento com a comunidade aparecem organizadas como atividades pedagógicas, mas não com a intenção de orientar a formação ou a consciência política dos membros da comunidade escolar.

A intencionalidade política do projeto da escola é trabalhada com a mesma intencionalidade em que aparecem os valores morais e atividades pedagógicas. Sob a perspectiva da participação da comunidade, refere-se apenas à presença dos pais na escola, em alguns momentos dos “Amigos da Escola” e como espaço reservado para alguns eventos realizados por outras instituições, como por exemplo, sindicatos, igrejas. Quanto ao desenvolvimento local, nota-se que não há nenhuma ação específica ou atividade desenvolvida pelo Colégio que tenha sido destinado sequer ao esclarecimento sobre as políticas públicas ou à formação política.

5.2 O PDE (DES) ARTICULANDO A ESCOLA E A COMUNIDADE

O Plano de Desenvolvimento da Escola, neste estudo, está focado no que se refere à análise sobre a capacidade que este possui para atender ao que determina o Art. 12, Inciso VI, da Lei de Diretrizes Bases da Educação, Lei Nº. 9.394/96 em articular famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola; assim como em observar como atende aos interesses da escola em substituir o projeto político-pedagógico e, principalmente, o desenvolvimento das atividades dentro e fora do espaço escolar.

O movimento que busca a qualidade da escola, conforme argumenta Veiga (2004b, p.47), primeiro sob a égide da Qualidade Total (QT) e depois do Programa Fundescola/MEC, propiciou o deslocamento da reflexão, que é política na sua gênese e na sua essência, para uma discussão técnica e estéril na sua origem e dotada de pseudoneutralidade na sua essência. A autora ressalta a qualidade como uma questão de decisão política e acrescenta que é preciso esclarecer para a escola que a linguagem técnica e quantitativa tem contribuído para o distanciamento entre os sujeitos (professores, alunos, funcionários, pais) e o objeto do conhecimento.

O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, implementado a partir de 2000 no Colégio Estadual José Leitão, foi elaborado de forma bastante particular com a direção da escola e a colaboração de alguns professores, membros do grupo de sistematização. É importante ressaltar a trajetória histórica dessa instituição como modalidade de ensino. Criada em 1º de junho de 1956 e reconhecida pela Portaria nº 2348, D.O. 11 e 12 de abril de 1981, como Grupo Escolar Coronel José Leitão, foi a primeira escola oficial do município de Santa Luz, inicialmente designada ao ensino primário para atender à população local, uma vez que

as crianças e jovens de famílias em condições financeiras favoráveis tinham acesso ao ensino particular, realizado em casa ou na residência da professora contratada.

A partir da Portaria nº 8723, D.O. 07/12/1990, foi renomeada como Escola Estadual de 1º Grau José Leitão, com o Ensino Fundamental Regular em três turnos e com o Ensino Aceleração II (7ª e 8ª séries) apenas no noturno para atender a uma parcela da população adulta trabalhadora, pela defasagem idade/série e os evadidos. Em 2000, a Escola ofereceu para o Ensino Médio uma turma regular no turno matutino e uma de turma de Aceleração III para o noturno. Em 2002, atendendo aos critérios de escola de grande porte, é renomeada como Colégio Estadual José Leitão, conforme Portaria Nº. 908, D.O. de 31.01.2002, para atender aos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

É importante observar que a trajetória educacional do Colégio Estadual José Leitão foi construída por etapas, conforme descrição anterior. Com base na matrícula de 2005, atende hoje a 580 alunos do Ensino Fundamental e 927 alunos do Ensino Médio⁵². Vale salientar que o Colégio sempre teve um papel fundamental para a comunidade luzense. Por ser de grande porte, o seu atendimento, mesmo sendo direcionado à população em geral, é o espaço escolar onde se concentra um número significativo dos moradores da periferia urbana e da zona rural em todos os turnos de aulas. Portanto, a população estudantil constitui-se como um imenso laboratório social, onde são expostos os diversos problemas que cada um traz consigo, gerados pelas condições humanas e sociais, entre eles – pobreza, delinquência, drogas.

A partir de 2000, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, tornou-se possível avaliar, através de diagnóstico algumas questões críticas em torno da aprendizagem, recursos materiais humanos e financeiros, auxiliares e na relação escola e

⁵² Colégio Estadual José Leitão / PDE, Quadro I de Matrícula - 2005 do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Magistério. Santa Luz – Bahia.

comunidade. Foi um dos momentos de avaliação em que se teve, de forma sistematizada, as fraquezas e prioridades. Perseguindo os objetivos deste estudo para identificar os fatores que interferem na (des)articulação entre escola e comunidade, observadas a partir das atividades programadas para o PDE, procura-se analisar também as implicações que esta (des)articulação traz para o desenvolvimento local no município de Santa Luz.

A partir dos dados levantados sobre as dificuldades da escola, diretores, professores, funcionários, pais, alunos e representantes da comunidade foram convocados a participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE⁵³. Algumas atividades pedagógicas foram definidas por área de estudo, e postas em discussão na Semana Pedagógica, sendo que, as atividades que sugerem o envolvimento da comunidade foram decididas coletivamente.

Ficou definida na elaboração do PDE, a visão estratégica da escola, estabelecendo os seguintes valores – respeito mútuo, cooperação, auto-estima, senso crítico, autonomia intelectual e incentivo; como visão de futuro – fazer do Colégio uma instituição de referência para o trabalho educacional, oferecendo melhor oportunidade de crescimento e desenvolvimento em prol da formação de cidadãos conscientes e capazes de interagir; e tendo como Missão – desenvolver as competências necessárias à aprendizagem autônoma e crítica, formando cidadãos éticos, cooperativos e capazes de atuarem como agentes de transformação da sociedade e pelos objetivos: melhorar o processo ensino aprendizagem, fortalecer a gestão participativa e promover o envolvimento dos pais e da comunidade⁵⁴.

A visão estratégica do Colégio Estadual José Leitão mostra a dimensão dos valores que a escola precisa firmar em sua proposta educacional, formando cidadãos conscientes, ampliando a visão de interação para atender às expectativas da comunidade. Observa-se que a

⁵³ Plano de Desenvolvimento da Escola 2005, Colégio Estadual José Leitão, Santa Luz - Bahia.

⁵⁴ Plano de Desenvolvimento da Escola, 2005, Colégio Estadual José Leitão, Santa Luz - Bahia.

idéia de comunidade aparece como representação da comunidade escolar em torno das famílias de seus próprios alunos, dos demais membros dessa comunidade, representações externas a comunidade escolar que aparecem nas ações programadas para o ano letivo.

As atividades pedagógicas do ano letivo foram elaboradas pela escola para o plano de suporte estratégico do PDE, o projeto de execução da ação traz o detalhamento do plano de ação da escola em dez atividades pedagógicas, sendo que apenas uma está direcionada especificamente a comunidade. Nesse plano estão definidas as ações, período de realização, responsáveis, resultado esperado, indicadores, custos e agente financiador. Constatamos que o Colégio Estadual José Leitão ainda não dispunha do projeto político-pedagógico e as atividades pedagógicas eram discutidas na Semana Pedagógica e trabalhadas por unidades e áreas de estudos⁵⁵.

Analisando as formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, identificamos que esta ocorre por meio das atividades pedagógicas da própria escola, sendo confirmada pela ex-diretora⁵⁶ da escola entre 1999-2004. A escola se relacionava com a comunidade através das seguintes atividades: aniversário da escola, festejos de São João, Semana da Cultura, feira das ciências, palestras, abertura do auditório para entidades religiosas e organizações, movimentos artísticos, gincanas e outros eventos.

Observamos que o CEJL tem seus representantes no Conselho Municipal de Educação, nos conselhos escolares, no conselho tutelar, porém, não participa diretamente de atividades relacionadas aos movimentos sociais. Em alguns casos, ocorre que membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Luz (STR), do Sindicato dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais de Santa Luz (STP), do Centro de Apoio aos Interesses Comunitários de

⁵⁵ Ibid. PDE, 2005, formulário 5.1- Plano de suporte estratégico.

⁵⁶ Informação obtida através da entrevista com Rosenita Carneiro de Araújo, ex-diretora do Colégio Estadual José Leitão, Santa Luz - Bahia.

Santa Luz (CEAIC), da Cooperativa de Crédito Rural do Vale do Itapicuru LTDA – SICOOB SANTALUZ foram convidados para palestrar sobre as referidas entidades, porém uma ação relacionada a uma determinada área de estudo. Não há esclarecimento sobre a intencionalidade política por parte da escola.

Conforme estudo de Lima (2001, p. 74) sobre a participação praticada, é possível que a participação proposta pelo Colégio Estadual José Leitão possa estar associada ao critério da democraticidade no sentido de uma participação indireta para efeito de representações. O mesmo se pode inferir sobre o critério da regulamentação pela existência de regras formais que estabelecem um tipo de participação formal legalmente autorizada (Ibid 2001, p. 75).

O nível de participação da comunidade no Conselho Escolar, para elaboração do Regimento Escolar, implementação do Colegiado Escolar, do Caixa Escolar, estão todos legalmente autorizados a se constituírem como representantes legais da relação entre escola e comunidade. Os participantes podem ser indicados pelo grau de relacionamento com a escola, para que se possa garantir uma convivência pacífica e colaborativa.

Nas atividades desenvolvidas pelo Plano Desenvolvimento da Escola (PDE) do Colégio Estadual José Leitão, observa-se que estão relacionadas às atividades por áreas de estudo e ao melhoramento da própria escola. Não aparece nas atividades do Colégio nenhuma discussão direcionada aos movimentos sociais, às políticas públicas e ao desenvolvimento local.

O Grêmio Estudantil é um outro instrumento de participação que corresponde, em parte, aos interesses dos alunos, mas não aparece como uma força articuladora, não exerce a sua função de organização estudantil e não interfere politicamente na administração da escola. Segundo Z. Veiga (2003, p. 120), a organização estudantil é a instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. É a partir da consciência dos

direitos individuais que se conquista a participação social e solidária. Considerando os critérios de classificação de participação praticada, de Lima (2001, p.76-77), pode-se notar que o Grêmio Estudantil passa pelas alternativas da democraticidade, como participação direta; institui-se na regulamentação com a participação formal e se concretizaria pelo envolvimento na participação ativa, dado o envolvimento na organização individual ou coletivo e pela capacidade de mobilização, de contestação e de oposição como recursos de lutas.

Quanto ao projeto de execução da ação do PDE em 2000, nota-se que desenvolvimento de algumas atividades se concretiza como atividades pedagógicas, outros são projetos de melhoramentos da escola e de integração escola e comunidade. Analisando as sugestões de integração escola e comunidade como resgate de valores sócio-culturais e lazer; maratona esportiva, com passeio ciclista envolvendo alunos e pessoas da comunidade; feira do folclore; parceria com a prefeitura para a construção de salas de aulas e o projeto de preservação do meio ambiente⁵⁷, demonstraram que diretores, educadores, alunos, pais e representantes da comunidade luzense estão envolvidos nas ações.

Segundo Santiago (2004, p. 163), observa-se nas práticas pedagógicas, que o esforço dos educadores no sentido de conduzir propostas que identifiquem a escola como espaço de exercício da cidadania, procura cumprir sua tarefa de construção/veiculação de conhecimentos em processo de equidade social, embora nem sempre tenha conseguido superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica.

Observam-se, na experiência inicial do PDE no Colégio Estadual José Leitão, algumas lacunas no que se refere à dimensão política e pedagógica. Nota-se nos questionários de avaliação estratégica da escola para elaboração do PDE, que o exercício da cidadania,

⁵⁷ Relatório das Atividades da Escola Estadual de 1º Grau José Leitão, desenvolvidas em 2000 para a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, f. 4.

equidade social nas práticas pedagógicas aparecem mais como uma condição de boa convivência do que como uma conquista política do homem.

Considerando o objeto de estudo que trata da (des)articulação entre escola e comunidade e analisando o diagnóstico do PDE⁵⁸, entre 2001 e 2004, nota-se que o item três que trata do envolvimento dos pais e da comunidade com a escola, apresenta três requisitos e suas respectivas características: 1. apoio material e financeiro da comunidade/ se a comunidade contribui voluntariamente com a escola com ajuda monetária, alimentos ou material de ensino. Na escala do PDE, assinalou-se **raramente / fraca**; 2. Comunicação freqüente entre corpo docente e pais: a) A escola promove eventos que permitem contato entre pais e professores; b) Os professores comunicam-se freqüentemente com os pais; c) A escola promove a busca de parceiros para desenvolver novos projetos na escola; d) A escola presta contas à comunidade do desempenho dos alunos: na escala, constatou-se **às vezes / regular**; 3. Participação da comunidade na gestão da escola: a) Os pais têm participação nas reuniões do colegiado; b) Os pais sabem quem é seu representante no colegiado; c) Os pais acompanham as ações do Colegiado Escolar; e) Há evidências de que existe uma consciência da importância da escola para o desenvolvimento da comunidade; f) Os pais conhecem e envolvem-se com os objetivos, visão e missão da escola. Inicialmente constatou-se **raramente / fraca** na maioria das características com exceção da letra (e) que foi considerada **boa** pela escola. Nos demais anos a maioria das características ficou na escala entre às vezes / regular; com exceção do (e) e (f) considerados **bom** pela escola.

Analisando estes dados e suas características, observa-se que o termo envolvimento não representa a idéia de participação da comunidade. Trata-se do envolvimento da escola na comunidade. O plano de ação do PDE é elaborado na escola com diretores, professores e

⁵⁸ PDE - instrumento dois / Análise dos fatores determinantes da eficácia escolar entre 2001-2004.

representantes da comunidade, o não significa que a escola tenha feito um estudo ou um levantamento que expressasse a real condição dessa comunidade. Parece envolver apenas atividades pedagógicas no âmbito da escola e na escola está a maioria dos sujeitos da educação.

O projeto de execução da ação do PDE entre 2001 e 2004, com o objetivo de reduzir o índice de abandono escolar e de promover entre aulas teóricas e aplicação da prática, definiu as seguintes atividades: instalação da sala de informática; capacitação para os professores; Oficinas de Leitura, Matemática, Inglês, História, Ciências; projetos de: Educação Física, voluntariado e parceria Escola e Conselho Tutelar. Outras ações consideradas do plano de suporte estratégico são definidas conforme fatores determinantes de eficácia escolar, classificados pelo PDE como: efetividade do processo de ensino e aprendizagem (proteção do tempo de aprendizagem e avaliação contínua do rendimento); gestão participativa de processos (rotina organizada e objetivos claros) e envolvimento dos pais e da comunidade (envolvimento na aprendizagem e comunicação freqüente entre corpo docente e pais)⁵⁹.

Entende-se que na relação entre escola e comunidade há várias formas de participação entre alunos, pais, professores e a comunidade. Lima (2001, p.72) discute várias tipologias da participação escolar, que está assim apresentada: no Plano das orientações para a ação organizacional (participação consagrada e participação decretada); Plano de ação organizacional (a participação praticada) subdividida em Democraticidade (direta e indireta), Regulamentação (formal, não-formal, informal), Envolvimento (ativa, reservada, passiva), Orientação (convergente e divergente). Sob essa perspectiva, observa-se que o Colégio Estadual José Leitão ainda não tem clareza quanto a sua trajetória educacional neste processo participativo.

⁵⁹ Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, 2000-2004, Colégio Estadual José Leitão, Santa Luz – Bahia.

Essa possível (des)articulação entre escola e comunidade pode estar ocorrendo em função do distanciamento que há entre o projeto pedagógico ou o plano de desenvolvimento da escola e os projetos sociais e de políticas públicas implementados na comunidade. Assim sendo, abre-se uma lacuna entre os interesses coletivos e a participação direta da escola em relação aos problemas da comunidade.

Segundo Veiga,

A escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular pela própria escola. (VEIGA, 2004, p. 15)

Vale ressaltar que a ausência de um projeto político-pedagógico para o Colégio Estadual José Leitão até 2004 pode representar uma enorme lacuna em sua trajetória educacional. Segundo Veiga (2004, p. 22), “a construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”. E acrescenta mais “a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditória, que apontam para a luta e /ou acomodações de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico”.

A exemplo, a discussão sobre o território do sisal, o que é a sua abrangência, os objetivos, forma de organização, é possível que as escolas da região do sisal, inclusive em Santa Luz – CENOS, CEJL e outras escolas-, não tenham apresentado ainda para a comunidade escolar essa nova formação territorial. Assim como participar dessa nova constituição e acompanhar as mudanças da região do sisal para o território do sisal é um projeto do governo federal em discussão desde 2002 pelo Ministério do Desenvolvimento

Social e Combate à Fome e pelo Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região do Sisal da Bahia (Codes)⁶⁰.

Segundo Franco (2000, p.30) vários fatores podem ser determinantes do desenvolvimento, pelas dimensões - econômica, social, cultural, ambiental, físico-territorial, político institucional e científico-tecnológica, que mantêm umas, em relação às outras, relativo grau de autonomia. O autor afirma, assim como o desenvolvimento de uma localidade depende da gente que vive naquela localidade, depende também de muitos outros determinantes e condicionantes que os economistas tendem a desprezar ou julgar como externalidades (*ibid.p. 30*).

Nesse conjunto de análise, observamos que a comunidade possui a sua representação, através dos diversos segmentos sociais, e que esta é constituída de instituições, entidades e organizações comunitárias. O grau de participação, embora por diferentes caminhos – projeto político-pedagógico, plano de desenvolvimento da escola - PDE, movimento sociais, comunidades eclesiais de base e outras formas de organizações comunitárias, expressa no interior de cada representação, poder e os entraves políticos, econômicos e sociais que impulsionam o desenvolvimento local.

Portanto, há uma diversidade de fatores a serem considerados no processo educacional por estar articulado ao bem-estar coletivo e ao projeto de cidadania conforme direcionamento da própria comunidade. Segundo Gonh (2005, p. 33), os sujeitos autônomos vêem e aceitam as diferenças e as singularidades das pessoas e das regiões do mundo; acatam e assumem a diversidade cultural dessas pessoas, olham para suas crenças e valores como algo constitutivo do ser humano; os indivíduos adquirem autonomia quando constroem um campo ético e

⁶⁰ Territórios Rurais, jan/jun, 2005, p.8-11, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome-Brasil.

político de respeito ao outro. O processo educacional é fundamental nessa articulação entre o ser social e a sua interlocução com o desenvolvimento tanto local ou global.

Tanto para o projeto político-pedagógico do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos, quanto para o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE do Colégio Estadual José Leitão constata-se que a relação escola e comunidade que é (des)articulada, a maioria das ações, atividades, executadas pelo projeto destas escolas demonstram a dimensão de sua prática pedagógica tanto no ambiente interno quanto no externo. São projetos preocupados com o planejamento participativo, a melhoria da aprendizagem, as relações de parcerias, atividades culturais, material didático, melhoramento na estrutura da escola, mas encontram em sua execução entraves pedagógicos, administrativos, técnicos, financeiros e políticos.

Compete então às escolas – CENOS E CEJL – constituir-se de sua própria autonomia, consultar a comunidade local e seguir os anseios dos sujeitos da educação. As expectativas depositadas neste estudo abre para um conjunto de possibilidades que envolvem – melhoria da aprendizagem, gestão democrática, planejamento participativo, projeto político-pedagógico, articulação entre escola, comunidade e o desenvolvimento local.

6 CONCLUSÃO

A discussão realizada neste estudo sobre os conceitos de comunidade, desenvolvimento local e participação contribuíram para que se ampliasse a reflexão acerca de uma comunidade escolar ou local, no contexto em que ela se insere. O município de Santa Luz, a partir de suas características geográficas, econômicas, políticas e sociais retrata como foi a organização da comunidade luzense em sua trajetória histórica, a qual assemelha-se à formação primitiva de comunidade abordado por Tönnies(1979) que parte da unidade das vontades humanas de um mesmo lugar; de Sennett(1995) quando afirma que o senso de comunidade de uma sociedade nasce de ações coletivas compartilhadas e de Frei Betto(1981) que busca a organização da comunidade local pelos princípios da fé, e pela luta por melhores condições de vida, sob a perspectiva das Comunidades Eclesiais de Base.

A comunidade é o lugar onde ocorre o desenvolvimento sob o enfoque dos interesses locais. Para o município de Santa Luz, o processo de desenvolvimento local é ineficiente em relação às necessidades sociais, políticas e econômicas da população.

Para superar esta situação, Franco (2000) destaca a importância das relações de parcerias como manifestações positivas entre os múltiplos atores governamentais, empresariais e sociais em que todos ganham. Assim como investir no local – criando cooperativas, incentivos às pequenas empresas, aos pequenos agricultores, treinamentos e cursos sobre gestão econômica e política.

A concepção de participação foi essencial para fundamentar este estudo. Pois, trata-se de uma condição basilar na articulação entre a comunidade, os setores – educação, saúde, trabalho, produção - e o desenvolvimento local. Tomando o ato de educar neste contexto a participação dos sujeitos da educação é determinante para intervir na realidade sócio-econômica onde estão inseridos.

Pela análise realizada neste estudo sobre a relação escola e comunidade, constata-se nas fontes de pesquisas que as ações e atividades pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar não foram operacionalizadas conforme as necessidades da comunidade local; correspondia apenas ao cumprimento de metas do projeto pedagógico, no caso CENOS ou do PDE, no caso CEJL.

Alguns fatores que interferem nessa relação entre escola e comunidade também foram constatados na pesquisa documental como entraves que (des)articula a função social da escola: as práticas educativas; o envolvimento entre os sujeitos da educação e a comunidade; o contexto sócio-econômico e político em que se inserem; o processo participativo vivenciado pela comunidade escolar e local. Vale citar, como exemplo, – a sistematização do projeto pedagógico e do PDE, em análise, restrito a um grupo de professores; a composição do Conselho Escolar, com os membros escolhidos por indicação; restrições a alguns dos membros do Grêmio Estudantil, por motivos políticos partidários; e participação da escola em eventos com tendências partidárias.

Outro aspecto importante da participação é o ato de garantir a ação. Fazer-se presente nos movimentos sociais, na elaboração e implementação de políticas públicas, nos conselhos municipais, é apropriar-se da condição cidadã. O estudo revelou que há certa intenção em melhorar a relação entre escola e comunidade por parte das referidas escolas, embora o seu projeto pedagógico ou o PDE tenham sido planejados conforme as delimitações da própria

escola. As metas, que são elaboradas para atender às carências nas áreas de estudo, em algumas áreas atendem de forma mais participativa e em outras não chegam a se concretizar.

Quantos aos movimentos sociais e a sua atuação no município de Santa Luz, observou-se através dos relatórios, atas e publicações, que estes tiveram um momento de maior projeção entre os anos 90 e de participação efetiva nas políticas públicas do município entre 2000-2004 assegurando assim, a participação das entidades – STR, STP, CEAIC, SICOOB, e associações no atual contexto político.

Constata-se também que existem algumas limitações para a Região do Sisal, em função das condições precárias de vida, como: ciclos de seca, produção agro-pecuária de subsistência, comércio, muito pequeno, população ativa ocupada, na sua maioria, pelos empregos públicos. Essa mesma população, às vezes, torna-se omissa, não tem a escola como referência para articular-se aos movimentos sociais, aos programas educacionais e sociais próprios para o desenvolvimento local.

As escolas do município de Santa Luz foram despertando para as questões de organização social com mais desprendimento a partir dos anos 90, melhorando a sua participação nos dias atuais, embora não atenda ainda aos requisitos políticos pelo qual deveria estar a serviço, educar visando às mudanças sociais, econômicas e políticas da comunidade local. Hoje, as mudanças que se instalaram entre os anos 90 e 2000 em todos os setores do Estado, por conta da economia mundial e dos programas sociais e educacionais previstos para os países em desenvolvimento, exigem das escolas mudanças administrativas e pedagógicas.

No âmbito escolar, procura-se resolver os problemas institucionais crônicos, como evasão e repetência, falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequados (Fonseca, 2004, p.17). Itens que o CENOS e o Colégio Estadual José Leitão continuam investindo conforme o projeto pedagógico e o PDE específico desenvolvido por cada uma das escolas. O

CENOS, como escola municipal, adquiriu os recursos materiais e didáticos básicos, julgados pelos diretores, necessários ao funcionamento da escola e à melhoria da qualidade do ensino. Implementou o Projeto ELOGIE com ações e atividades pedagógicas para atender às dificuldades dos alunos no campo da aprendizagem e de interação com algumas pessoas e grupos da comunidade – mães, artistas, voluntários, entidades -, embora fossem atividades pontuais havia o envolvimento cordial da comunidade.

Quanto ao Colégio Estadual José Leitão, a elaboração do PDE, a partir de 2000, permitiu também que se investisse em recursos materiais e didáticos, ampliou o espaço escolar e abriu vagas para o Ensino Médio, atendendo hoje a uma quantidade representativa de 23 turmas e 927 alunos, distribuídos nos três turnos matutino, vespertino e noturno. É importante ressaltar que houve, na trajetória educacional da instituição, a predominância pelo Ensino Fundamental. A implementação do Ensino Médio Regular e Aceleração III, motivou o retorno de vários adultos que não conseguiram concluir o Ensino Médio por motivos diversos e outros retomaram a partir da Aceleração I e II para concluir a educação básica. Porém, verifica-se que houve por parte do Estado e das autoridades locais um investimento mínimo na Escola e na mudança dos níveis de ensino que ocorreram nos últimos dez anos para uma escola de 50 anos.

É importante ressaltar que o município, entre os anos 1990 e 2006, sob a égide do “desenvolvimento local sustentável” defendido pelos movimentos sociais paralelamente com as políticas públicas, retrata esse prisma de complexidade. Há alguns objetivos que devem responder às expectativas dos órgãos internacionais, e a partir deles gerenciar ações por eles previstas, a exemplo dos conselhos de educação, saúde, gestor e outros. Em educação, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE exerce esse poder de convergir forças para

compromisso de execução de tarefas pedagógicas. O desenvolvimento local permanece à margem da sustentabilidade.

Para a concretização das expectativas anteriormente referidas, seria necessário que os diversos atores, em especial os que representam os interesses populares, tomassem a condução desse processo em que se dá a parceria, garantindo a participação de entidades populares, dos movimentos sociais, conselhos municipais, conselhos escolares e de outros segmentos da sociedade com interesses afins.

Segundo Buarque (1999, p.18), “a globalização diminui a força centralizada do Estado, aumenta a necessidade de organização e intervenção das instâncias locais na mobilização da sociedade e das energias locais diante dos desafios mundiais”. Acrescenta o autor que o local e o municipal são subsistemas de um sistema mais amplo e global, de tal modo que os problemas e as potencialidades municipais e locais dependem de fatores externos e das condições do contexto (Ibid p. 25). O autor considera os Conselhos e Fóruns de Participação como espaços de participação dos atores sociais e de negociação de interesses diferenciados da sociedade entre si e de influência sobre o Estado e as instituições públicas. Estes conselhos e fóruns são visto também como uma instância de participação por excelência, constituindo-se num campo de disputa política e jogo de interesses dos atores, que pode ser limitado à representação dos atores ou juntar para negociação os atores e as representações dos órgãos públicos (BUARQUE, 1999, p. 29).

A participação no enfoque conceitual de Teixeira (2001) tratado localmente a partir das experiências desenvolvidas na região do sisal onde se contextualiza o processo de formação do município de Santa Luz, diz que,

As ONGS do Nordeste, cerca de 500, tem presença marcante em municípios do interior onde a estrutura de poder local apresenta-se mais impermeável a

mudanças e os movimentos sociais são mais frágeis e mais reprimidos pelo poder das elites tradicionais, atuando sobretudo nos direitos de crianças e adolescentes, desenvolvimento rural, meio ambiente e gênero (TEIXEIRA, 2001, P. 171).

Segundo o autor, nessas áreas, institucionalmente, o poder local tem competência para organizar conselhos, definir políticas e realizar projetos, o que resulta, às vezes, em parcerias entre ONGs e poderes públicos, representando um grande risco para as organizações não-governamentais, com a política neoliberal – quando o Estado se desonera de suas funções básicas, dificultando a realização do papel estratégico das ONGs, que é o papel de formular e fiscalizar as políticas públicas, inclusive aos programas que se referem à educação, saúde e geração de renda, desenvolvidos pelas entidades.

É nesse contexto atual que também se discute a dimensão instrumental da educação, e como esta poderá exercer o seu poder de intervenção na sociedade. Sob a perspectiva de Martins (2003, p. 66), esse poder indica algumas formas participativas que devem ser articuladas entre escola e comunidade, tendo como suporte o projeto político-pedagógico associado ao projeto de cidadania, abrangendo desde a democracia política e social à democratização da gestão escolar.

As escolas do município de Santa Luz que foram analisadas para este estudo, com o projeto pedagógico do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos – CENOS e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE do Colégio Estadual José Leitão, mas com alguns pontos em comum no que se refere à articulação entre escola e comunidade, entre eles, as atividades pedagógicas e culturais, aniversário da escola, dia das mães, festejos junino, feira da ciências, reunião com os pais, etc.

Falkembach (2004, p. 132) defende o planejamento participativo como um instrumento pedagógico e político que poderá fortalecer a implementação do PPP e do PDE de forma mais

atuante, vitalizando as experiências educativas no âmbito social dos “microespaços” – a escola articulada ao bairro, à família, entidades, instituições e aos movimentos sociais, justificando que são nos “microespaços” que se efetivam com a mobilização dos sujeitos e com o processo socialização de homens e mulheres em busca de sua primeira inserção social.

Considerando a perspectiva de que o planejamento participativo propõe e pode implementar intervenções coletivas sobre o social, segundo Falkembach (2004, p. 135), deve-se levar conta os desafios que fazem parte da comunidade escolar, assim como as diferenças no âmbito social: no local, no regional em que se constitui essa sociedade. Em relação ao projeto pedagógico do Centro Educacional Nilton Oliveira Santos, entende-se que houve a participação da comunidade escolar – professores, alunos, conselho escolar, funcionários -, tanto no diagnóstico quanto na elaboração do primeiro projeto, embora, em relação aos alunos tenha sido por representação. Isto é, além do Grêmio Estudantil, participaram cerca de 20% dos alunos matriculados em 2000. Mesmo sendo uma participação representativa, não significa que traga em si, os anseios externos da comunidade local. Há um relativo envolvimento entre escola e comunidade, porém, direcionadas às atividades pedagógicas. Embora nesse período entre 2000 e 2004, a participação familiar, os “amigos da escola” e algumas entidades e instituições tenham sido mais efetivas.

Quanto ao PDE do Colégio Estadual José Leitão, o que se propõe como planejamento participativo refere-se a pontos considerados fundamentais para a comunidade escolar. Em primeiro lugar, o encontro de professores, por área de estudo, para elaborar o plano de ação onde são elencadas as atividades pedagógicas, contando com participação do aluno e da comunidade para a sua execução. A aquisição de bens materiais e de recursos didáticos entre os anos 2000 e 2004 para suprir algumas necessidades de uma escola de grande porte e sem estrutura para manter-se e melhorar as condições de trabalho dos professores. A participação

da comunidade na execução das atividades pedagógicas, envolvendo profissionais da saúde, entidades, instituições, o Conselho Tutelar e a disposição do espaço físico para eventos culturais.

A concepção de planejamento participativo, proposto por Falkembach (2004), de intervenção coletiva sobre o social, pode não ocorrer na comunidade escolar, em função de “um modelo burocrático que fere toda a concepção de um modelo participativo, fragmentando as decisões da escola” (Veiga, 2004b, p. 53).

A análise sobre a (des)articulação entre escola e comunidade no município de Santa Luz mostrou que essa (des)articulação presente no processo educacional do Município pode estar relacionada à concepção de escola como espaço de aula para a reprodução de conteúdos, sem problematizá-los, e não como espaço de formação dos sujeitos através de uma aprendizagem associada aos direitos sociais e à melhoria da qualidade de vida.

As implicações para o desenvolvimento local são recorrentes de fatores econômicos, políticos e sociais e a Região do Sisal carrega em sua trajetória histórica as marcas da seca, do apogeu e da decadência do sisal, do êxodo rural, do trabalho na pedra, sem direito à previdência social, do trabalho infantil e as limitadas alternativas de subsistência de sua população, que afetaram diretamente outros setores: educação, saúde, geração de renda e trabalho, comprometendo o orçamento dos municípios e reforçando os laços de dependência entre os eleitores e políticos.

Neste contexto, observou-se na comunidade que a população apresenta um comportamento diversificado em função de sua própria situação – funcionários públicos politicamente acomodados, conforme suas conveniências; trabalhadores do comércio indiferentes à própria realidade, trabalhadores e pequenos proprietários rurais buscando alternativas por melhores condições de vida, através dos movimentos sociais e pela escola,

espaço que faz parte da vida e da história da maioria dos sujeitos que fizeram parte dessa trajetória não consegue, em seu projeto pedagógico, colocar a realidade local como tema principal.

Do ponto de vista organizacional, verificou-se que o município de Santa Luz tem registrado iniciativas relevantes e significativas para os sujeitos que buscaram melhores condições de vida, através de alternativas populares, de práticas educativas direcionadas a formação social e política, e algumas experiências inovadoras em cooperativismo.

No campo educacional formal, nos últimos dez anos, percebe-se que houve, de forma gradual, certo esforço por parte da secretarias da educação Municipal e Estadual em melhorar a qualidade do ensino, o ambiente escolar, e a relação escola e comunidade, embora o projeto pedagógico ou o plano de desenvolvimento da escola não exerçam sua real intervenção no sentido político-pedagógico a que deveria se destinar – garantir uma educação emancipatória para todos-.

Neste período pode-se constatar a implementação do Sistema Municipal de Ensino, do Conselho Municipal de Educação, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público, informatização e sala de leitura em algumas escolas, recursos didáticos para reuniões, planejamentos, acompanhamento pedagógico, programa de formação para professores do município e treinamento de pessoal técnico-administrativo, ampliação de algumas escolas, reservatórios de água, assistência médico-odontológico aos alunos, entre outros (PME, 2005-2014 p. 28-48).

Cabe, portanto, aos profissionais da educação, pesquisadores, a comunidade – famílias, voluntários, movimentos sociais, entidades e demais setores procurar estreitar essa relação, articulando ações em parceria, tendo em vista a construção do sucesso escolar, autonomia para uma gestão coletiva e a inclusão, como princípio e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 211 p.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10.ed. Campinas (SP): Papirus, 2003. p. 15-64. (Série Prática Pedagógica).
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Lívia De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: PUC - Ação Educativa, 2000. p. 41-73.
- ASSOCIAÇÃO RADIODIFUSÃO COMUNITÁRIA SANTA LUZ FM (1998). Estatuto Social (alterações em 2004), Santa Luz – Bahia. 9 f.
- BAPTISTA, Francisca Maria; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Orgs.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS, 2003. 187 p.
- BARRETO, Maria Inês. As organizações sociais na reforma do Estado Brasileiro. In: PEREIRA, Luis Carlos B.; GRAU, Nuria C. (Orgs.). **O público não-estal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 107-147.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 193-230, 258.
- _____, **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 141 p.
- BETTO, Frei. **O que comunidade eclesial de base**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 115 p.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. 96 p.
- BOFF, Leonardo. **Do lugar do pobre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984. p. 13-61.
- BOLETIM IFORMATIVO do projeto de Capacitação de Professores Rurais. **A Voz do CAT** (Conhecer, analisar e transformar a realidade rural). MOC/UEFS/ Prefeituras Municipais, março a junho / 2003, nº 23, ano VII, 8 p.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: O município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 147- 176.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 455 p.

_____. **O que é Método Paulo Freire**. 5.ed São Paulo: Brasiliense, 1983.113 p. (Coleção Primeiros Passos, n.38).

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, 360 p.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. *In*: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. 2001. p. 39-60. (Coleção educação contemporânea).

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Brasília: PCT-INCRA/IICA, 1999, p.9-33. Disponível em: <www.iica.org.br/docs/publicaçõesicca/sergiobuarque.pdf> Acesso em: 26.07.05, 21:49h.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 37-52. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANAL, Luis. **Relatório de experiência em área rural – Nordeste (1973-1980)**. Paróquia de Santa Luzia, Santa Luz – Bahia, p. 14 f.

CAVAGNARI, Luiza Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contradições. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Maria Lúcia Gonçalves de (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 95 -112. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CENTRO DE APOIO AOS INTERESSES COMUNITÁRIOS DE SANTA LUZ – CEAIC (1993). **Estatuto Social**. Santa Luz – Bahia. 10 f.

_____. **Relatório: Aplicação do Diagnóstico organizacional participativo – DOP/ 2001**, org. Jerônimo Rodrigues Souza. Santa Luz - Bahia. 7 f.

CENTRO DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÕES – CEI (**dados estatísticos do município de Santa Luz – Bahia**). Salvador – Bahia, 1993, p. 798 – 815.

CENTRO EDUCACIONAL NILTON OLIVEIRA SANTOS. **Projeto ELOGIE** – 2000, 2001, 2002, 2003, 2004. Santa Luz – Bahia.

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEITÃO. **Plano de Desenvolvimento da Escola** – 2000, 2001(diagnósticos), 2002, 2003, 2004, 2005 (diagnóstico/sistematizado), Santa Luz - Bahia.

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação (1). *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.11-42.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 277 p. (Coleção Prospectiva, v.1).

_____. Propostas do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: PUC - Ação Educativa, 2000.p. 75-123.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 8-80.

_____.**Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 25-65. (Coleção Papirus Educação).

ESTADO DA BAHIA. Secretaria do Trabalho e Ação Social – SETRAS / COMISSÃO EXECUTIVA. **Proposta de convivência com o Semi-árido**: Uma nova política para a Região Sisaleira do Estado da Bahia. Salvador – Bahia, 1999. 30 f.

_____. Secretaria do Trabalho e Ação Social – SETRAS / Universidade Federal da Bahia – UFBA. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. **Trajetória e benefícios no Estado da Bahia**. SÉRIE: Estudos e Pesquisas. Salvador – Bahia, 2003, p. 395.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI/ Secretária de Planejamento, Ciência e Tecnologia – SEPLAN. O Semi-árido Baiano – prospecto - 2000, Salvador – Bahia.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento Participativo: Uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p.131- 141. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

FAVERO, Celso; SANTOS, Stella Rodrigues dos Santos. **Semi – árido**: fome, esperança, vida digna. Salvador: UNEB, 2002. 19-43.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 46-63.

_____. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? *In*: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto-político pedagógico**: novos desafios para a escola. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 13-44. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).

FRANCO, Augusto de. **Porque precisamos de desenvolvimento local integrado e sustentável**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto de Política Millennium, 2000. p. 11-55.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 165 p. (Coleção Leitura).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Política e educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.(Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994. 75 p. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 24).

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artimed, 2000. 294 p.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez ; Instituto Paulo Freire, 2001, p. 33-41.

GENTILI, Plabo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencantos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 25 – 117.

GONH, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 117 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5).

_____. **Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71).

_____. **O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 123).

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisar para aprender**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2002, agosto, nº 154.

_____, **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998, pp. 61-91.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998, 199 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – <http://www.ibge.gov.br> / cidades / Santaluz, **Censo Escolar** – 2003, 29.05.2005, 22:30h.

LAMÊGO, Solange. **A implantação da jornada ampliada na Região Sisaleira da Bahia:** Estratégia de manutenção da criança na escola (Relato de experiência). Santa Luz, Ba: MOC/ PROJETO AXÉ/ Centro de formação, 1999 82 p.

LANDIM, Leilah. **Para além do mercado e do Estado?** Filantropia e cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: ISER, 1993, (Séries textos de pesquisa, ISER), 86 p.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69 -92.

MARQUES, Nonato. **Pessoas, plantas e animais II:** O sisal na Bahia. Salvador – Bahia, Federação da Agricultura do Estado da Bahia – FAEB. 1978, p. 120-185.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: O projeto político-pedagógico como elemento articulador. *In:* VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Maria Lúcia Gonçalves de. (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 49-76.

MATOS, Aécio Gomes. **Organização social de base:** reflexões sobre significados e métodos. Brasília, DF: Abaré/NEAD, 2003. v. 4. (Série Debates e Ação).

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA – MOC. Relatório anual de atividades – 2002. Feira de Santana – Bahia. 145 p.

_____. Planejamento anual – 2003, Equipe de políticas públicas – sub-programa – PETI, Feira de Santana – Bahia. 5 f.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA-MOC / Comissão municipal de desenvolvimento local sustentável. **Diagnóstico:** Sistematização dos dados secundários / Processo de construção do desenvolvimento local integrado e sustentável do município de Santa Luz. Santa Luz – Bahia, julho/ 2003, p. 13 f.

MOCHCOVITCH, Luna Galeno. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988. 80 p. (Série Princípios).

MOISÉS, José Álvaro. **Cidadania e participação:** ensaio sobre o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular na nova constituição. São Paulo: Marco Zero, 1990. 100 p.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M. Abadia da. **Quem manda na educação do Brasil?** Brasília, DF: Idea Editora, 2000. 135 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. 116 p.

NASCIMENTO, Antonio Dias. **Rádios Comunitárias da Região Sisaleira da Bahia: Memória, conjuntura e perspectivas.** Relatório de Pesquisa. MOC/UNICEF, Salvador – Bahia, 2005, 117 f.

NASCIMENTO, Jussara S. Educação em Santa Luz na ponta do lápis. Feira de Santana – Bahia, MOC/UNICEF, 1997. 34 p.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** 3ª ed. São Paulo, Editora Érica Ltda. 2001, 220p.

NUNES, Iramaia Duarte. **Educação em saúde do trabalhador dirigido aos Canteiros: uma proposta de terapia ocupacional (monografia).** Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública – Terapia Ocupacional. Salvador - Bahia, 2002. 33 f.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Educação e Planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: _____ **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 64-104.

57. PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 2003. 527 p. (Temas Brasileiros – II; Instituto Brasileiro de Desenvolvimento-IBRADES).

PATIDO DOS TRABALHADORES DE SANTA LUZ. **Ata de Fundação (1991).** Santa Luz – Bahia, 2 f.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 9-91.

PEREIRA, Luiz Bresser; GRAU, Núria Cunill. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In: PEREIRA, Luis C.; GRAU, Nuria C. (Orgs.). **O Público não-estatal na reforma do estado.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 15-48.

PETRAS, James. **Armadilha Neoliberal: e alternativas para a América Latina.** São Paulo: Xamã, 1999. 143 p.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. Políticas de educação do trabalhador brasileiro como política de desenvolvimento. **Revista da FAEEBA/ Educação e Contemporaneidade,** Salvador, Ba, v. 11, n.18, p. 361-376, jul./dez. 2002.

RELATÓRIO anual de atividades 2002. Movimento de Organização Comunitária-MOC, Feira de Santana - Ba, 2003. 145 p.

RESENDE, Maria Lúcia Gonçalves de. Paradigma. Relação de poder: projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 53-94.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990. 96 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 38).

ROCHA, Eliene Novaes; MACHADO, José da Cunha Paes. Formação de educadores rurais: construindo uma política de educação contextualizada. In: KÜSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz (Orgs.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza, CE: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2004, p. 185-198.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das Ausências. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 69-103. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SÁ, Virgínio. Os territórios da intervenção da comunidade, da família e da escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004b, p.69-103

SACHS, Inacy. **Desenvolvimento**: incluyente, sustentável, sustendo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.152 p.

SADER, Eder. **Quando os novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 329 p.

SALAMA, Pierre. Novas formas de pobreza da América Latina (6). In: GENTILI, Pablo. **Globalização excludente**: desigualdades, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 180 – 222.

SANTA LUZ, Prefeitura Municipal. **Plano municipal de educação 2005-2014**. Santa Luz, (Ba): Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 96 p.

_____. **Sistema municipal de ensino**. Autógrafo de Lei nº 1.193/04 de 29 de novembro de 2004. Santa Luz, Ba: Câmara Municipal de Santa Luz. 59 p.

_____. **Relatório**: Sobre a caracterização do município de Santa Luz – Bahia, sob os aspectos físicos, humanos e econômicos. Universidade do Estadual de Feira de Santana – UEFS, 1995. 5 f.

_____. **Censo Escolar**: Resultados preliminares – 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP / MEC.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17.ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 157-178.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdades sociais & dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 101 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um mapa de alternativas de produção. In: _____. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 32-57. (Reinventar a Emancipação Social: para Novos Manifestos; 2).

SANTOS, Valmir da Silva. **Educação ambiental no município de Santa Luz**: Um “olhar” sobre a extração de pedras. Feira de Santana-Bahia. Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Sindicato dos Trabalhadores da Pedra – STP / Cooperativa dos Trabalhadores da Pedra – COOTEPEDRA, Santa Luz - Bahia, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Feira de Santana, 2002, p. 41-43; p. 50-78.

SENNETE, Richard. **O Declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. 4.ed. Tradução Lygia A. Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 358-380.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESA DA BAHIA – SEBRAE / SISTEMA INTEGRADO DE CONSULTORIA CORPORATIVA S/C – SISCORP. **Diagnóstico Setorial**: Extração da Pedra / município de Santaluz. Agosto/99. 22 f.

SICOOB SANTA LUZ. Ata de constituição da Cooperativa de Crédito rural do Vale do Itapicuru LTDA, Santa Luz – Bahia, 2000, 8 f.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do banco mundial. São Paulo: Autores Associados; FAPESP, 2002. p. 9-113.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária**: além do mercado e do mercado? A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998). São Paulo: Autores Associados, 2003. p.11-90. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria Helena Teixeira da. **Organização Comunitária**: Uma saída para o desenvolvimento local (Relato de Experiência: Centro de Apoio aos Interesses Comunitários – CEAIC). Comunicação Oral / II Seminário Nacional de Infra-Estrutura, Organização Territorial e Desenvolvimento Local. Org. PROCAD – IPPUR / UFRJ / UCSAL / UNEB. Salvador – Bahia, novembro de 2003. 27 f.

SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE SANTA LUZ (1976). **Estatuto Social (com alteração)**. Santa Luz – Bahia, 2003, 25 f.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EXTRAÇÃO DE PRODUTOS MINERAIS DE SANTA LUZ (1987). **Estatuto Social**. Santa Luz – Bahia, 13 f.

_____. **Ata da Assembléia Geral** de transformação de Associação Profissional dos Trabalhadores na Indústria de extração de mármore, pedreiras, calcários e granitos do município de Santaluz - Bahia, em Sindicato dos Trabalhadores da Extração de Produtos Minerais de Santaluz – Bahia, 16 de fevereiro de 1987.

SOUZA, João Francisco de; SOUZA, Adriana Lenira Fornari de. **Crianças e adolescentes: futuro da região sisaleira da Bahia?** (avaliação PETI-Bahia). Feira de Santana, BA: Movimento de Organização Comunitária (MOC)/UNICEF; Pernambuco: UFPE, 2003. 255 p.

SOUZA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Maria Lúcia Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 127-158. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 231 p.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação: a revolução necessária**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 85 p.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 224 p.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez; PUC - Ação Educativa, 2000. 279 p.

TÖNNIES, Ferdinand. Teoria da comunidade e família. In: CANEVACCI, Massimo. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 88-101. Extraído de *Comunità e Società*, Milão, 1963. p. 51-57; 205-207; 292-293.

_____. **Comunidad y asociacion: el comunismo y el socialismo como formas de vida social**. Barcelona-8: Ediciones Penínsulas, 1979. 282 p.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Tradução: Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUC, 1998. 110 p.

UNICEF/MOC/SETRAS/Comissão Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. **Região Sisaleira (1994-2001)**. Bahia – Brasil. (não paginado).

UNICEF/MOC. **Pacto pela infância na Região Semi-árida Baiana: Garantia de direitos com participação da sociedade**. Movimento de Organização Comunitária – MOC. Feira de Santana – Bahia, 2003, 17 f.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UFBA / INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS: Departamento de Geografia / Mestrado em Geografia – UFBA. **O sisal baiano: entre natureza e sociedade: uma visão multidisciplinar**. Orgs.: Creuza Santos Lage, João Lamarck Argolo, Maria Auxiliadora da Silva. Salvador – Bahia, 2002, 113 p.

VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio. **Desenvolvimento endógeno em tempo de globalização**. Tradução de Ricardo Brinco. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001. 278 p.

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papyrus, 2004c. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004a. p. 11- 36. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In:_____; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004b. p. 45-66.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Zilah de Passos A. as instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p.113-126. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Eurípides Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano. **Espaços econômicos: geoestratégia, poder e gestão do território**. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzato, 2003. 135 p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p.179- 198. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984. 522p.

ANEXO A – Perfil e Funcionamento da Escola – Segundo os Professores

Questionário aplicado pelo CENOS para elaboração do PDE - 2000

1) O trabalho da direção da Escola tem sido:

- Ótimo – 25%
- Bom – 75%
- Regular _____
- Ruim _____

2) O relacionamento da direção com os professores é:

- Ótimo – 16,7%
- Bom – 75%
- Regular - 8,3%
- Ruim _____

3) Você tem confiança no trabalho da direção?

- Sim – 81,7%
- Mais ou menos- 8,3%
- Não _____

4) A direção procura resolver os problemas existentes na escola de uma forma transparente?

- Sempre – 58,3%
- Às vezes – 41,7%
- Nunca - _____

5) A direção passa aos funcionários todas as informações sobre: recursos do FUNDEF, mudanças de Leis, aquisições de materiais. Projetos pedagógicos, e o que ocorrer?

- Sempre – 83,3%
- Às vezes – 16,7%
- Nunca - _____

6) Para a formação do Colegiado a Direção passou as informações necessárias?

- Sim – 91,7%
- Mais ou menos – 8,3% Não_____

7) Na formação do Colegiado a direção usou os princípios democráticos para que todos escolhessem seus pares?

- Sim – 90,9%
- Mais ou menos- 9,1%
- Não- _____

8) A direção ouve o Colegiado para tomar decisões e permite acompanhamento de recursos:

- Sempre – 91,7%
- Às vezes – 8,3%
- Nunca- _____

9) O trabalho da Coordenação da Escola tem sido:

- Ótimo – 18,2%
- Bom – 72,7%
- Razoável – 9,1%
- Ruim - _____

10) O trabalho da Coordenação tem ajudado você a fazer um trabalho melhor?

- Sim – 83,3%
- Mais ou menos- 16,7%
- Não- _____

11) A Coordenação tem um bom relacionamento com os professores?

- Sim – 100%
- Mais ou menos - _____
- Não- _____

12) Você confia no trabalho da Coordenação?

- Sim – 100%
- Mais ou menos - _____
- Não - _____

13) Você acha que a Coordenação e a direção são informadas sobre as questões educacionais da atualidade?

- Sim – 83,3%
- Mais ou menos - 16,7%
- Não - _____

ANEXO B – Perfil e Funcionamento da Escola – Segundo os Conselheiros.

Questionário aplicado pelo CENOS para elaboração do PDE - 2000

- 1) O (a) Sr. (a) Sente que a diretora/ presidente do Colegiado conduz os trabalhos de forma:
 - Transparente – 100%
 - Mais ou menos- ____
 - De forma obscura- ____

- 2) O (a) Senhor (a) sente que a diretora/ presidente do Colegiado escuta todos os Conselheiros para tomar decisões:
 - Sempre- 100%
 - Às vezes- ____
 - Nunca- ____

- 3) Na formação do Colegiado a diretora esclareceu qual o papel do Conselheiro?
 - Sim – 100%
 - Não - ____

- 4) A diretora/ presidente do Colegiado assegurou a democracia, para que todos os membros fossem escolhidos por seus pares livremente?
 - Sim – 100%
 - Não - ____

- 5) O (a) Senhor (a) se sente importante fazendo parte do Conselho da Escola?
 - Sim – 100%
 - Não - ____

- 6) O (a) Senhor (a) acha que o Colegiado é atuante?
 - Sim – 100%
 - Mais ou menos- ____
 - Não - ____

ANEXO C – Perfil e Funcionamento da Escola – Segundo os Alunos

Questionário aplicado pelo CENOS para elaboração do PDE - 2000

1) A direção da escola realiza um trabalho:

- Ótimo – 71,9%
- Bom – 22,6%
- Regular – 5,5%
- Ruim - _____

2) O relacionamento da direção com os alunos é:

- Ótimo – 53,5%
- Bom – 35,3%
- Regular – 10,69%
- Ruim – 0,5%

3) Você acredita e confia no trabalho desenvolvido pela direção da escola?

- Muito – 81,1%
- Mas ou menos – 18,9%
- Não acredita, nem confia – ____

4) A direção ouve os alunos ou responsáveis para tratar dos problemas que acontecem na escola?

- Sempre – 77,8%
- Às vezes – 22,2%
- Nunca – _____

5) Você tem conhecimento do Colegiado escolar existente na sua escola?

- Sim – 80,3%
- Não – 19,7%

6) Você tem prazer em estudar nesta escola?

- Muito prazer – 80,7%
- Mais ou menos – 17,7%
- Não sente nenhum prazer – 1,6%

7) O ambiente escolar é higiênico?

- Sim – 78,3%
- Mais ou menos – 18,9%
- Não – 2,8%

8) O que você acha da merenda servida na escola?

- Ótima – 38,9%
- Boa – 43,6%
- Razoável – 16,1%
- Ruim – 1,4%

9) Você gosta da maneira como o professor desenvolve o trabalho?

- Muito – 81,5%
- Mais ou menos – 17,5%
- Não – 1,0%

10) O clima entre professores e alunos é:

- Ótimo – 56,0%
- Bom – 32,0%
- Razoável – 10,6%
- Ruim – 1,4%

11) A professora trata os alunos com igualdade?

- Sempre – 66,2%
- Às vezes – 27,4%
- Nunca – 6,4%

12) Em sua opinião as aulas tem sido:

- Ótimas – 58,5%
- Boas – 36,3%
- Regulares – 5,2%
- Ruins – _____

13) Em relação a aprendizagem, você tem aprendido:

- Muito – 73,4%
- Mais ou menos – 24,8%
- Muito pouco – 1,9%

14) A professora é calma com os alunos?

- Sempre – 63,1%
- Às vezes – 35,1%
- Nunca – 1,8%

15) O pessoal de apoio (auxiliar administrativo, merendeira, zeladores e porteiros) tratam bem os alunos?

- Sempre – 74,6%
- Às vezes – 24,5%
- Nunca – 0,9%

